



Met deze nieuwsbrief wil ik op een verantwoorde en onafhankelijke manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van mijzelf en kunnen in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of -koepels. Ik streef er naar om mijn standpunten grondig en, waar mogelijk, ook wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat de kritische lezer toe om de gebruikte informatie te verifiëren. Reageren op de bijdragen uit deze nieuwsbrief kan en mag altijd. Wie reageert, geeft mij automatisch en impliciet de toestemming om desgevallend zijn reactie integraal of samengevat én op naam in deze nieuwsbrief weer te geven.

www.nieuwsbriefleren.be
nieuwsbrief.leren@gmail.com

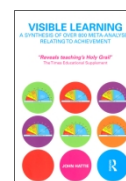


Jaargang 13
april 2013

Voorwoord

De voorlaatste nieuwsbrief van het schooljaar is een feit. De afgelopen periode was voor mij zeer woelig, maar tegelijk ook positief. Over de woeligheid zwijg ik liever. Het positieve deel ik graag met jullie.

Eerst en vooral mag ik hier aankondigen dat ik het boek van de Australiër John Hattie, *Visible Learning*¹, mag vertalen voor uitgeverij Abimo, die eerder al de Nederlandse rechten opkocht. John Hattie mag je zien als het Australische equivalent van de Amerikaan Robert Marzano. Hij maakt een synthese van meer dan 800 meta-analyses die verband hielden met de leerprestaties van leerlingen. Het unieke van zijn aanpak is dat hij werkt met een soort van effectbarometers die onmiddellijk toelaten om de effectgrootte van een bepaalde (soort) interventie in te schatten. Voor mij is dit een uniek en zeer leerzaam project waar ik heel veel plezier aan beleef en een heel mooie erkenning voor het werk dat ik de afgelopen jaren voor mijn nieuwsbrief en de aanverwante websites en blogs heb verzet. Voor mij maakt dit project de kritiek en de tegenkantingen van de afgelopen jaren goed. En geloof me, die zijn er wel degelijk geweest. Ik had mezelf beloofd om op mijn vijftigste professioneel ergens te staan. Voor mij is deze vertaling het bewijs dat dit me wel degelijk gelukt is. Ik ben diegenen die me daarin al die jaren openlijk gesteund hebben en voor mij kansen zijn blijven creëren zeer erkentelijk voor. Ik ga geen namen noemen, omdat ik dan ongetwijfeld een aantal mensen zou vergeten. Sta me wel toe hier een uitzondering op te maken en een persoon met naam te noemen: Lukas. Hij was de afgelopen jaren mijn mentale coach die me telkens weer wist te behoeden voor ongelukkige stappen die ik anders misschien wel vanuit mijn gevoelens van ongeduld, miskenning en bij momenten frustratie zou gezet hebben. Mijn succes is daardoor ook zijn succes.



Intussen verscheen bij uitgeverij Abimo ook de Vlaamse versie van het boekje *Leerlingen met een specifieke hulpvraag*² van de Nederlanders Pyt Nauta en Marinus Giesing. Bij onze noorderburen is dit boekje met een verkoopcijfer van om en bij de 80000 exemplaren een echt succes. Ik mocht het aanpassen voor Vlaanderen. Concreet betekende dit een andere indeling van de hoofdstukken, het aanpassen van de internetverwijzingen, het uitbreiden van de bibliografie en het schrijven van een nieuw hoofdstukje over ontwikkelingsdyspraxie. Met dit boekje willen we een positieve bijdrage leveren tot het Vlaamse zorg- en inclusiedebat. Omdat het belangrijk is dat dit debat op een positieve manier gevoerd wordt, zijn er enkel verwijzingen opgenomen naar websites, boeken en organisaties die de in het boek vermelde hulpvragen op een positieve en niet-beschuldigende of niet-defensieve manier benaderen. Het kan en mag dus ook niet gelezen worden als een soort van *sociale kaart*.



