

PROTOCOL DYSLEXIE VOORTGEZET ONDERWIJS

Handreiking voor directie,
middenmanagement en docenten

Koos Henneman
Judith Bekebrede
Albert Cox
Hedwig de Krosse

Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs

Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten

Koos Henneman
Judith Bekebrede
Albert Cox
Hedwig de Krosse



Bestelnummer: 251080

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© Masterplan Dyslexie, 2013

[DANKWOORD]

Dit protocol is een herziening van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs uit 2004. De herziening vond plaats in opdracht van het Masterplan Dyslexie en met financiële steun van het ministerie van OCW.

Velen leverden een bijdrage aan deze herziening, onder andere door mee te lezen en eerdere versies van commentaar te voorzien. Met name willen we de volgende mensen hiervoor danken: Ameling Algra (College voor Examens), Marjon Boelens (OPDC Zuidoost Drenthe, Emmen), Beatrijs Brand (School Psychologische Praktijk), Maud van Druenen (Expertisecentrum Nederlands), Wim van Calcar (taalkundige), Martine Gijsel (Saxion Hogeschool), Gerian Hampsink (Wellantcollege, Houten), Keirsten de Jongh (College voor de Rechten van de Mens), Evelien Krikhaar (Expertisecentrum Nederlands), Mariken van der Laan (OSG De Hogeberg, Den Burg), Nanda van Oorschot (KPC Groep), Arga Paternotte (Stichting Dyslexie Nederland), Marijse Pel (Steunpunt Dyslexie), Alma Perdok (Produs Praktijkonderwijs, Arnhem), Annelies Popma (Pieter Nieuwland College, Amsterdam), Laura Punt (KPC Groep), Marzenka Rolak (Dyslexiecentrum Rotterdam), Truus Schijf (Muiswerk Educatief), Mieke Urff (Fontys OSO), Hieke Wagenaar (Echnaton College, Almere).

En uiteraard was het protocol er nooit geweest zonder de oorspronkelijke medeauteurs Ria Kleijnen (Hogeschool Windesheim) en Anneke Smits (Hogeschool Windesheim).

De auteurs
April 2013

[INHOUD]

[DANKWOORD]

1	Inleiding	1
1.1	De leerling centraal	2
1.2	Een geïntegreerde aanpak	2
1.3	Ondersteuning gedurende de hele schoolloopbaan	3
1.4	Economisch principe	4
1.5	Voor wie is het protocol?	5
1.6	Het gebruik van de termen zorgspecialist en GZ-psycholoog	5
1.7	Overzicht hoofdstukken	6
2	Schoolbeleid voor dyslexie	9
2.1	Het dyslexiebeleidsplan	9
	2.1.1 <i>Beschrijving van het staand beleid</i>	10
	2.1.2 <i>Beschrijving van de beleidsontwikkeling</i>	12
	2.1.3 <i>Evaluatie en bijstelling</i>	13
2.2	Een beleidscyclus in vier stappen	13
2.3	Betrokkenen in de school	14
2.4	Taken voor de school	18
3	Wat is dyslexie?	19
3.1	Definities van dyslexie	19
	3.1.1 <i>Prevalentie van dyslexie</i>	20
	3.1.2 <i>Dyslexie: een hardnekkig probleem</i>	20
3.2	Verklaringen voor dyslexie	21
3.3	Comorbiditeit	22
3.4	Gevolgen van dyslexie	23
	3.4.1 <i>Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren</i>	23
	3.4.2 <i>Gevolgen voor het leren</i>	24
	3.4.3 <i>Gevolgen voor de (school)loopbaan</i>	27
4	Signalering en doorverwijzing	29
4.1	Signalering en diagnostiek in het basisonderwijs	29
	4.1.1 <i>Cognitieve capaciteiten</i>	30
	4.1.2 <i>Anderstalige achtergrond</i>	32
	4.1.3. <i>Geen financiële vergoeding</i>	32
	4.1.4 <i>Geen geprotocolleerde diagnostiek en behandeling</i>	32
4.2	Signalering in het voortgezet onderwijs	32
	4.2.1 <i>Informatie uit het basisonderwijs</i>	32
	4.2.2 <i>Observaties van docenten</i>	33
	4.2.3 <i>Signaleringstoetsen in de brugklas</i>	33
4.3	Onderzoek na signalering en doorverwijzing	34
	4.3.1 <i>Procedure voor handelingsgerichte diagnostiek</i>	36
4.4	De rapportage voor leerling, ouders en school	38

4.5	Dyslexieverklaring	39
4.6	Taken voor de school	39
5	Sociaal-emotionele ondersteuning in de lessen	43
5.1	Psychologische basisbehoeften	43
5.2	Bevorderen van de psychosociale ontwikkeling	44
	5.2.1 <i>Accepteer dyslexie als handicap</i>	44
	5.2.2 <i>Investeer in de relatie met een leerling</i>	46
5.3	Taken voor de school	47
6	Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les	49
6.1	Voorbereiding van de les	50
6.2	Introductie op de les	50
6.3	Huiswerk en toetsen bespreken	51
6.4	Presentatie leerstof	52
6.5	Verwerking leerstof/uitvoering taken	54
	6.5.1 <i>Opdrachten en instructie lezen</i>	54
	6.5.2 <i>Studieteksten lezen</i>	55
	6.5.3 <i>Betekenis van woorden leren en achterhalen</i>	56
	6.5.4 <i>Aantekeningen maken</i>	58
	6.5.5 <i>Opdrachten uitwerken/verslagen maken</i>	59
	6.5.6 <i>Rekenopdrachten maken</i>	61
	6.5.7 <i>Willekeurige associaties leren</i>	62
6.6	Muziek	63
	6.6.1 <i>Ritme</i>	65
6.7	Leerlingen laten samenwerken	65
6.8	Reflectie op taakaanpak en strategieën	66
6.9	Vragen stellen	66
6.10	Feedback geven	67
6.11	Huiswerk opgeven	68
6.12	Toetsen	68
6.13	Beoordeling van toetsen	71
6.14	Toegankelijkheid van lesmaterialen	72
6.15	Taken voor de school	73
7	Vakspecifieke ondersteuning Nederlands	79
7.1	Woordenschatuitbreiding	79
7.2	Technisch lezen en lezen stimuleren	80
7.3	Begrijpend lezen	81
7.4	Spelling	82
7.5	Grammatica	84
7.6	Schrijven	84
7.7	Beoordeling van toetsen	85
7.8	Taken voor de school	86
8	Vakspecifieke ondersteuning moderne vreemde talen	89
8.1	Algemene handreiking	89
8.2	Woorden leren, uitspraak en spelling	90
	8.2.1 <i>Woorden leren</i>	90

8.2.2	<i>Uitspraak</i>	93
8.2.3	<i>Spelling</i>	94
8.3	Grammatica	95
8.4	Technisch lezen	96
8.5	Begrijpend lezen	97
8.6	Schrijven	97
8.7	Spreek- en luistervaardigheid	98
8.8	Beoordeling van toetsen	98
8.9	Taken voor de school	99
9	Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties	103
9.1	Algemene opmerkingen	103
9.2	Compenserende aanpassingen	104
9.2.1	<i>Lezen</i>	105
9.2.2	<i>Schrijven</i>	107
9.2.3	<i>Toetsing en beoordeling</i>	108
9.3	Dispenserende aanpassingen	110
9.4	Welke aanpassingen zijn toegestaan bij het examen	110
9.5	De keuze van ondersteunende technologie	110
9.6	Dyslexiekaart of -pas	118
9.7	Taken voor de school	118
10	Ondersteuning buiten de lessen	123
10.1	Taakgerichte training	124
10.1.1	<i>Uitgangspunten van taakgerichte trainingen</i>	124
10.1.2	<i>Toelatingscriteria voor taakgerichte trainingen</i>	125
10.1.3	<i>Inhoud taakgerichte trainingen</i>	125
10.1.4	<i>Hoe taakgerichte training aanbieden: afzonderlijk of geïntegreerd?</i>	129
10.1.5	<i>Taakgerichte ondersteuning en motivatie</i>	130
10.2	Coaching	130
10.2.1	<i>Uitgangspunten coaching</i>	131
10.2.2	<i>Welke leerlingen coachen?</i>	132
10.3	Lotgenotencontact	132
10.4	Taken voor de school	133
11	Wet- en regelgeving	135
11.1	Het eindexamen	135
11.1.1	<i>Tijdverlenging</i>	137
11.1.2	<i>Lettertype en vergroting</i>	137
11.1.3	<i>Auditieve ondersteuning</i>	137
11.1.4	<i>Spellingcorrectie</i>	138
11.1.5	<i>Tekstverwerker en spellingcontrole</i>	138
11.1.6	<i>Afstemming onderwijs en eindexamen</i>	139
11.1.7	<i>Aanpassingen melden</i>	139
11.1.8	<i>De dyslexieverklaring</i>	139
11.1.9	<i>Zorgplicht</i>	140
11.2	Wet gelijke behandeling	140
11.3	Vrijstellingen voor de tweede moderne vreemde taal	141
11.3.1	<i>Vrijstellingen in het vmbo</i>	141

11.3.2	<i>Vrijstellingen in het havo en het vwo</i>	142
11.3.3	<i>Vrijstellingen voor Nederlands en Engels</i>	143
11.4	Taken voor de school	143
12	Ouders en school	145
12.1	Uitgangspunten voor een goede samenwerking	145
12.2	Aandachtspunten voor samenwerking	146
12.3	Taken voor de school	152
[LITERATUUR]		153
[BIJLAGEN]		163
1	Format van een plan van aanpak	
2	Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid	
3	Signalenlijst lees- en spellingproblemen	
4	Verantwoording signaleringsinstrumenten	
5	Voorbeeld van procedure bij vermoeden van dyslexie binnen Samenwerkingsverband A	
6	Klassenoverzichtsformulier signaleringstoetsen	
7	Intakevragenlijst mentor	
8	Intakevragenlijst docenten	
9	Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 1)	
10	Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 2)	
11	Toelichting bij deel 1 van het Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie	
12	Voorbeeld dyslexieverklaring	
13	Intakevragenlijst ouders	
14	Taalbericht vakonderwijs	
15	Hoofdgedachte	
16	Woordenschatuitbreiding	
17	Stilleestoets <i>Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?</i>	
18	In gesprek met leerlingen over taalvaardigheden	
19	Directe instructie en rolwisselend leren	
20	Persoonsvorm	
21	Woorden leren zonder computer	
22	Vragen voor advisering ondersteunende technologie	
23	Overzicht mogelijke aanpassingen voor dyslectische leerlingen	
24	Dyslexiekaart van Eric	

1 [INLEIDING]

In 2004 verscheen in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004a; 2004b). Dat protocol is naar alle scholen voor voortgezet onderwijs verstuurd en vanaf dat moment is er op veel scholen meer ondersteuning gekomen voor dyslectische leerlingen en vaker dyslexiebeleid geïnitieerd, uitgevoerd en geëvalueerd dan vóór 2004. Niet alleen het protocol is daar debet aan, maar ook de conferenties vanuit het Masterplan Dyslexie over implementatie van het protocol.

De ondersteuning van dyslectische leerlingen is echter een continu proces dat door maatschappelijke veranderingen om aanpassingen vraagt. Veranderingen als:

- de gewijzigde exameneisen;
- de toepassing van de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte zowel in basis- als in voortgezet onderwijs (2009);
- de invoering van de vergoede diagnostiek en behandeling voor leerlingen in het basisonderwijs;
- de voortschrijdende ontwikkeling van ondersteunende technologie.

Vanwege bovenstaande ontwikkelingen is vanuit het Masterplan Dyslexie in 2011 besloten het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* te herzien. Er moesten aanpassingen komen op het niveau van de inhoud, de literatuur, de verwijzingen naar websites en ondersteunende technologie.

Een tweede reden voor de herziening kwam voort uit de praktijk van de implementatie van het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Het protocol werd vooral door zorgspecialisten gelezen die belast waren met de opzet en invoering van dyslexiebeleid, en veel minder door docenten. Voor docenten was het niet praktisch genoeg. Om dat te verhelpen zijn in 2008 en 2009 losse vakkaternen verschenen (De Krosse & Kleijnen, 2008a; 2008b; 2008c; 2009) niet alleen met een bundeling van praktische tips uit het Protocol, maar ook met aanvullingen daarop. De vakkaternen zijn in deze herziening verwerkt.

Om de praktische bruikbaarheid te bevorderen is aan het einde van de meeste hoofdstukken een lijst met taken opgenomen die directie, middenmanagement en docenten kunnen uitvoeren als zij de inhoud van het hoofdstuk willen implementeren binnen of buiten de lessen. Verder eindigen veel hoofdstukken met een overzicht van websites waar aanvullende relevante informatie is te vinden. Deze overzichten zijn ook te vinden op de website van het Masterplan Dyslexie (www.masterplandyslexie.nl); daar worden ze actueel gehouden.

Evenals het vorige protocol biedt deze herziene versie een leidraad voor het opstellen, uitvoeren en evalueren van dyslexiebeleid. Dat beleid is een middel om de volgende doelen te bereiken.

- *Dyslectische leerlingen kunnen die opleiding volgen waartoe ze op basis van hun cognitieve capaciteiten in staat zijn.*
- *Ze kunnen omgaan met hun dyslexie.*
- *Ze vergroten hun functionele lees- en schrijfvaardigheid, zo nodig met hulpmiddelen.*

Vier uitgangspunten zijn noodzakelijk om deze doelen te bereiken:

- de leerling staat centraal;
- de ondersteuning vereist een geïntegreerde aanpak;
- de ondersteuning vindt plaats gedurende de hele schoolloopbaan;
- de ondersteuning gaat uit van wat werkt bij de leerling en wat een zo groot mogelijk effect heeft (economisch principe).

De volgende paragrafen lichten deze uitgangspunten toe.

1.1 De leerling centraal

Dyslectische leerlingen staan in de begeleiding steeds centraal. Belangrijke vragen zijn: Wat heeft *déze* leerling nodig? Heeft hij voldoende aan begrip, goed onderwijs en de algemene afspraken die op school gelden voor dyslexie? Of heeft hij daarnaast ook nog individuele ondersteuning en/of extra hulpmiddelen nodig? Deze vragen moet een school allereerst aan *de leerling zelf* voorleggen.

Ondersteuning heeft kans van slagen als de leerling medezeggenschap heeft. De ondersteuning moet aansluiten bij zijn eigen doelstellingen en behoeften. Dit betekent in de praktijk dat de school samen met een leerling en de ouders nagaat, wat hij nodig heeft om zo min mogelijk hinder te ondervinden van zijn problemen. Hierbij zal de school moeten aangeven welke begeleiding en faciliteiten wel of niet mogelijk zijn. De meeste dyslectische leerlingen zijn redelijk in staat aan te geven waar hun problemen liggen, maar zij kunnen niet altijd aangeven wat zij nodig hebben, omdat zij meestal onvoldoende op de hoogte zijn van begeleidingsmogelijkheden en faciliteiten die hun problemen kunnen minimaliseren. Evenmin weten zij welke mogelijkheden de specifieke school hun te bieden heeft.

1.2 Een geïntegreerde aanpak

Een dyslectische leerling heeft ondersteuning nodig daar waar de gevolgen van dyslexie hem belemmeren: bij het volgen van lessen, tijdens proefwerken en examens en bij het maken van huiswerk. Dit vraagt om een geïntegreerde aanpak. Dat betekent dat docenten zo veel mogelijk binnen de lessen leerlingen begeleiden; dat er een goede afstemming is tussen docenten, zorgspecialisten en directie en tussen leerling, ouders en school.

Met ondersteuning in de lessen is de meeste winst te behalen. Uit onderzoek blijkt dat vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kwaliteiten van docenten zeer belangrijke voorspellers zijn voor het leersucces van leerlingen (Van Gennip & Vrieze, 2008). Het gaat dan om effectieve instructie, efficiënt klassenmanagement, sociaal-emotionele ondersteuning en planmatig handelen bij problemen. Pedagogisch-didactisch handelen dat niet alleen voor dyslectici van belang is, maar voor alle leerlingen.

Veel dyslectische leerlingen hebben ook behoefte aan specifieke maatregelen ter compensatie van hun problemen. Voorbeelden daarvan zijn extra instructie tijdens de les, meer tijd bij een proefwerk, aangepaste spellingbeoordeling of het gebruik van een laptop met tekst-naar-spraaksoftware. In het uiterste geval kan de school vrijstelling verlenen voor bepaalde vakken of onderdelen daarvan (dispensaties).

Wanneer docenten de problemen binnen de les niet kunnen oplossen, kunnen zorgspecialisten ondersteuning buiten de lessen geven. Dit kan echter niet zonder overleg met de leerling, de mentor en de betrokken vakdocenten. Indien de leerling buiten de school begeleiding

krijgt, moet er afstemming zijn tussen het begeleidingsinstituut, de leerling, de ouders en een contactpersoon van de school.

Tot slot zijn structureel geplande contactmomenten met de leerling en planmatige leerlingenbesprekingen noodzakelijk. Daarin bespreken docenten de resultaten en het welbevinden van de leerlingen en leggen deze kort vast, bij voorkeur in een leerlingvolgsysteem. Een deel daarvan kan openbaar zijn zodat nieuwe docenten snel met een leerling aan de slag kunnen.

1.3 Ondersteuning gedurende de hele schoolloopbaan

Over het algemeen kunnen dyslectische leerlingen in de brugklas rekenen op ondersteuning, daarna rusten hen vaak alleen nog faciliteiten als tijdverlenging, gebruik van ondersteunende technologie of aangepaste spellingbeoordeling. Voor veel dyslectische leerlingen is alleen ondersteuning in de brugklas onvoldoende. Voor hen is het noodzakelijk op meer momenten of zelfs gedurende hun hele schoolloopbaan de ondersteuning te krijgen die nodig is.

Noodzaak ondersteuning in hogere leerjaren

Kevin is bevorderd naar havo 4. Er is voor hem in de brugklas een begeleidingsplan opgesteld. Hij heeft leren typen en maakt zijn werk op een pc, waardoor de problemen met zijn slechte handschrift en spelling zijn geminimaliseerd. Woordenlijsten van zijn methoden voor Engels en Frans leert hij met het programma *Overhoor*. De school heeft hem tijdverlenging geboden bij proefwerken en sporadisch overhoren docenten bij de moderne vreemde talen hem mondeling in plaats van schriftelijk.

In klas 4 ervaart hij nieuwe problemen. De grote hoeveelheid leeswerk en het veelvuldig moeten maken van werkstukken veroorzaken een werkdruk die hij niet kan volhouden. Ook dalen zijn cijfers voor de moderne vreemde talen.

De remedial teacher van de school gaat samen met Kevin na welke problemen hij precies ondervindt en wat er zou moeten gebeuren. Het dalen van de cijfers voor de moderne vreemde talen wordt veroorzaakt door onvoldoende kennis van de betekenis van woorden die al geregeld in de methoden zijn voorgekomen. Dit leidt ertoe dat Kevin te veel woorden in een tekst niet kent en moeilijk tot begrip komt. Herhaling van woorden uit voorafgaande jaren is noodzakelijk. Kevin zal 15 minuten per dag de woorden van klas 3 (die al in zijn computer zitten) gaan herhalen.

Om de druk van het leeswerk te verminderen, probeert Kevin verschillende vormen van auditieve ondersteuning uit bij de voor hem lastigste boeken. De keus valt uiteindelijk op tekst-naar-spraaksoftware. De remedial teacher bestelt de boeken bij Dedicon. Om veelvuldige herhaling van het lezen van lange stukken te vermijden, leert hij tijdens het lezen schema's te maken met gebruikmaking van mindmapsoftware. Met de docenten van verschillende vakken overlegt Kevin of hij voor werkstukken een mindmap mag inleveren die hij mondeling toelicht. De meeste docenten stemmen hierin toe.

Na een halfjaar zal Kevin met de remedial teacher de resultaten van de genomen maatregelen evalueren en zullen zij nagegaan wat Kevin nodig heeft om het examenjaar met succes af te ronden.

1.4 Economisch principe

Ondersteuning moet gericht zijn op maximaal resultaat met een voor de leerling minimale extra inspanning. Dat is het economisch principe. Resultaat betekent voor een dyslectische leerling: een voldoende halen voor een vak, overgaan naar een volgende klas, een examen halen of voldoende voorbereid zijn op een vervolgopleiding of beroep. Ondersteuning richt zich dus niet op kennis en vaardigheden die geen of weinig effect hebben op de doelen die de dyslectische leerling zich gesteld heeft.

Wat effectief is voor de ene leerling, hoeft dat niet te zijn voor een andere. Het voortgezet onderwijs moet vanuit het economisch principe rekening houden met de hulp die in het (speciaal) basisonderwijs al gegeven is. Wanneer dat niet gebeurt, is de kans groot dat er een herhaling van zetten plaatsvindt die niet het gewenste resultaat heeft. Een leerling die in het basisonderwijs lange tijd goede hulp gehad heeft voor spellen en bij wie is vastgesteld dat de investering niet opweegt tegen het resultaat, moet in het voortgezet onderwijs niet opnieuw extra begeleiding krijgen voor spelling, ook al wil hij zelf graag beter leren spellen. Deze leerling kan mogelijk wel veel baat hebben bij het leren typen en efficiënt leren omgaan met spellingcontrole. Om economisch te werk te gaan, moet in de brugklas dus informatie aanwezig zijn met betrekking tot de geboden extra ondersteuning in het basisonderwijs.

Het economisch principe in de praktijk

Meryem (2 vmbo-t) heeft in het basisonderwijs veel remediëring voor spelling gehad. De effecten zijn gering. Het grote aantal spelfouten tast de leesbaarheid van haar werk aan zowel voor haarzelf als voor haar docenten. Er wordt met haar overlegd wat zij de beste oplossing zou vinden. Het resultaat is: geen remediëring meer, maar leren blind typen op een laptop met spellingcontrole. Voor optimaal gebruik van de spellingcontrole krijgt ze een aantal lessen. Wanneer zij toch iets met de hand moet schrijven, wordt haar geleerd wanneer het wel of niet van belang is dat zij haar spelling door anderen laat controleren.

Wouter (2 havo) leest ondanks veel hulp nog steeds erg traag. Dit veroorzaakt problemen met het begrip van teksten die langer zijn dan een halve pagina. Hij moet die teksten een paar maal doorlezen voor hij grip op de inhoud krijgt. Ook vragen beantwoorden over die teksten gaat traag, omdat hij moeite heeft de plaats in de tekst te vinden waar het antwoord staat of waaruit het antwoord is af te leiden. Vooral geschiedenis levert problemen op.

Wouter krijgt leesinstructie direct gericht op het lezen van teksten uit zijn geschiedenisboek en het beantwoorden van de bijbehorende vragen. In de klas werkt hij samen met een leerling die het technisch lezen goed beheerst. Deze leest de teksten zachtjes voor en samen maken ze de opdrachten. Tekst-naar-spraaksoftware wordt overwogen.

Ramon (4 havo) heeft grote moeite om in goede zinnen een boekverslag te maken. Hij werkt met een laptop, leest het verslag een paar keer door en blijft eindeloos veranderen omdat hij wel in de gaten heeft dat zinnen niet goed lopen, maar niet weet hoe hij ze moet verbeteren. Dat lukt hem wel als zijn moeder zijn tekst voorleest. Hij leert werken met tekst-naar-spraaksoftware. Iedere zin wordt

nu door de computer voorgelezen zodra hij een punt typt. Hij hoort nu goed wanneer een zin niet loopt en kan die gemakkelijker verbeteren. Hij heeft de software zelf mogen uitkiezen en het gebruik ervan bevalt hem goed. Hij is van plan naar het hbo door te stromen en de software ook daar te gebruiken.

1.5 Voor wie is het protocol?

Het protocol is voor alle geledingen in de school: directie, middenmanagement en docenten. Directies hebben de rol om beleid te initiëren, randvoorwaarden te scheppen voor uitvoering en na evaluatie te zorgen voor bijstelling. Het middenmanagement (afdelingsleiders, (zorg)coördinatoren, zorgspecialisten, dyslexie-experts, dyslexiecoaches, remedial teachers en mentoren) moet het beleid concretiseren, de uitvoering ervan vorm geven, zorgen voor een evaluatie en voorstellen voor bijstelling leveren. Mentoren en ook dyslexiecoaches behoren over het algemeen niet tot het middenmanagement, maar gezien hun belangrijke taak met betrekking tot het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen, zijn ze in dit protocol bij het middenmanagement ondergebracht. Zij zijn zeer belangrijk bij het opzetten en uitvoeren van beleid en bij de ondersteuning van docenten. De docenten voeren het beleid uit en geven hun ervaringen door aan het middenmanagement, die op zijn beurt weer overlegt met de directie over mogelijke bijstellingen.

Het is de bedoeling dat alle geledingen die hoofdstukken of delen van hoofdstukken lezen, in staat zijn actief te gaan handelen op het terrein van initiëren, concretiseren, uitvoeren, evalueren en bijstellen van het beleid. Daarom staat aan het einde van bijna alle hoofdstukken een overzicht van taken die de verschillende geledingen kunnen uitvoeren met betrekking tot de inhoud van het hoofdstuk. Voor iedere geleding is dit apart beschreven omdat ieder van hen een specifieke rol heeft. In paragraaf 1.7 is bij de beschrijving van de hoofdstukken een leeswijzer opgenomen.

1.6 Het gebruik van de termen zorgspecialist en GZ-psycholoog

Omwille van de leesbaarheid van het protocol hebben de termen *zorgspecialist* en *GZ-psycholoog* een bredere betekenis dan de over het algemeen gangbare.

Onder de term *zorgspecialist* vallen alle personen die binnen de school een specifieke functie hebben met betrekking tot de signalering en ondersteuning van dyslectische leerlingen en het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijstellen van het dyslexiebeleid. De naamgeving van deze personen is lang niet op alle scholen gelijk. Onder deze term kunnen vallen: remedial teachers, leesspecialisten, dyslexiespecialisten, dyslexiecoaches, dyslexiecoördinatoren, taalcoördinatoren, zorgcoördinatoren, onderbouwcoördinatoren, bovenbouwcoördinatoren, afdelingsleiders en counselors.

Onder de term *GZ-psycholoog* vallen alle psychologen en orthopedagogen die bevoegd zijn de diagnose dyslexie te stellen en behandeling te geven. Daartoe is een academische graad in klinische kinder- of jeugdpsychologie of orthopedagogiek vereist, alsmede een erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek, minimaal (op het niveau van) de BIG-registratie Gezondheidszorgpsycholoog. De K&J-registratie van het NIP en de registratie orthopedagoog-generalist (of diagnostiek) van de NVO voldoen hieraan.

1.7 Overzicht hoofdstukken

Hoofdstuk 2 *Schoolbeleid voor dyslexie*

Beschrijft hoe beleid geïnitieerd, uitgevoerd, geëvalueerd en bijgesteld kan worden. Voor directie en middenmanagement is dit hoofdstuk van groot belang als zij beleid willen opzetten of het huidige beleid willen toetsen aan de veranderde omstandigheden. Voor docenten zijn die delen van belang waarin hun rol beschreven staat met betrekking tot de uitvoering en de evaluatie.

Hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?*

Geeft inzicht in dyslexie en de huidige verklaringen en geeft een overzicht van de mogelijke gevolgen voor leerlingen voor het volgen van onderwijs, beroepskeuze en sociaal-emotioneel functioneren. Inzicht hierin is voor alle geledingen van belang. Weten wat de handicap inhoudt is een voorwaarde voor opzetten, uitvoeren en evalueren van beleid.

Hoofdstuk 4 *Signalering en doorverwijzing*

Beschrijft hoe docenten leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen kunnen signaleren. Welke acties de school zou kunnen ondernemen na de signalering en op welke wijze zij deze acties kan uitvoeren. Dit hoofdstuk is van belang voor alle geledingen, maar niet in dezelfde mate. De directie kan het hoofdstuk scannen op acties voor initiëren van beleid. Voor zorgspecialisten is het hele hoofdstuk van belang, al zal een aantal van hen de informatie al tijdens een studie verworven hebben. Docenten kunnen die passages en bijlagen bestuderen die op hun rol in het proces betrekking hebben, namelijk het goed observeren van de lees- en spellingvaardigheid van leerlingen.

Hoofdstuk 5 *Sociaal-emotionele ondersteuning in de lessen*

Is een werkdocument. Het geeft docenten een grote hoeveelheid suggesties om de psychosociale ontwikkeling van leerlingen positief te beïnvloeden. Zij kunnen nagaan welke suggesties zij al uitvoeren en welke zij willen gaan uitvoeren. Dit hoofdstuk is van belang voor alle docenten en het middenmanagement. Docenten zijn de uitvoerders, maar het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

Hoofdstuk 6 *Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens les*

Is eveneens een werkdocument. Het biedt docenten een grote hoeveelheid suggesties voor pedagogisch-didactisch handelen tijdens de les en geeft aanwijzingen voor toegankelijk lesmateriaal. Zij kunnen nagaan welke suggesties zij al uitvoeren en welke zij willen gaan uitvoeren. Dit hoofdstuk is evenals hoofdstuk 5 van belang voor alle docenten en het middenmanagement. Docenten zijn de uitvoerders, maar het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

Hoofdstuk 7 *Vakspecifieke ondersteuning Nederlands*

Is een werkdocument voor docenten Nederlands. Het biedt docenten Nederlands suggesties voor pedagogisch-didactisch handelen om dyslectische leerlingen te ondersteunen in de les. Het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

Hoofdstuk 8 *Vakspecifieke ondersteuning moderne vreemde talen*

Is een werkdocument voor docenten moderne vreemde talen. Het biedt deze docenten suggesties voor pedagogisch-didactisch handelen om dyslectische leerlingen te ondersteunen in de les. Het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

Hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties*

Geeft aan welke compenserende en dispenserende aanpassingen mogelijk zijn. Tevens beschrijft het een model om tot een goede keuze te komen van ondersteunende technologie. Welke mogelijke aanpassingen er zijn is voor alle geledingen van belang. Directie zal voor facilitering moeten zorgen, middenmanagement voor invoering en docenten voor uitvoering van aanpassingen. Het deel dat beschrijft hoe tot een weloverwogen keuze van ondersteunende technologie te komen, is meer voor het middenmanagement bestemd.

Hoofdstuk 10 *Ondersteuning buiten de lessen*

Gaat in op de uitgangspunten en inhoud van een taakgerichte training en sociaal-emotionele ondersteuning zoals coaching en lotgenotencontact. Dit hoofdstuk is in eerste instantie gericht op de zorgspecialist in het middenmanagement, maar omdat afstemming met docenten altijd van belang is, is het goed als docenten er kennis van nemen. Omdat voor de facilitering de directie van belang is, zou zij dit hoofdstuk ook kunnen doornemen, zodat zij weet welke keuzen gemaakt kunnen worden. Het hoofdstuk geeft een globaal overzicht over mogelijkheden omdat de uitvoering ervan het werk is van specialisten die daarvoor een opleiding gevolgd hebben en dus al veel kennis hebben.

Hoofdstuk 11 *Wet- en regelgeving*

Beschrijft de wettelijke kaders waarbinnen scholen de afweging maken dyslectische leerlingen faciliteiten te verlenen bij de examens of eventueel aanpassingen te doen in het onderwijsprogramma voor deze leerlingen. Het hoofdstuk is van belang voor alle geledingen, maar niet in dezelfde mate. Directie, middenmanagement en docenten moeten weten wat wel en niet mag en wat de jurisprudentie is. Voor het initiëren en opzetten van beleid vraagt dit hoofdstuk extra aandacht van directie en middenmanagement.

Hoofdstuk 12 *Ouders en school*

Beschrijft wanneer en op welke wijze ouders een rol kunnen spelen bij de signalering en verwijzing, bij de ondersteuning binnen en buiten de klas en bij de keuze van aanpassingen. Het hoofdstuk is allereerst van belang voor docenten, middenmanagement met name de mentor, docenten, ouders en leerlingen. De directie kan het globaal doornemen om een aantal aspecten van overleg tussen ouders en school in het beleidsplan vast te leggen.

2 [SCHOOLBELEID VOOR DYSLEXIE]

Het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* biedt achtergronden, handreikingen en werkdocumenten voor het vormgeven van dyslexiebeleid op school. Scholen moeten deze handvatten zelf vertalen naar een dagelijks handelen dat het beste bij hun eigen situatie past. Het dyslexiebeleid hangt nauw samen met het taalbeleid en het zorgbeleid van de school. Het taalbeleid richt zich in principe op alle leerlingen en is terug te zien in de manier waarop taal een plek krijgt binnen het hele curriculum van de school. Het zorgbeleid richt zich op sociaal-emotionele en leerproblemen van individuele leerlingen. Het dyslexiebeleid bevindt zich op het raakpunt van beide en beschrijft welke specifieke ondersteuning de school biedt aan dyslectische leerlingen, in aanvulling op de algemene aandacht voor taal vanuit het taalbeleid. Het ligt daarom voor de hand dat het dyslexiebeleid een geïntegreerd onderdeel is van het taalbeleid en het zorgbeleid.

In het dyslexiebeleidsplan legt de school vast hoe zij de ondersteuning van dyslectische leerlingen vormgeeft. Het plan beschrijft niet alleen welke afspraken er al liggen – het standbeleid –, maar ook in welke richting het beleid zich de komende schooljaren ontwikkelt, met welke speerpunten, en hoe de school de kwaliteit van het beleid evalueert.

Het hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Hoe kan een dyslexiebeleidsplan eruit zien?
- ▶ Welke stappen worden gezet om tot een beleidsplan te komen en dit actueel te houden?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie bij het dyslexiebeleidsplan?

Voor directie en middenmanagement is dit hoofdstuk van groot belang als zij beleid willen opzetten of het huidige beleid willen toetsen aan de veranderde omstandigheden. Voor docenten zijn die delen van belang waarin hun rol beschreven staat met betrekking tot de uitvoering en de evaluatie.

2.1 Het dyslexiebeleidsplan

Een (dyslexie)beleidsplan beschrijft de kaders en afspraken die richting en steun geven aan het handelen van docenten/mentoren en de zorgspecialist in de dagelijkse praktijk. Het is een ‘levend’ document dat iedereen gemakkelijk moet kunnen en vooral ook willen raadplegen. Beleid is voortdurend in ontwikkeling. Nieuwe inzichten of ontwikkelingen als de strengere exameneisen geven aanleiding om de afspraken daarop aan te passen. Het dyslexiebeleidsplan moet dan ook eenvoudig bij te stellen zijn. Dit kan door vaste procedures, zoals de afspraken rond het gebruik van het stiltelokaal, de werkwijze voor het scannen van materialen of de richtlijnen voor spellingbeoordeling, in bijlagen op te nemen. Het plan omvat slechts enkele – 3 à 4 – pagina’s waarin de inhoud kort en bondig is beschreven. Waar nodig wordt voor meer informatie verwezen naar andere documenten.

Het dyslexiebeleidsplan kent een aantal vaste onderdelen. Een aantal onderdelen beschrijft het staand beleid, de afspraken rond de ondersteuning die al in de praktijk wordt geboden. Andere onderdelen richten zich meer op de ontwikkeling van het beleid, de speerpunten die de school kiest voor de ontwikkeling en de acties die zijn gepland om dit te realiseren.

2.1.1 Beschrijving van het staand beleid

De beschrijving van het staand beleid bevat de volgende onderdelen.

- **Doel en uitgangspunten van het dyslexiebeleid**

Het plan beschrijft wat de school met het dyslexiebeleid wil bereiken (*missie*) en wat de uitgangspunten zijn bij het realiseren van dit doel (*visie*). De visie biedt houvast voor de keuzes die de school maakt voor de begeleiding van dyslectische leerlingen. De visie op het omgaan met dyslectische leerlingen past binnen de schoolvisie op onderwijs en begeleiding, en sluit in het bijzonder aan op de missie en visie zoals geformuleerd in het zorgplan en het taalbeleidsplan. De school kan voor concrete formuleringen putten uit dit dyslexieprotocol, bijvoorbeeld over de hantering van het economisch principe.

- **Doelgroep van het beleid: de dyslectische leerling**

Het plan beschrijft op welke groep leerlingen het beleid zich richt. Het is niet de bedoeling om hier een uitgebreide verhandeling te schrijven over wat dyslexie is; een korte definitie of een opsomming van een aantal punten waar dyslectische leerlingen moeite mee kunnen hebben, volstaat. Voor meer achtergrondinformatie kan het plan verwijzen naar andere publicaties. Wel is het belangrijk om aan te geven wanneer een leerling voor de school dyslectisch is, bijvoorbeeld: "De leerling is in het bezit van een officiële dyslexieverklaring afgegeven door een GZ-psycholoog".

- **Beschrijving van de geboden ondersteuning**

In dit gedeelte beschrijft het plan welke ondersteuning al wordt geboden aan dyslectische leerlingen.

- *Signalering en onderzoek*

- Hoe signaleren we leerlingen met lees- en spellingproblemen? Welke procedure volgen we?
- Welke informatie en instrumenten gebruiken we daarbij (signaleringstoetsen, informatie uit het basisonderwijs, informatie van ouders, observaties van docenten etc.)?
- Welke criteria hanteren we om leerlingen te selecteren voor verder onderzoek?
- Wie binnen de school of binnen het samenwerkingsverband, of wie van welk extern bureau voert dit onderzoek uit?

- *Begeleiding en ondersteuning*

- Welke begeleiding en ondersteuning krijgen dyslectische leerlingen in de klas?
- Welke begeleiding en ondersteuning krijgen dyslectische leerlingen buiten de klas?
- Welke faciliteiten (compenserend, dispenserend) zijn er voor dyslectische leerlingen?

- *Organisatie en communicatie*

- Hoe hebben we de zorg rond dyslectische leerlingen georganiseerd?
- Wie is waarvoor verantwoordelijk?
- Welke documenten en instrumenten gebruiken we voor de overdracht van informatie?

- **Concrete afspraken en procedures in bijlagen**

2.1.2 Beschrijving van de beleidsontwikkeling

Een aantal onderdelen beschrijft hoe de school haar dyslexiebeleid ontwikkelt.

- **Sterkte/zwakte-analyse**

De school geeft voor de verschillende onderdelen van het staand dyslexiebeleid – signalering en onderzoek, begeleiding en ondersteuning, organisatie, evaluatie – kort aan wat de sterke en wat de zwakke kanten van het staand dyslexiebeleid zijn. Ook beschrijft de school wat de kansen en bedreigingen zijn voor (de ontwikkeling van) het dyslexiebeleid. De volledige sterkte/zwakte-analyse kan als bijlage bij het plan worden toegevoegd. De analyse vormt de basis voor de invulling van de punten hieronder.

- **Beschrijving van de beleidsontwikkeling / plan van aanpak**

De school beschrijft welke stappen ze op korte (komend schooljaar) en middellange termijn (binnen drie à vier jaar) moet zetten om het dyslexiebeleid verder te ontwikkelen. De stappen zijn afgeleid van de sterkte/zwakte-analyse en sluiten aan bij het staand beleid.

- *Wat is de gewenste situatie?*

Hoe ziet het ideale plaatje er voor de school uit? Welke ondersteuning moeten de docenten/mentoren over vier jaar kunnen bieden? Van welke hulpmiddelen moeten dyslectische leerlingen dan gebruik kunnen maken, thuis en op school?

- *Aan welke doelstellingen gaat de school concreet werken?*

Reële en haalbare doelen zorgen voor succeservaringen bij alle betrokkenen. Welke doelen zijn haalbaar voor het komende schooljaar? En welke pas na twee of vier jaar? Stel duidelijke prioriteiten. Wat is absoluut noodzakelijk om komend schooljaar te realiseren? Wat kan nog een jaar wachten?

Beschrijf de doelen SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden).

- *Wie doet wat, wanneer en met wie?*

Bijvoorbeeld: De zorgspecialist organiseert drie studiemiddagen voor verschillende groepen docenten. Ze doet dit in samenwerking met een extern bureau. Tijdens de middagen krijgen de docenten informatie over wat dyslexie is en wat de gevolgen voor leerlingen op school en in de les kunnen zijn. Ze krijgen handreikingen over hoe ze deze leerlingen in hun les kunnen ondersteunen.

- *Met welke andere ontwikkeling moet rekening worden gehouden?*

Bijvoorbeeld: Zijn er ook aanpassingen gepland aan de hard- en software van het netwerk van de school? De ICT-coördinator moet testen of dit geen gevolgen heeft voor de inzet van de spraakprogramma's.

- *Welke materialen zijn nodig?*

Bijvoorbeeld: In het open leercentrum van de school moeten voldoende computers met voorleessoftware beschikbaar zijn voor de dyslectische leerlingen.

- *Wat leveren de geplande acties op?*

Waar mogelijk is het van belang om de opbrengsten zo concreet mogelijk te formuleren. Bijvoorbeeld: Welke ondersteuning moeten alle docenten aan het einde van het schooljaar kunnen bieden aan dyslectische leerlingen?

In bijlage 1 *Format van een plan van aanpak* kunnen deze punten worden vastgelegd.

2.1.3 Evaluatie en bijstelling

Een laatste maar niet onbelangrijk punt is de beschrijving van de manier waarop het beleid wordt geëvalueerd en geborgd.

- **Evaluatie en borging**

De school beschrijft op welke manier de kwaliteit en de ontwikkeling van het beleid worden geëvalueerd. Het gaat hierbij om de evaluatie van het staand beleid én de actiepunten. Wie doet/doen dit? Welke instrumenten worden daarbij ingezet (gesprekjes met leerlingen, een vragenlijst, mondeling vanuit het sectieoverleg etc.) En hoe worden bijstellingen en opbrengsten geborgd?

2.2 Een beleidscyclus in vier stappen

Bij het opzetten en onderhouden van haar dyslexiebeleid doorloopt de school jaarlijks vier stappen: plannen, uitvoeren, evalueren en bijstellen. Deze stappen staan ook wel bekend als de pdca-cyclus (Deming, 1982). In de pdca-cyclus gaat het om het in beweging houden van verbeteringen en veranderingen in organisaties, door in elk van de vier fasen van de cirkel – *plan, do, check* en *act* – bepaalde activiteiten te ondernemen.

Plannen

De *plan*-fase (beleidsvaststelling) is de fase van onderzoeken, analyseren en plannen maken. De school denkt na over het dyslexiebeleid dat ze op de lange termijn wil realiseren. Vragen die de school zich daarbij stelt, zijn: Welke ondersteuning willen we dyslectische leerlingen bieden? Welke ondersteuning bieden we al en kunnen we verder uitbouwen? Wat moeten we anders aanpakken? Zijn er (externe) ontwikkelingen waarmee we rekening moeten houden, zoals de veranderende exameneisen? Hoe past de ondersteuning aan dyslectische leerlingen binnen het totaal van ons zorgbeleid?

Uitvoeren

De *do*-fase (beleidsuitvoering) is de fase van organiseren, regelen, implementeren en voorwaarden scheppen. De school gaat aan de slag om de voorgenomen ondersteuning uit te voeren en in praktijk te brengen. Het gaat in deze fase om het vertalen van het voorgenomen beleid naar concrete acties. Er worden prioriteiten gesteld: Wat doen we dit jaar, wat volgend jaar en wat het jaar daarna? En er worden rollen en taken verdeeld: Wie doet wat, wanneer? Wat moet dat opleveren? En hoe weten we dat het gelukt is?

Draagvlak, kennis en vaardigheden staan in de fase van de uitvoering centraal. Docenten moeten over de juiste kennis en vaardigheden beschikken om dyslectische leerlingen te kunnen ondersteunen. Er moet in deze fase dan ook voldoende aandacht en ruimte zijn voor professionalisering.

Evalueren

De *check*-fase (beleidsevaluatie) bestaat uit meten, evalueren en toetsen. Op het moment dat de uitvoering start, begint ook de evaluatie. Docenten en leerlingen vormen een belangrijke bron van informatie voor de evaluatie van het beleid: zij ervaren het meest direct wat wel en wat niet goed gaat. Hun input is nodig om de aanpak te kunnen bijstellen. Er zijn allerlei instrumenten, zoals vragenlijsten, waarmee de evaluatie achteraf kan worden uitgevoerd. Veel belangrijker is het echter om tijdens de uitvoering met de verschillende betrokkenen in gesprek te blijven over hoe het gaat.

Bijstellen

In de *act*-fase (beleidsbijstelling) wordt het beleid bijgestuurd of herzien. Op basis van de gegevens uit de evaluatie wordt gekeken wat het volgend schooljaar anders of beter aangepakt moet worden. Het kan zijn dat er in de praktische uitwerking van de ondersteuning dingen niet helemaal goed lopen en moeten worden bijgesteld. Het kan dan gaan om beschikbare hulpmiddelen en faciliteiten, of tijd in het rooster om met leerlingen te praten. Het kan ook zijn dat er in de uitgangspunten voor de ondersteuning andere keuzes gemaakt moeten worden.

De vier fasen in de beleidscyclus zijn in de praktijk niet altijd even strikt te onderscheiden. Wel is het belangrijk dat iedere stap elk jaar wordt gezet. Scholen die met hun dyslexiebeleid aan de slag willen, kunnen vanuit elke willekeurige fase die cyclus in beweging zetten. Het kan zijn dat ze eerst nadenken over hoe de ondersteuning eruit zou moeten zien, zich oriënteren op hoe andere scholen het aanpakken enzovoort en van daaruit het beleid vaststellen (plannen). Het is ook mogelijk om eerst goed te kijken naar wat er al aan ondersteuning in de school wordt geboden, al dan niet door individuele docenten (uitvoeren/evalueren). Wat gaat daarin goed en wat kan tot beleid worden gemaakt en eventueel worden uitgebreid? In de praktijk zal het vaak een combinatie van beide benaderingen zijn. Hoofdzak is dat de cyclus draait en dat dit leidt tot een adequate ondersteuning van dyslectische leerlingen.

Aandachtspunt is de borging van het beleid. Nieuwe aanpakken die succesvol uit de evaluatie komen, worden als afspraken toegevoegd aan het bestaande beleidsplan. Daarnaast wordt het beleidsplan herzien op afspraken die door veranderende omstandigheden niet meer actueel zijn. Deze worden uit het plan verwijderd. Zo kan een school besluiten om vergrotingen toe te staan omdat het standaard lettertype van de toetsen al overeenkomt met de richtlijnen voor het eindexamen.

Een goede borging van het beleid zorgt ervoor dat het eenvoudig is over te dragen aan bijvoorbeeld nieuwe collega's. Verder voorkomt het dat collega's na verloop van tijd opnieuw het wiel moeten gaan uitvinden, omdat niet meer helder was wat ook al weer de afspraken waren.

2.3 Betrokkenen in de school

Het cyclisch denken dat de *pdca*-cyclus kenmerkt, laat nog in het midden wie in de school bij welke fase betrokken is. Een variant op de *pdca*-cyclus is het model van de Achtbaan (Rijkschroeff & Van Roosmalen, 2003). De Achtbaan onderscheidt dezelfde fasen van beleidsvaststelling (*plan*), beleidsuitvoering (*do*), beleidsevaluatie (*check*) en beleidsbijstelling (*act*), maar gaat een stap verder door ze te koppelen aan de verschillende niveaus van met beleid bezig zijn en daarmee aan de verschillende functionarissen binnen de school. De Achtbaan onderscheidt het strategisch, tactisch en het operationeel niveau (zie figuur 2.1).

Het strategisch niveau – de directie

De directie houdt zich op strategisch niveau met beleid en beleidsontwikkeling bezig: beleid op hoofdlijnen gericht op de (middel)lange termijn. De betrokkenheid van de directie is cruciaal voor het slagen van het dyslexiebeleid op school. De directie beslist welke ondersteuning de school wel of niet biedt aan dyslectische leerlingen. Ze doet dit mede op advies van de zorgspecialist(en) en de docenten in de school. De directie bewaakt dat het dyslexiebeleid is afgestemd op het totale schoolbeleid, in het bijzonder het taalbeleid en het zorgbeleid. Verder zorgt de directie ervoor dat de randvoorwaarden geregeld zijn voor de ondersteuning die de school wil bieden. Er moet in de begroting geld gereserveerd zijn voor de eventuele aanschaf van hulpmiddelen of voor het volgen van scholing door docenten. Ook moeten medewerkers

die de ondersteuning bieden of de beleidsontwikkeling trekken, er uren voor krijgen. De directie communiceert duidelijk dat ze staat voor het dyslexiebeleid, dat een goede ondersteuning van dyslectische leerlingen belangrijk is en dat de school daar werk van wil maken. Wanneer dat nodig is, spreekt de directie collega's aan die de gemaakte afspraken niet nakomen. De zorgspecialist en de docenten die de ontwikkeling van het dyslexiebeleid op school trekken, zijn in de praktijk uiteraard de eersten die collega's zullen attenderen op de gemaakte afspraken, maar hebben meestal geen personele bevoegdheid en kunnen collega's die hardnekkig weigeren afspraken na te komen, niet aanspreken. Zij hebben hiervoor de steun en de 'volmacht' van de directie nodig.

Het tactisch niveau – de zorgspecialist / werkgroep Dyslexie

Op tactisch niveau wordt de vertaalslag gemaakt van het beleid op hoofdlijnen naar concrete plannen en de uitvoering daarvan per schooljaar. Het middenmanagement opereert op dit niveau. Voor de totstandkoming van het dyslexiebeleid is het vaak de zorgspecialist of de werkgroep Dyslexie die deze taak op zich neemt.

De zorgspecialist heeft een centrale rol voor dyslexie, in de ondersteuning van dyslectische leerlingen, in de contacten naar ouders en dyslexiebehandelaars, als vraagbaak voor collega's en adviserend naar de directie. Een centrale rol in de ontwikkeling van het dyslexiebeleid ligt dan ook voor de hand.

Veel scholen kiezen ervoor een werkgroep in te stellen voor de ontwikkeling en de instandhouding van het dyslexiebeleid. In deze werkgroep zit, naast de zorgspecialist, een vertegenwoordiging van docenten uit verschillende vaksecties. Daarnaast is het voor het slagen van het dyslexiebeleid absoluut noodzakelijk dat er ook vanuit de directie iemand deel uitmaakt van de werkgroep.

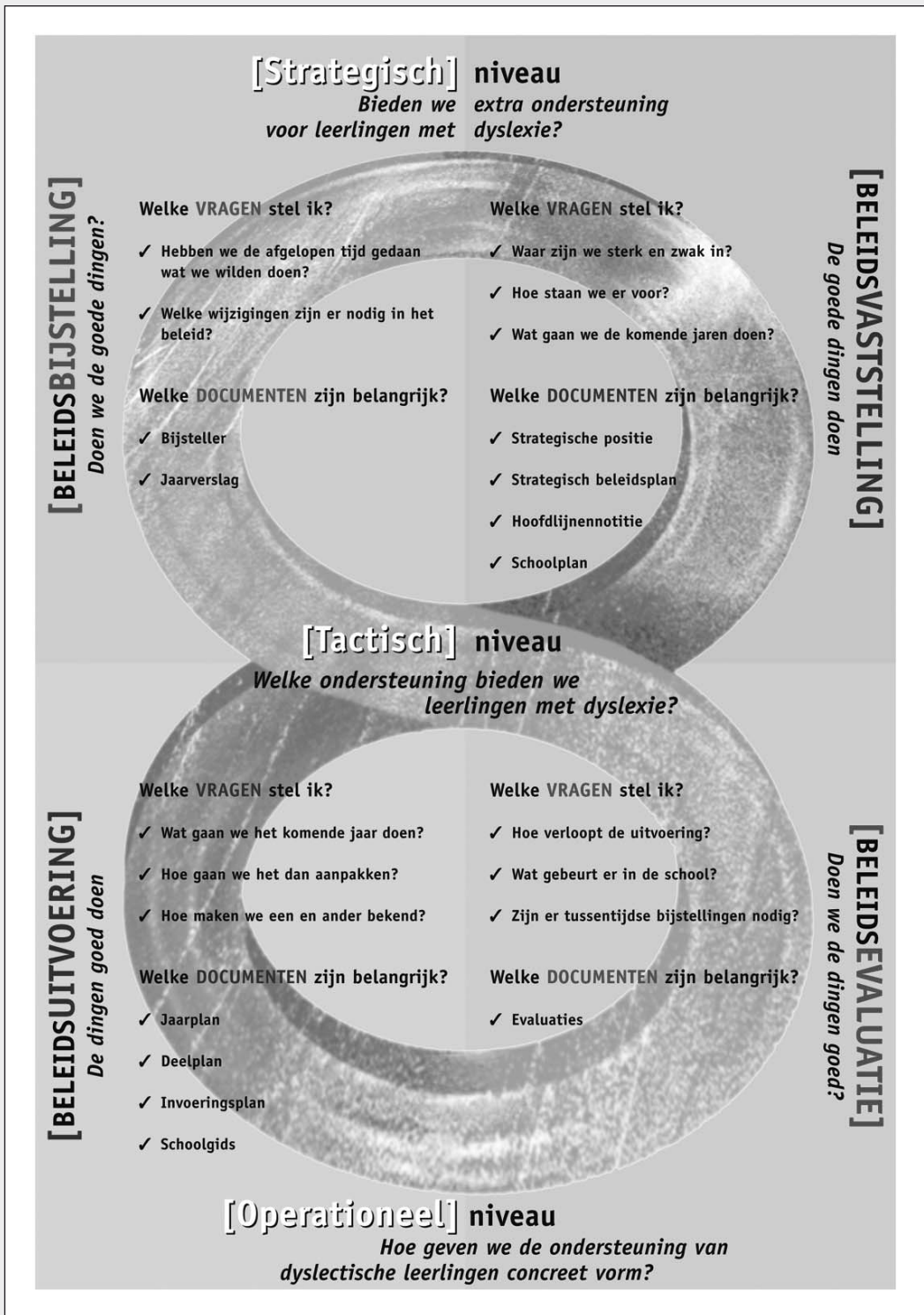
Het operationeel niveau – de docenten / mentoren

Op operationeel niveau vindt de uitvoering van het beleid plaats. Omdat de ondersteuning van dyslectische leerlingen zo veel mogelijk plaatsvindt in de klas, spelen docenten en mentoren, naast de zorgspecialist, een centrale rol op dit niveau.

Een rondje Achtbaan

Een rondje in de Achtbaan kan op verschillende plaatsen beginnen. Bovenin, bij de beleidsvaststelling, door na te denken over hoe het dyslexiebeleid eruit zou moeten zien, een sterkte/zwakte-analyse te maken etc. Of onderin, bij de beleidsevaluatie, door te beschrijven wat de school in de praktijk al doet aan ondersteuning van dyslectische leerlingen en daarin te kijken wat goed gaat en waar knelpunten of hiaten zitten. De werkgroep neemt het voortouw in het inventariseren van de beginsituatie en het maken van een sterkte/zwakte-analyse. Wanneer het om de fase van de beleidsvaststelling gaat, is de directie eindverantwoordelijk.

De volgende stap is de beleidsuitvoering. De werkgroep buigt zich over de vraag welke ontwikkelpunten het komend schooljaar opgepakt gaan worden. Bij het stellen van prioriteiten moet de werkgroep de balans vinden tussen punten die op de korte termijn voldoende succeservaringen opleveren, en punten die voorwaardelijk zijn voor een succesvol dyslexiebeleid op de lange termijn. Zo kan de aanschaf van meer technische hulpmiddelen op de korte termijn leiden tot een betere ondersteuning van dyslectische leerlingen, maar zal op de lange termijn alleen succes hebben als er ook duidelijke afspraken zijn gemaakt over de taken en verantwoordelijkheden voor het gebruik en het onderhoud, er voldoende wordt geïnvesteerd in professionalisering etc.



Figuur 2.1. De Achtbaan (bron: Een 8 voor dyslexie, zie www.masterplandyslexie.nl)

In de fase van de beleidsuitvoering is het belangrijk voldoende oog te hebben voor draagvlak, kennis en vaardigheden bij alle collega's. Docenten moeten weten wat dyslexie is en welke problemen dyslectische leerlingen ervaren, zodat ze bereid zijn er in hun handelen rekening mee te houden. Verder moeten ze weten hoe ze in hun onderwijs rekening kunnen houden met dyslectische leerlingen en er ook de vaardigheden voor hebben. Voorlichting en professionalisering zijn daarom in deze fase belangrijke instrumenten voor de school. Het is belangrijk om te voorkomen dat docenten zich bij de invoering van het dyslexiebeleid overladen gaan voelen door 'extra' maatregelen. Dit kan door goed aan te sluiten bij mogelijk bredere ontwikkelingen in het schoolbeleid op pedagogisch-didactisch terrein. Zo zullen alle leerlingen profiteren van een meer activerende didactiek, maar dyslectische leerlingen in het bijzonder.

De beleidsevaluatie start op het moment dat de uitvoering begint. Het is daarom belangrijk dat de werkgroep de ervaringen van alle betrokkenen van begin af aan verzamelt en goed vastlegt. Ook is het belangrijk dat de juiste vragen worden gesteld als zaken niet goed gaan. Alle betrokkenen moeten zich afvragen: Wat is mijn eigen rol hierin? Waar vormen de randvoorwaarden (bijvoorbeeld: te weinig tijd) of de afspraken (bijvoorbeeld: een te complexe procedure) een knelpunt?

De zorgspecialist of de werkgroep Dyslexie verwerkt de gegevens van de evaluatie en adviseert de directie over de bijstelling. Daarbij kan de conclusie zijn dat in de vertaling van het beleid naar de uitvoering zaken moeten worden bijgesteld of dat er onderdelen van het beleid moeten worden heroverwogen. Belangrijk in ieder geval is dat de zaken die wel goed gaan, worden geborgd en in een nieuwe versie van het beleidsplan worden toegevoegd in de beschrijving van het staand beleid.

Het bovenstaande maakt duidelijk hoe centraal de rol is van de werkgroep op het tactisch niveau. De werkgroep fungeert als spin in het web. Eveneens wordt duidelijk dat een beleid alleen succesvol kan zijn wanneer alle niveaus binnen de school – directie, zorgspecialist en docenten – goed samenwerken.

2.4 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Stel een werkgroep Dyslexie in die bestaat uit enkele docenten, de zorgspecialist en een vertegenwoordiging uit de directie. Faciliteer en mandateer de werkgroep.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Formuleer de visie, missie en uitgangspunten voor het dyslexiebeleid.
- Breng de ondersteuning aan dyslectische leerlingen in kaart; benoem de sterke en zwakke kanten.
- Formuleer actiepunten voor het komende schooljaar en stuur de uitvoering ervan aan.
- Evalueer het dyslexiebeleid en zorg voor borging en bijstelling.

3 [WAT IS DYSLEXIE?]

Om dyslectische leerlingen goed te begeleiden en hun problemen te begrijpen, is het belangrijk dat directie, middenmanagement en docenten weten wat de stoornis dyslexie inhoudt en wat de mogelijke gevolgen ervan zijn voor de leerling. Zonder voldoende kennis van zaken kan er geen adequate begeleiding worden opgezet.

In dit hoofdstuk komen de volgende vragen aan de orde:

- ▶ Wat is de definitie van dyslexie?
- ▶ Welk percentage dyslectici kan een school verwachten?
- ▶ Wanneer is er sprake van dyslexie?
- ▶ Wat zijn verklaringen voor dyslexie?
- ▶ Kan dyslexie samengaan met andere stoornissen?
- ▶ Wat kunnen de gevolgen zijn voor het sociaal-emotioneel functioneren?
- ▶ Wat kunnen gevolgen zijn voor het volgen van onderwijs en beroepskeuze?

Inzicht hierin is voor alle geledingen van belang. Weten wat de handicap inhoudt is een voorwaarde voor opzetten, uitvoeren en evalueren van beleid.

3.1 Definities van dyslexie

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het gehele functioneren van een leerling. Het komt voor in alle vormen van onderwijs en is niet gebonden aan intelligentie of sociaaleconomische achtergrond.

In Nederland worden overwegend twee definities van dyslexie gehanteerd, de definitie van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN, 2008) en de definitie uit het *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling* (Blomert, 2006) (dit is het protocol voor de gezondheidszorg in het kader van de vergoedingsregeling dyslexie voor het basisonderwijs).

'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau' (Stichting Dyslexie Nederland, 2008, p. 11).

'Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en m.n. taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn' (Blomert, 2006, p. 5).

Beide definities worden gebruikt in onderzoek. De definitie van de SDN is beschrijvend van aard. Zij richt zich op objectief waarneembaar gedrag in lezen en spellen. Het gaat om het vaardigheidsniveau van zowel lezen en spellen in het Nederlands, als ook in de moderne vreemde talen. De definitie van Blomert geeft, naast een beschrijving op vaardigheidsniveau van objectief waarneembaar gedrag, ook mogelijke verklaringen voor de stoornis. Deze definitie moet gevolgd worden bij de vergoede behandeling van dyslexie voor het basisonderwijs (zie 4.1 *Signalering en diagnostiek in het basisonderwijs*).

3.1.1 Prevalentie van dyslexie

In het kader van de vergoedingsregeling dyslexie voor het basisonderwijs is prevalentieonderzoek gedaan naar ernstige enkelvoudige dyslexie, waaruit blijkt dat 3,6% van de leerlingen dyslectisch is (Blomert, 2005). In deze schatting zijn geen leerlingen meegenomen die naast lees- en spellingproblemen ook gedragsproblemen, rekenproblemen of algemene leerproblemen hebben, en leerlingen die in het speciaal onderwijs zitten. Wanneer deze leerlingen wel meegeteld worden, leidt dit tot een hoger percentage dyslectici. In Nederland is hier verder geen prevalentieonderzoek naar gedaan. Engelstalig onderzoek noemt percentages boven de 10%. Van belang hierbij is dat dit percentage hoger kan zijn doordat de Engelse klank-tekenkoppelingen gecompliceerder zijn (Share, 2008), zie voor een overzicht Ghesquière et al. (2011). Deze percentages van dyslectische leerlingen geven aan dat gemiddeld minimaal een tot drie leerlingen in een klas van 30 leerlingen dyslectisch zijn. Op sommige scholen valt dit percentage hoger of lager uit, afhankelijk van het niveau van het onderwijs en de zorgkwaliteit van de school. Scholen die bekend staan om hun goede dyslexiebeleid trekken dyslectische leerlingen aan. Daarnaast zal het percentage dyslectici hoger zijn in het vmbo, mede vanwege de mogelijke afstroom van dyslectische leerlingen naar een lager onderwijsniveau.

3.1.2 Dyslexie: een hardnekkig probleem

Dyslexie is een hardnekkig probleem. Er is sprake van achterstand en didactische resistentie (SDN, 2008). Achterstand betekent dat de technische lees- en/of spellingvaardigheid van de leerling significant afwijkt van het niveau dat gegeven zijn leeftijd en opleidingsniveau mag worden verwacht. Het minimale technisch leesniveau dat vereist is om ons in de maatschappij te handhaven, komt overeen met een leesniveau dat de meeste leerlingen in groep 6 van de basisschool bereiken (dit komt overeen met het huidige AVI E6 en het oude AVI-niveau 9). Met dit leesniveau, kan bijvoorbeeld de ondertiteling van de televisie en de bewegwijzering op de autoweg bij een snelheid van 120 km per uur gelezen worden. Bij leerlingen die dit niveau niet halen aan het einde van de basisschool, is per definitie sprake van een achterstand.

Van didactische resistentie is sprake als extra hulp en inspanning niet of nauwelijks leiden tot verbetering van de lees- en spellingresultaten. Het moet gaan om intensieve remediëring afgestemd op de instructiebehoeften van de individuele leerling. Het gaat dan om 15 à 20 weken enkele malen per week. De Rotterdamse Aanpak Dyslexie in het basisonderwijs gaat uit van gedurende een half jaar viermaal per week 30 minuten (Struikisma, Scheltinga & Van Efferen-Wiersma, 2006, zie ook Ghesquière & Van der Leij, 2007). Van belang bij oudere leerlingen is dat de leergeschiedenis goed bekeken wordt om te beoordelen of er voldoende hulp

gegeven is. Als hier twijfel over is dan geldt wederom gedurende 15 à 20 weken enkele malen per week geprotocolleerde begeleiding geven, voordat steekhoudende uitspraken gedaan kunnen worden over didactische resistentie (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Wanneer er alleen met betrekking tot spellen een significante achterstand en didactische resistentie zijn aangetoond, wordt ook de term dyslexie gebruikt. Dit komt niet vaak voor en om in aanmerking te komen voor vergoede behandeling moet ook het technisch lezen zwak zijn.

3.2 Verklaringen voor dyslexie

De precieze oorzaak van dyslexie is wetenschappelijk nog niet aangetoond, maar over een aantal verklaringen bestaat een brede consensus (zie Ghesquière et al., 2011). De belangrijkste worden hier kort besproken.

Dyslectici hebben problemen met fonologische verwerking, waarbij onderscheid te maken is in fonologisch bewustzijn, fonologische verwerking in het werkgeheugen en de toegankelijkheid van taalkennis (rapid naming) (zie o.a. Van der Leij, 2003). Tekorten in fonologisch bewustzijn uiten zich in het niet snel kunnen analyseren en herkennen van de klankstructuur van woorden. Voorbeelden daarvan zijn: problemen met het verdelen van woorden in losse klanken en klankgroepen, en het samenstellen van een woord uit los aangeboden klanken. Tekorten in fonologische verwerking in het werkgeheugen houdt in dat klankcodes niet goed worden opgeslagen in het werkgeheugen. Deze tekorten uiten zich bijvoorbeeld in problemen met nazeggen van niet bestaande en onbekende woorden, cijferreeksen en zinnen. Tekorten in de toegankelijkheid van taalkennis (benoemsnelheid/rapid serial naming) houdt in dat leerlingen traag zijn in het geven van namen aan symbolen (letters, cijfers, objecten). De kennis is wel aanwezig, maar kan niet zo snel opgeroepen worden uit het geheugen als op grond van hun leeftijd verwacht mag worden (Van den Bos, 2003). Dit probleem blijft doorwerken op latere leeftijd (o.a. Bekebrede et al., 2010; Van den Bos, Zijlstra & Lutje Spelberg, 2002) en is in de praktijk terug te zien in woordvindingsproblemen: bij het geven van een antwoord moeten dyslectici vaak langer zoeken naar de juiste woorden.

Problemen met fonologische verwerking uiten zich in de alledaagse praktijk allereerst in traag en inaccuraat lezen en spellen (De Jong & Van der Leij, 2003; Snowling, 2000). De aandacht voor het begrijpen van een tekst en voor de inhoud van een te schrijven tekst kunnen daaronder te lijden hebben (Van der Leij & Van Daal, 1999). Overige problemen zijn onder meer het vervormen van op elkaar lijkende klanken en het verwisselen van de volgorde van klanken/woorden en moeite met de automatisering van arbitraire (willekeurige) associaties. Op de eerste plaats betreft dit het leren van klank-tekenkoppelingen, maar ook het leren van de betekenis van woorden, formules, jaartallen, topografie, symbolen en het onthouden van de uitspraak van woorden (Crombie & McColl, 2001).

Deze problemen hebben niet alleen invloed op het leren lezen en spellen in het Nederlands, maar ook op het leren van een nieuwe taal, waarbij leerlingen nieuwe klank-tekenkoppelingen en woordbetekenissen moeten aanleren (Schneider, 2009). Het moeizaam vasthouden van fonologische informatie, kan ook tot problemen leiden bij de verwerking van semantische (betekenisvolle) en syntactische (grammaticale) informatie (Gerrits, De Jong & Rispen, 2004).

Dyslexie heeft een neurobiologische basis. Onderzoek heeft afwijkingen aangetoond in de hersenstructuur en hersenfuncties van dyslectici (o.a. Habib, 2000; Pugh & McCardle, 2009). Tot slot speelt een erfelijke component een rol. Als dyslexie in de familie voorkomt, is de kans

dat een leerling de stoornis heeft veel groter, 30 tot 40 procent, dan wanneer dit niet het geval is (Grigorenko, 2001; Van Bergen et al., 2012). Overigens is de kans op dyslexie niet uitgesloten wanneer er geen tekenen van dyslexie zijn bij directe familieleden (Shaywitz, 2003). Welke genen precies bij de overerving betrokken zijn, is nog niet duidelijk.

Tot slot: wanneer nadelige omgevingsfactoren de lees- en spellingproblemen veroorzaken, dan is er geen sprake van dyslexie. Nadelige omgevingsfactoren zijn bijvoorbeeld: onderwijs dat niet is afgestemd op de instructiebehoeften van de leerling en lange tijd geen onderwijs in het Nederlands gevolgd hebben, door bijvoorbeeld ziekte of door een lang verblijf in het buitenland.

3.3 Comorbiditeit

Dyslexie kan samengaan met andere stoornissen. Deze zogeheten comorbiditeit heeft consequenties voor de leerling en voor de manier waarop met de leerling dient te worden omgegaan (Van der Leij, 2003).

Dyslexie kan onder andere samengaan met:

- andere leerstoornissen, zoals dyscalculie;
- motorische stoornissen, zoals dyspraxie;
- specifieke spraak-/taalstoornissen, zoals Specific Language Impairment;
- zintuiglijke stoornissen, zoals visuele of auditieve handicaps, bijvoorbeeld fixatie disparatie (vorm van dubbelzien) en ernstige gehoorproblemen;
- gedragsstoornissen, zoals ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Ongeveer 20 tot 30 procent van de kinderen met ADHD heeft daarnaast een andere stoornis, vooral de combinatie dyslexie en ADHD komt regelmatig voor (Gezondheidsraad, 2000; zie ook Baeyens, 2011). Gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen kunnen daarvan het gevolg zijn. Hierbij moet opgemerkt worden dat gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen ook een gevolg kunnen zijn van de dyslexie, hierbij gaat het niet om het samengaan van twee stoornissen, maar komen de gedragsproblemen door bijvoorbeeld frustratie dat het lezen niet gaat (zie ook 3.4.1. *Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren*).

De correlatie tussen intelligentie en dyslexie is laag. Een lage intelligentie op zich vormt geen belemmering om te leren lezen. In de behandeling van dyslexie moet wel rekening gehouden worden met laagbegaafdheid. Over het algemeen wordt bij een intelligentie lager dan IQ 70 de diagnose dyslexie niet gesteld. De diagnose zal dan in eerste instantie zwakbegaafdheid zijn en de begeleiding zal in eerste instantie gericht moeten zijn op maatschappelijk kunnen functioneren. Uiteraard is lezen en spellen daar dan wel een onderdeel van. De diagnose dyslexie is in dat geval niet erg zinvol. Afhankelijk van de situatie van de leerling wordt in sommige gevallen naast zwakbegaafdheid de diagnose dyslexie wel gesteld.

Ook met hoogbegaafdheid moet rekening mee gehouden worden in de behandeling. Niet zelden maskeert de hoogbegaafdheid echter de dyslexie, waardoor diagnose niet gesteld kan worden en/of specifieke hulp lang uitblijft (Montgomery, 2003).

3.4 Gevolgen van dyslexie

De gevolgen die dyslexie kan hebben, verschillen per leerling. Hoeveel last een leerling heeft van zijn dyslexie hangt samen met de eisen die een specifieke situatie stelt aan zijn lees- en spellingvaardigheid. Daarnaast hangt deze last af van de mate waarin een leerling in staat is zijn problemen te compenseren (Ruijsenaars & Van den Bos, 2011). Om de ernst en de aard van de gevolgen in te kunnen schatten en de specifieke pedagogisch-didactische behoeften te bepalen, moet met deze compensatiemogelijkheden (beschermende factoren) rekening worden gehouden. Het kan hierbij gaan om begripscompensatie en het toepassen van compensatiestrategieën. Voorbeelden van begripscompensatie zijn een grote woordenschat en veel kennis van de wereld. Voorbeelden van compensatiestrategieën zijn:

- adequate toepassing van lees-, luister- en spellingstrategieën;
- effectief gebruik tijdens het lezen van kennis van grotere eenheden zoals lettergrepen en hele woordbeelden (orthografische compensatie, Bekebrede, Van der Leij & Share, 2009);
- goede metacognitieve strategieën (aanpakstrategieën bij studie en het maken van opdrachten);
- inzet van adequate woordleer- en woordraadstrategieën;
- controlestrategieën;
- gestructureerde aanpak huiswerk.

Tot slot spelen goede motivatie, doorzettingsvermogen, en ondersteuning vanuit de thuis-situatie een belangrijke rol. Ondanks deze compensatiemogelijkheden heeft dyslexie zowel voor het leren, als voor de (school)loopbaan en het sociaal-emotioneel functioneren gevolgen. Deze zijn echter zeer individueel bepaald.

3.4.1 Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren

In het voortgezet onderwijs worden dyslectische leerlingen geconfronteerd met nieuwe problemen dan in het primair onderwijs. Daarnaast verandert er door de puberteit/adolescentie veel voor leerlingen. Wanneer leerlingen hun dyslexie en/of de gevolgen daarvan niet goed kunnen accepteren of onvoldoende 'om kunnen gaan' met de lees- en spellingproblemen op school en daarbuiten, kan dat verregaande gevolgen hebben voor het psychosociaal functioneren (Ruijsenaars & Van den Bos, 2011). De school heeft een belangrijke taak om de dyslectische leerling te helpen de stoornis te leren accepteren en ermee om te leren gaan.

Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren kunnen zijn:

- ernstige twijfel aan de eigen competentie;
- aangetast zelfbeeld;
- onvoldoende vanuit zichzelf gemotiveerd zijn (intrinsieke motivatie);
- ontwikkelen van faalangst;
- moeite met aansluiting bij leeftijdgenoten of volwassenen door verminderde sociale acceptatie;
- schroom om aan een vervolgopleiding of baan te beginnen;
- vermijden van bepaalde taken op sociaal gebied zoals vrijwilligerswerk en bestuurswerk.

3.4.2 Gevolgen voor het leren

Dyslexie heeft consequenties voor alle vakken die een beroep doen op functioneel lezen en schrijven.

De problemen met technisch lezen kunnen doorwerken in problemen met begrijpend lezen (o.a. Cain & Oakhill, 2004). Ondanks voldoende woordenschat zijn er soms problemen met tekstbegrip (Hacquebord, 2006). De aandacht richt zich op het niet geautomatiseerde technisch lezen en spellen, in plaats van op het begrijpen van een tekst of het op papier zetten van gedachten. Waarbij aangetekend moet worden dat dyslectische leerlingen wel een kleinere woordenschat kunnen hebben dan niet dyslectische leerlingen (Hacquebord, 2006) omdat ze minder leeservaring hebben.

De problemen met automatisering en werkgeheugen kunnen ook leiden tot rekenproblemen en betreft vooral het onthouden van rekenfeiten. Dit leidt tot problemen met hoofdrekenen en rekentempo (Ruijsseenaars, Van Luit & Van Lieshout, 2004). Wanneer sprake is van begripsmatige rekenproblematiek, dan heeft dit niets te maken met dyslexie, maar met comorbiditeit: dyslexie en dyscalculie.

Het (voortgezet) onderwijs doet voortdurend een beroep op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Dyslectische leerlingen ervaren daarbij altijd een hoge tijdsdruk. Ze hebben meer tijd nodig om gecompliceerde opdrachten te verwerken en komen aan het beantwoorden van vragen soms niet toe, terwijl ze het antwoord wel weten (Peer & Reid, 2001). Dyslectische leerlingen maken tijdens het schrijven ook veel meer spelfouten dan hun leeftijdsgenoten, in alle spellingcategorieën. Er bestaan geen specifieke 'dyslectische' fouten. In schema 3.1 staat een overzicht van gevolgen van dyslexie voor het leren. Van welke gevolgen bij een individuele leerling sprake is, zal samen met de leerling uitgezocht moeten worden. Dit gebeurt deels tijdens het diagnostisch onderzoek door de GZ-psycholoog, maar ook binnen school in samenspraak met de zorgspecialist.

Schema 3.1 Mogelijke gevolgen van dyslexie voor het leren

<p>Lezen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traag en niet accuraat (hardop) lezen, ook bekende woorden worden niet altijd vlot en goed gelezen. • Het weglaten en/of toevoegen van woorden. • Omdat het technisch lezen te veel aandacht vraagt, is er soms te weinig aandachtscapaciteit over voor tekstbegrip. • Omdat lezen zo veel tijd en inspanning kost, leveren vooral lange teksten problemen op.
<p>Spellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Veel spelfouten, zowel in complexe als in alledaagse, eenvoudige woorden. • Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op een adequate strategie (regelstrategie, inprentstrategie, luisterstrategie). • Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op het analyseren van woorden in (bekende) woorddelen en afzonderlijke letters. • Weinig inzicht in woordopbouw. Dit kan zich uiten in: <ul style="list-style-type: none"> - Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor het lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bijv. morfeem <i>-heid</i> zit zowel in <i>schoonheid</i> als in <i>wijsheid</i>). - Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis waardoor er spelfouten gemaakt worden (bijv. <i>verkeerd-verkeert; hei-hij; grote-grootte</i>).
<p>Leren/Algemeen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemen met het leren en lezen van losse woorden (zonder context). • Woordvindingsproblemen. • Doordat het lezen zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit voor het volgen van de tekststructuur, waardoor de rode draad zoekraakt en het maken van een samenvatting moeilijk is. • Het tekort aan aandachtscapaciteit kan ook leiden tot: <ul style="list-style-type: none"> - Niet begrijpen van complexe vragen. - Niet onthouden van meervoudige instructies, terwijl ze de afzonderlijke taken wel kunnen uitvoeren. - Moeite met teksten/boeken met onoverzichtelijke structuur/lay-out. • Doordat het spellen van afzonderlijke woorden zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit bij het schrijven waardoor het aanbrengen van een tekststructuur en een heldere lay-out moeilijk is. • Door te weinig lezen blijft de woordenschat soms beperkt. • Afname van tempo en nauwkeurigheid als er 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, schoolonderzoeken, examens). • Door niet-nauwkeurig lezen problemen met het maken van multiple choice toetsen, waar kleine verschillen in antwoorden vaak cruciaal zijn.

	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met het maken van aantekeningen, tijdens het luisteren. • Moeite met het (snel) opschrijven van informatie die wordt gedikteerd door de leerkracht. • Moeite hebben (en fouten maken) bij het overnemen van aantekeningen van het (digi)bord. • Fouten maken of fouten over het hoofd zien bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen. • Moeite met het onthouden of ophalen van namen/begrippen uit het geheugen (denk aan jaartallen bij geschiedenis en topografie bij aardrijkskunde).
Spreken/Luisteren	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met onthouden van uitspraak van woorden/klanken. • Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak. • Moeite met luisteroefeningen, omdat de woorden en klanken niet goed worden verwerkt. • Moeite met luisteroefeningen vanwege gebrek aan tijd, omdat het lezen van de vraag en opschrijven van het antwoord meer tijd kost dan de gegeven tijd.
Moderne vreemde talen	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met het onthouden van geleerde woorden. Er is onvoldoende resultaat van intensief oefenen. Dit werkt door in alle overige vaardigheden (spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven) in de moderne vreemde talen. • Moeite met het aanleren van nieuwe klank-tekenkoppelingen waardoor ze zich de uitspraak moeilijk eigen maken. • Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak van moedertaalsprekers in de moderne vreemde talen. • Moeite met spellen. • Moeite met afleiden van woordbetekenissen en spellingen, doordat er weinig inzicht in woordopbouw is. • Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor het lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bijv. <i>jour</i> zit zowel in <i>aujourd'hui</i> als in <i>toujours</i> en <i>journal</i>). • Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis, waardoor er spelfouten gemaakt worden (bijv. <i>enemys</i> i.p.v. <i>enemies</i>; <i>Hande</i> i.p.v. <i>Hände</i>; <i>tu pense</i> i.p.v. <i>tu penses</i>). • Gebruik van de Nederlandse spelling bij het schrijven in de moderne vreemde talen.
Taak- en werkhouding	<ul style="list-style-type: none"> • Ongestructureerd, inadequaat en/of vluchtig taakgedrag en werkhouding. • Moeite met plannen en vasthouden van de volgorde van denkstappen. • Onvoldoende werkverzorging. • Onvoldoende metacognitieve vaardigheden voor zelfsturing. • Inadequate leerstijlen. • Onvoldoende of tanend doorzettingsvermogen.

3.4.3 Gevolgen voor de (school)loopbaan

Leerlingen met hardnekkige lees- en spellingproblemen zitten niet altijd op een opleiding die aansluit op hun cognitieve capaciteiten. Dit is op advies van de school of op advies van de ouders en soms kiezen leerlingen hier zelf voor. Het argument is dan dat ze op een lagere vorm van onderwijs minder belemmeringen zullen ondervinden van hun stoornis.

Met hetzelfde argument laat een school een dyslectische leerling afstromen naar een lager niveau. Een lager niveau van onderwijs daagt een leerling echter minder uit, wat tot demotivatie kan leiden en in het ongunstigste geval krijgt hij ook daar geen ondersteuning voor zijn lees- en spellingproblemen. Kiezen voor een niveau beneden de cognitieve capaciteiten is dus geen oplossing. Verkeerde keuzes werken vaak nog lang door in de verdere loopbaan. Zo durven volwassen dyslectici vaak geen nieuwe functie te aanvaarden of aan een vervolgopleiding te beginnen, vanwege hun hardnekkige lees- en spellingproblemen of vanwege de ontwikkelde faalangst door het lees-/spellingprobleem (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000).

Dyslexie kan ook gevolgen hebben voor de beroepskeuze. Vooral nog is het beroep van vlieger en luchtverkeersleider bij de Luchtmacht het enige beroep waarvan op papier staat dat dyslectici uitgesloten zijn. Ouders en school doen er goed aan hen hiervan op de hoogte te stellen.

[Websites]

Informatie en vraagbaak over dyslexie

- www.masterplandyslexie.nl
- www.stichtingdyslexienederland.nl
- www.steunpunt dyslexie.nl
- www.balansdigitaal.nl
- www.taalunieversum.org
- www.kpcgroep.nl
- www.expertisecentrumnederlands.nl
- www.etoc.nl
- www.lbrt.nl

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

4 [SIGNALERING EN DOORVERWIJZING]

Bij veel dyslectische leerlingen is de diagnose dyslexie tijdens het basisonderwijs gesteld, maar toch signaleren docenten, mentoren of zorgspecialisten bij andere leerlingen ernstige lees- en/of spellingproblemen, zowel in de brugklas als in hogere leerjaren. Een aantal van hen krijgt na individueel onderzoek de diagnose dyslexie. Docenten, mentoren en zorgspecialisten hebben daarom de taak alert te zijn op leerlingen met deze problemen. De directie heeft hier een ondersteunende functie. Zij moet zorgen voor voldoende randvoorwaarden.

In dit hoofdstuk komen de volgende vragen aan de orde:

- ▶ Waarom zijn niet alle dyslectische leerlingen al in het basisonderwijs gesignaleerd?
- ▶ Hoe kunnen docenten in het voortgezet onderwijs leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen signaleren?
- ▶ Wat kan een school nog aan onderzoek doen nadat zij ernstige lees- en spellingproblemen bij een leerling gesignaleerd heeft?
- ▶ Wanneer verwijst een school door naar een GZ-psycholoog voor individueel onderzoek naar dyslexie?
- ▶ Wat mag een school na individueel onderzoek verwachten met betrekking tot de rapportage en de dyslexieverklaring?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot de signalering van lees- en spellingproblemen en de doorverwijzing voor verder onderzoek?

Dit hoofdstuk is van belang voor alle geledingen, maar niet in dezelfde mate. De directie kan het hoofdstuk scannen op acties voor initiëren van beleid. Voor zorgspecialisten is het hele hoofdstuk van belang, al zal een aantal van hen de informatie al tijdens een studie verworven hebben. Docenten kunnen die passages en bijlagen bestuderen die op hun rol in het proces betrekking hebben, namelijk het goed observeren van de lees- en spellingvaardigheid van leerlingen.

4.1 Signalering en diagnostiek in het basisonderwijs

Het basisonderwijs signaleert leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen vanaf groep 3 en 4 of later (zie *Protocolle Leesproblemen en Dyslexie*, Gijsel et al., 2011a; 2011b; Scheltinga et al., 2011). De leerkracht of een zorgspecialist begeleidt hen gedurende een periode en wanneer deze begeleiding tot onvoldoende vooruitgang leidt, kan zij de leerling voor diagnostiek en behandeling aanmelden bij een onderzoekspraktijk. Sinds 1 januari 2009 vergoedt de zorgverzekering van de ouders de kosten indien aan een aantal voorwaarden is voldaan (Blomert, 2006; www.steunpuntdyslexie.nl; www.masterplandyslexie.nl). De basisschool moet een dossier inleveren met daarin de resultaten van toetsen, de inhoud van extra hulp en de resultaten daarvan. Er moet sprake zijn van enkelvoudige dyslexie. Dat betekent dat een leerling geen andere problemen heeft, zoals ADD, ADHD of dyscalculie. Tot slot moet voor vergoede behandeling sprake zijn van ernstige dyslexie. Wanneer de dyslexie niet ernstig is, moet de school de remediëring en on-

dersteuning op zich nemen. Wat precies onder ernstige dyslexie verstaan moet worden, is uit de publicaties met betrekking tot de vergoede diagnostiek en behandeling niet op te maken (Blomert, 2006).

De groep dyslectici die binnen bovenstaande regeling valt, stroomt de komende jaren het voortgezet onderwijs binnen. Verwacht mag worden dat de signalering in de brugklas minder leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen oplevert dan in het verleden, maar dat leerlingen die niet onder de regeling vielen, bij de signalering opvallen.

Vooralsnog blijkt echter dat niet alle dyslectici in het basisonderwijs opvallen. Het is (nog) nooit onderzocht wat hiervan de oorzaak is, maar uit de praktijk kunnen mogelijke oorzaken afgeleid worden.

- De cognitieve capaciteiten van een leerling beïnvloeden het oordeel van leerkrachten over problemen met lezen en spellen. Bij een leerling met wat zwakke cognitieve capaciteiten denken leerkrachten wat minder snel aan dyslexie. Bij een leerling met goede cognitieve capaciteiten blijft de ernst van lees- en spellingproblemen soms lang verborgen.
- Bij leerlingen met een anderstalige achtergrond beschouwen leerkrachten geregeld de lees- en spellingproblemen als onderdeel van anderstaligheid. Veel van deze leerlingen zijn echter in Nederland geboren en opgegroeid.
- Voor onderzoek naar dyslexie bestond in het verleden geen financiële vergoedingsregeling.
- Tot 2009 was onderzoek naar dyslexie niet geprotocolleerd en werd onderzoek uitgevoerd door onderzoekers met verschillende professionele achtergronden (Schijf, 2009).

4.1.1 Cognitieve capaciteiten

Uit de onderstaande praktijkvoorbeelden blijkt hoe de cognitieve capaciteiten van een leerling het oordeel over problemen met lezen en spellen beïnvloeden.

Zwakke cognitieve capaciteiten

Esther is aangemeld voor de basisberoepsgerichte leerweg. Uit het onderwijskundig rapport is op te maken dat zij over de gehele linie wat zwak heeft gepresteerd in het basisonderwijs. Ook op alle toetsen van het signaleringsonderzoek dat de school afneemt, scoort ze zwak. De score op technisch lezen en spellen is echter zo laag, dat de zorgspecialist haar voordraagt voor verder onderzoek. Voordat dit onderzoek plaatsvindt, heeft de zorgcoördinator een gesprek met de interne begeleider van de basisschool van Esther. Deze is niet verbaasd over Esthers resultaten. Ze is nu eenmaal een zwakke leerling, altijd al geweest. Ze heeft vanaf groep 4 voor lezen, spellen en rekenen extra begeleiding gehad. Met rekenen vertoonde zij vorderingen, met lezen en spellen nauwelijks. De intern begeleider zag haar matige capaciteiten als verklaring daarvoor. Uit een gesprek met de ouders blijkt dat deze hun twijfels hebben gehad over de moeizame vorderingen van hun dochter. Zij hebben wel eens het vermoeden van dyslexie geuit. In de familie komt dyslexie voor. De basisschool gaf aan dat wanneer een leerling over de gehele linie zwak presteert, er geen sprake kan zijn van dyslexie. Uit het onderzoek van de orthopedagoog komt de diagnose dyslexie en blijkt dat de zwakke prestaties op diverse onderdelen deels het gevolg zijn van dyslexie.

De basisschool beoordeelde Esthers lage lees- en spellingprestaties als een vanzelfsprekend onderdeel van haar enigszins zwakke capaciteiten. Dat is niet terecht. Uit onderzoek (zie literatuuroverzicht in De Jong, 2008) blijkt dat de correlatie tussen intelligentie en technisch lezen en spellen erg laag is. Dat betekent dat het intelligentieniveau nauwelijks voorspellende waarde heeft voor het niveau van technisch lezen. Leerlingen met een laaggemiddelde intelligentie kunnen uitstekend leren lezen, maar kunnen ook dyslectisch zijn. Omdat het totaalbeeld van Esther overheerste, schonk de school weinig aandacht aan de specifieke lees- en spellingproblemen.

Sterke cognitieve capaciteiten

De ouders van **Wouter** melden hem eind groep 7 aan bij een particulier onderzoeksbureau met de vraag of hij mogelijk dyslectisch is. De basisschool wil aan het onderzoek niet meewerken. Wouter is volgens hen wel een gemiddeld intelligente leerling die opvalt door een zeer goede mondelinge taalvaardigheid. Hij is weliswaar niet zo snel met lezen en spellen, maar de ouders leggen daar volgens de school een veel te grote druk op, omdat zij willen dat Wouter een havo- of vwo-advies krijgt. Volgens de basisschool is vmbo theoretische leerweg een goede opleiding voor hem.

Uit het onderzoek komt een significante achterstand met technisch lezen en spellen naar voren en een bovengemiddelde intelligentie. Er volgt een periode van hulpverlening bij een particuliere remedial teacher. Deze hulp heeft wel enig effect, maar Wouter loopt zijn achterstand niet in.

De orthopedagoog stelt de diagnose dyslexie en geeft adviezen voor verdere remedial teaching en voor begeleiding op de school. Deze zijn gericht op het verkrijgen van een schooladvies dat bij zijn capaciteiten past: havo of vwo. De school blijft bij haar standpunt dat vmbo goed genoeg is, en omdat er leerlingen met zwaardere problemen zijn, wil zij geen extra hulp bieden. De ouders zoeken een school die dat wel wil doen.

Bij Wouter vermoedt de basisschool gemiddelde cognitieve capaciteiten. Zijn wat zwakke technische lees- en spellingvaardigheid vindt de school geen probleem. Wouter blijkt echter over bovengemiddelde capaciteiten te beschikken. Bij leerlingen met een dergelijk profiel onderkent de omgeving de dyslexie vaak laat, soms pas in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar lees- en spellingvaardigheid van brugklassers (Schijf, 2009) doet vermoeden dat bovenstaande vaker voorkomt. Een deel van die brugklassers met name binnen het vmbo scoort op testen voor lezen en spellen onder de norm. Lang niet alle leerlingen in deze groep hebben echter de diagnose dyslexie. De auteur geeft als mogelijke verklaringen hiervoor de compensatiemogelijkheden van een deel van de leerlingen: een relatief sterkere orthografische competentie (de competentie om effectief gebruik te maken van kennis van grotere eenheden, zoals lettergrepen en hele woordbeelden), sterk in begrijpend lezen en/of een betere strategische of metacognitieve aanpak.

4.1.2 Anderstalige achtergrond

Te snel wordt gedacht dat de lees- en spellingproblemen van leerlingen met een anderstalige achtergrond met onvoldoende kennis van het Nederlands te maken hebben. Dat is niet het geval. Uit onderzoek (Schijf, 2009) blijkt dat er geen significant verschil is tussen de prestaties op technisch lezen en spellen van autochtone en allochtone brugklassers. Wel zijn er verschillen op het gebied van begrijpend lezen en woordenschat.

4.1.3 Geen financiële vergoeding

Basisscholen kregen tot 2009 een beperkt budget van de schoolbegeleidingsdiensten om leerlingen te laten onderzoeken. Voor de hand ligt dat zij leerlingen met opvallende gedragsproblemen eerder doorverwezen voor onderzoek dan een rustige leerling met lees- en spellingproblemen. Ouders die vermoedden dat de lees- en spellingresultaten van hun kinderen achterbleven, kregen geregeld te horen dat de school geen mogelijkheden voor onderzoek had. Zij moesten dan onderzoek en behandeling zelf regelen en betalen. Niet alle ouders waren daarvan op de hoogte en ondernamen geen stappen meer. Zij dachten dat onderzoek een taak van de school was.

4.1.4 Geen geprotocolleerde diagnostiek en behandeling

Tot 2009 was de diagnostiek en behandeling in de zorg nog niet geprotocolleerd. Onderzoekers met verschillende professionele achtergrond voerden onderzoek uit en stelden de diagnose. Hierdoor kunnen de diagnoses op grond van verschillende criteria vastgesteld zijn. Dat kan geleid hebben tot ondersignalering van dyslectische leerlingen, maar mogelijk ook tot oversignalering (Schijf, 2009).

4.2 Signalering in het voortgezet onderwijs

Er zijn meer manieren waarop het voortgezet onderwijs leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen kan signaleren. Directies maken hier hun eigen keuzes. Signalering kan plaatsvinden:

- op basis van informatie uit het basisonderwijs;
- door observatie;
- door afname van signaleringstoetsen in de brugklas.

Ook is een combinatie van bovenstaande manieren mogelijk.

4.2.1 Informatie uit het basisonderwijs

Het onderwijskundig- of schoolverlatersrapport dat het basisonderwijs een leerling meegeeft naar het voortgezet onderwijs, kan signalen bevatten dat een leerling problemen heeft met lezen en/of spellen. Hetzelfde geldt voor het formulier waarmee ouders hun kind aanmelden voor een school. Wanneer uit die informatie blijkt dat er signalen zijn van ernstige lees- en/of spellingproblemen, is het verstandig dat de zorgspecialisten van de school uitzoeken wat die

problemen precies inhouden, hoe lang ze al bestaan, hoe ernstig ze zijn, welke hulp de leerling al heeft gehad en wat de resultaten daarvan waren.

Hiervoor kan de school aan de toeleverende basisschool vragen de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* in te vullen (bijlage 2). Naar deze vragenlijst wordt verwezen in het *Protocol leesproblemen en dyslexie* voor groep 5-8 (Scheltinga et al., 2011). Signalering aan de hand van de gegevens van de basisschool vindt plaats in de periode april tot en met juni, wanneer leerlingen zich aanmelden.

Uitgebreide overdracht van informatie over leerlingen van primair naar het voortgezet onderwijs heeft als voordeel dat een signalering via toetsing in de brugklas achterwege zou kunnen blijven. Op een aantal scholen is dit al het geval. Zij nemen in de brugklas geen toetsen meer af. Goed overleg tussen scholen voor basis- en voortgezet onderwijs op het niveau van de samenwerkingsverbanden is daaraan voorafgegaan. Dat heeft niet alleen geresulteerd in een procedure voor overdracht, maar ook in een op elkaar afgestemd dyslexiebeleid. Een ander voordeel dat die scholen ervaren: de tijd die docenten besteedden aan het afnemen en nakijken van de signaleringstoetsen, kan nu naar de ondersteuning van dyslectische leerlingen gaan.

4.2.2 Observaties van docenten

Docenten zijn na scholing goed in staat signalen van ernstige lees- en spellingproblemen bij leerlingen te herkennen. Die scholing kan de zorgspecialist geven aan de hand van een instrument voor observatie: *Signalenlijst lees- en spellingproblemen* (bijlage 3). Wanneer een docent op basis van observaties van een leerling het vermoeden van lees- en spellingproblemen heeft, kan zij tijdens een leerlingbespreking nagaan of collega's haar vermoeden delen. Zorgspecialisten kunnen op basis van deze (gedeelde) observaties verdere actie ondernemen (zie paragraaf 4.3 *Onderzoek na signalering en doorverwijzing*). Deze manier van signalering heeft als groot voordeel dat er niet alleen informatie over de lees- en spellingproblemen boven tafel komt, maar ook over de belemmeringen die een leerling in de lessen ondervindt.

Door de observatiepunten op de signalenlijst, kunnen ook leerlingen in beeld komen die een of meer jaren zonder opvallende problemen gefunctioneerd hebben, maar naarmate het onderwijs vordert toch problemen blijken te hebben. De eisen die aan vlot technisch lezen en spellen worden gesteld, zijn bijvoorbeeld in de bovenbouw aanmerkelijk hoger dan in de onderbouw, zeker in de bovenbouw havo en vwo. Er moet niet alleen veel meer gelezen en geschreven worden, maar de inhoudelijke eisen zijn hoger. Dan redden sommige leerlingen het niet meer, zij komen in tijdnood en hun resultaten dalen.

4.2.3 Signaleringstoetsen in de brugklas

Signalering in de brugklas kan gebeuren door aan het begin van het schooljaar (na een week of zes, zodat de leerlingen voldoende hebben kunnen acclimatiseren) een signaleringstoets af te nemen. Dit kan bijvoorbeeld met het *Signaleringsinstrument Protocol Voortgezet Onderwijs: Herziene versie augustus 2005* (zie bijlage 4 *Verantwoording signaleringsinstrumenten*). Dit instrument bevat het zinnendictee *Het wonderlijke weer* (cd, 2005) en de stil leestoets *Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?* (bijlage 17). In bijlage 6 is het *Klassenoverzichtsformulier signaleringstoetsen* opgenomen om de resultaten vast te leggen. (Een Excel-bestand van dit formulier is te downloaden van www.masterplandyslexie.nl.)

Van het dictee zijn er varianten voor de verschillende schooltypen.

Het signaleringsonderzoek kan eventueel uitgebreid worden met toetsen voor andere vaardigheden zoals begrijpend lezen en begrijpend luisteren (zie voor een uitgebreid overzicht van toetsen voor het voortgezet onderwijs, Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008).

Een school bepaalt zelf welke score aanleiding is voor verder onderzoek. Aan te raden is om verder onderzoek te doen bij de 10% laagst scorende leerlingen en de overige 25% laagst scorende leerlingen in de gaten te houden. Bij leerlingbesprekingen kunnen deze leerlingen even aan bod komen.

De toetsen geven niet meer dan een signaal af. Docenten kennen de leerlingen vaak nog onvoldoende. Ze weten niet of een lage score een structureel tekort laat zien in de technische lees- en spellingvaardigheid of dat het een toevallige momentopname is. De zorgspecialist zal dat nog moeten uitzoeken.

4.3 Onderzoek na signalering en doorverwijzing

Wanneer lees- en/of spellingproblemen gesignaleerd zijn, weten docenten en zorgspecialisten dat er iets aan de hand is, maar niet wat. Op basis van een signalering kan geen enkele diagnose gesteld worden. Signalering levert wel een hulpvraag op die de zorgspecialist verder moet onderzoeken alvorens zij verdere stappen onderneemt.

Hulpvragen

Maaïke is ingestroomd in de brugklas van het vmbo kaderberoepsgerichte leerweg. In haar schoolverlatersrapport staat vermeld dat zij problemen heeft met technisch lezen, spellen en rekenen. Bij de opmerkingen staat: Maaïke is vermoedelijk dyslectisch. In het vo behaalt zij zeer lage scores op alle signaleringstoetsen. De hulpvragen van de school, ouders en leerling zijn: Welke ondersteuning heeft Maaïke nodig om op haar niveau te kunnen functioneren? Is zij dyslectisch?

Ulco zit in klas 4 vwo. Daar is hij zonder doubleren gekomen, maar de laatste maanden dalen zijn cijfers voor de talen en de zaakvakken onrustbarend. De bètavakken blijven redelijk op peil. Zijn inzet is (nog) niet verminderd, hoewel zijn motivatie wel daalt. Hij ziet steeds meer tegen al het werk op. Geregeld moet hij om uitstel van inleverdata van werkstukken vragen. In een gesprek met zijn mentor komt naar voren, dat hij de werkdruk nauwelijks meer aan kan en al één keer minder in de week naar voetbaltraining gaat, omdat zijn huiswerk hem erg veel tijd kost. Ook komt ter sprake dat zijn broer dyslectisch is. De mentor, voor wie de problemen onverwacht zijn, suggereert dat hij mogelijk ook dyslectisch is en verwijst hem naar de remedial teacher.

De remedial teacher formuleert samen met Ulco de volgende hulpvragen: Waarvoor worden de problemen van Ulco veroorzaakt? Is hij mogelijk dyslectisch? Wat moet er gebeuren om de achteruitgang in prestaties te keren?

Voor het beantwoorden van de hulpvragen kan de school afhankelijk van de expertise die op de school aanwezig is, kiezen uit de volgende mogelijkheden wanneer ernstige lees- en spellingproblemen gesignaleerd zijn.

1. De zorgspecialist licht de ouders in en adviseert hen hun kind te laten onderzoeken op dyslexie. Zij geeft hierbij eventueel aan met welke externe onderzoekspraktijk de school goede ervaringen heeft.
2. De zorgspecialist verzamelt zelf zo veel mogelijk informatie om de hulpvragen te beantwoorden en legt alles vast in een dossier. Daarna besluit zij of verder onderzoek naar dyslexie noodzakelijk is. Is dat het geval, dan draagt zij met toestemming van leerling en ouders het dossier over aan een externe onderzoekspraktijk. Wanneer de praktijk nauw aan de school verbonden is, kan het onderzoek vaak binnen de school plaatsvinden en kan advisering goed afgestemd zijn op de mogelijkheden binnen de school.

Keuze voor optie 1 – direct doorverwijzen – betekent dat de school geen directe actie meer onderneemt, maar wel met leerling, ouders en onderzoekerspraktijk samenwerkt.

Bij optie 2 onderneemt de school direct actie na overleg met leerling en ouders. De zorgspecialist verzamelt informatie die duidelijk moet maken of de gesignaleerde lees- en spellingproblemen ernstig en hardnekkig zijn. Wanneer dat niet het geval is, zal zij de leerling niet doorverwijzen voor onderzoek naar dyslexie.

Wanneer de school kiest voor optie 2 zal zij wel specialisten in huis moeten hebben. Deze zullen docenten en mentoren duidelijk moeten aangeven op basis van welke criteria zij verder onderzoek naar dyslexie zullen starten. Het mag niet gebeuren dat een leerling waarvan de prestaties in een neerwaartse spiraal terecht komen, direct doorgestuurd wordt naar de zorgspecialist voor onderzoek naar dyslexie. Hier kan iets totaal anders aan de hand zijn en de mentor heeft bij de onderkenning van de problematiek een belangrijke rol. Laat de zorgspecialisten de procedure die door docenten en mentor gevolgd moet worden helder op papier zetten (zie voorbeeld in bijlage 5 *Voorbeeld van procedure bij vermoeden van dyslexie binnen Samenwerkingsverband A*). Ook is het belangrijk dat de school goede afspraken maakt met de onderzoekspraktijk over de informatie die de school aanlevert.

Bij deze keuze start de school in wezen met individueel onderzoek. Als procedure hiervoor is in dit protocol gekozen voor het model van *Handelingsgericht Werken* (HGW; Pameijer & Van Beukering, 2006). Binnen dit handelingsgericht werken is een procedure voor diagnostiek opgenomen.

Deze procedure is een veelgebruikt onderzoeksmodel zowel in het onderwijs, als in de zorg (Schraeyen et al., 2011). Het richt zich niet alleen op leerlingfactoren, maar ook op kenmerken van de onderwijsleersituatie en de gezinssituatie. De onderzoeker (zorgspecialist) betreft leerling, ouders en school (docenten en mentoren) bij het onderzoek. Zij hebben allen hun eigen specifieke deskundigheid en spelen daardoor een belangrijke rol als medeonderzoekers. Een groot voordeel wanneer de school een deel van het onderzoek op zich neemt, is dat de zorgspecialist samen met docenten en mentor goed kan nagaan hoe structureel de problemen zijn. Docenten en mentoren kennen de leerling goed en kunnen over langere tijd informatie aandragen. Ook kunnen zij de belemmeringen van de leerling tijdens lessen en studie nauwkeurig in kaart brengen, waardoor de ondersteuning die de leerling nodig heeft, goed afgestemd kan worden op zijn problemen. Tijdens individueel onderzoek door een GZ-psycholoog is de tijd voor het vaststellen van belemmeringen, compensatiemogelijkheden, sociaal-emotioneel functioneren en andere eigenschappen die van belang zijn voor de advisering (indicerende diagnose zie paragraaf 4.3.1 *Intakefase*), over het algemeen zeer gering.

De volgende paragrafen beschrijven wat in de verschillende fasen van handelingsgerichte diagnostiek naar dyslexie plaatsvindt. Veel zorgspecialisten, zeker de remedial teachers, de

remediaal specialisten en de dyslexiespecialisten, hebben tijdens hun opleiding al met het model HGW gewerkt, wanneer zij problemen bij leerlingen moesten onderzoeken.

4.3.1 Procedure voor handelingsgerichte diagnostiek

De handelingsgerichte diagnostiek onderscheidt vijf fasen: *intakefase, strategiefase, onderzoeksfase, indicatie- en indiceringsfase en de adviesfase*. De fasen zijn hierna lineair beschreven, maar zullen in de praktijk lang niet altijd lineair verlopen. Informatie die in een bepaalde fase ingewonnen is, kan ertoe leiden dat naar een eerdere fase wordt teruggegaan. Het gebruik van het begrip 'fasen' kan de indruk wekken dat het onderzoek een zeer lang en tijdrovend proces is. Dit is niet het geval, het begrip 'fase' moet worden opgevat als een specifiek moment binnen het proces. Dat kan een kort moment zijn.

In hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?* zijn criteria, verklaringen en mogelijke gevolgen van dyslexie beschreven. Op grond daarvan omvat de diagnostiek van dyslexie een onderkende, een verklarende en een indicerende diagnose.

De onderkende diagnose geeft aan dat er sprake is van significante achterstand op het terrein van technisch lezen en/of spelling en dat er sprake is van didactische resistentie. De verklarende diagnose geeft aan welke verklaringen er voor de problemen zijn. De indicerende diagnose geeft aan welke belemmeringen de leerling ondervindt, welke compensatiemogelijkheden hij heeft en welke hulp en ondersteuning hij nodig heeft om op zijn niveau te kunnen functioneren. In alle fasen van de handelingsgerichte diagnostiek speelt deze driedeling een rol.

Intakefase

Op grond van de hulpvraag van de leerling, de ouders of de school verzamelt de zorgspecialist informatie die nodig is om deze hulpvraag te beantwoorden.

Onderstaande vragen zijn daarbij van belang. Uiteraard kan de zorgspecialist niet alle vragen beantwoorden, maar over het algemeen kan zij voldoende informatie verzamelen om goed door te verwijzen en een wezenlijke bijdrage te leveren aan een plan van aanpak. De vragen komen voort uit de beschrijving van dyslexie in hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?*

Vragen voor de onderkende en verklarende diagnose

1. Licht het vaardigheidsniveau van technisch lezen en/of spellen van de leerling significant beneden wat van hem of haar, gegeven leeftijd en omstandigheden, wordt gevraagd (criterium van achterstand)?
2. Zijn de problemen in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen blijven bestaan ondanks dat er voldoende en adequate remediërende instructie en oefening is geweest (criterium van didactische resistentie)?
3. Met welke cognitieve factoren hangen de problemen samen (zie hoofdstuk 3 paragraaf 3.2 over fonologische verwerking, snelheid van serieel benoemen en werkgeheugen)?
4. Komt dyslexie in de familie voor?

Vragen voor de indicerende diagnose

5. Welke belemmeringen ondervindt de leerling?
 - Welke problemen heeft de leerling met taken, vakken en situaties die een beroep doen op snel en accuraat lezen en spellen, fonologische vaardigheden en werkgeheugen?
 - Heeft de leerling talenten die worden gefrustreerd door het onvoldoende niveau van geletterdheid? Bijvoorbeeld, zeer muzikaal en daarin door willen gaan, maar op havo niveau falen vanwege de lees- en spellingproblemen, zodat conservatorium onmogelijk is?

- lijk is; zeer goed in een tak van sport, maar door de werkdruk daar onvoldoende tijd voor hebben.
- Belemmeren de problemen de leerling om die opleiding te volgen waartoe hij qua intellectuele capaciteiten in staat is?
 - Belemmeren de problemen het onderhouden van sport, sociale activiteiten en sociale relaties?
 - Heeft de leerling problemen met sociaal-emotioneel functioneren als gevolg van de lees- en spellingproblemen?
 - Heeft de leerling problemen rond werkhouding of werkverzorging?
6. Beschikt de leerling over compenserende eigenschappen? Bijvoorbeeld:
- goede woordenschat en kennis van de wereld;
 - gebruik van adequate lees-, luister- en spellingstrategieën;
 - goede metacognitieve vaardigheden, adequaat gestructureerde taak- en huiswerk aanpak;
 - grote inzet en motivatie.
7. Zijn er nog andere problemen en/of stoornissen (comorbiditeit)? Bijvoorbeeld:
- dyscalculie;
 - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD);
 - Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS);
 - concentratie- en aandachtstoornissen;
 - Specific Language Impairment (SLI).

De zorgspecialist start met een analyse van het dossier van de leerling. Eventueel benadert zij (opnieuw) de betreffende basisschool voor aanvullende informatie. Zij vraagt de ouders en, wanneer de leerling al enige tijd op school zit, de mentor en de docenten om een vragenlijst in te vullen (bijlage 7 *Intakevragenlijst mentor* en bijlage 8 *Intakevragenlijst docenten*). Indien nodig neemt zij ook een aantal toetsen af om het niveau van de lees- en spellingvaardigheid te meten (zie Kleijnen et al, 2008). Wanneer alle informatie is samengebracht, nodigt zij de leerling en eventueel de ouders en de mentor uit voor een gesprek. Het doel van dit gesprek is de reeds aanwezige informatie te verifiëren en verder aan te vullen met nog ontbrekende gegevens die nodig zijn voor eventueel verder onderzoek of het opstellen van een begeleidingsplan. Voor het onderzoek kan een zorgspecialist gebruikmaken van bijlagen 9 en 10 *Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie deel 1 en 2* en bijlage 11 *Toelichting bij deel 1 van het Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie*.

De strategiefase

In de strategiefase vraagt de zorgspecialist zich af of zij voldoende informatie heeft om de hulpvragen van de betrokkenen te beantwoorden, de pedagogisch-didactische behoeften van de leerling in kaart te brengen en advies te kunnen geven voor begeleiding. Wanneer de verzamelde informatie het vermoeden van dyslexie absoluut niet bevestigd heeft, maar wel duidelijkheid heeft gegeven over de problemen, dan gaat zij over naar de integratie- en indiceringsfase. Wanneer het vermoeden van dyslexie is blijven bestaan, verwijst zij een leerling voor verder onderzoek door naar een GZ-psycholoog. De kosten hiervan kunnen door de school, de ouders of door een combinatie van beiden betaald worden.

Te beantwoorden vragen in de strategiefase

- Heb ik voldoende informatie om een advies te kunnen geven over passende begeleiding?
- Is verder onderzoek noodzakelijk?
- Welke onderzoeksvragen moeten nog worden beantwoord?
- Wie onderzoekt welke onderzoeksvragen?
- Op welke termijn gebeurt dat?

De onderzoeksfase

Doel van deze fase is de onderzoeksvragen beantwoorden die in de strategiefase zijn opgesteld. Wanneer een van de vragen is: Is de leerling dyslectisch? Wordt het onderzoek overgedragen aan een GZ-psycholoog. Dit protocol gaat niet verder in op de inhoud, omdat onderzoek doen behoort tot de competenties van GZ-psychologen (zie Hoofdstuk 1 *Inleiding* voor de gebruikte termen). Wanneer de vraag naar dyslexie niet gesteld is, kan de zorgspecialist zelf onderzoeken wat er aan de hand is of doorverwijzen met de gestelde onderzoeksvragen.

De integratie- en indiceringsfase

In deze fase vatten de zorgspecialist en/of de GZ-psycholoog de onderzoeksresultaten samen en geven een totaalbeeld waarin zij de problemen verklaren en de samenhang tussen problemen beschrijven. Op basis daarvan geven zij adviezen. De diagnose dyslexie wordt in deze fase gesteld. Het stellen van die diagnose is voorbehouden aan GZ-psychologen (Reij, 2003). Het totaalbeeld is het uitgangspunt voor het opstellen van adviezen voor begeleiding. Die adviezen kunnen betrekking hebben op:

- algemene pedagogisch-didactische ondersteuning binnen de les;
- specifieke ondersteuning binnen de les, bijvoorbeeld extra instructie;
- compenserende faciliteiten, bijvoorbeeld tijdverlenging en ondersteunende technologie;
- ondersteuning buiten de les, bijvoorbeeld remedial teaching en hulp bij huiswerkplanning.

De adviesfase

Als bij de integratie en indicering geen psychodiagnostisch onderzoek is gedaan, kan de zorgspecialist de adviesfase starten. Wanneer er wel sprake is geweest van psychodiagnostisch onderzoek, dan zal de GZ-psycholoog de verantwoordelijkheid voor de adviesfase op zich nemen. De onderzoeker bespreekt de onderzoeksresultaten en aanbevelingen met de leerling, de ouders en de school. Zij bespreken de haalbaarheid van de aanbevelingen met alle partijen. Het gesprek moet duidelijkheid geven of leerling, ouders en school de aanbevelingen kunnen uitvoeren.

4.4 De rapportage voor leerling, ouders en school

Indien de zorgspecialist onderzoek heeft gedaan en geen reden ziet tot doorverwijzing, kan zij volstaan met een kort verslagje van haar bevindingen en aanbevelingen. Het onderzoek van een GZ-psycholoog resulteert in een rapport waarin de onderzoeker de onderzoeksvragen een voor een onderbouwd beantwoordt en aangeeft welke begeleiding de leerling nodig heeft. Het rapport moet zodanig gesteld zijn dat het voor de leerling en de ouders begrijpelijk is. Dit pleit voor doorverwijzing en samenwerking met een onderzoekspraktijk waar de school goede ervaringen mee heeft.

Het is aan de cliënt (de leerling en de ouders) of zij het rapport aan de school geeft. De GZ-psycholoog kan ouders stimuleren dit te doen, maar mag het de school om redenen van privacy niet geven zonder toestemming van de ouders (zie beroepscode NIP, 2007; NVO, 2009). Ook wanneer de school het onderzoek betaalt, kan zij niet de eis stellen het rapport te ontvan-

gen zonder de toestemming van de leerling en ouders. Het rapport van de GZ-psycholoog heeft een geldigheidsduur van twee jaar. De diagnose dyslexie is onbeperkt geldig.

4.5 Dyslexieverklaring

Indien de diagnose dyslexie gesteld is, voegt de GZ-psycholoog een dyslexieverklaring toe. Die is uitdrukkelijk wel voor de school bestemd, omdat daarin de aanbevelingen staan. Het gaat zowel om aanbevelingen voor remediëring als om aanpassingen ter compensatie en de mogelijke dispensaties.

De dyslexieverklaring is een korte verklaring – een tot twee A4 – die de GZ-psycholoog toevoegt aan het rapport (zie bijlage 12 *Voorbeeld dyslexieverklaring*). Er staat in dat uit psychodiagnostisch onderzoek is gebleken dat bij de leerling dyslexie is vastgesteld. Ook geeft de verklaring expliciet aan welke verklaringen er in het onderzoek gevonden zijn en welke belemmeringen de leerling ondervindt bij het volgen van onderwijs of bij het functioneren in de samenleving. Ten slotte geeft de dyslexieverklaring zo concreet mogelijk aan welke maatregelen, faciliteiten, materialen, begeleidings- en behandelvormen voor de dyslectische leerling noodzakelijk zijn. De verklaring is altijd gebaseerd op een uitgebreid rapport van een GZ-psycholoog. Op basis van de verklaring kan de dyslexiekaart gemaakt worden die de leerling altijd bij zich houdt en waarop staat welke aanpassingen en ondersteuning hij nodig heeft en hem zijn toegezegd (zie paragraaf 9.6 *Dyslexiekaart of -pas*).

De omstandigheden waarin een dyslectische leerling verkeert, veranderen in de loop van de tijd, waardoor andere begeleiding en/of faciliteiten noodzakelijk zijn. De GZ-psycholoog kan dan in overleg met de leerling, de zorgspecialist en eventueel de ouders de aanbevelingen in de dyslexieverklaring aanpassen. Vraag een onderzoeksinstituut van te voren hoe zij hiermee omgaan. Voor een wijziging is geen uitgebreid (en kostbaar) onderzoek nodig, maar een gesprek met de leerling, eventueel de ouders en de school. De dyslexieverklaring hoeft niet geheel herschreven te worden, een brief van de GZ-psycholoog volstaat.

4.6 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Leg vast hoe de signalering en diagnostiek op school gaan verlopen.
- Zorg dat de gehele procedure algemeen bekend en toegankelijk is voor leerlingen, ouders en docenten. Neem de procedure bijvoorbeeld op in het zorgbeleid van de school op de site van de school.
- Leg afhankelijk van de keuze samen met het middenmanagement de randvoorwaarden (uren, faciliteiten) vast.
- Leg vast wie eventueel onderzoek door de GZ-psycholoog betaalt: ouders, school of gezamenlijk.
- Leg vast of de school wel/niet een specifieke onderzoekinstelling in de arm neemt en/of ouders daarvan mogen afwijken zonder financiële consequenties indien de school het onderzoek financiert.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Geef de keuze van de directie voor signalering concreet vorm.
- Verdeel taken onder collega's en zet op papier wie waarvoor verantwoordelijk is.

Het middenmanagement heeft afhankelijk van de keuzen van directie de volgende taken.

1. Signalering vanuit het basisonderwijs
 - Selecteer dossiers van leerlingen op vermoedens van dyslexie of ernstige lees- en spellingproblemen. Bekijk:
 - de aanmeldingsformulieren;
 - de onderwijskundige rapporten;
 - Cito-gegevens.
 - Verspreid de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* (bijlage 2) en zorg dat deze snel ingevuld terugkomt.
 - Selecteer leerlingen die in aanmerking komen voor verder onderzoek, stel ouders en leerling hiervan op de hoogte.
2. Signalering via observatie
 - Zet een procedure voor signalering via observatie en verder onderzoek op schrift (zie bijlage 5 *Voorbeeld van procedure bij vermoeden van dyslexie binnen Samenwerkingsverband A*).
 - Bespreek met het docententeam de procedure.
 - Bespreek met het docententeam de signalenlijst.
 - Bespreek met de mentoren en het team de vragenlijsten die ingevuld moeten worden.
 - Bespreek de procedure en de afloop in een vergadering van het team aan de hand van een casus, zodat docenten weten waar hun inspanning toe heeft geleid.
 - Selecteer leerlingen die voor verder onderzoek in aanmerking komen. Stel ouders en leerlingen hiervan op de hoogte.
3. Signalering via toetsing
 - Organiseer het klassikale onderzoek en laat het uitvoeren. Dit betekent onder meer een rooster maken voor het afnemen van de toetsen en de termijn vastleggen waarbinnen docenten het *Klassenoverzichtsformulier signaleringstoetsen* (bijlage 6) moeten inleveren.
 - Selecteer leerlingen die voor verder onderzoek in aanmerking komen. Stel ouders en leerlingen hiervan op de hoogte.
4. Intakefase
 - Overleg met leerling en ouders of zij op basis van de signalering verder onderzoek wensen.
 - Maak samenvatting van relevante informatie uit dossier, toets overzicht, rapportcijfers.
 - Verstuur, indien nog niet aanwezig, voor brugklasleerlingen de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* (bijlage 2) naar de basisschool.

- Vraag ouders de *Intakevragenlijst ouders* in te vullen (bijlage 13). Kruis van tevoren aan op welke vragen antwoord nodig is.
 - Vraag de mentor wanneer de leerling al een tijd op school zit de *Intakevragenlijst mentor* in te vullen en de *Intakevragenlijst docenten* te verspreiden onder de docenten van de leerling (bijlagen 7 en 8).
 - Voer een intakegesprek met de leerling (en eventueel de mentor en de ouders).
De doelen van dit gesprek zijn:
 - kennismaking;
 - verifiëren van de aanwezige informatie;
 - verzamelen van de ontbrekende informatie.
 - Neem indien het lees- en spellingniveau onbekend is toetsen daarvoor af. Zie hiervoor: *Toetsen en interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs Nederlands en de Moderne Vreemde Talen* (Kleijnen et al., 2008).
 - Voeg de informatie uit de intakefase toe aan het dossier.
5. Strategiefase
- Bespreek het dossier met collega's en besluit of verder onderzoek noodzakelijk is.
 - Indien ja, overhandig dossier na overleg met leerling en ouders aan onderzoeksinstituut.
6. Onderzoeks-, integratie en indiceringsfase
- Deze fasen voeren specialisten uit. Zoals eerder geschreven hebben zij de vaardigheden hiervoor in hun opleiding verworven. Een omschrijving van hun taken blijft daarom achterwege.
7. Adviesfase
- Bespreek met leerling en ouders de adviezen en ga samen na hoe deze te realiseren zijn, maak daarbij een taakverdeling: wat gaat thuis gebeuren en wat op school.
 - Wanneer een advies niet te realiseren is, geef dan duidelijk aan waarom niet.
 - Bespreek welke adviezen niet op korte termijn, maar wel op langere termijn gerealiseerd kunnen worden.
 - Bespreek de adviezen met de docenten van de leerling.

Taken voor docenten

- Neem in het docententeam de signalenlijst door en bespreek met collega's wanneer een signaal afwijkend is.
- Geef in het team aan als meer signalen bij een leerling aanwezig zijn en houd hem wat nauwlettender in de gaten.
- Bespreek met de leerling de signalen die opgevallen zijn en vraag naar zijn ervaring.
- Geef bevindingen door aan de mentor.
- Vul de vragenlijsten in die de mentor verspreidt.

5 [SOCIAAL-EMOTIONELE ONDERSTEUNING IN DE LESSEN]

In hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?* staan mogelijke gevolgen van dyslexie voor de sociaal-emotionele ontwikkeling beschreven. De sociaal-emotionele conditie van een leerling en zijn leerresultaten beïnvloeden elkaar wederzijds. Docenten en mentoren kunnen leerlingen op beide terreinen ondersteuning bieden door enerzijds de psychosociale ontwikkeling van leerlingen positief te beïnvloeden en anderzijds de leerlingen in staat te stellen optimaal van het onderwijs te profiteren door hun pedagogisch-didactisch handelen (zie hoofdstuk 6). Dit hoofdstuk gaat in op het beïnvloeden van de psychosociale ontwikkeling van dyslectische leerlingen.

Het hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Welke factoren spelen een rol bij het leren en hebben daarmee invloed op de psychosociale ontwikkeling en de leerresultaten van leerlingen?
- ▶ Hoe kunnen docenten de psychosociale ontwikkeling van dyslectische leerlingen positief beïnvloeden?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot de psychosociale ontwikkeling?

Dit hoofdstuk is te gebruiken als een werkdocument voor docenten en mentoren. Van de beschreven suggesties voert de docent er ongetwijfeld al een aantal uit, maar een aantal ook niet. Om die reden zijn voor alle suggesties blokjes gezet. Docenten kunnen aanvinken wat ze al doen en een aantal suggesties in de komende periode uitproberen.

5.1 Psychologische basisbehoeften

Uit onderzoek blijkt dat dyslexie vaak samengaat met een lage zelfwaardering, depressief gedrag en een negatief zelfbeeld (Poleij, Leseman & Stikkelbroek, 2009; Gouweton, Bekebrede & Van der Leij, 2010). Deze psychosociale problematiek heeft negatieve gevolgen op leerresultaten en speelt bij veel dyslectische volwassenen nog steeds een rol (Ruijsenaars et al., 2008), maar is door goede begeleiding en therapie wel sterk te verminderen (zie hulpprogramma *Dyslexie de Baas* van Poleij et al., 2009). Omgevingsfactoren – onder andere de mate waarin de school aan de behoeften van de dyslecticus tegemoet komt – kunnen een positieve invloed hebben op de psychosociale ontwikkeling.

Docenten kunnen dyslectische leerlingen leren omgaan met de negatieve gevolgen van dyslexie op leerresultaten en zij kunnen de zelfwaardering versterken door ervoor te zorgen dat een leerling aan de drie psychologische basisbehoeften die iedereen eigen zijn, kan voldoen: de behoefte aan *relatie*, de behoefte aan *competentie* en de behoefte aan *autonomie* (Deci & Ryan, 1990; Stevens, 1997; zie een beschrijving in Ebbens & Ettehoven, 2005).

Behoefte aan relatie

De behoefte aan relatie verwijst naar het onderhouden van contacten met medeleerlingen en docenten. Leerlingen willen ervaren dat zij erbij horen. Daarvoor is een veilig leerklimaat

nodig. Hierin worden dyslectische leerlingen niet gepest; ze worden niet uitgelachen om onjuiste of onhandige antwoorden, om hardop lezen dat hikkellend en met veel fouten verloopt of om een vraag naar de spelling van een relatief eenvoudig woord. In een veilig leerklimaat mogen leerlingen fouten maken en laten leerlingen en docenten elkaar in hun waarde. Bij onvoldoende invulling van deze behoefte gaan dyslectische leerlingen contacten uit de weg of stellen zij zich afwijzend op.

Behoeft e aan competentie

De behoefte aan competentie verwijst naar de behoefte aan succesvolle leerervaringen. Leerlingen weten dan dat zij iets kunnen. De leerervaringen van dyslectische leerlingen vormen echter vaak een bron van frustratie. Zij ervaren vaak dat zij iets niet kunnen. De negatieve gevoelens die deze faalervaringen oproepen, kunnen tot gevolg hebben dat een leerling zich schaamt en zich terugtrekt van klasgenoten of probleemgedrag gaat vertonen: opstandig, brutaal of agressief gedrag. Dergelijk gedrag heeft weer negatieve invloed op zijn leerprestaties.

Behoeft e aan autonomie

De behoefte aan autonomie verwijst naar de zelfstandigheid van de leerling, naar het gevoel mee te tellen en onafhankelijk te zijn van anderen. Een leerling die zich autonoom voelt, ervaart dat hij zelf sturing kan en mag geven aan zijn ontwikkeling. Hij beslist zelf hoe hij taken aanpakt en hoe hij de resultaten van zijn inspanningen weergeeft: een verslag, een mindmap of een PowerPoint. Door hun handicap kunnen dyslectische leerlingen niet altijd autonoom handelen, zij zijn vaak afhankelijk van anderen. Zij moeten geholpen worden met het correct spellen en lezen, soms moeten teksten voorgelezen worden wanneer er geen ondersteunende technologie aanwezig is. Hun autonomie wordt aangetast en dat leidt bij veel van hen tot frustratie en demotivatie.

Docenten kunnen aan deze basisbehoeften tegemoet komen door gedrag dat expliciet de psychosociale ontwikkeling van de leerlingen bevordert en door hun pedagogisch-didactisch handelen op de problemen van de leerlingen af te stemmen (zie hoofdstuk 6).

5.2 Bevorderen van de psychosociale ontwikkeling

Om de psychosociale ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen, moet een docent basaal vertrouwen in leerlingen hebben en hen ondersteunen en uitdagen (Loonstra & Schalkwijk, 1999). Tevens moet hij hoge verwachtingen hebben. Vanuit zijn vertrouwen en verwachtingen kan hij de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen bevorderen door:

- dyslexie als handicap te accepteren;
- te investeren in zijn relatie met de leerling.

5.2.1 Accepteer dyslexie als handicap

Om dyslexie te kunnen accepteren, moeten zowel docenten als medeleerlingen weten wat dyslexie is en welke verschijnselen ermee samenhangen. Pas dan zullen dyslectische leerlingen durven uitkomen voor hun problemen, een gevoel van eigenwaarde ontwikkelen en minder risico lopen gepest te worden.

Eveneens voorkomt goede informatie over dyslexie, dat docenten onbegrip tonen voor problemen van dyslectici. Een docent die op de hoogte is, zal nooit zeggen: "Maar voor die woord-

betekenissen had je toch een voldoende kunnen hebben, dat heeft toch niets met dyslexie te maken". Wat betekent acceptatie van dyslexie concreet?

- Weet wat dyslexie inhoudt en wat de gevolgen ervan kunnen zijn. Neem het als levenslange handicap serieus.
- Weet welke leerlingen er in uw klas dyslectisch zijn en laat merken dat u dat weet, bijvoorbeeld door tijdens de les even bij de leerling langs te lopen en te vragen of hij problemen heeft met uw vak.
- Reageer direct als u merkt dat medeleerlingen een dyslectische leerling negatief aanspreken of op symptomen (bijvoorbeeld zeer langzaam lezen) met misnoegen, ongeduld of ongepaste vrolijkheid reageren.
- Overleg met uw collega's wie in een bepaalde klas dyslexie ter sprake brengt. Uit onderzoek blijkt dat dyslectische leerlingen daar baat bij hebben (Riddick, 1996). Bespreek de symptomen en gevolgen eventueel aan de hand van videomateriaal (zie websites met videomateriaal aan het einde van dit hoofdstuk).
- Bespreek met een dyslectische leerling wat hij over dyslexie aan zijn klasgenoten wil vertellen en hoe hij dat wil. Bijvoorbeeld door een vraaggesprek met u of door het houden van een spreekbeurt, het tonen van video's of een combinatie hiervan.
- Bespreek de specifieke problemen van dyslectische leerlingen met uw vak in de klas of laat een leerling dit zelf doen.
- Wanneer een leerling aanpassingen krijgt aan het onderwijs zoals compenserende faciliteiten of dispensaties, bespreek dit dan in de klas. Dat voorkomt dat andere leerlingen zich benadeeld voelen.
- Spreek de leerling bemoedigend toe op momenten dat het moeilijk gaat en zoek samen naar mogelijkheden die helpen bij de acceptatie, bijvoorbeeld lotgenotencontact.
- Laat goede leerlingen hulp bieden aan dyslectische leerlingen.

Acceptatie van dyslexie

De diagnose dyslexie wordt bij **Oscar** (3 vmbo-t) (pas) aan het eind van de tweede klas gesteld. Tot die tijd is er veel met Oscar en zijn ouders gepraat over zijn gebrek aan inzet en motivatie. Nu de diagnose bekend is, vraagt Oscar aanpassingen van het onderwijs. Hij mag altijd op een laptop werken, krijgt extra tijd bij proefwerken en gebruikt een Livescribe Smartpen bij de praktijkvakken en bij opdrachten waar hij moet samenwerken. Oscar voelt zich hier wel wat ongemakkelijk bij. Hij krijgt veel vragen en opmerkingen van klasgenoten. Ook opmerkingen die, zij het bedekt, impliceren dat hij het nu maar makkelijk heeft. Oscar weet hier niet goed mee om te gaan. In overleg met zijn mentor besluit hij een spreekbeurt over dyslexie te houden. Hij maakt een PowerPoint en ondersteunt deze met filmpjes van Youtube. Het is een groot succes. De mentor realiseert zich dat hij handicaps van leerlingen in zijn klassen geregeld ter sprake moet brengen.

5.2.2 Investeer in de relatie met een leerling

Het is belangrijk dat een docent openlijk begrip toont voor leerlingen en een vertrouwensband met hen opbouwt. Dit leidt tot een onderwijsklimaat waarin het voor leerlingen en docent prettig werken is. Dit kan op verschillende manieren en op talloze momenten in een les.

- Zoek tussen de lessen door even contact met de leerling. Probeer te achterhalen wat er in het hoofd van de leerling omgaat. Waar is hij mee bezig? Maak indien noodzakelijk een afspraak met de leerling voor een uitgebreider gesprek. Adviezen over hoe een dergelijk gesprek goed kan verlopen staan in paragraaf 10.2 *Coaching*).
- Spreek hoge verwachtingen uit ten aanzien van de leerprestaties van leerlingen. Lage verwachtingen vergroten de kans op minder presteren. Het is wel belangrijk reële verwachtingen van leerlingen te hebben.
- Geef feedback niet alleen op de uiteindelijke cijfers die een leerling haalt maar ook op de relatieve vooruitgang van een leerling.
- Geef aan dat vragen om ondersteuning een positieve eigenschap is en geen blijk van onkunde. Een dyslectische leerling die moedeloos wordt als hij tijdens de les veel leeswerk moet verrichten, denkt al snel de opdracht niet aan te kunnen. Overleg welke leesondersteuning hij nodig heeft: voorlezen, samen lezen of tekst-naar-spraaksoftware. Daarmee geeft u aan dat u positieve verwachtingen van het resultaat heeft en dat ondersteuning voor het lezen vanzelfsprekend is.
- Beschouw fouten die leerlingen maken, als essentieel voor het leerproces. Vraag de leerling naar de mogelijke oorzaak van de fout en zie het als een uitdaging om samen na te gaan hoe de fout in de toekomst kan worden voorkomen.

- Wees duidelijk over de regels en procedures die op school en in de les gelden en reageer consequent als een leerling regels niet nakomt. Ga echter positief om met leerlingen die afspraken niet nakomen. Een dyslectische leerling die bij herhaling het huiswerk niet af heeft, moet – als dat de regel is – nablijven. Gebruik die tijd om samen met de leerling na te gaan waarom hij zijn huiswerk niet af heeft en zoek samen naar oplossingen.
- Trek niet te snel conclusies over negatief gedrag van leerlingen, vraag om een verklaring alvorens te reageren. De leerling kan mogelijk een geheel ander antwoord geven dan u verwacht had. Wanneer leerlingen weten dat er serieus naar hen wordt geluisterd, zullen zij niet snel uitvluchten verzinnen, maar open antwoorden. Daarmee is het nadenken over oplossingen voor negatief gedrag mogelijk.
- Let op emoties van leerlingen. Wanneer een dyslectische leerling ergens teleurgesteld op reageert, vraag dan waarom hij teleurgesteld is. Ga hierover in gesprek en respecteer zijn emotie.

5.3 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

Schep randvoorwaarden die nodig zijn om het team voldoende voor te lichten over dyslexie en de wijze waarop zij de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied kunnen begeleiden.

- Reserveer tijd en budget voor studiedagen over de sociaal-emotionele gevolgen van dyslexie.
- Verleen uren aan zorgspecialisten om nieuwe docenten voor te lichten hoe de school sociaal-emotionele ondersteuning aan leerlingen biedt.
- Verleen zorgspecialisten bevoegdheden zodat adviezen die zij geven opgevolgd moeten worden.
- Zorg voor een zichtbaar en zeer toegankelijk dyslexiebeleid, bij voorkeur op de site van de school, zodat het ook voor ouders en leerlingen is in te zien.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

Het middenmanagement moet de ondersteuning in de lessen concreet vorm geven door het docententeam voorlichting te geven over dyslexie en over de ondersteuningsmogelijkheden in de lessen.

- Organiseer een studiedag waarop expliciet de sociaal-emotionele ondersteuning in de les ter sprake komt. Deel eventueel dit hoofdstuk van te voren uit en laat docenten aanvinken wat zij al doen. Laat iedereen tijdens de studiemiddag een paar suggesties kiezen en de komende maanden uitproberen. Evalueer het effect na twee maanden met een nieuwe studiemiddag.
- Treed op als vraagbaak voor docenten.
- Leer docenten waar grenzen liggen in de ondersteuning en geef aan naar wie zij leerlingen kunnen doorsturen.

Taken voor docenten

- Ga na of de maatregelen die u neemt voor de sociaal-emotionele ondersteuning effectief zijn door met de leerling in gesprek te blijven.
- Bespreek suggesties uit dit hoofdstuk met collega's. Wissel ervaringen uit. Wat doet u, wat doen de anderen, hoe doen zij dat en wat zijn hun ervaringen?
- Bewaak uw grenzen met betrekking tot het geven van ondersteuning, vraag hulp of verwijst de leerling naar mentor, zorgcoördinator of ZAT-team wanneer er zeer grote sociaal-emotionele problemen zijn.

6 [PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE ONDERSTEUNING TIJDENS DE LES]

In hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?* staat in schema 3.1 een aantal mogelijke gevolgen van dyslexie voor diverse vaardigheden. Docenten kunnen door hun pedagogisch-didactisch handelen ervoor zorgen dat leerlingen zo min mogelijk belemmerd worden door deze gevolgen. Zij moeten leerlingen in staat stellen optimaal van het onderwijs te profiteren. Dit hoofdstuk is net als hoofdstuk 5 als een werkdocument te gebruiken. Van de beschreven suggesties, voeren docenten er ongetwijfeld al een aantal uit, maar een aantal ook niet. Om die reden zijn voor alle suggesties blokjes gezet. Docenten kunnen aanvinken wat zij al doen en een aantal suggesties in de komende periode uitproberen. Docenten kunnen met elkaar overleggen welke suggesties door een van hen wordt uitgevoerd, bijvoorbeeld introductie van overhoorprogramma's. Docenten doen er goed aan zich te realiseren dat alle leerlingen, niet alleen de dyslectische leerlingen profiteren van de pedagogisch-didactische voorstellen uit dit hoofdstuk. Individuele aanpassingen van het onderwijs die een dyslectische leerling vanwege zijn handicap nodig heeft (compenserende faciliteiten en dispensaties) komen aan de orde in hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties*.

Het hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Welk pedagogisch-didactisch handelen van docenten kan dyslectische leerlingen tijdens de lessen ondersteuning bieden?
- ▶ Hoe zorgen docenten voor optimaal toegankelijk lesmateriaal?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot de pedagogisch-didactische ontwikkeling van leerlingen?

Ongeacht het onderwijsconcept dat een docent hanteert, komen er in lessen steeds terugkerende activiteiten voor. In deze paragraaf staat een aantal van deze activiteiten beschreven met suggesties hoe deze zo uit te voeren, dat dyslectici maar ook overige leerlingen optimaal kunnen leren en werken (Mackay, 2001). De suggesties die aan de orde komen, zullen zoals eerder vermeld over het algemeen bekend zijn en docenten zullen ze in meer of mindere mate al uitvoeren. Omdat dyslexie een probleem met taal is, zal een aantal suggesties in het taalbeleid van de school opgenomen zijn.

De volgende activiteiten komen aan de orde:

- voorbereiding van de les;
- introductie op de les;
- huiswerk en toetsen bespreken;
- presentatie leerstof;
- verwerking leerstof/uitvoering taken;
- leerlingen laten samenwerken;
- reflectie op aanpak en strategieën;
- vragen stellen;
- feedback geven;
- huiswerk opgeven;
- toetsen;
- beoordelen van toetsen.

Het grootste deel van de onderstaande suggesties is uitvoerbaar bij alle vakken. In paragraaf 6.5 *Verwerking leerstof/uitvoering taken* staat echter een aantal suggesties dat vakspecifiek is. Hierin zijn geen specifieke suggesties voor het vak muziek opgenomen, deze staan in paragraaf 6.6.

6.1 Voorbereiding van de les

- Stel de doelen vast. Wanneer u helder voor ogen heeft wat u wilt bereiken, kunt u dit aan het begin van de les kort uiteenzetten.
- Bepaal de volgorde van activiteiten. Hierdoor ontstaat een agenda die u bij aanvang kan presenteren. Zorg ervoor dat leerlingen niet hoeven te wachten op een volgend agendapunt. Geef aan wat zij als zij eerder klaar zijn met een opdracht kunnen gaan doen. Zo geeft u zichzelf de tijd om leerlingen wat extra instructie te geven tijdens de les.
- Denk na over differentiatie in tijd en leeractiviteiten. Dyslectische leerlingen hebben meer tijd nodig voor lezen en schrijven. Kies voor werkvormen die voor hen minder belastend zijn of kies activiteiten voor leerlingen die eerder klaar zijn. Bepaal op welk moment u extra instructie kunt geven voor het geval leerlingen tegen specifieke moeilijkheden aan lopen.
- Verzorg specifieke materialen en voorzieningen die nodig zijn voor dyslectische leerlingen: hand-outs, materiaal voor tekst-naar-spraakgebruik, materiaal voor digibord, ICT-apparatuur of software etc. (zie hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties*).
- Plan tijd voor specifieke leerlingen. Zo nu en dan kort contact met leerlingen is belangrijk (zie 5.2.2 *Investeer in de relatie met een leerling*). Deze contacten moeten wel worden gepland, anders schieten ze erbij in. U kunt dit voorkomen door in de voorbereiding van de les op te schrijven welke leerlingen u individueel wilt aanspreken.
- Neem bij het voorbereiden van de instructie ook instructie op over manier waarop een taak aangepakt en uitgevoerd moet worden (metacognitie) en niet alleen instructie over nieuwe lesstof (Urff, 2010/2011).

6.2 Introductie op de les

- Zorg dat het meubilair zo is opgesteld, dat leerlingen u goed kunnen horen en zien. Zet dyslectische leerlingen vooraan in het lokaal op een plaats waar zij probleemloos hun eventuele ICT-apparatuur kunnen aansluiten.
- Geef met een agenda op het bord aan hoe de les zal verlopen. Wanneer leerlingen een opdracht samen moeten uitvoeren, heeft u de mogelijkheid leerlingen wat extra instructie te geven.

- Geef concreet aan wat leerlingen aan het eind van een les kunnen of wat zij geoefend hebben: 'Aan het eind van de les weet je..., kun je..., heb je... geoefend, heb je... toegepast etc.' In de lesmethoden zijn hier vaak checklists voor opgenomen.
- Bespreek het doel van de les in de context van wat eerder aan bod is geweest. Dit kan op verschillende manieren.
 - Bespreek met de leerlingen: waarom gaan ze dit leren; waarom gaan ze deze taak uitvoeren; hoe verhoudt het zich tot wat ze eerder geleerd of gedaan hebben; hoe verhoudt het zich tot wat nog gaat komen?
 - Deel een overzicht uit van wat er in de les wordt behandeld. Bespreek in interactie met de leerlingen welke kennis en vaardigheden nodig zijn in deze les. Laat ruimte op het overzicht om aantekeningen te maken. Power-Point-handouts zijn hier zeer geschikt voor, maar gebruik ook het digibord. Daar kunt u aantekeningen bij het overzicht maken en het later de leerlingen toesturen.
 - Maak een overzicht van een groot deel van de leerstof (op de computer via digibord of maximaal één A4) en bekijk bij aanvang van iedere les welke onderdeel van het overzicht aan bod komt. Laat leerlingen onderdelen die behandeld zijn markeren. Vraag ze naar hun kennis over eerder behandelde stof.
 - Laat leerlingen in subgroepen zelf de relatie tussen de nieuwe leerstof of taak en de eerdere stof bespreken. Ze kunnen dit bijvoorbeeld doen aan de hand van het huiswerk of de in de vorige les uitgevoerde taken.

6.3 Huiswerk en toetsen bespreken

Het bespreken van huiswerk is meestal een opstap naar het vervolg van de les en vindt dan ook vaak in het begin van de les plaats. Houd bij de bespreking rekening met de dyslectische leerlingen.

- Geef ze voldoende tijd om werk te verbeteren. Zorg ervoor dat het stil is. Dat benadrukt dat correctie belangrijk is en niet iets wat er even tussendoor kan.
- Kijk regelmatig met de leerlingen naar de gemaakte opdrachten in de werkboeken of laat ze dat samen doen. Hierbij gaat het niet om controle of alles wel gemaakt is, maar om te beoordelen of de opdrachten zo gemaakt zijn, dat de leerling er geen problemen mee krijgt tijdens het leren van de stof voor een proefwerk. Er mogen dan geen fouten in zitten.
- Laat leerlingen een kopie van een correct ingevuld werkboek maken wanneer verbeteringen tot een onoverzichtelijk geheel leiden.
- Laat leerlingen zelf werk corrigeren en bedenken waarom iets fout is. Dan leren zij meer van gemaakte fouten. Deel daarvoor eventueel correctiebladen uit en laat leerlingen samen de gemaakte opdrachten bespreken. Dit bevordert het zelfstandig werken, geeft mogelijkheid tot differentiatie in tempo en het geeft u de gelegenheid met individuele leerlingen of een klein groepje problemen te bespreken.

- Bespreek toetsen, werkstukken of schoolonderzoeken inhoudelijk of laat leerlingen er samen naar kijken, zodat zij van hun fouten kunnen leren. Geef leerlingen nooit het cijfer zonder inzage in de toets.
- Geef na een toets klassikaal aan wat de meeste leerlingen nu duidelijk beheersen, dus wat over het algemeen goed gaat. Geef dan de meest voorkomende fouten of onvolledigheden en laat leerlingen met elkaar bedenken hoe zij deze voortaan kunnen voorkomen.
- Bespreek indien nodig individueel met (dyslectische) leerlingen hun proefwerk, overleg welke stof zij moeten herhalen en geef indien nodig extra oefenstof. Bespreek in het bijzonder de problemen in het proefwerk die te maken kunnen hebben met dyslexie, bijvoorbeeld spelfouten in eenvoudige woorden of onjuist geïnterpreteerde vragen door leesfouten.

6.4 Presentatie leerstof

Leerlingen hebben verschillende leer- of denkstijlen (Vermunt, 1992; Gardner, 1999, zie voor een overzicht Kaldewey, 2007). De wijze waarop zij kennis verwerven verschilt. De ene leerling heeft praktijkervaring en concrete voorbeelden nodig, de ander heeft genoeg aan algemene principes en theoretische formules; de ene start bij details en bouwt van daaruit het grotere geheel op, de ander start bij het grotere geheel en brengt de details daarin onder; de ene pikt al luisterend veel op, de ander doet dat pas als de leerstof met een visueel schema of plaatje aangeboden wordt. Dit zijn slechts een paar voorbeelden en ondanks dat er weinig bekend is over de precieze relatie tussen denkstijlen van leerlingen, leerinhouden en werkvormen, kunnen docenten er enigszins rekening mee houden door op een gevarieerde wijze leerstof aan te bieden: een combinatie van verbale en visuele presentatie, afwisselend van abstract naar concreet met zo nu en dan de gelegenheid de leerstof handelend te verwerken (zie schema 6.1 gevarieerd aanbod van leerstof).

Schema 6.1 Gevarieerd aanbod van leerstof

Verbaal

- Geef bij klassikale instructie concrete voorbeelden bij de leerstof. Liefst voorbeelden die aansluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen en illustreer daarmee de nieuwe kennis of de uit te voeren taak of geef leerlingen de opdracht aan te geven wat de voorbeelden met de leerstof te maken hebben.
- Introduceer begrippen die van belang zijn, en laat leerlingen ervaringen rond die begrippen bespreken en de relatie tussen de begrippen aangeven.
- Geef kort nieuwe leerstof weer en bespreek hoe leerlingen zich die eigen willen maken: oefeningen maken, bestudering van het boek, leerstof in overzichtelijk schema zetten etc.
- Geef na verbale instructie een globale opdracht en laat leerlingen aangeven hoe ze de opdracht willen uitwerken en wat daar nog voor nodig is. Leid de discussie die ontstaat.

Verbaal en visueel

- Toon leerlingen illustraties en schema's van de leerstof (weerkaarten, illustraties biologie, scheikunde). Licht zelf toe of laat leerlingen toelichten.
- Geef ruimschoots aandacht aan illustraties in de methode wanneer deze verhelderen.
- Zet de leerstof (samen met de leerlingen) in mindmaps en woordspinnen op het digibord of via de computer met behulp van mindmapsoftware (zie software aan het einde van dit hoofdstuk).
- Illustreer leerstof met dvd's en filmpjes van internet (zie websites aan het einde van dit hoofdstuk).

Verbaal en handelend

- Laat leerlingen leerstof daar waar mogelijk handelend ervaren: omzetten in illustraties, omzetten in toneelscène.
- Organiseer excursies waarbij leerlingen aan activiteiten kunnen deelnemen.
- Organiseer een practicum of laat leerlingen een proef verzinnen.

Hoewel het vanzelfsprekend is, dat tijdens instructie het taalgebruik helder moet zijn voor alle leerlingen, blijkt dit in de praktijk niet altijd het geval (Veenman et al. 1993). Dyslectische leerlingen kunnen problemen hebben met woordkeus, concreetheid en tempo.

- Gebruik woorden die de leerlingen kennen. Leg een nieuw woord uitvoerig uit.
- Beperk het begrippenkader en wees consequent bij het hanteren van begrippen en structuur. Gebruik bijvoorbeeld *terminologie* en *begrippen* niet door elkaar.
- Maak gebruik van concrete voorbeelden die aansluiten bij de ervaringswereld van de leerling. Vraag leerlingen om zelf voorbeelden te geven.
- Wees direct. Vermijd negaties en vage aanduidingen. