



# LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN IS EEN KUNST

VOORKOMEN VAN LAAGGELETTERDHEID BIJ LEERLINGEN  
MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE

Dr. Hanneke Wentink

6 juni 2012

Lectoraat Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen

  
Onderwijsadviseurs

  
HOGESCHOOL  
EDITH STEIN HENGELO  
ONDERWIJS  
CENTRUM  
TWENTE



## LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN IS EEN KUNST

Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen'.

Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo (O)

Dr. Hanneke Wentink  
Woensdag 6 juni 2012

## **SONNET VOOR 456 LETTERS**

*En hier gebeurt het allemaal: vanbinnen  
liggen de zinnen doodstil ingeklapt  
als chromosomen, diep onder mijn kaft.  
Ze wachten op een oog om te beginnen.*

*U leest – en loom weet zich een vers te ontspinnen.  
Het was een val, u bent erin getrapt.  
Geen geld of eeuwigheid wordt u verschaft.  
Hooguit een ander heeft hier bij te winnen.*

*Andermans letters kapen uw gedachten:  
mijn minutieus verzonnen DNA  
heeft uit het niets al wat bestaat onttroond.*

*Mijn lichaam fonkelt op geroofde krachten.  
Voel hoe ik groei en blakend openga.  
Wie leest, wordt door het leven zelf bewoond.*

*Door Ramsey Nasr, dichter des vaderlands*

**MOTTO:**

**‘BINNEN DE BEPERKINGEN ZIJN DE MOGELIJKHEDEN EINDELOOS.’**  
*Jules Deelder*

## INHOUDSOPGAVE

|   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | KUNNEN LEZEN EN SCHRIJVEN MAAKT GELUKKIG                          | 7  |
| 2 | LAAGGELETTERDHEID IN NEDERLAND                                    | 9  |
| 3 | HET BELANG VAN FUNCTIONELE GELETTERDHEID<br>IN EEN KENNISECONOMIE | 11 |
| 4 | LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN MET EEN LEER- EN/OF<br>GEDRAGSPROBLEEM   | 15 |
| 5 | OPZET EN INHOUD VAN HET LECTORAAT                                 | 27 |
|   | DANKWOORD   | 33 |
|   | LITERATUUR  | 34 |
|   | CURRICULUM VITAE  | 39 |



## 1. KUNNEN LEZEN EN SCHRIJVEN MAAKT GELUKKIG

Mensen lezen ter ontspanning, voor hun plezier, of om over een bepaald onderwerp meer te weten te komen en hun blik op de wereld te verruimen. Ze schrijven om met anderen op afstand te communiceren, om gelezen te worden of om gelezen informatie te verwerken, bijvoorbeeld in een werkstuk of rapport. In toenemende mate gebruiken mensen hiervoor digitale middelen, naast het lezen of schrijven van tekst op papier.

Mensen die niet kunnen lezen en/of schrijven zijn, in een Westerse samenleving waarin veel informatieoverdracht plaatsvindt via geschreven taal, ongelukkiger dan mensen die dat wel kunnen. In Nederland wonen relatief veel mensen die tot deze eerste groep behoren.

Onze samenleving stelt steeds hogere eisen aan ons niveau van geletterdheid. Voor steeds meer beroepen is een hoge mate van geletterdheid noodzakelijk. De automatisering en digitalisering van veel diensten en producten speelt hierbij een belangrijke rol. Waar in veel beroepen voorheen nauwelijks gelezen en geschreven hoefde te worden, is dat tegenwoordig wel het geval. Het beroep van een automonteur is bijvoorbeeld complexer geworden, doordat auto's steeds meer apparatuur aan boord hebben gekregen die zonder handleiding niet te repareren is. Van steeds meer mensen wordt verwacht dat zij een vak leren en een plek veroveren op de arbeidsmarkt. Naast verwachtingen vanuit de maatschappij rondom studie en beroep, wordt de wens om geletterd te worden ook gevoed door de opkomst van sociale media. Aan wie niet kan e-mailen, internetten, sms'en of twitteren, gaat veel moderne communicatie voorbij.

Uit longitudinale studies bij volwassenen met leerproblemen blijkt dat de mate waarin zij het gevoel hebben een succesvol bestaan te leiden in belangrijke mate afhangt van het aantal jaren dat ze op school hebben gezeten en academische vaardigheden, zoals lezen en rekenen, hebben verworven (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003; Raskind, Goldberg, Higgins & Herman, 1999). Kunnen lezen en, in iets mindere mate, rekenen heeft grote invloed op zelfvertrouwen, zelfacceptatie, zelfinzicht en zelfstandigheid. Naast academische vaardigheden zijn nog een paar elementen van belang om een succesvol leven te kunnen leiden. Een proactieve, oplossingsgerichte houding en realistische doelen kunnen stellen, helpt om eigen levensdoelen te verwezenlijken. Daarnaast draagt anderen om advies durven vragen en beslissingen durven nemen bij aan iemands levensgeluk. Volwassenen die niet goed kunnen lezen en schrijven ervaren het als heel belangrijk om te weten hoe ze hun zwakke lees-/schrijfvaardigheid kunnen compenseren om de invloed ervan op het dagelijks functioneren zoveel mogelijk te beperken. Digitale hulpmiddelen spelen hierbij een belangrijke rol. Wat volwassenen tijdens hun schoolloopbaan hebben opgebouwd aan succesfactoren blijft opvallend stabiel in hun leven daarna. Tijdens de schoolperiode moet dus een stevige basis worden gelegd om later een succesvol en gelukkig leven te kunnen leiden.

Het lectoraat 'Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen' heeft als doel laaggeletterdheid zo veel mogelijk te voorkomen bij jonge mensen die om wat voor reden dan ook risico lopen op stagnaties in hun ontwikkeling van geletterdheid. Het onderzoek zal gericht zijn op het optimaliseren van het onderwijs in lezen en schrijven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De resultaten zullen geïmplementeerd worden in de lerarenopleiding en in de onderwijs(advisie)praktijk, met als uiteindelijk doel de afname van het aantal laaggeletterden in Nederland.

In *hoofdstuk 2* wordt de prevalentie van laaggeletterdheid in Nederland kort uiteengezet. *Hoofdstuk 3* geeft een onderbouwing voor het belang van functionele geletterdheid in een kennisintensieve samenleving als Nederland. De ingrediënten voor effectief onderwijs aan leerlingen waarbij het leren lezen en schrijven niet vanzelf gaat, worden besproken in *hoofdstuk 4*. In *hoofdstuk 5* worden alle lijnen bij elkaar gebracht in de opzet van het lectoraat.

Ik wens u veel leesplezier!



## 2. LAAGGELETTERDHEID IN NEDERLAND

In Nederland wonen ongeveer anderhalf miljoen laaggeletterden tussen de 16 en 75 jaar (CINOP, 2011; Taalunie, 2004). Tweederde van deze groep is geboren en opgegroeid in Nederland. Deze mensen hebben onvoldoende leren lezen en schrijven in de periode dat zij op school zaten om goed te kunnen functioneren in de huidige informatiemaatschappij. Laaggeletterdheid wordt gezien als een tekort aan een breed scala aan basisvaardigheden, waarvan lees- en schrijfvaardigheid en het kunnen omgaan met digitale informatie de belangrijkste zijn.

De afgelopen vijftien jaar is het aantal laaggeletterden in Nederland nagenoeg gelijk gebleven. Ondanks de aandacht vanuit de overheid voor het voorkomen van laaggeletterdheid (OCW, 2005), scoorde in 2009 14,3 procent van de 15-jarigen nog onder PISA-leesniveaue 2 (Cito, 2010). Deze leerlingen zijn laaggeletterd en hebben moeite met het begrijpen van eenvoudige teksten die duidelijk refereren aan de praktijk van alledag. Zij zitten vooral in het praktijkonderwijs, de eerste twee jaar van het vmbo en het laagste niveau van het vmbo (vmbo-bb). Er zijn aanzienlijk meer jongens laaggeletterd dan meisjes (respectievelijk 17,8% en 10,7%) en meer anderstalige (eerste generatie: 26,2%, tweede generatie: 17%) dan Nederlandstalige leerlingen (12,4%). Daarnaast hebben leesmotivatie, leesaanbod, thuistaal en opleidingsniveau van de ouder(s) invloed op de leesprestaties. Er is bijvoorbeeld een sterke relatie tussen de tijd dat leerlingen lezen voor hun plezier en hun leesprestaties (zie bijvoorbeeld Van Elsäcker, 2002).

Veel leerlingen in het praktijkonderwijs en de laagste niveaus van het vmbo kunnen de in het onderwijs geboden leestaken niet zelfstandig aan. Zij zijn onvoldoende in staat om de juiste informatie uit teksten te halen en deze te verwerken in opdrachten (Taalunie, 2008). Dit komt enerzijds doordat ze een te beperkte woordenschat hebben en anderzijds doordat ze niet vlot genoeg kunnen lezen en niet weten hoe ze een tekst moeten aanpakken; ze hebben hiervoor te weinig leesstrategieën tot hun beschikking. De doorgaande lijn vanuit het voortgezet onderwijs naar het mbo blijkt ook niet optimaal te zijn: ongeveer een derde van de leerlingen op het mbo kan niet goed meekomen met het vak Nederlands (Taalunie, 2008).

Al deze leerlingen hebben in de basisschoolperiode te weinig lees- en schrijfvaardigheid opgebouwd en/of het behaalde niveau onvoldoende onderhouden om zich daar in het voortgezet onderwijs en daarna in door te kunnen ontwikkelen. De verwachting is dat, bij ongewijzigd beleid, in 2020 nog steeds 10 procent van de bevolking laaggeletterd zal zijn (ECBO, 2011). Dit betekent ook dat een grote groep leerlingen, vooral in het speciaal (basis)onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en vmbo, niet goed voorbereid zal zijn op de uitdagingen die de toekomst zal bieden. In deze geledingen van het onderwijs zitten relatief veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze groep is extreem kwetsbaar voor onderbenutting van talent, demotivatie, schooluitval, werkloosheid, criminaliteit en psychosociale en medische problemen (zie bijvoorbeeld Groot & Maassen van den Brink, 2006). Het belang van preventie van laaggeletterdheid is evident: het draagt bij aan het levensgeluk van mensen en aan de ontwikkeling van onze samenleving.



### 3. HET BELANG VAN FUNCTIONELE GELETERDHEID IN EEN KENNISECONOMIE

#### DEFINITIE VAN FUNCTIONELE GELETERDHEID

De algemeen gangbare definitie van geletterdheid is de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen (Houtkoop, 1999, p.5; zie ook ECBO, 2011). Meer specifiek wordt onder functionele geletterdheid verstaan: het begrijpen en gebruiken van, reflecteren op en interesse in geschreven teksten om persoonlijke doelen te bereiken en kennis en potentieel te verruimen om deel te kunnen nemen aan de maatschappij (Cito, 2010, p.38). Deze definitie omvat naast het begrijpen en gebruiken van geschreven en gedrukte teksten ook het kunnen omgaan met alledaagse technologie om te communiceren en informatie te verwerken (Actieplan Laaggeletterdheid 2012-2015, OCW, 2011a, p.2). Bij het begrijpen van tekst vormen technisch lezen, woordenschat en begrip lezen de belangrijkste componenten. Onder het gebruiken van tekst valt ook spellingvaardigheid, schrijfvaardigheid (niet in de betekenis van handschriftontwikkeling, maar van functioneel schrijven/stellen), typen en voorzeggen aan een digitaal hulpmiddel dat spraak omzet in tekst.

Functionele geletterdheid ontwikkelt zich door de jaren heen, afhankelijk van het soort teksten dat leerlingen aangeboden krijgen en de opdrachten die zij ermee moeten uitvoeren (Taalunie, 2008). Vanuit taalkundig en cognitief perspectief neemt de moeilijkheidsgraad toe: leerlingen krijgen steeds langere en ingewikkeldere teksten aangeboden om van te leren. Bovendien nemen ook de opdrachten waarin ze moeten lezen en schrijven in complexiteit toe. De meest optimale leersituatie ontstaat, wanneer de ontwikkeling van functionele geletterdheid gelijke tred houdt met de cognitieve ontwikkeling. Hiermee samenhangend kunnen problemen met functioneel lezen en schrijven dan ook in elk schooltype en op elk moment gedurende de schoolloopbaan tot uiting komen, omdat lees- en schrijftaken in de loop der jaren steeds complexer en/of specifiekere worden.

#### AANVALSPAN LAAGGELETERDHEID

Naast de anderhalf miljoen laaggeletterden in ons land zijn nog zo'n anderhalf à vier miljoen Nederlanders onvoldoende geletterd om aan de eisen van onze kenniseconomie te voldoen. Omdat zij nauwelijks kunnen lezen en schrijven, hebben zij niet de mogelijkheid om zich tot een hoger opleidingsniveau te professionaliseren. Voor een grote groep Nederlanders is 'een leven lang leren' niet (goed) mogelijk, omdat zij onvoldoende basisvaardigheden hebben ontwikkeld. Er dreigt een kloof te ontstaan tussen de steeds groter wordende groep hoogopgeleiden en de groep laagopgeleiden die vaak nauwelijks of niet geletterd is.

Om in deze situatie verandering te brengen, verscheen in 2006 het eerste Aanvalsplan Laaggeletterdheid (OCW, 2005). Dit plan richtte zich op leerlingen en studenten, hun ouders en leraren, en bestreek het onderwijs vanaf de vroegschoolse educatie tot en met de lerarenopleiding. Vanuit dit aanvalsplan kwam onder andere het Raamwerk Nederlands (v)mbo voort (Bohenn, Jansen, Kuijpers, Thijssen, Schot & Stockmann, 2007) om laaggeletterdheid in het (v)mbo gericht aan te pakken. Inmiddels is het Aanvalsplan 2006-2011 afgerond en is op basis van een evaluatie (CINOP, 2011) het Actieplan 2012-2015 (OCW, 2011a) verschenen. Het resultaat van het eerste aanvalsplan was vooral dat er in de maatschappij, en specifiek in het bedrijfsleven, een bewustzijn op gang is gekomen van wat laaggeletterdheid betekent voor werknemers. Het onderwerp is bespreekbaar geworden binnen bedrijven en er zijn cursussen aangeboden voor volwassenen die alsnog wilden leren lezen en schrijven. Gemeenten, ROC's, bibliotheken en vrijwilligersorganisaties speelden hierbij een actieve rol. Desondanks heeft dit niet geleid tot een daling van het aantal laaggeletterden. Dit komt doordat er nog steeds sprake

is van een grote instroom van laaggeletterden in het bedrijfsleven. Het Actieplan 2012-2015 heeft dan ook tot doel om een grotere groep laaggeletterden te bereiken en de activiteiten die in de eerste periode succesvol zijn gebleken voort te zetten. Om laaggeletterdheid onder jongeren aan te pakken, wordt nadrukkelijker aansluiting gezocht bij de beleidslijnen die OCW voor het initieel onderwijs heeft uitgezet.

### OPBRENGSTGERICHT WERKEN

De ambitie van het huidige kabinet is dat Nederland tot de top vijf van kenniseconomieën in de wereld gaat behoren. Nederland staat momenteel op de zevende plaats. Om deze ambitie waar te kunnen maken, zijn er voor het onderwijs beleidsdoelen vastgesteld die ertoe moeten leiden dat de onderwijsprestaties omhoog gaan. Deze beleidsdoelen staan beschreven in de actieplannen *Basis voor presteren* voor het primair onderwijs (OCW, 2011b) en *Beter presteren: opbrengstgericht en ambitieus* voor het voortgezet onderwijs (OCW, 2011c). Het is de bedoeling dat scholen in het primair en voortgezet onderwijs meer opbrengstgericht gaan werken. Dat wil zeggen: doelgericht toewerken naar zo hoog mogelijke prestaties en excellentie. Volgens de Onderwijsraad (2008) is opbrengstgericht werken de mate waarin een school concrete doelen op basis van de leerlingpopulatie formuleert en waarbij betrokken partijen er gericht aan werken deze doelen te bereiken. Opbrengstgericht werken wordt als de belangrijkste sleutel tot onderwijsverbetering gezien (Inspectie, 2011). De essentie van opbrengstgericht werken is dat scholen gebruikmaken van (toets)resultaten om het onderwijs bij te sturen en tot betere prestaties te komen door aanpassing van de instructie en leeromgeving. In 2011 werkte een op de drie basisscholen opbrengstgericht, in het voortgezet onderwijs waren dat er minder dan een op de vijf. In het speciaal (basis)onderwijs is onder meer door een impuls van de PO-raad een eerste start gemaakt met opbrengstgericht werken (Vermaas, 2010), hoewel veel scholen er ook nog wel huiverig voor zijn (Roeleveld, Ledoux, Oud & Peetsma, 2009).

Vanaf augustus 2012 zijn scholen voor speciaal onderwijs (voortgezet speciaal onderwijs vanaf augustus 2013) verplicht voor elke leerling een ontwikkelingsperspectief en uitstroomprofiel op te stellen. De wet 'Kwaliteitsverbetering van het (voortgezet) speciaal onderwijs' treedt dan in werking. Deze wet omvat de invoering van de kerndoelen, het opbrengstgericht onderwijs, vaststelling van de referentieniveaus voor taal en rekenen/wiskunde en het belang van leerlingvolgsystemen. Dit gaat samen met de invoering van het nieuwe toezichtskader van de Inspectie. Het streven is een centrale eindtoets in het regulier basisonderwijs voor de eerste keer af te nemen in april 2013; het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs volgen in schooljaar 2015-2016. Het gebruik van een leerling- en onderwijsvolgsysteem wordt voor het regulier basisonderwijs voorgeschreven per 1 augustus 2012 en voor het speciaal (basis)onderwijs per 1 augustus 2015.

### REFERENTIELEVELS TAAL

Het beleid van de overheid is de laatste jaren voornamelijk gericht op het verbeteren van de basisvaardigheden taal en rekenen/wiskunde, omdat deze de bouwstenen vormen voor het leren binnen andere vakken en voor maatschappelijke participatie (zie o.a. OCW, 2007; 2011b, 2011c; zie ook Onderwijsraad, 2011; Willms & Murray, 2007). Sinds 1 augustus 2010 is er een referentiekader met vastgestelde eindtermen voor taal- en rekenonderwijs in het basis-, voortgezet, speciaal en middelbaar beroepsonderwijs (Commissie Meijerink, 2008). In het referentiekader zijn per schooltype fundamentele en streefniveaus vastgesteld voor mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, en taalverzorging en taalbeschouwing (waaronder spelling). Voor de basisschoolperiode geldt dat leerlingen minimaal het fundamentele niveau 1F moeten halen en voor het vervoltraject minimaal 2F. Concreet betekent dit voor leesvaardigheid bijvoorbeeld dat leerlingen aan het eind van de basisschoolperiode eenvoudige teksten over alledaagse onderwerpen moeten kunnen lezen die aansluiten bij hun belevingswereld (1F). Aan het eind van vmbo bb/kb of mbo 1/2 moeten leerlingen daar bovenop teksten over onderwerpen die verder van ze afstaan kunnen lezen (2F) en eind havo of mbo 4 moeten

zij een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig kunnen lezen en begrijpen op globaal en detailniveau (3F). Studenten die bijvoorbeeld toegelaten willen worden tot de lerarenopleiding basisonderwijs (pabo), moeten een taaltoets maken waarmee wordt vastgesteld of zij onder andere teksten kunnen lezen op 3F-niveau. Niveau 2F wordt ook wel het burgerschapsniveau genoemd. Dit is het niveau waarop een burger volwaardig kan deelnemen aan de maatschappij. Het streven is dat met de referentieniveaus 75 procent van de leerlingen een fundamenteel niveau en 50 procent een streefniveau gaat halen. Er zullen echter ook leerlingen zijn die 1F niet zomaar zullen halen. Dit zijn leerlingen met een andere moedertaal, laag opgeleide ouders, rugzakje of handelingsplan (Roeleveld & Béguin, 2009; Roeleveld & Ledoux, 2010). Voor deze leerlingen heeft Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) drie leerroutes ontwikkeld, waarmee de kans op het behalen van de landelijk vastgestelde eindtermen wordt vergroot (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012a; 2012b). Zo is leerroute 1 bedoeld voor leerlingen met een (boven)gemiddeld IQ maar met specifieke onderwijsbehoeften voor taal, die uitstromen naar het (speciaal) voortgezet onderwijs richting vmbo-tl en hoger. Deze leerlingen zullen 1F/1S halen met gebruik van (digitale) hulpmiddelen en/of dispensatie. Leerroute 2 is bedoeld voor leerlingen met een (beneden)gemiddeld IQ met een taalachterstand die uitstromen naar het voortgezet (speciaal) onderwijs vmbo-bb/kb. Zij zullen 1F halen met specifieke extra ondersteuning. Leerroute 3 is bedoeld voor leerlingen met een laag IQ en een laag taalniveau, die doorstromen naar het praktijkonderwijs of voortgezet speciaal onderwijs-arbeidsmarktgericht. Zij zullen 1F halen op onderdelen.

De Wet Referentieniveaus geldt ook voor leerlingen in het speciaal onderwijs, met uitzondering van leerlingen met een meervoudige handicap en zeer moeilijk lerende leerlingen. Voor de implementatie van de referentieniveaus en de leerroutes voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gehele onderwijs wordt een aantal jaren uitgetrokken. Naar verwachting zal de Inspectie vanaf schooljaar 2014-2015 de resultaten van de leerlingen ten opzichte van de referentieniveaus meewegen in het kwaliteitsoordeel van scholen.

### PASSEND ONDERWIJS

Passend onderwijs is de term voor nieuw beleid op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Binnen dit beleid zijn schoolbesturen vanaf 1 augustus 2013 verplicht aan alle leerlingen een passend onderwijsaanbod te bieden, binnen of buiten het reguliere onderwijs. De overheid beoogt met passend onderwijs de volgende doelen te bereiken (ECPO, 2009):

- Vermindering van het percentage leerlingen dat fulltime in het speciaal onderwijs verblijft;
- Verbetering van de leerprestaties, het schoolwelbevinden en de eindkwalificaties van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- Verbetering van de positie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op de arbeidsmarkt.

De verwachting is dat meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de komende jaren regulier onderwijs zullen (blijven) volgen en dat alleen de leerlingen met (zeer) ernstige leer- en/of gedragsproblemen het speciaal onderwijs zullen bezoeken. Met andere woorden, in het regulier onderwijs zal er een verbreding van leer- en gedragsproblematiek plaatsvinden en in het speciaal onderwijs een verdichting ervan. In beide typen onderwijs zullen de ondersteuningsvragen van leraren op het gebied van leer- en gedragsproblemen toenemen, ook specifiek gerelateerd aan het voorkomen van laaggeletterdheid.



#### 4. LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN MET EEN LEER- EN/OF GEDRAGSPROBLEEM

De doelstelling van het lectoraat 'Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen' is om samen met scholen het onderwijs in lezen en schrijven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te optimaliseren om uiteindelijk laaggeletterdheid zoveel mogelijk te voorkomen. De afgelopen jaren is er landelijk veel aandacht besteed aan het verhogen van de leesresultaten van leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs (zie o.a. Houtveen, Smits & Brokamp, 2010; Spaans, Förrer, Stolwijk, Houtveen & Van der Velde, 2011; Houtveen, Kuijpers & Vernooy, 2005; Vernooy, 2009; 2010; Wentink, Wouters, Wennekers, Van Hertum & Reuvekamp, 2006), met goede en soms - vooral in het speciaal basisonderwijs - spectaculaire resultaten. Door bovengenoemde onderzoeken hebben we, naast wat we weten uit de internationale literatuur, goed zicht gekregen op de kenmerken van effectief leesonderwijs. Deze kennis is relevant om het leesonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verder te kunnen verbeteren. Voor sommige doelgroepen, zoals zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK), leerlingen met een stoornis in het autismespectrum (ASS) of leerlingen met een licht verstandelijke beperking, is aanvullende kennis nodig om ook voor deze leerlingen het leesonderwijs te kunnen optimaliseren. Leesproblemen kunnen leiden tot ernstige sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen, die kunnen blijven voortbestaan tot in de volwassenheid (Ruijsenaars, De Haan, Mijs & Harinck, 2008). Kennisontwikkeling voor deze doelgroepen is nationaal en internationaal in volle gang. Met dit lectoraat beogen we daar ook een substantiële bijdrage aan te leveren.

Het referentiekader bij het optimaliseren van het lees- en schrijfonderwijs op elke school, regulier of speciaal, is wat een goede lezer en schrijver kan. Een goede lezer (1) kan teksten op leeftijdsadequaat niveau nauwkeurig (foutloos) en vlot lezen, (2) begrijpt wat hij leest en kan ervan leren en (3) is gemotiveerd om te lezen en kan een waardering uitspreken over wat hij heeft gelezen. Een goede lezer beschikt dus over een goede technische leesvaardigheid, een uitgebreide woordenschat, strategieën om zijn kennis van de taal in te zetten om te kunnen lezen met begrip en een intrinsieke motivatie om te blijven lezen. Een vergelijkbaar betoog geldt voor het schrijfonderwijs: een goede schrijver (1) kan teksten foutloos en vlot schrijven (spellingvaardigheid), (2) kan begrijpelijke teksten produceren (woordenschat, kennis van de taal en stelvaardigheid) en (3) is gemotiveerd om teksten te schrijven die door anderen kunnen worden gelezen (schrijfmotivatie). Gedurende de schoolloopbaan kan er bij leerlingen op een of meerdere gebieden een hiaat optreden, waardoor de lees- en/of schrijfontwikkeling stagneert. Het is de taak van leraren stagnatie te voorkomen, dan wel zo vroeg mogelijk aan te pakken.

Er zijn boekenkasten vol geschreven over wat goed lees- en schrijfonderwijs inhoudt. Uit meta-analyses blijken de volgende zeven inhoudelijke componenten essentieel voor het onderwijs om van leerlingen goede lezers en schrijvers te maken (National Reading Panel, 2000):

- Spraak-/taalontwikkeling;
- Fonemisch bewustzijn: weten dat woorden uit losse klanken bestaan en dat van losse klanken woorden gemaakt kunnen worden;
- Alfabetisch principe: de vaardigheid om klanken aan letters te kunnen verbinden (spellen) en andersom (lezen) om deze vervolgens samen te voegen tot een woord;
- Nauwkeurig, vlot en met de juiste intonatie teksten kunnen lezen;
- Woordenschatontwikkeling;
- Begrijpen van geschreven teksten: de vaardigheid om taalkennis op woord-, zins- en tekstniveau in te zetten om betekenis te kunnen verlenen aan een gelezen tekst;
- Schrijven van teksten: de vaardigheid om taalkennis op woord-, zins- en tekstniveau in te zetten om voor anderen begrijpelijke teksten te kunnen produceren.

Naast deze inhoudelijke componenten spelen ook onderwijskundige aspecten een belangrijke rol. De meeste leerlingen worden uiteindelijk goede lezers en schrijvers in een stimulerende lees- en schrijfomgeving, met goede directe instructie, voldoende tijd voor oefening, een ondersteunende en reflecterende leraar en een doorgaande lijn in het onderwijsaanbod waarin net genoemde zeven inhoudelijke componenten nadrukkelijk zijn opgenomen (zie o.a. Gambrell, Morrow & Pressley, 2007; Haager, Klinger & Vaughn, 2007; Hattie, 2009). Leerlingen voor wie dit niet voldoende is, hebben over het algemeen baat bij extra instructie (in kleinere stappen), meer oefening en ondersteunende (digitale) hulpmiddelen.

In dit lectoraat willen we vanuit de kennis die de afgelopen jaren nationaal en internationaal is opgebouwd rondom effectief leesonderwijs en (aanvullende) begeleiding van leerlingen met leesproblemen/dyslexie, het lees- en schrijfonderwijs optimaliseren voor een grotere groep leerlingen die risico lopen laaggeletterd te worden. Omdat veel van deze leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs zitten, richten we ons in eerste instantie op deze doelgroep. In het speciaal (basis)onderwijs zitten bovendien relatief veel leerlingen met dyslexie. Er bestaat namelijk een sterke relatie (comorbiditeit) met onder andere ADHD (Brown, 2009; Gezondheidsraad, 2000) en (ernstige) spraak-/taalmoeilijkheden (zie o.a. Bischof & Snowling, 2004; Wijnen, 2006).

### EEN STIMULERENDE LEES- EN SCHRIJFOMGEVING OP SCHOOL

De meeste kinderen raken geïnteresseerd in geschreven taal als ze er in hun directe leefomgeving veel mee worden geconfronteerd. Ze zien hun ouders dagelijks de krant lezen, ze worden voorgelezen voor het slapen gaan of ze gaan met een oudere broer of zus mee naar de bibliotheek. Zelfs een volle boekenkast in de woonkamer (die verder niet wordt gebruikt), is voor sommige kinderen voldoende uitdaging om te leren lezen en zich te ontwikkelen (Evans, Kelley, Sikora & Treiman, 2010). Kinderen die vanaf jonge leeftijd voorgelezen worden en (andere) ervaringen opdoen met boeken, kranten en tijdschriften, zetten al belangrijke eerste stappen om uiteindelijk een vaardige lezer en schrijver te worden (zie voor een meta-analyse van onderzoek op dit gebied: Mol, 2010).

Lang niet alle kinderen worden van huis uit voorgelezen of gestimuleerd om te lezen. Uit het PIRLS-onderzoek uit 2007 blijkt dat 42 procent van de Nederlandse kinderen thuis nooit leest (het internationaal gemiddelde lag op 32 procent; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). Voor een deel komt dit doordat hun ouders zelf niet geletterd zijn en/of niet in een leescultuur zijn opgegroeid. Deze kinderen lopen een verhoogd risico om al met een achterstand op leeftijdsgenootjes aan hun schoolloopbaan te beginnen. Hier ligt een belangrijke taak voor de school om ervoor te zorgen dat de ontwikkeling van geletterdheid op gang komt, onder andere door een groot en gevarieerd aanbod aan leesmateriaal op school te hebben (National Reading Panel, 2000).

### RELATIE TUSSEN LEESPLEZIER EN LEESPRESTATIE

Uit onder andere het PISA-onderzoek van 2009 blijkt dat leerlingen met een grote interesse in lezen, die een grote verscheidenheid aan leesactiviteiten ondernemen en lees- en leerstrategieën flexibel kunnen inzetten tijdens het leesproces, een grotere kans dan andere leerlingen maken om effectieve leiders te worden en goede resultaten op school te halen (Cito, 2010). Naarmate het leesniveau afneemt, neemt ook het plezier in lezen af. Leerlingen met een laag leesniveau lezen minder, leren daardoor minder en komen in een negatieve spiraal terecht. Andersom is ook het geval: leerlingen met een hoog leesniveau beleven meer plezier aan lezen, besteden meer tijd aan lezen en leren meer. Dit wordt ook wel het Mattheus-effect genoemd: betere lezers worden steeds beter, zwakkere lezers steeds zwakker (Stanovich, 1986). Dit patroon moet in het onderwijs worden doorbroken om functionele geletterdheid bij leerlingen met leesproblemen te laten toenemen. Het is daarbij van belang dat leerlingen in een positief leesklimaat verschillende tekstsoorten en -genres aangeboden krijgen die aansluiten op hun belevingswereld. Hierbij dienen ze ondersteuning naar behoefte te kunnen krijgen en moet er een duidelijke focus zijn op functionaliteit. Dit zal leiden tot hogere leesprestaties (Houtveen e.a., 2010).

### INSTRUCTIE EN OEFENING OP DRIE NIVEAUS

Met alleen een stimulerende leesomgeving leren de meeste kinderen nog niet lezen. Systematische instructie is nodig om het alfabetisch principe onder de knie te krijgen: het leren koppelen van klanken aan letters en deze samen te voegen (te synthetiseren) tot een woord. Dit is de eerste fase van het leesonderwijs. De basis hiervoor wordt al gelegd in de kleuterperiode aan de hand van de tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse, De Blauw, Boland, Vernooij & Van het Zandt, 1999). Zodra kinderen woorden spellend kunnen lezen, wordt de aandacht steeds meer gericht op vlot en vloeiend lezen. Een zekere mate van vloeiend lezen is nodig om te kunnen lezen met begrip en de woordenschat uit te breiden. Zodra leerlingen vloeiend kunnen lezen, moet dit worden onderhouden. De leesvaardigheid blijft zich continu ontwikkelen doordat mensen gedurende hun leven steeds andere en complexere tekstsoorten lezen voor verschillende doeleinden. Bij te weinig lees oefening daalt de leesvaardigheid (zie bijvoorbeeld Willms & Murray, 2007). Dit geldt in sterkere mate voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: zij moeten veel meer lezen om hun leesvaardigheid op te bouwen en in stand te houden.

Begrijpend lezen komt pas echt goed op gang wanneer leerlingen een zekere mate van technische leesvaardigheid onder de knie hebben (Stoeldraijer & Vernooij, 2007). Het werkgeheugen wordt dan niet meer helemaal in beslag genomen voor de techniek van het lezen en is er ruimte om de inhoud van de tekst te analyseren. Dit is globaal vanaf eind groep 4 het geval. De meeste leerlingen kunnen dan ook stil lezen, wat het leesbegrip ondersteunt. Het omslagpunt van leren lezen naar lezen om te leren vindt rond groep 5/6 plaats. Leerlingen blijven hun leesvaardigheid nog wel verder ontwikkelen, maar gaan steeds meer lezen om kennis op te doen. Voor zwakke lezers is dit een kritiek moment: omdat zij nog veel moeite moeten doen om teksten te ontcijferen, wordt het leren bemoelijk en wordt er een groter beroep gedaan op de motivatie om te blijven lezen. Dit is ook het moment om het technisch lezen te ondersteunen met digitale hulpmiddelen, zodat de lezer zich volledig kan richten op de inhoud van de tekst.

Om kinderen te leren lezen en schrijven, is een taakgerichte aanpak nodig die systematisch (protocollair) is opgebouwd en waar voldoende leertijd voor is ingeruimd. De laatste jaren wordt hiervoor het model van 'response to instruction' (RTI; Vaughn & Fuchs, 2003) of 'response to intervention' (Haager e.a., 2007; zie ook Allington, 2009) als kader gehanteerd. Volgens dit model wordt instructie en oefening op drie niveaus gedefinieerd:

- Het eerste niveau is goede lees- en spellinginstructie en -oefening in de klas volgens een systematische aanpak en voldoende inzet van tijd, intensiteit, en expertise en inzet van de leraar. De meeste scholen in Nederland gebruiken hiervoor een methode als leidraad;
- Het tweede niveau is een intensievere aanpak voor leerlingen die niet voldoende hebben aan niveau 1 om te leren lezen en schrijven. In de onderwijspraktijk is dit de verlengde instructie die bovenop de methodische lessen wordt geboden. Veel scholen gebruiken voor het signaleren en aanpakken van leesproblemen als leidraad de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie en/of de bijbehorende katernen voor het speciaal onderwijs (Wentink & Verhoeven, 2003; 2004; Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008; Wouters & Wentink, 2005; Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009; Wentink & Van Oorschot, 2010);
- Het derde niveau betreft gerichte intensieve begeleiding (in of buiten de school) ter aanvulling op niveau 1 en 2 voor leerlingen met hardnekkige lees- en/of spellingproblemen (zie bijvoorbeeld Smits & Braams, 2006; SDN, 2008). Hier moet bijvoorbeeld gedacht worden aan een extra interventieprogramma door een gespecialiseerde leraar, leesspecialist of remedial teacher op school of een dyslexiebehandeling door een orthopedagoog of dyslexiespecialist buiten de school.

Het eerste niveau zou voldoende moeten zijn voor 75-80 procent van de leerlingen om goed te leren lezen en schrijven. De overige 20-25 procent heeft daar bovenop nog verlengde instructie en begeleide oefening nodig om de onderwijsdoelen te kunnen halen. Daarnaast heeft 10-15 procent van de leerlingen nog intensievere begeleiding in een klein groepje nodig van een gespecialiseerde leraar of leesspecialist. Hiervoor staat in Nederland ongeveer een uur per week extra begeleiding voorgeschreven, verdeeld over drie à vier dagen (nota bene, op basis van Amerikaans onderzoek beweert Allington (2009), dat er minimaal 30 minuten per dag extra moet worden uitgetrokken voor zwakke lezers om ze op groepsniveau te krijgen!). Als dit alles tot onvoldoende resultaat heeft geleid, is er vermoedelijk sprake van dyslexie. Dit is het geval bij ongeveer 5 procent van de leerlingpopulatie. Deze leerlingen worden vaak doorverwezen naar de gezondheidszorg voor diagnostiek en individuele behandeling. In het speciaal (basis)onderwijs worden de eerste twee niveaus vaak samengevoegd, omdat de meeste leerlingen verlengde instructie en begeleide oefening nodig hebben bij lezen en spelling.

### **VOLDOENDE LEERTIJD**

Er is een sterke relatie tussen gelegenheid om te leren (leertijd) en de uiteindelijke leeropbrengsten (Driessen, Claassen & Smit, 2010; zie ook Allington, 2009). In de literatuur wordt gesproken van een kritische periode voor (technisch) leren lezen: voor het negende levensjaar kunnen kinderen het gemakkelijkst nauwkeurig en vlot leren lezen, zodat ze zich daarna volledig kunnen richten op het begrijpen van verschillende soorten teksten (Snow, Burns & Griffin, 1998). In de eerste jaren van de basisschoolperiode moet dus de nodige tijd worden uitgetrokken om de techniek van het lezen onder de knie te krijgen. Interventies bij oudere leerlingen slaan veel moeizamer aan, vooral omdat verkeerde leesgewoonten dan al zo zijn ingeslepen dat ze moeilijk weer af te leren zijn. Scholen die pas later starten met het leesonderwijs, zoals soms in het speciaal onderwijs het geval is, lopen hiermee een risico. Preventie van lees- en schrijfproblemen leidt tot betere resultaten dan remediëring ervan. Deze omslag in denken wordt in het onderwijs ook wel aangeduid met 'van kindvolgend naar doelgericht onderwijzen' (zie bijvoorbeeld Spaans e.a., 2011).

Op tijd beginnen met lees- en schrijfinstructie is ook vanuit een ander gezichtspunt van belang: leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften leren niet anders dan gemiddelde leerlingen, maar hebben over het algemeen wel meer tijd nodig om een vaardigheid onder de knie te krijgen. Om binnen eenzelfde tijdsbestek dezelfde onderwijsdoelen te halen als gemiddelde leerlingen, moeten leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer gelegenheid krijgen om te oefenen. Het onderwijs wordt hierdoor geïntensiveerd en het leerproces versneld. Pas wanneer intensieve hulp onvoldoende oplevert, mag het leerproces meer worden uitgerekt over de tijd, zoals bij zeer moeilijk lerende kinderen wordt gedaan (zie o.a. Struikma & Rurup, 2008). Daarnaast zal het bij zeer moeilijk lerende lezers en schrijvers nodig zijn het onderwijsaanbod in te perken tot functionele leeractiviteiten en digitale ondersteuning in te zetten om een niveau van functionele geletterdheid te bereiken.

Een ander kritiekpunt is het feit dat in het speciaal (basis)onderwijs de onderwijstijd continu onder druk staat door de tijd die leerlingen onder schooltijd aan therapieën kwijt zijn. Het is vaak een worsteling voor scholen om de juiste keuzes te maken in wat echt belangrijk is voor de ontwikkeling van een leerling en te prioriteren.

### **GENERALISEREN VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN**

Al vanaf de start van het lees- en schrijfonderwijs is het van belang dat leerlingen de vaardigheden die ze hebben geoefend leren gebruiken in verschillende leercontexten, om de transfer van aangeleerde vaardigheden naar andere contexten te kunnen maken. Een bekend voorbeeld hiervan is dat leerlingen in de eerste helft van groep 3 direct met nieuwe letters zelf woorden leren maken en nieuwe woorden verder inslijpen in eenvoudige, betekenisvolle teksten. Ook bij oudere leerlingen is het lezen van geoefende woorden in verschillende teksten en in verschillende vakken van belang. Wanneer een bepaalde woordcategorie 's ochtends in de leesles aan bod kwam, ondersteunt het het automatiseringsproces als sommige van die woorden later op de dag herhaald worden tijdens

bijvoorbeeld de aardrijkskundeles.

Leerlingen met leerproblemen hebben moeite verbanden te leggen tussen verschillende vakken en leersituaties. Als gevolg hiervan vindt generalisatie van kennis en vaardigheden naar andere (leer) contexten niet vanzelf plaats. De inrichting van het taalonderwijs vormt hier een bottleneck. De taaldomeinen zijn in het onderwijs over het algemeen behoorlijk versnipperd. Technisch lezen, begrijpend lezen en taal (waaronder woordenschat, stellen en spelling) staan op de meeste scholen als aparte vakken op het rooster. Verbanden tussen de verschillende taaldomeinen blijven in het onderwijs over het algemeen vrij impliciet. Intelligente leerlingen waarbij leren min of meer vanzelf gaat, leggen deze verbanden zelf. We weten echter uit de literatuur dat bij de meeste leerlingen de kennis versnipperd blijft. Zij kunnen de strategieën uit de begrijpend leesles niet toepassen tijdens de zaakvakken. Ook de spellingregels uit de spellingles lijken bij een stelopdracht weer helemaal vergeten (zie o.a. Bonset & Hooijer, 2009; Bosman, Van Huygevoort & Verhoeven, 2006; Graham, Harris & Chorzempa, 2002). Een betere verbinding tussen de vakken maakt het onderwijs betekenisvoller voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De herhaling van basisvaardigheden en strategieën in verschillende leercontexten bevordert het inslijpingsproces en legt een belangrijke basis om een goede lezer en schrijver te worden.

### **DOORGAANDE LIJN IN ONDERWIJSAANBOD**

Wanneer leren wat meer tijd kost, zoals bij veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het geval is, is het van belang dat de doorgaande lijn in onderwijsaanbod tussen scholen en schooltypen gewaarborgd is. Dat geldt niet alleen voor technisch en begrijpend lezen, spelling en woordenschat, maar ook voor bijvoorbeeld lees- en schrijfbetereiding en literatuureducatie (Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas & Raukema, 2005). Leerlingen krijgen zo de mogelijkheid om ontbrekende kennis en vaardigheden alsnog te verwerven en reeds verworven kennis en vaardigheden te onderhouden. De Onderwijsraad (2011; zie ook Hattie, 2009) ziet versterking van de hele onderwijsketen als een cruciale factor om de opbrengsten van het onderwijs te verhogen. Daarbij is het van belang dat de hele keten opbrengstgericht werkt, ambitie en vertrouwen uitstraalt naar leerlingen, ouders en andere betrokkenen bij de school, en kennis uitwisselt ter versterking van het onderwijsaanbod en de doorgaande lijn daarin.

Binnen het lectoraat krijgt de overgang van het speciaal onderwijs naar het voortgezet speciaal onderwijs extra aandacht, omdat bij veel leerlingen in het speciaal onderwijs de lees- en schrijfontwikkeling nog in volle gang is als zij naar het voortgezet speciaal onderwijs gaan. Afstemming tussen het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs is in de huidige onderwijspraktijk nog geen vanzelfsprekendheid. In het voortgezet speciaal onderwijs wordt meestal geen gerichte aandacht meer besteed aan het technisch lezen, terwijl leerlingen het nog wel nodig hebben om goed te leren lezen met begrip. Sommige leerlingen hebben jarenlang expliciete instructie en oefening nodig voordat ze goed technisch kunnen lezen.

### **HOGE VERWACHTINGEN EN REALISTISCHE DOELEN LEIDEN TOT HOGERE PRESTATIES**

Hoe leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zich op school ontwikkelen, hangt deels samen met de opvattingen van de leraar en de schoolleider (Ledoux, Van der Veen, Derriks, Smeets & Roeleveld, 2008). Hoe positiever schoolleiders staan tegenover het opvangen van zorgleerlingen op de eigen school, des te positiever schoolteams zijn over de zorgstructuur op de eigen school, en des te competentere leraren (volgens hun schoolleider) zijn in de omgang met zorgleerlingen. Leerlingen die zich gesteund voelen door hun leraar, voelen zich prettiger op school. Een goede relatie tussen leerling en leraar heeft een sterk positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het gedrag van leerlingen, waardoor zij zich beter open kunnen stellen voor leeractiviteiten (Hattie, 2009; Langedijk & Hoek, 2012; Onderwijsraad, 2011; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011; Van Tuijl, 2009). Er is echter een significant

verschil tussen een empathische leraar en een leraar die daarnaast ook hoge verwachtingen heeft van zijn leerlingen. Leerlingen blijken beter te presteren bij leraren die hoge verwachtingen van hen hebben, hoge, realistische doelen nastreven, ondersteuning en feedback geven, en leeropbrengsten analyseren om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (zie o.a. Timperley, 2008; Hattie, 2009; Marzano, Pickering & Pollock, 2009). Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften profiteren hier het meest van. En leraren worden hier zelf ook beter van. Uit onderzoek blijkt namelijk dat wanneer leraren gericht zijn op leeropbrengsten bij leerlingen, dit niet alleen een gunstige invloed heeft op de leerlingprestaties, maar ook op hun eigen professionele ontwikkeling (Hattie & Timperley, 2007; Timperley, 2008; Dennis & Van Damme, 2010). Na leraren hebben schoolleiders de meeste invloed op de inrichting van het onderwijs en de leerprestaties van leerlingen (Barber, Chijioke & Mourshed, 2011; Hopkins, 2008; Imants, 2010; Timperley, 2008). Om de resultaten van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften daadwerkelijk te verhogen, is een breed draagvlak binnen het team noodzakelijk, evenals een positieve attitude en een hoge mate van deskundigheid.

Het speciaal onderwijs is bezig een omslag te maken van het defectmodel (medisch model) naar een meer onderwijskundige benadering. Binnen een onderwijskundig model worden concrete onderwijsdoelen gesteld en worden de opbrengsten van het onderwijs geëvalueerd om het op basis daarvan verder te optimaliseren. Om dit in een onderwijsinhoudelijk kader te kunnen plaatsen, zijn er in opdracht van de overheid (concept)kerndoelen (zie [www.slo.nl](http://www.slo.nl)) en leerlijnen (CED-groep onder regie van de WEC-raad, zie [www.leerlijnen.cedgroep.nl](http://www.leerlijnen.cedgroep.nl)) voor het (v)so ontwikkeld. Scholen worden per augustus 2012 verplicht gesteld een ontwikkelingsperspectief en uitstroomprofiel voor elke leerling vast te stellen (zie hoofdstuk 3). Hierbij is het van belang dat de gegevens over de onderwijsresultaten betrouwbaar zijn. In het kader van passend onderwijs wordt in het hele veld van speciaal onderwijs gewerkt aan een model om de leeropbrengsten op een valide, betrouwbare en zo objectief mogelijke manier vast te stellen (Clijnsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009; Oud, 2011; Pameyer, 2011).

### GEWOON WAAR HET KAN, SPECIAAL WAAR HET MOET

De meeste leerlingen kunnen met goed onderwijs geletterd worden (zie o.a. Allington, 2009; Slavin, Lake, Davis & Madden, 2011). Voor sommige leerlingen is leren lezen en schrijven echter geen sinecure. Enerzijds kan dat liggen aan het feit dat het onderwijs niet optimaal aansluit bij hun onderwijsbehoeften (school-/leraarkenmerken). Anderzijds kunnen leer- en/of gedragsproblemen deze leerlingen dusdanig parten spelen, dat leren lezen en schrijven niet goed lukt (kindkenmerken). Bij een optimale onderwijssituatie is er sprake van een positieve interactie tussen de school-/leraarkenmerken en kindkenmerken. Daarin speelt samenwerking met de ouders en externe experts ook een belangrijke rol. Het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgt in principe de lijn van het 'gewone' curriculum, maar zal bij sommige leerlingen op bepaalde punten moeten worden aangepast om ook een niveau van functionele geletterdheid te kunnen halen. Van (ervaren) leraren wordt verwacht dat zij kunnen omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

### HET GEWONE CURRICULUM, MAAR INTENSIEVER

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van geletterdheid hebben over het algemeen meer *tijd* nodig om te leren lezen en schrijven. Meer eigen tijd en meer tijd van de leraar. Dit vraagt om intensiever gebruik van de beschikbare onderwijstijd en een focus op wat écht belangrijk is om te leren ('filteren' van opdrachten, overslaan van ballast). Daarnaast hebben ze meer *expliciete instructie* nodig, in kleinere stappen en gevisualiseerd. Tijdens de instructie en begeleide oefening is het zaak heel nauwkeurig te analyseren welke obstakels het leren belemmeren en deze zo veel mogelijk weg te nemen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben ook meer baat bij *betekenisvolle leercontexten en -activiteiten*, zodat nieuwe kennis en vaardigheden sneller aanhaken bij reeds opgeslagen kennis en

vaardigheden in het geheugen. Belangrijk is voor hen teksten te kiezen die aansluiten bij hun leesvaardigheids- en begripsniveau. Van leerlingen met een autismespectrumstoornis is bijvoorbeeld bekend dat door hun vaak beperkte woordenschat het begrip achterblijft en de leesmotivatie afneemt. Voor deze leerlingen is een aanpak waarbij aandacht voor technisch moeilijke woorden, woordenschat, leesvloeiendheid, leesbegrip en leesmotivatie geïntegreerd zijn effectiever. Dit geldt overigens ook voor oudere zwakke lezers, waarbij de technische leesvaardigheid sterk achterblijft op die van leeftijdgenoten. Zoals eerder gezegd, zijn leesinterventies puur gericht op het verbeteren van de technische leesvaardigheid bij oudere leerlingen niet effectief en moet een sterkere koppeling gemaakt worden met begrijpend lezen (zie ook Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008). Dit is bijvoorbeeld mogelijk door aan de hand van een actuele tekst, zoals uit de methode *Nieuwsbegrip*, eerst de technisch moeilijke woorden samen met een groepje leerlingen te analyseren en te oefenen, en vervolgens aandacht te besteden aan woordbetekenis, opbouw van de tekst, enzovoort.

Daarnaast weten we dat naarmate leren meer moeite kost, leerlingen meer baat hebben bij een optimale horizontale en verticale *afstemming* in onderwijsaanbod. Horizontale afstemming betekent afstemming tussen vakken in een leerjaar met als doel de transfer van kennis en vaardigheden te generaliseren naar andere leercontexten; verticale afstemming is de doorgaande lijn tussen de leerjaren en tussen schooltypen (zie eerder in dit hoofdstuk).

### AANPASSINGEN OP HET GEWONE CURRICULUM

Voor leerlingen die niet of onvoldoende leren lezen en/of schrijven met behulp van een geïntensiveerd basiscurriculum, zal het onderwijsaanbod op punten worden aangepast zodat zij de streefdoelen alsnog kunnen halen. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn bij leerlingen met dyslexie, die dusdanig langzaam lezen dat zij niet komen tot begrip. Met ondersteuning van voorleessoftware bij begrijpend lezen en de zaakvakken kunnen zij complexe teksten wel begrijpen en ervan leren. Ook voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum is aanpassen van het curriculum vaak nodig. Omdat zij moeite hebben met figuurlijk en impliciet taalgebruik, moeten teksten in de methoden hierop worden gescreend en indien nodig worden vervangen. Met de invoering van de referentieniveaus taal en de bijbehorende leerroutes voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zie hoofdstuk 3) zal steeds meer duidelijk worden welke aanpassingen precies nodig zijn voor de verschillende doelgroepen in het onderwijs. In dit lectoraat trachten we hier in een implementatieonderzoek van de leerroutes meer zicht op te krijgen.

Leerlingen met beperkte cognitieve mogelijkheden, al dan niet in combinatie met een (ernstig) gedragsprobleem, vormen een speciale groep in het onderwijs. We weten uit onderzoek dat intelligentie een zwakke voorspeller is van technische leesvaardigheid en ook niet goed differentieert tussen goede en zwakke lezers (Gresham & Vellutino, 2010). Bij leerlingen met een cognitieve beperking zijn wel problemen met begrijpend lezen (en rekenen) te verwachten. Alleen in het geval van dyslexie zal er ook een achterstand zijn in technisch lezen. De moeilijkheid om functioneel geletterd te worden, zit dus vooral in het begrip. Hierbij speelt de keuze van de leerstof een belangrijke rol, waardoor de inhoud van het onderwijs begrijpelijker wordt voor deze leerlingen. Dit betekent dat er een expliciete relatie wordt gelegd in leerstof tussen de verschillende vakken, er meer wordt afgestemd op de interesses en belevingswereld van de leerling en de leeromgeving verrijkt wordt door 'de wereld in de school' te halen. Voorbeelden van methoden waarin dit deels is vormgegeven, zijn *Fototaal* en *Nieuwsbegrip*. Voor en met deze doelgroep is echter meer onderzoek nodig om te komen tot een effectieve aanpak van onderwijs in geletterdheid. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is in het kader van passend onderwijs dat leraren in het regulier onderwijs zich nu nog vaak onzeker voelen en eraan twijfelen of ze wel voldoende onderwijs op maat kunnen bieden aan leerlingen met een verstandelijke beperking (zie onderzoek van Van Leeuwen, Schram & Cordang, 2008). Er zijn grote verschillen in kennis, vaardigheden en opvattingen tussen leraren. Zij hebben behoefte aan een referentiekader waartegen zij hun onderwijsdoelen kunnen afzetten, en feedback op hun handelen.

### DIGITALE ONDERSTEUNING BIJ LEZEN EN SCHRIJVEN

In het (v)so, sbo, vmbo, praktijkonderwijs en mbo zijn veel leerlingen door hun handicap en/of beperkte leervermogen afhankelijk van digitale hulpmiddelen bij lezen en schrijven om een niveau van functionele geletterdheid te kunnen bereiken. Deze hulpmiddelen hebben niet alleen een ondersteunende functie bij lezen en/of spellen; ze hebben over het algemeen ook een remediërend effect (zie o.a. Callebaut, 2006). Met andere woorden, leerlingen leren er ook beter door lezen en/of spellen. Bovendien hebben veel hulpmiddelen een positief effect op de zelfredzaamheid, zelfwaardering, concentratie en motivatie om te leren. Het gebruik van ondersteunende technologie maakt het onderwijs voor veel leerlingen toegankelijker, aantrekkelijker, efficiënter en effectiever (Kennisset, 2011).

De meest eenvoudige vormen van computerondersteuning, zoals tekst vergroten, spellingcontrole en tekst-naar-spraak (voorleessoftware), zijn inmiddels redelijk gangbaar in het onderwijs. De mogelijkheden van aangepaste toetsenborden, touch screens en Apps gericht op ondersteuning van mondelinge en schriftelijke communicatie breiden zich steeds verder uit en bieden veel mogelijkheden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van geletterdheid (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Wentink & Goudswaard, 2011). Met behulp van ICT en internet is het mogelijk de wereld binnen het schoolgebouw te brengen. Onderwijs kan visueler en dichterbij de belevingswereld van leerlingen worden gebracht, waardoor leren gemakkelijker en aansprekender wordt. De filmpjes van Schooltv of Het Klokhuis ondersteunen bijvoorbeeld het begrip van een bericht uit de (kinder)krant en motiveren leerlingen om na te denken en te praten over het onderwerp. Het wordt steeds beter mogelijk een 'virtual reality' leeromgeving in de klas te creëren. Voor leerlingen met een cognitieve beperking is het mogelijk om in de veilige en gecontroleerde leeromgeving op een multi-sensoriële manier kennis op te doen en vaardigheden te oefenen die ze nodig hebben voor hun functioneren in de maatschappij (Smedley & Higgins, 2005).

Twee derde van de leraren vindt dat het gebruik van ICT in de klas nog te veel afhangt van de kennis, kunde en voorkeuren van de leraar. De rol van de leraar is van groot belang bij leerlingen leren met ICT. Leerlingen worden over het algemeen overschat door leraren op dit gebied. De digitale geletterdheid van leerlingen wordt momenteel vooral bepaald door de thuissituatie en het toevallige onderwijsaanbod. In tegenstelling tot de meeste andere Europese landen (Eurydice, 2011) zijn in Nederland geen leerdoelen geformuleerd voor het verwerven van digitale vaardigheden die jongeren voorbereiden op de eisen die de maatschappij van de 21e eeuw aan ze stelt.

Naast software voor het digitale schoolbord, internet en de tekstverwerker zijn vooral de hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie de meest bekende technologie op scholen. Veel leerlingen met dyslexie zijn in hoge mate afhankelijk van digitale hulpmiddelen om goed aan het onderwijs te kunnen deelnemen. In welke mate andere groepen leerlingen, waarbij geen dyslexie is vastgesteld maar die wel (ernstige) lees- en/of spellingproblemen hebben, kunnen profiteren van digitale ondersteuning om functioneel geletterd te worden, is nog niet bekend. Binnen het lectoraat is dit een van de onderzoeksthema's.

### DE ROL VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK

Naast scholen spelen bibliotheken een belangrijke rol in het voorkomen en bestrijden van laaggeletterdheid. In 2008 werd vanuit de overheid het project *Kunst van Lezen* in het leven geroepen. Dit project wordt uitgevoerd door Stichting Lezen en Sectorinstituut Openbare Bibliotheken. Het doel van het project was in eerste instantie om het lezen van boeken op scholen met veel tweedetaalverwervers te stimuleren. Tussen 2008 en 2011 zijn een kleine dertig bibliotheken een relatie aangegaan met ruim honderd basisscholen om leesbevorderingsbeleid op te zetten en te ondersteunen.

Dit heeft geleid tot de volgende resultaten (zie de tussenrapportages op [www.kunstvanlezen.nl](http://www.kunstvanlezen.nl)):

- Passende collecties, aantrekkelijk gepresenteerd;
- Meer leesbevorderingsactiviteiten in de groep;
- Lidmaatschap bibliotheek van (bijna) alle kinderen;
- Meer uitleningen, dus meer boeken in handen van kinderen;
- Betere contacten tussen school en bibliotheek;
- Betere afstemming van het aanbod van de bibliotheek op de wensen van de school;
- Een uitleen- en leesvolgsysteem op de meeste scholen;
- Langdurige (duurzame) en specifieke inzet van producten en diensten van de bibliotheek.

Het project wordt in elk geval voortgezet tot 2015 (zie projectplan Kunst van Lezen 2012-2015 op [www.kunstvanlezen.nl](http://www.kunstvanlezen.nl)). Dit loopt samen met de uitvoeringsperiode van het Actieplan Laaggeletterdheid 2012-2015 (zie hoofdstuk 3).

Een van de projecten binnen *Kunst van Lezen* is *BoekStart*. *BoekStart* is een programma dat het lezen met heel jonge kinderen wil bevorderen en erop gericht is dat ouders met jonge kinderen leren genieten van boeken. *BoekStart* gaat uit van de gedachte dat kinderen die al op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken een voorsprong (op school) ontwikkelen waar ze hun hele leven plezier van hebben.

Ook Biebsearch is een project waarin bibliotheken samenwerken met het primair en voortgezet onderwijs en mbo-instellingen. Binnen dit project worden nieuwe diensten en werkvormen ontwikkeld om leerlingen te ondersteunen bij hun onderwijs of studie. Bibliotheken brengen hun diensten onder in de elektronische leeromgeving (ELO) van de school of opleiding en gaan zo naar leerlingen toe in plaats van dat leerlingen naar hen moeten komen (VOB, 2008).

Naast het project *Kunst van Lezen* is er vanuit de openbare bibliotheken de laatste jaren ook voor een bredere doelgroep aandacht voor het voorkomen en bestrijden van laaggeletterdheid. Ongeveer 60 procent van de bibliotheken heeft een speciaal aanbod voor laaggeletterden, vaak in de vorm van een makkelijk lezen plein (SIOB, 2011). In de strategie van de Openbare Bibliotheken 2009-2012 staat bijvoorbeeld dat leren lezen en schrijven weliswaar een taak is van het onderwijs, maar dat de bibliotheken daarin ook een rol voor zichzelf zien weggelegd (VOB, 2008). Aandacht voor (laag)geletterdheid past binnen de speerpunten mediawijsheid en leesbevordering.

In het kader van de Lokale Educatieve Agenda werken veel gemeenten samen met bibliotheken. In 2008 voerde 85 procent van de gemeenten gerichte activiteiten uit op het gebied van laaggeletterdheid, 89 procent werkte samen met een bibliotheek en 58 procent van de gemeenten stimuleerde bibliotheken om een makkelijk lezen plein in te richten (VOB, 2008).

Bekende landelijke activiteiten op het gebied van leesbevordering waaraan bibliotheken samen met organisaties als Stichting Lezen en Stichting Lezen en Schrijven een belangrijke bijdrage leveren zijn onder andere: de Kinderboekenweek, Nationale Voorleesdagen, Week van de Alfabetisering en Programma 'De Voorleesvogel'. Dit alles met als doel om meer kinderen aan het lezen te krijgen.

## UITDAGINGEN OP HET GEBIED VAN GELETTERDHEID IN HET S(B)O

### LEERLINGEN MET LICHTE LEER- EN/OF GEDRAGSPROBLEMEN (SBO)

Er zijn in Nederland ongeveer 350 scholen voor speciaal basisonderwijs met in totaal ongeveer 45.000 leerlingen. In deze onderwijsvorm zitten leerlingen die moeilijk lerend zijn (de voormalige MLK) en leerlingen met leer- en gedragsproblemen (de voormalige LOM). Deze leerlingen zijn in principe in staat technisch te leren lezen en zijn hierop ook toetsbaar. Een groter probleem vormt meestal de woordenschat, wat een effect heeft op begrijpend lezen en vervolgens ook op de leesmotivatie. Daarnaast zijn er grote problemen op het gebied van spelling en schrijfvaardigheid (stellen). Het is echter nog onduidelijk wat hierin het aandeel van het onderwijs is en wat van de leerlingen. Om meer leerlingen in het sbo te leren lezen, is in 2005 het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs (Wouters & Wentink, 2005) verschenen en op grote schaal geïmplementeerd. Op het gebied van spelling en stellen zijn er voor zover bekend (nog) geen landelijke activiteiten ondernomen. Een interessante vraag is welke rol ondersteunende digitale middelen kunnen spelen bij het verbeteren van de spelling- en stelvaardigheden bij deze doelgroep.

### LEERLINGEN MET EEN VISUELE BEPERKING (CLUSTER 1)

Zo'n 80 procent van de leerlingen met een visuele beperking (blind of slechtziend) bezoekt, meestal met een rugzakje, het regulier onderwijs. De overige ongeveer 750 leerlingen (500 so en 250 vso) zitten in cluster 1 van het speciaal onderwijs. Bij sommige leerlingen is sprake van een meervoudige handicap: een visuele beperking en moeilijk of zeer moeilijk lerend. De leerlingen in cluster 1 zitten verspreid over tien scholen (locaties). De leerlingen zonder cognitieve beperking zijn in principe met een visueel hulpmiddel, zoals een tv-loep, leeslamp, vergrote tekst of braille, in staat te leren lezen en zijn hierop toetsbaar. Wel kost lezen hen meer tijd; voor de toetsen wordt daarom een ruimere tijdsruimte aangehouden. Voor stelopdrachten op de computer kan gebruik worden gemaakt van een vergroot toetsenbord (zoals Clevery) of brailletoetsenbord. Met voorleessoftware kunnen teksten uit bijvoorbeeld de zaakvakken worden voorgelezen als het technisch lezen (nog) veel moeite kost. Dit wordt in de praktijk nog niet veel gedaan. Voor leerlingen met een meervoudige beperking zijn ook aanpassingen nodig. Welke dat precies zijn, is voor zover bekend nog niet systematisch onderzocht.

### LEERLINGEN MET EEN AUDITIEVE BEPERKING OF ERNSTIGE SPRAAK/TAALMOEILIKHEDEN (CLUSTER 2)

In dit cluster zitten ongeveer 9.000 leerlingen (7.000 so en 2.000 vso) met een auditieve beperking (doof (1.000) of slechthorend (2.500)) en/of ernstige spraak-/taalmoeilijkheden (ESM (5.500)). Een deel van deze leerlingen is meervoudig gehandicapt: zij hebben naast hun auditieve beperking of spraak/taalstoornis ook een lichamelijke handicap of zijn ook (zeer) moeilijk lerend. Het cluster kent 67 scholen (locaties). De meeste van deze leerlingen zijn in principe in staat te leren lezen en zijn hierop toetsbaar. Er is echter vanwege de sterke relatie tussen taalvaardigheid en lees-/spellingvaardigheid vanaf het begin van de schoolloopbaan van deze leerlingen grote alertheid nodig op stagnatie van de ontwikkeling. Voor de groep ESM-leerlingen is in 2010 een katern verschenen bij de protocollen leesproblemen en dyslexie om het leesonderwijs een kwaliteitsimpuls te geven (Wentink e.a., 2009). Een deel van de scholen heeft de afgelopen jaren een taal/leesverbetertraject onder leiding van de PO-raad/Projectbureau Kwaliteit uitgevoerd (Vermaas, 2010). Een risico voor de doorgaande lijn in lees- en schrijfontwikkeling is dat veel leerlingen gedurende hun schoolloopbaan van school wisselen. Bovendien is nog niet systematisch onderzocht in welke mate digitale hulpmiddelen de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling kunnen ondersteunen.

### ZEER MOEILIK LERENDE LEERLINGEN, LANGDURIG ZIEKE LEERLINGEN EN LEERLINGEN MET EEN LICHAAMELIJKE HANDICAP (CLUSTER 3)

Onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK) kan in het speciaal onderwijs of met leerlinggebonden financiering in het regulier onderwijs plaatsvinden. Deze leerlingen kunnen in drie subcategorieën worden onderverdeeld, namelijk: (1) leerlingen met het Down-syndroom, (2) ZML-leerlingen met een IQ tussen de 35 en 55 en (3) ZML-leerlingen met een IQ tussen de 55 en 70 in combinatie met aanvullende problematiek (Van Leeuwen e.a., 2008). Langdurig zieke kinderen en lichamelijke gehandicapte leerlingen hebben een gemiddeld IQ. Meervoudig gehandicapte leerlingen hebben een langdurige ziekte en/of lichamelijke beperking met een laag IQ. In het speciaal onderwijs zit deze zeer gemêleerde groep in cluster 3. Dit cluster omvat 183 scholen (locaties) met ongeveer 27.500 leerlingen (15.000 so en 12.500 vso). Omdat er, zoals eerder gezegd, tussen intelligentie en (technische) leesvaardigheid geen aantoonbare relatie bestaat, is een groot percentage leerlingen in dit cluster in principe in staat te leren lezen (zie voor een review Van der Laan, 2007). Wanneer er sprake is van beperkte cognitieve mogelijkheden, is de grootste belemmering bij het lezen de woordenschat en begrijpend lezen. Bij stellen zijn beperkte kennis van de taal, woordenschat en spellingvaardigheid struikelblokken. Daarbij heeft een groot deel van de leerlingen die binnen dit cluster vallen een korte spanningsboog, trage informatieverwerking, een gebrek aan planmatig en strategisch handelen en beperkte transfermogelijkheden naar andere of nieuwe situaties. Dit heeft een belemmerend effect op al het leren. Het leesonderwijs krijgt de laatste jaren meer aandacht binnen dit cluster. Een aantal scholen doet mee aan de taal/leesverbetertrajecten van de PO-raad/Projectbureau Kwaliteit en/of heeft een leesmethode ingevoerd (Vermaas, 2010). Er zijn recent ook twee leesmethodes verschenen die voor de ZML-populatie goed bruikbaar zijn: *Fototaal Technisch lezen en spellen* (CED-groep) en *Veilig Stap voor Stap* (Zwijsen). Daarnaast zijn er enkele kwaliteitskaarten ontwikkeld met handreikingen rondom het vormgeven van effectief leesonderwijs voor ZML-leerlingen (Goudswaard, Wentink & Scheltinga, 2011; Wentink & Goudswaard, 2011; Wentink, Goudswaard & Scheltinga, 2011). Van cluster 3 stromen relatief veel laaggeletterde leerlingen door naar een vervolgopleiding, (begeleide) arbeid of (begeleid) wonen. Er is nog weinig systematisch onderzoek gedaan naar effectief lees- en schrijfonderwijs in cluster 3.

### LEERLINGEN MET EEN PSYCHIATRISCHE STOORNIS EN/OF ERNSTIGE GEDRAGSPROBLEMEN (CLUSTER 4)

Leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of ernstige gedragsproblemen zitten vaak op een cluster-4-school. Dit cluster omvat 249 scholen (locaties) met ongeveer 29.000 leerlingen (12.000 so en 17.000 vso). In dit cluster zijn verschillende groepen leerlingen met psychiatrische en/of gedragsproblemen te onderscheiden, waaronder zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK) en langdurig zieke kinderen (LZK). Een deel van de kinderen zit op een Pedologisch Instituut of op een Justitieschool. De meeste leerlingen in dit cluster kunnen in principe leren lezen en zijn hierop toetsbaar. Het leesonderwijs krijgt de laatste jaren meer aandacht, mede door de taal/leesverbetertrajecten in het so/vso (Vermaas, 2010). In 2010 is er, met name voor de ZMOK-populatie, een katern verschenen bij de protocollen leesproblemen en dyslexie met richtlijnen voor effectief leesonderwijs en leesbegeleiding (Wentink & Van Oorschot, 2010). Een risico voor de doorgaande lijn in leesontwikkeling is dat veel leerlingen gedurende hun schoolloopbaan een of meerdere keren van school wisselen of perioden geen onderwijs volgen. Wat betreft geletterdheid is het een grote uitdaging voor scholen om ondanks de gedragsproblemen systematisch en effectief lees- en schrijfonderwijs te bieden. Naast leesmotivatie is bij de meeste leerlingen vooral het begrijpend lezen een knelpunt. Er is praktijkonderzoek nodig naar wat echt werkt in de klas om deze leerlingen tot een zo hoog mogelijk niveau van geletterdheid te brengen.



## 5. OPZET EN INHOUD VAN HET LECTORAAT

Het lectoraat 'Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen' heeft als doel laaggeletterdheid zo veel mogelijk te voorkomen bij jonge mensen die om wat voor reden dan ook risico lopen op stagnaties in hun ontwikkeling van geletterdheid. Het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van geletterdheid, stelt hoge eisen aan het repertoire van de leraar, of dit nu op een reguliere of speciale school is. Hoewel we inmiddels wel goed weten hoe de meeste leerlingen leren lezen, is er voor een bepaalde groep leerlingen meer kennis over onderwijs op maat nodig. Als er sprake is van bijkomende onderwijsbelemmeringen, zoals ernstige gedragsproblemen of beperkte cognitieve mogelijkheden, dan is leren lezen en schrijven soms een hele kunst. Deze leerlingen zitten vooral in het speciaal onderwijs. Er is bij hen geen sprake van 'one size fits all'. Wat de (ervaren) leraar te doen staat, is tamelijk complex: vroegtijdig stagnaties in de ontwikkeling signaleren, precies analyseren waardoor de lees-/schrijfproblemen worden veroorzaakt en een keuze maken voor de beste aanpak om de problemen op te lossen. Beginnende leraren zullen hierbij hulp inschakelen van een leesexpert. En het is aannemelijk dat als gevolg van passend onderwijs, de ondersteuningsvragen ook bij ervaren leraren zullen toenemen.

Er zijn voorbeelden van succesvolle aanpakken op scholen. Deze blijven echter veelal binnen de muren van die scholen. Leraren hebben behoefte deze kennis te delen met collega's binnen en buiten de school. Het lectoraat is erop gericht kennis te verspreiden op het gebied van lees- en schrijfonderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te vergroten, zodat meer leerlingen dan nu het geval is daarvan kunnen profiteren om een betere lezer en schrijver te worden.

### VISIE

Het onderzoek binnen dit lectoraat zal gericht zijn op het optimaliseren van het onderwijs in lezen en schrijven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Door er op tijd bij te zijn als de ontwikkeling van geletterdheid stagneert, kunnen leraren veel gedragsproblemen voorkomen dan wel verminderen en de talenten van leerlingen beter benutten. Een van de uitgangspunten van het lectoraat is dat de inhoudelijke en onderwijskundige kenmerken van effectief lees- en schrijfonderwijs gelden voor alle leerlingen, dus ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Alle leerlingen volgen in principe het officiële curriculum, dat alleen wanneer het écht nodig is (enigszins) wordt aangepast. De visie van het lectoraat sluit hiermee aan bij het zogenoemde ontwikkelings- en burgerschapparadigma (zie Van Gennep, 2000; zie ook Van Leeuwen & Limpens, 2007). Het uitgangspunt hierbij is dat ieder mens zich ontwikkelt. Mensen met een beperking of handicap doorlopen in principe dezelfde fasen van ontwikkeling als mensen zonder beperking/handicap. Ze doen alleen meestal wat langer over het traject en hebben ondersteuning nodig vanuit hun sociale omgeving, waaronder de ouders, hulpverleners en het onderwijs. Vanuit het onderwijs speelt niet alleen de leraar een belangrijke rol, maar ook de schoolleider als onderwijskundig leider.

Naast kennis en vaardigheden spelen motivatie en emotie nadrukkelijk een rol in de ontwikkeling. De leerling speelt een actieve rol in zijn eigen ontwikkelproces, waarbij de leraar binnen onderwijsactiviteiten zelfstandigheid, samenwerken en eigen verantwoordelijkheid stimuleert (Onderwijsraad, 2011). De ontwikkelingsmogelijkheden van een persoon worden onder andere door onderwijs gestimuleerd en gemaximaliseerd. In het onderwijsveld wordt dit populair uitgedrukt als 'alles uit het kind halen wat erin zit'. Hiermee wordt mogelijk gemaakt dat ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uiteindelijk als volwaardige burgers, weliswaar meestal met ondersteuning, kunnen participeren in het maatschappelijk leven.

### DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Dit lectoraat heeft als doel om samen met het onderwijsveld concrete oplossingen te vinden voor leerlingen die een risico lopen als laaggeletterden het onderwijs te verlaten. Het onderzoek richt zich op

vier thema's. Het eerste thema is (verdere) implementatie van inhoudelijke en onderwijskundige kenmerken van effectief lees- en schrijfonderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hierbij maken we gebruik van de kennis die de afgelopen jaren nationaal en internationaal is opgebouwd rondom effectief lees- en schrijfonderwijs aan, en (aanvullende) begeleiding van, leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie. Binnen dit thema wordt zowel de rol van de leraar als die van de onderwijskundig leider belicht. Het tweede onderzoeksthema is het ontwikkelen en implementeren van een aangepast basiscurriculum voor specifieke doelgroepen waarvoor nog geen aantoonbaar effectief onderwijsaanbod op het gebied van geletterdheid beschikbaar is. Hierbij sluiten we aan op de leerroutes die bij de referentieniveaus taal ontwikkeld zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Maximale benutting van digitale hulpmiddelen bij lezen en schrijven is het derde onderzoeksthema. Het onderzoek naar de toegevoegde waarde van digitale hulpmiddelen bij leerlingen met dyslexie biedt aanknopingspunten voor onderzoek bij een bredere groep leerlingen. Omdat problemen met functioneel lezen of schrijven in elk schooltype en op elk moment gedurende de schoolloopbaan tot uiting kunnen komen (zie hoofdstuk 3), is de doorgaande ontwikkelingslijn binnen dit lectoraat het vierde onderzoeksthema. Dit alles leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. *Hoe kunnen de inhoudelijke en onderwijskundige kenmerken van effectief lees- en schrijfonderwijs beter worden geïmplementeerd in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zodat de leeropbrengsten van lezen en schrijven omhoog gaan?*
2. *Welke aanpassingen van het basiscurriculum voor lezen en schrijven zijn nodig om ervoor te zorgen dat ook speciale doelgroepen, zoals zeer moeilijk lerende leerlingen, functioneel geletterd het onderwijs verlaten?*
3. *Welke toegevoegde waarde hebben digitale hulpmiddelen bij leren lezen en schrijven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?*
4. *Hoe kan de aansluiting tussen de verschillende schooltypen op het gebied van lees- en schrijfonderwijs worden geoptimaliseerd, zodat bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften sprake is van een doorlopende ontwikkelingslijn in geletterdheid?*

Met deze onderzoeksvragen streven we twee doelen na: praktijkverbetering en kennisontwikkeling. Omdat dit lectoraat is verbonden aan een lerarenopleiding basisonderwijs, zal op basis van de onderzoeksbevindingen in kaart worden gebracht welke aanpassingen of aanvullingen nodig zijn in de initiële opleiding, de nascholing en de masteropleidingen om aankomende leraren beter toe te rusten, opdat zij een passend onderwijsaanbod kunnen bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van lezen en schrijven.

#### ONDERZOEKSOPZET

Om antwoorden te vinden op bovenstaande onderzoeksvragen, zal binnen het lectoraat onderzoek worden uitgevoerd met schoolteams in hun onderwijspraktijk. We zullen ons in eerste instantie richten op het speciaal (basis)onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs en praktijkonderwijs. Hier bevinden zich vanzelfsprekend de meeste leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In een later stadium zal de verbinding worden gelegd met het regulier basis- en voortgezet onderwijs (vmbo) en mbo 1/2. Hier zullen effectieve werkwijzen worden ontwikkeld en onderzocht die voortbouwen op het onderwijs dat in het voortraject is geboden. Het onderzoek zal zich richten op vragen als: Wat is er nodig om de lees- en schrijfvaardigheid bij oudere leerlingen te onderhouden en verder te ontwikkelen? Welke aanpakken zijn effectief? Hoe kan een koppeling worden gemaakt met andere vakken? En op welke manier kan de ontwikkeling van geletterdheid worden gevolgd en vastgelegd? In samenwerking met het

lectoraat 'Doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs' van dr. Kees Vernooy zal hier verder vorm aan worden gegeven.

Uitgaan van goede, inspirerende praktijkvoorbeelden en delen en uitbreiden van kennis staan centraal in het onderzoek. In de eerste fase van het onderzoek zal worden nagegaan waar de sterktes liggen binnen de deelnemende schoolteams, waar leraren in uitblinken en wat de effecten daarvan zijn op de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen (*good practices*). Deze praktijkvoorbeelden zullen worden beschreven en als uitgangspunt dienen voor het onderzoek. In een volgende fase in het onderzoek zullen de praktijkbeschrijvingen samen met schoolteams gerelateerd worden aan de onderzoeksliteratuur. Deze wordt vanuit het lectoraat toegankelijk gemaakt voor leraren, zodat het mogelijk is om een relatie te leggen tussen de beschikbare wetenschappelijke kennis en de praktijkkennis. Vervolgens ontwikkelen leraren vanuit eigen leervragen (op basis van knelpunten die zij ervaren tijdens het lesgeven) en nieuw verworven kennis een aangepast onderwijsaanbod. Dit zogenoemde prototype stellen zij bij op basis van suggesties van collega's en experts, alvorens het te implementeren in hun eigen onderwijspraktijk. Op basis van ervaringen, observaties en toetsgegevens analyseren zij vervolgens de resultaten van de vernieuwde aanpak en stellen zij die indien nodig verder bij (Bruce & Pine, 2010). Deze cyclus van ontwerpen, evalueren, overleggen/uitwisselen en bijstellen, die grote overeenkomsten vertoont met de cyclus van opbrengstgericht werken, wordt steeds opnieuw doorlopen om het onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften steeds verder te optimaliseren. Binnen de teams worden vooraf heldere afspraken gemaakt over welke resultaten zij willen bereiken, hoe zij daaraan willen werken en binnen welke randvoorwaarden, en hoe de resultaten worden vastgesteld. Dit hele proces wordt gedurende het onderzoek gemonitord. Bij het vormgeven van de concrete onderzoeksopzet zal dankbaar gebruik worden gemaakt van de expertise die vanuit het lectoraat 'Rich media & teacher learning' van dr. Ellen van den Berg is opgebouwd rondom ontwerpgericht onderzoek (zie ook: Van den Berg & Kouwenhoven, 2008; Van den Akker, Bannan, Kelly, Nieveen & Plomp, 2010).

Werken vanuit eigen leervragen stimuleert de onderzoekende houding van de leraar. Door kritisch te reflecteren op het gegeven onderwijs, te leren van ervaringen en tijd te nemen voor verdieping, kunnen leraren tijdig signaleren bij welke leerlingen het onderwijsaanbod onvoldoende is overgekomen en het onderwijsaanbod aanpassen. De werkomgeving van leraren wordt hiermee ook hun leeromgeving waarin zij in staat zijn het eigen curriculum continu te (her)ontwikkelen (Van Leeuwen & Limpens, 2007). In een werkomgeving waarin schoolteams continu gericht zijn op verdere optimalisering van het onderwijsaanbod, wordt op een hoog niveau kennis gedeeld met collega's binnen en buiten de school. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van intervisie, collegiale consultatie of collegiale visitatie. Op deze manier komt kennis circulatie op gang binnen en tussen schoolteams.

Om de onderzoeksbevindingen in een hoog tempo te kunnen verspreiden, is het streven het onderzoek binnen schoolbesturen en samenwerkingsverbanden passend onderwijs uit te voeren. Hiermee kan kennis circulatie tussen scholen in de regio worden vormgegeven en de afstemming tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs worden vergroot. Dit is in het voordeel van leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan een of meerdere keren van school wisselen.

Aanvullend op de grote onderzoekslijn, zal in kortlopende experimenten de toegevoegde waarde van digitale hulpmiddelen bij lezen en schrijven voor een brede doelgroep van zwakke lezers en schrijvers worden onderzocht. Het gaat hier niet alleen om de directe effecten op de lees- en schrijfvaardigheid, maar ook om de vraag in welke mate digitale ondersteuning bij leeractiviteiten op school aspecten als welbevinden, leermotivatie, zelfstandigheid en zelfvertrouwen beïnvloeden (zie o.a. Hardenberg, Roetenberg & Kleijntjens, 2010). Het streven is in dit onderzoek ook het regulier onderwijs te betrekken.

## VERBINDING MET DE LERARENOPLEIDING

De resultaten die voortkomen uit de onderzoeksactiviteiten van het lectoraat zullen geïmplementeerd worden in het curriculum van de lerarenopleiding. Zoals eerder gezegd in hoofdstuk 3, heeft de overheid voor de komende jaren hoge ambities geformuleerd voor het onderwijs en de lerarenopleidingen (zie de actieplannen *Basis voor presteren* voor het primair onderwijs, *Beter presteren* voor het voortgezet onderwijs en *Leraar 2020* voor het lerarenbeleid in alle onderwijssectoren (OCW, 2011b; 2011c; 2011d). De belangrijkste ambitie is dat de kwaliteit van het onderwijs en daarmee de prestaties van leerlingen in het gehele onderwijs omhoog gaan. Opbrengstgericht werken, doorlopende leerlijnen bij taal en rekenen/wiskunde en passend onderwijs zijn de belangrijkste speerpunten. Omdat door passend onderwijs naar verwachting meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het regulier onderwijs zullen bezoeken, zullen aankomende leraren flexibeler moeten leren werken met methoden en aanpakken. Een van de taken van de lerarenopleiding is dan ook om aankomende leraren te leren bewustere keuzes te maken met betrekking tot het leerstofaanbod, instructie en didactische werkvormen, gekoppeld aan doelen en beoogde leeropbrengsten. Taal en rekenen zullen prominenter in de opleiding aan bod komen vanwege de referentieniveaus taal en rekenen die sinds augustus 2010 worden ingevoerd in het onderwijs. Hiervoor zijn de kennisbases Nederlandse taal en rekenen/wiskunde ontwikkeld, die met ingang van opleidingsjaar 2012-2013 in het curriculum moeten worden geïmplementeerd.

## INITIËLE OPLEIDING

Vanuit het lectoraat zal nauw worden samengewerkt met de vakgroep Nederlands van Hogeschool Edith Stein. Nieuwe inzichten die voortkomen uit onderzoek zullen worden doorgevoerd in de initiële opleiding, en in het bijzonder in de minor speciale onderwijsbehoeften. Het lectoraat heeft betrekking op twee van de drie domeinen uit de kerndoelen Nederlands, namelijk schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing, en op acht van de negen domeinen uit de kennisbasis Nederlands (Van der Leeuw, Israel, Pauw & Schaufeli, 2009).

| Kerndoelen             | Kennisbasis   |
|------------------------|---|
| Mondeling onderwijs    | 1. Mondelinge taalvaardigheid<br>2. Woordenschat  |
| Schriftelijk onderwijs | 3. Beginnende geletterdheid<br>4. Voortgezet technisch lezen<br>5. Begrijpend lezen<br>6. Stellen<br>7. Jeugdliteratuur |
| Taalbeschouwing        | 8. Taalbeschouwing<br>9. Spelling   |

Bron: Kennisbasis Nederlands (2009)

In de kennisbasis is woordenschat ondergebracht bij mondeling onderwijs. Omdat woordenschatontwikkeling een nauwe relatie heeft met mondelinge én schriftelijke taalontwikkeling en een beperkte woordenschat onherroepelijk leidt tot problemen met begrijpend lezen (zie hoofdstuk 4), valt dit domein ook binnen de focus van het lectoraat. Het domein digitale geletterdheid ontbreekt (nog) in de kennisbasis. De kennisbasis wordt om de zoveel tijd aangepast aan nieuwe inzichten vanuit de wetenschap. Onderzoeksresultaten vanuit het lectoraat die aanleiding geven tot aanpassing of aanscherping van de kennisbasis zullen gedeeld worden met de landelijke projectgroep. Hogeschool Edith Stein heeft reeds deelgenomen aan een onderzoek rondom de implementatie van de kennisbases Nederlands en rekenen/wiskunde (Van Os, Koopmans & Paus, 2011).

## MASTEROPLEIDING

Het is de bedoeling van de overheid dat meer leraren een mastergraad halen. Op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gaat Hogeschool Edith Stein in samenwerking met Hogeschool Utrecht vanaf september 2012 de masteropleiding Special Educational Needs (SEN) aanbieden. Het lectoraat zal betrokken zijn bij de voorbereidingen en uitvoering van deze opleiding en zal daarin nauw samenwerken met het lectoraat 'Gedrag- en leerproblemen' van dr. Cathy van Tuijl van Hogeschool Edith Stein.

## NASCHOLING

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moeten vanaf 1 augustus 2012 in principe ook passend onderwijs kunnen krijgen in het regulier basisonderwijs. De helft van de leraren is daar echter nog onvoldoende voor toegerust en geeft aan behoefte te hebben aan scholing (SCP, 2011). Om hierin een kwaliteitsslag te maken, vinden er in de periode 2012-2015 (landelijke) professionaliseringsactiviteiten plaats voor zittende leraren, onder andere op het gebied van taal, rekenen en opbrengstgericht werken. Deze activiteiten vinden plaats onder de vlag van het grootschalige project School aan Zet van het Ministerie van OCW ([www.schoolaanzet.nl](http://www.schoolaanzet.nl)). Vanuit het lectoraat wordt beoogd een inhoudelijke inbreng te leveren aan professionaliseringsactiviteiten binnen dit project. Daarnaast zal een bijdrage worden geleverd aan nascholingsactiviteiten van Hogeschool Edith Stein. De ambitie van de overheid is dat leraren zich continu blijven ontwikkelen. Leraren die voldoen aan alle bekwaamheidseisen, kunnen zich laten opnemen in het lerarenregister ([www.registerleraar.nl](http://www.registerleraar.nl)). Om hun registratie te behouden, zijn leraren verplicht hun bekwaamheid te onderhouden. Hiervoor moeten zij gecertificeerde nascholingsactiviteiten volgen. Vanuit het lectoraat willen we nascholingsactiviteiten ontplooiën die aansluiten op de beleidslijnen doorlopende leerlijnen in geletterdheid (referentieniveaus taal), omgaan met verschillen tussen leerlingen (passend onderwijs) en opbrengstgericht werken.

## REGIONALE EN LANDELIJKE SAMENWERKING

Dit lectoraat wil bijdragen aan professionalisering van leraren in het regulier, speciaal (basis)onderwijs, het voortgezet speciaal onderwijs, het praktijkonderwijs, vmo niveau 1 en 2 en mbo 1/2 op het gebied van voorkomen van laaggeletterdheid bij hun leerlingen. Het streven is dat zoveel mogelijk leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs minimaal het niveau van geletterdheid behalen waarop zij volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij (niveau 2F, zie hoofdstuk 3). Om dit doel te bereiken, zal praktijkgericht onderzoek worden gedaan in het onderwijsveld door de kenniskring van het lectoraat. In de kenniskring zullen docenten van Hogeschool Edith Stein, senior adviseurs van Expertis Onderwijsadviseurs en externe partners participeren. In de opstartfase van het lectoraat zijn contacten gelegd met het onderwijsveld om zicht te krijgen op de vragen die leven bij scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden rondom het bestrijden van laaggeletterdheid. Het is de bedoeling dat schoolgroepen uit de regio gaan participeren in het onderzoek. Het gaat onder meer om de scholen van Stichting Speciaal Onderwijs Twente en Oost Gelderland (SOTOG), Attendiz, Stichting ZML Twente/Oost-Gelderland (TWOG) en het Steunpunt Onderwijszorg Enschede (SPOE).

Er zal een nauwe samenwerking tot stand worden gebracht tussen de adviseurs van Expertis en het lectoraat. Via de senior adviseurs van Expertis die participeren in de kenniskring, zullen onderzoeksbevindingen vanuit het lectoraat die relevant zijn voor de onderwijsadviespraktijk worden gedeeld en geïmplementeerd in maatwerktrajecten. Het lectoraat zal ook onder de vlag van Expertis Onderwijsadviseurs een bijdrage leveren aan landelijke projecten, bijeenkomsten en conferenties, zodat kennisoverdracht naar het brede onderwijsveld kan plaatsvinden.

Vanuit het lectoraat zal een inhoudelijke bijdrage worden geleverd aan het project 'Passende Perspectieven' van SLO. Dit project is gericht op leerlingen die niveau 1F van de referentieniveaus taal en rekenen niet zomaar zullen halen (zie hoofdstuk 3). Binnen het project wordt een specifiek referentiekader ontwikkeld voor deze doelgroep, waarbij het doel is deze leerlingen een realistisch, passend, perspectief te bieden. Het project is in 2010 gestart en zal naar verwachting doorlopen tot 2015. Het lectoraat participeert in de expertgroep.

Binnen het lectoraat zullen enkele activiteiten plaatsvinden die gericht zijn op het voorkomen van laaggeletterdheid bij leerlingen met dyslexie. Er is een samenwerking met het Dyslexiecentrum Twente (DCT), met als doel om de effecten van de dyslexiebehandeling te onderzoeken en op basis van de resultaten de inhoud van de behandeling verder te ontwikkelen. Daarnaast is met het lectoraat 'Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten' van dr. Ria Kleijnen en dr. Sui Lin Goei van Hogeschool Windesheim een onderzoek in voorbereiding waarin de invulling van de dyslexiezorg in de keten centraal staat. DCT zal naast vijf andere dyslexiebehandelcentra participeren in dit onderzoek.

Vanuit de behoefte om onderzoek tussen de verschillende lectoraten op het gebied van taal en geletterdheid in Nederland beter op elkaar af te stemmen, is eind 2011 het netwerk voor taallectoren opgericht. Hierin participeren naast Hogeschool Edith Stein, Hogeschool Utrecht, de Marnix Academie, Saxion, Hogeschool Windesheim, Hogeschool Inholland en de Katholieke Pabo Zwolle. Dit netwerk wordt de komende tijd verder uitgebreid. Het netwerk komt enkele keren per jaar bijeen om onderzoeksbevindingen vanuit de lectoraten uit te wisselen en lopende projecten en projecten in voorbereiding op elkaar af te stemmen. Het streven is ook om waar mogelijk gezamenlijk op te treden op congressen en gezamenlijk te publiceren.

## DANKWOORD

Precies twee jaar geleden belde Kees Vernooij me op met de vraag of hij mijn naam mocht noemen in Hengelo. Een jaar later werd het contract getekend. Kees, eindelijk is er nu een officiële gelegenheid om je te bedanken voor jarenlange plezierige samenwerking en de gouden tip op het juiste moment in mijn carrière voor deze nieuwe uitdaging. Henk Mulders, Dea Knol en Manon Ketz, dank dat jullie mij de mogelijkheid bieden om mijn passie voor taal, onderwijs en onderzoek vorm te geven in een lectoraat. Het is een ambitieuze opdracht om onder andere samen met het Twentse onderwijsveld het lees- en schrijfonderwijs verder te ontwikkelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ik zie ernaar uit daar samen met scholen en met collega's van Edith Stein en Expertis Onderwijsadviseurs aan te beginnen. Het gastvrij ontvangst in 'de regio' maakte het mogelijk om een snelle start te maken met het opzetten van een aantal projecten. Ik wil jullie daarvoor danken. Mijn collega's uit het landelijk netwerk, waaronder School aan Zet, SLO, Hogeschool Windesheim, Hogeschool Utrecht, Saxion, M&O-groep, CPS, Stichting Kennisnet, Lexima, KPC-groep, CED-groep, Cito, Radboud Universiteit, Expertisecentrum Nederlands, scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden waar ik al jaren prettig mee samenwerk, hoop ik te blijven ontmoeten om kennis te delen en nieuwe activiteiten te ontplooiën rondom het voorkomen van laaggeletterdheid.

Mark, ik wil je via deze weg graag bedanken dat je me de ruimte geeft om mijn ambities te verwezenlijken en mijn stappen daarin met interesse volgt. Onze avontuurlijke reizen geven veel inspiratie voor het leven en werk hier in Nederland. Speciale dank ook voor je digitale ondersteuning als het een en ander niet werkt zoals ik zou willen en de overheerlijke maaltijden met een glaasje rode wijn na een lange treinreis vanuit Hengelo. Familie en vrienden, ook jullie wil ik graag bedanken voor jullie onvoorwaardelijke steun, interesse en aangename, ontspannen momenten, veelal in gezellige restaurantjes ergens in het land. Petri, dank dat ik in jouw lectoraat een tijdje mee mocht kijken om te ontdekken dat ik zelf ook wel zoiets zou willen. Akke, ik hoop dat onze inspirerende gesprekken over hoe jonge kinderen taal verwerven en geletterd raken nog jaren doorgaan in onze virtuele werkkamer. John, wat had ik je graag verteld dat ik in dienst ben getreden bij jouw geliefde Edith Stein.

Deze publicatie was niet geworden wat hij nu is zonder een kritische reflectie op een eerdere versie van dit boek van Cathy van Tuijl, Ellen van den Berg, Henk Mulders, Dea Knol, Manon Ketz en Suus Wentink. Emke Smit, Alice van Dinther, en Iris, Lotte en Joris Dijkman hebben gezorgd voor de prachtige foto's. Dank allemaal voor jullie waardevolle bijdrage aan dit boek.

## LITERATUUR

- Allington, R.L. (2009). *What Really Matters in Response to Intervention: Research-based Designs*. Columbus (Ohio): Allyn & Bacon/Merrill Education.
- Barber, M., Chijioke, C. & Mourshed, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Bohnen, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I. & Stockmann, W. (2007). *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bosman, A., Van Huygevoort, M. & Verhoeven, L. (2006). Spelling feedback in an ICT-learning environment: Issues of proficiency, training efficiency, and transfer. *International Journal of Educational Research*, 45, 341-361.
- Brown, T.E. (2009). *ADHD comorbidities: handbook for ADHD complications in children and adults*. Washington, DC: American Psychiatric Publ.
- Bruce, S.M. & Pine, G.J. (2010). *Action research in special education. An inquiry approach for effective teaching and learning*. New York/London: Teachers College Press.
- Callebaut, D. (2006). Compenserende dyslexiesoftware op school. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 356-367.
- CINOP (2011). *Opbrengsten in beeld. Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Cito (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Clijse, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal onderwijs. Naar een gezamenlijk kader*. Utrecht/Zeist: PO-raad/SBO-Werkverband.
- Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Dennis, J. & Van Damme, J. (2010). *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.
- Driessen, G., Claassen, A. & Smit, F. (2010). *Variatie in schooltijden. Een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar*. Nijmegen: ITS.
- ECBO (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- ECPO (2009). *Werkplan van de Evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs 2008-2012*. Den Haag: ECPO.
- Eurydice (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe 2011*. Brussel: Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.
- Gambrell, L.B., Morrow, L.M. & Pressley, M. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York/London: The Guilford Press.
- Gezondheidsraad (2000). *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Goldberg, R.J., Higgins, E.L., Raskind, M.H. & Herman, K.L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative Analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Goudswaard, M., Wentink, H. & Scheltinga, F. (2011). *Van leerlijn tot leerstof*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit/PO-Raad. [www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten](http://www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten).
- Graham, S., Harris, K.R., & Chorzempa, B.F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 669-686.
- Gresham, F.M. & Vellutino, F.R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 194-206.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen: een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore/London/Sydney: Paul H. Bookes Publishing Co.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hardenberg, A.E.M., Roetenberg, A.A. & Kleintjens, H.T. (2010). *De meerwaarde van ICT-hulpmiddelen op de leerprestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen met dyslexie*. Te downloaden van [www.icteach.nl](http://www.icteach.nl).
- Hopkins, D. (2008). *Elke school een TOPschool. De kracht van systeemleiderschap realiseren*. Utrecht: AVS.
- Houtkoop, W. (1999). *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland. Economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.
- Houtveen, A.A.M., Kuijpers, J.M. & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste projectjaren van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.
- Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap. Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap. (lectorale intreerede)*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kennisnet (2011). *Vier in Balans Monitor 2011. Ict in het onderwijs: de stand van zaken*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012a). *Passende perspectieven taal. Wegwijzer*. Enschede: SLO.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012b). *Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.
- Langedijk, J. & Hoek, D. (2012). De relatie tussen leesproblemen en het welbevinden op school. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 76-84.
- Ledoux, G., Van der Veen, I., Derriks, M., Smeets, E. & Roeleveld, J. (2008). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2009). *Wat werkt in de klas. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Mol, S.E. (2010). *To Read or Not to Read (dissertatie)*. Leiden: Universiteit Leiden/ISED.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (Reports of the subgroups)*. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.

OCW (2005). 'Van A tot Z betrokken.' *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2007). *Scholen voor morgen. Kwaliteitsagenda PO 2007-2011*. Den Haag: OCW.

OCW (2011a). *Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2011b). *Actieplan 'Basis voor presteren'*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter van de Tweede Kamer, 23 mei 2011. Kenmerk 303172.

OCW (2011c). *Actieplan 'Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus'*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter van de Tweede Kamer, 23 mei 2011. Kenmerk 303172.

OCW (2011d). *Leraar 2020*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter van de Tweede Kamer, 23 mei 2011. Kenmerk 303172.

Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Een stevige basis voor iedere leerling*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oud, W., m.m.v. Meijer, J. (2011). *Vaststellen van de kwaliteit van leeropbrengsten op schoolniveau (rapport 861)*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Pameijer, N. (2011). *Waarom een ontwikkelingsperspectief meer is dan IQ en leerrendement. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 50, 461-472.*

Raskind, M.H., Goldberg, R.J., Higgins, E.L., & Herman, K.L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 14, 35-49.*

Roberts, G., Torgesen, J.K., Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23(2), 63-69.*

Roeleveld, J. & Béguin, A. (2009). *Normering van referentieniveaus in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Roeleveld, J. & Ledoux, G. (2010). Ali haalt de norm niet. *Didaktief, 40(8), 14-18.*

Roeleveld, J., Ledoux, G., Oud, W. & Peetsma, T. (2009). *Volgen van zorgleerlingen binnen het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81, 493-529.*

Ruijsenaars, A.J.J.M., De Haan, C., Mijs, L.I.M. & Harinck, F.J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 135-145.*

SCP (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

SDN (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

SIOB (2011). *De aanpak van laaggeletterdheid door openbare bibliotheken. Kansen en mogelijkheden voor de toekomst*. Den Haag: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken.

Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. & Madden, N.A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6(1), 1-26.*

Smedley, T.M. & Higgins, K. (2005). Virtual Technology: Bringing the world into the special educational classroom. *Intervention in School and Clinic, 41(2), 114-119.*

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Spaans, G.A., Förner, M., Stolwijk, D., Houtveen, A.A.M. & Van der Velde, V. (2011). *Succesvol Taalbeleid. Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden 2006-2010. Eindrapportage*. Utrecht: PO-raad/Projectbureau Kwaliteit.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21, 360-407.*

Stoeldraijer, J. & Vernooij, K. (2007). Géén begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van 5 methoden. *BasisschoolManagement, 21(2), 10-16.*

Struiksma, C. & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.

Taalunie (2004). *Laaggeletterdheid in de lage landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Taalunie (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. Unesco Educational Practices Series 18*. Brussel: International Academy of Education.

Van den Akker, J., Bannan, B., Kelly, A.E., Nieveen, N. & Plomp, T. (2010). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO.

Van den Berg, E. & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 29(4), 20-26.*

Van der Laan, A. (2006). *Leren lezen en begrijpen. Een verkenning naar het leesonderwijs in het ZML*. Enschede: SLO.

Van der Leeuw, B., Israel, T., Pauw, I. & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad, LEONED.

Van Dormolen, M., Van Montfoort, A., Nicolaas, M. & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van Gennep, A. (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving. Over paradigma's van verstandelijke handicap*. Amsterdam: Boom.

Van Leeuwen, B. & Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal. Ideologie en praktijk van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes*. Enschede: SLO.

Van Leeuwen, B., Schram, E. & Cordang, M. (2008). *Samen leren...(maar) op maat van de leerling. Hoe geven scholen voor primair onderwijs hun curriculum vorm voor kinderen met een verstandelijke beperking?* Enschede: SLO.

Van Os, S., Koopmans, A. & Paus, H. (2011). *(G)een kwestie van knippen en plakken? De implementatie van de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde op de pabo*. Enschede: SLO.

Van Tuijl, C. (2009). *Uitdagende kinderen tijdig in beeld. Vroegtijdige onderkenning en aanpak van (jonge) risicokinderen (lectorale intreerede)*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice, 18, 137-146.*

Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T., Vernooij, K. & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen Beginnende Geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vermaas, J. (2010). *Opbrengstgericht werken in het Speciaal Onderwijs. Monitor verbetertrajecten taal en rekenen Speciaal Onderwijs*. Utrecht: PO-Raad.

Vernooij, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers (lectorale intreerede)*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Vernooij, K. (2010). Elk kind een lezer. *VakWerk, 5(7), 20-24.*

VOB (2008). *Agenda voor de Toekomst. De strategie van de Vereniging van Openbare Bibliotheken voor de jaren 2009-2012*. Den Haag: Vereniging Openbare Bibliotheken.

Wentink, H. & Goudswaard, M. (2011). *Ict-hulpmiddelen bij lezen en spellen in het s(b)o*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit/PO-Raad. [www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten](http://www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten).

Wentink, H., Goudswaard, M. & Scheltinga, F. (2011). *Tijd voor lezen in het s(b)o*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit/PO-Raad. [www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten](http://www.schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten).

- Wentink, H., Hoogenboom, S. & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM). Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. [www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl).
- Wentink, H. & Van Oorschoot, N. (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. [www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl).
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie (vierde herziene druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Verhoeven, L. & Van Druenen, M. (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Wouters, E., Wennekers, M.C., Van Hertum, A. & Reuvekamp, E. (2006). Hoge verwachtingen leiden tot betere leesprestaties in het Speciaal Basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 182-191.
- Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wijnen, F. (2006). Oor, mond, oog: taalontwikkeling en dyslexie. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 1, 19-29.
- Willms, J.D. & Murray, T.J. (2007). *Gaining and losing literacy skills over the lifecourse*. Ottawa: Ministry of Industry.

## CURRICULUM VITAE

Hanneke Wentink (1965) studeerde aan de Academie voor Logopedie in Utrecht. Vervolgens volgde zij de studie spraak- en taalpathologie aan de Radboud Universiteit en promoveerde zij in de Sociale Wetenschappen aan dezelfde universiteit. Zij deed onderzoek naar de effecten van een interventieprogramma voor ernstig zwakke lezers dat via de computer werd aangeboden. Na haar promotie werkte ze bijna twaalf jaar bij het Expertisecentrum Nederlands als projectleider 'Interactief taalonderwijs bij leerlingen met leerproblemen'. Zij ontwikkelde samen met prof. dr. Ludo Verhoeven en collega's van het Expertisecentrum Nederlands de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie. Deze vormen tot op de dag van vandaag de leidraad voor het lees- en dyslexiebeleid op menig reguliere en speciale basisschool. De implementatie van de protocollen in het onderwijs heeft voor een belangrijk deel plaatsgevonden in het kader van het Masterplan Dyslexie. Hierbij was naast WSNS-Plus (later Projectbureau Kwaliteit) en KPC-groep ook de ouderbelangenvereniging Balans actief betrokken. Expertise op het gebied van effectief leesonderwijs in het speciaal onderwijs heeft Hanneke Wentink verder opgebouwd in de periode dat zij bij M&O-groep werkte. Vervolgens is zij op 1 september 2011 voor drie dagen per week benoemd tot lector 'Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen' bij Hogeschool Edith Stein. De overige twee dagen werkt zij als senior adviseur voor Expertis Onderwijsadviseurs.

## COLOFON

**Adres:** Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs  
M.A. de Ruyterstraat 3  
7556 CW Hengelo

**Website:** [www.edith.nl](http://www.edith.nl) > onderzoek

**E-mail lectoraat:** [hanneke.wentink@edith.nl](mailto:hanneke.wentink@edith.nl)

© 2012, Hanneke Wentink/Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo (O)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Hogeschool Edith Stein te Hengelo.

**Fotografie:** Emke Smit

**Tekstredactie:** Claudia Witteveen – BDB Tekst & Vertaling

**Vormgeving en drukwerk:** De Lijn, Hengelo





**Expertis**  
Onderwijsadviseurs

**HOGESCHOOL  
EDITH STEIN HENGELO**  
ONDERWIJS  
CENTRUM  
TWENTE