De komende maanden zal het op mijn weblogs relatief stil blijven: mijn energie en aandacht zal voornamelijk naar de vertaling van het boek van John Hattie gaan. De berichten zullen sporadisch verschijnen. Na de vertaling neem ik de gewone routine weer op. Nog even het volgende: wijs geworden uit bepaalde reacties heb ik mijn verantwoordings-tekst (bovenaan deze nieuwsbrief) aangevuld met: *Wie reageert, geeft mij automatisch en impliciet de toestemming om desgevallend zijn reactie integraal of samengevat én op naam in deze nieuwsbrief weer te geven.*

Lieven

De leesontwikkeling volgen over de grenzen van het basisonderwijs heen? Aan de limiet gezien: een verplichting!

In 2009 stelde ik in mijn achtenzestigste nieuwsbrief al de vraag of er wel lang genoeg geredimeerd werd bij kinderen en jongeren met dyslexie³. De aanleiding daarvoor was het artikel uit 1996 van Francis, Shaywitz en anderen¹ dat

¹ HATTIE, J., *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London|New York, 2009, 380 blz.

² NAUTA, P., GIESING, M. m.m.v. Coppens, L., *Leerlingen met een specifieke hulpvraag. Achtergronden en tips*, Abimo, Sint-Niklaas, 2013, 80 blz.

³ Zie: <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsbrief068.pdf>.

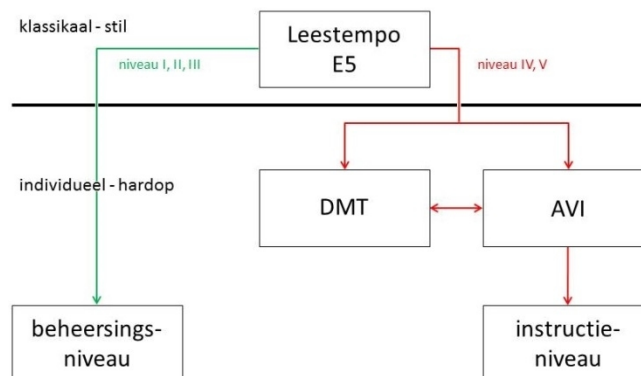
vlijmscherp aantoonde dat het remediëren van leesproblemen en dyslexie zinvol is tot en met 16 (zestien) jaar, aangezien de leesontwikkeling bij jongeren pas tot stilstand komt rond deze leeftijd. Ik formuleerde in mijn artikel dan ook het volgende besluit:

Aangezien alle leerlingen, ook de leeszwakke, nog leer- en leeswinst boeken tot ver in de periode van het middelbaar onderwijs, mag men niet te vroeg stoppen met het remediëren ten voordele van het compenseren en dispensereren. Uit het hierboven beschreven onderzoek blijkt dat de inzet op het remediëren de meeste kansen biedt om de afstand tussen de goede en zwakke lezers gevoelig te verkleinen. Op voorwaarde dat men bereid is daar tijd en energie in te investeren. Waar de frustratie te hoog oploopt bij de leerling, kan er gezocht worden naar compenserende maatregelen die deze frustratie enigszins verlichten. Dispenserende maatregelen zou ik op basis van de resultaten van dit onderzoek niet te snel aangrijpen als maatregel en uitstellen in de tijd. Gezien het feit dat ook de leeszwakke kinderen tot de leeftijd van zestien jaar leeswinst boeken, zou ik er voor pleiten om het dispensereren uit te stellen tot die leeftijd en zolang te blijven inzetten op stimuleren, remediëren en compenseren².

In deze nieuwsbrief wil ik hier op doorgaan. Naar aanleiding van het verschijnen van de nieuwe AVI-procedure groeide bij mij – weliswaar pas nadat de Vlaamse anti-AVI-tornado was uitgewoed – de overtuiging dat deze procedure met zijn vaardigheidsscores en vaardigheidsschalen ook unieke mogelijkheden bood om de leesontwikkeling van (op zijn minst) die leerlingen die starten in het beroepsonderwijs systematisch te blijven volgen. Niet volgen om te registreren, wel met de bedoeling de leesontwikkeling gericht te blijven stimuleren en waar nodig te remediëren. Toen ik enkele weken terug daarop aangesproken werd door twee leerkrachten uit het beroepsonderwijs die met deze bedoeling naar een van mijn lezingen over de nieuwe AVI-procedure waren gekomen, besloot ik hierover mijn voorstel op papier te zetten.

Het zou het doel van het leesonderwijs in dit beroepsonderwijs moeten zijn om, aan het einde van het tweede jaar van de eerste graad, via convergente differentiatie alle leerlingen een leesvaardigheidsscore te laten behalen die valt in de vaardigheidsniveaus I en II aan het einde van het zesde leerjaar lager onderwijs. Ik ben me er wel degelijk van bewust dat dit een zeer ambitieuze doelstelling is die niet voor alle leerlingen zal kunnen gehaald worden. Tegelijk ben ik ervan overtuigd dat dit in onze talige maatschappij geen overbodige luxe is.

Het is essentieel dat je aan het begin van het eerste jaar beroepsonderwijs objectief en in termen van vaardigheidsscores vastlegt waar elke leerling op het vlak van lezen staat. Aangezien algemeen wordt aangenomen dat de leerlingen die in het beroepsonderwijs starten een niveau halen dat overeenkomt met eind derde leerjaar, kun je hiervoor de toets Leestempo E5 uit de nieuwe AVI-procedure gebruiken. Je mag verwachten dat deze toets een voldoende spreiding zal tonen voor deze leerlingen. Bij leerlingen met een vaardigheidsscore die valt binnen de vaardigheidsniveaus I, II of III is er geen verdere foutenanalyse nodig, aangezien we er van uit gaan dat hun leesontwikkeling voldoende ver is gevorderd om zonder meer en probleemloos aan te pikken bij de didactiek van het eerste jaar beroepsonderwijs, didactiek waarvan wordt aangenomen dat die min of meer aansluit bij een niveau vierde leerjaar basisonderwijs. Leerlingen met een vaardigheidsscore die valt binnen de vaardigheidsniveaus IV of V verwijzen we door naar het individuele gedeelte van de nieuwe AVI-procedure. Voor hen is het de bedoeling om aan de hand van een nauwkeurige foutenanalyse een aangepast remediëringstraject uit te stippelen. Dit traject moet er op gericht zijn om deze leerlingen zodanig bij te werken dat ze optimaal kunnen mee profiteren van de functionele leesdidactische aanpak in de klas. Het is immers de bedoeling om met deze aanpak een convergente differentiërende aanpak te realiseren. Concreet ziet de afnameprocedure er dan als volgt uit:



¹ FRANCIS D., SHAYWITZ S., SHAYWITZ B., STUEBING K. & FLETCHER J., Developmental Lag Versus Deficit Models of Reading Disability: A Longitudinal, Individual Growth Curves Analysis

In:

Journal of Educational Psychology, 1996, Volume 88, Nr. 1, blz. 3-17.

² Zie: <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsbrief068.pdf>, blz.3.

Ik kies er bewust voor om de leerlingen met een vaardigheidsscore die in de vaardigheidsniveaus IV of V valt, door te verwijzen naar het individueel gedeelte, omdat het leerlingen zijn die om en bij de 30 maanden meer leesdidactiek gehad hebben dan de reguliere leerlingen uit het derde leerjaar van het basisonderwijs.

Om die convergente differentiatie voor de eerste graad van het beroepsonderwijs te realiseren, lijkt het me dat naast de individuele remediëringstrajecten de methodiek van het RALFI¹-lezen meer dan op zijn plaats is. RALFI is een programma voor kinderen die het lezen grotendeels beheersen maar langdurig traag blijven lezen. De methodiek² is gericht op het verhogen van de leesvaardigheid en het vloeiend³ lezen. Er wordt gewerkt met teksten die aansluiten bij de leeftijd en de interesses⁴ van de kinderen. Een leescyclus wordt het liefst vijf keer per week met dezelfde leerlingen uitgevoerd. Het programma werd door Anneke Smits uitgewerkt op basis van de bevindingen uit een aantal wetenschappelijke onderzoeken. Gegarandeerd *evidence based* dus! Een belangrijke meerwaarde van RALFI is dat de betekenis en de beleving van het lezen centraal staat. Daarom is het essentieel dat de leerlingen de tekst goed begrijpen. Een belangrijke voorwaarde voor dit tekstbegrip is het woordbegrip. RALFI kan hier enorm toe bijdragen, niet in het minst als deze methodiek gecombineerd wordt met de CUVAR⁵-didactiek⁶. Wie niet zo sterk gelooft in deze CUVAR-didactiek, verwijs ik met plezier door naar het alternatief van Robert Marzano, zoals dat beschreven staat in zijn boek *Wijs met woorden*.⁷



Het voorgestelde traject is volgens mij meer dan de moeite om het in het beroepsonderwijs uit te proberen, aangezien het de lees- (en bij uitbreiding ook de taal-)ontwikkeling van de leerlingen op verschillende domeinen actief aanpakt:

- Leestechniek;
- Leestempo;
- *Fluency*;
- Tekstbegrip;
- Woordenschat.

De voorwaarde om dit alles te kunnen realiseren is dat men de in dit deel beschreven didactiek en methodieken goed beheerst. Dit houdt onder andere in dat men de nieuwe AVI-procedure heel goed beheerst, dat men in staat is (én bereid) om een ver doorgedreven foutenanalyse te maken en men de zorg voor het lezen ook in het secundair onderwijs weer terugbrengt daar waar deze thuishoort: in de klas. Dat een goede beheersing van RALFI, CUVAR en/of de woordenschat aanpak van Robert Marzano een noodzakelijke voorwaarde is, zal voor iedereen duidelijk zijn. Dit betekent dat er op een aantal domeinen gerichte nascholing moet georganiseerd worden om aan de eventuele ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten tegemoet te komen.

Elk cijfertje telt: een studiedag over rekenproblemen en dyscalculie zoals er veel te weinig georganiseerd worden

Op vrijdag 26 april 2013 volgde ik de studiedag *Elk cijfertje telt* die door de Arteveldehogeschool te Gent werd georganiseerd. Ik hoorde er Wied Ruijsenaars, Annemie Desoete en Ruth Vanderswalmen spreken.



In zijn thematoespraak had Wied Ruijsenaars het over dyscalculie als het niet automatiseren van basale rekenkennis. Rekenkennis zoals die te verdelen is in declaratieve kennis (vb. $1 + 2 = 3$) en procedurele kennis (vb. het algoritme van het cijferend vermenigvuldigen) die beiden als het ware ingebed liggen in het metacognitieve kennissysteem van de rekenaar. Hij plaatste de rekenproblemen op een glijdende schaal omdat volgens hem de verschillende soorten kennis niet strikt te scheiden zijn en vaak in elkaars verlengde liggen en elkaar aanvullen. Deze glijdende schaal (waarbij ik de probleemgebieden grijs heb ingekleurd) ziet er voor hem ongeveer als volgt uit:

	Procedurele kennis goed	Procedurele kennis zwak
Declaratieve kennis goed	+ +	+ -
Declaratieve kennis zwak	- +	- -

¹ RALFI = Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interaction.

² De handleiding is gratis en vind je op <http://www.ralfilezen.nl/images/stories/RALFIhandleiding.pdf>.

³ Dit woord doet onrecht aan de betekenis van het Engelse *fluency*. Het gaat immers niet alleen om het vlot kunnen lezen, maar onder andere ook over het met de juiste intonatie, met de juiste prosodie kunnen lezen.

⁴ Op <http://www.ralfilezen.nl> kun je een heleboel teksten vinden, gesorteerd per thema, die je als 'leesvoer' voor de leerlingen kunt gebruiken.

⁵ CUVAR = Context + Uitleg, Variatie, Aanvulzin, Registratie.

⁶ Voor meer uitleg zie <http://www.ralfilezen.nl/woordenschat>.

⁷ MARZANO, R.J., *Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*, Bazalt, Vlissingen, 2011, 114 blz.

Uit zijn verdere uiteenzetting geef ik je graag nog twee dingen mee:

- De huidige rekenmethodes zijn niet berekend op grote individuele verschillen tussen de leerlingen;
- In geval van problemen bestaat een veilige aanpak uit het leggen van meer nadruk op het oefenen en herhalen van feiten en het gebruiken van vaste en sobere procedures.

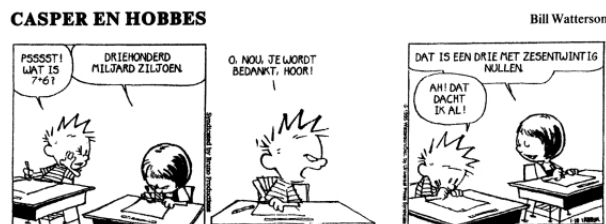
Annemie Desoete had het in haar themalezing *Over flietspalen, subtypes en protocollen* over de mogelijke genetische en neurologische oorzaken van dyscalculie, de discussie over het bestaan van subtypes van dyscalculie en het belang van de protocollering van het onderzoek. Haar werkwinkel in de namiddag over de invloed van de executieve functies en de metacognitie op het rekenproces vond ik persoonlijk echter het meest interessant. Hier stelde ze het doctoraat van Frauke De Weerd¹ voor waarbij de impact van het werkgeheugen en de inhibitie bij leerstoornissen zoals dyslexie en dyscalculie onderzocht werd². De conclusies van dit onderzoek wil ik jullie alvast niet onthouden:

- Kinderen met dyslexie hebben tekorten op het vlak van werkgeheugen en gedragsinhibitie;
- Kinderen met dyscalculie hebben tekorten op het vlak van het werkgeheugen voor hoeveelheden;
- Dyslexie en dyscalculie hebben geen gedeelde risicofactoren.

Il grande finale (hoewel niet op het einde van de dag ☺) was voor mij de werkwinkel van Ruth Vanderswalmen over het diagnostisch proces bij rekenproblemen. Anders dan het *Prodia*-protocol voor rekenproblemen³, dat zeer vaag blijft en zelden de essentie raakt, was het concrete diagnostische proces dat Ruth Vanderswalmen voorstelde van een helderheid die niet alleen het hoe en het wat, maar ook het waarom van de verschillende onderzoeksaspecten volledig uit de doeken deed. Ik kreeg toestemming om haar lezing digitaal te registreren en zal in de nabije toekomst proberen om van die opname een geannoteerde transcriptie te maken. Deze transcriptie zal ik dan, als ik daarvoor van Ruth Vanderswalmen de toestemming krijg, ook beperkt ter beschikking stellen in mijn *Facebook*-kenniscentrum.

Sta me toe ook te melden dat ik deze studiedag verliet met een groeiend gevoel van onbehagen aangaande het *Prodia*-protocol rekenproblemen en dyscalculie. Enerzijds was er de opmerking van Annemie Desoete dat de lijst met voorgestelde diagnostische middelen uit het protocol maar beter zou vervangen worden door het testoverzicht uit de brochure *Allemaal op een rijtje*⁴. Anderzijds was daar de kritiek dat het *Prodia*-protocol veel te vaag en oppervlakkig bleef en dat het protocol van Hans Van Luit⁵ toch wel de betere keuze was. Als je dan leest dat Annemie Desoete deel uitmaakte van het wetenschappelijk consult voor het *Prodia*-protocol Dyscalculie, dan is het voor mij totaal onbegrijpelijk dat er zo weinig van de inzichten uit deze studiedag (Ruth Vanderswalmen is een naaste medewerker van Annemie Desoete), terug te vinden zijn in datzelfde protocol.

Eenzelfde opmerking hoorde ik trouwens uit de eerste hand over het wetenschappelijk consult bij het *Prodia*-protocol Dyslexie. Maar dat is een ander verhaal. Misschien moeten we gewoon wachten op de inhoudelijke herwerking van beide protocollen.



¹ DE WEERDT, F., *Working memory, inhibition and naming speed*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van *Doctor in de Pedagogische Wetenschappen*, Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Gent, 2012, 240 blz.

² Annemie Desoete stelt dit proefschrift ter beschikking op mijn *Facebook*-kenniscentrum. Dit is niet vrij toegankelijk. Mensen die lid willen worden sturen bij voorkeur een bericht naar nieuwsbrief.leren@gmail.com met hun motivatie én een inhoudelijke bijdrage voor het kenniscentrum.

Zie: <http://www.prodiagnostiek.be/rekenen/index.php>.

⁴ SIG-INTERVIEWSWERKGROEP REKENSTOORNISSEN, *Allemaal op een rijtje*. Overzicht van rekestests in Vlaanderen, Sig, Destelbergen, 2010, tweede herziene druk), 44 blz.

⁵ VAN LUIT, J.E.H., BLOEMERT, J., GANZINGA, E.G. en MONCH, M.E., *Protocol Dyscalculie: Diagnostiek voor gedragskundigen (protocol DDG)*, Graviant, Doetinchem, 2012, 232 blz.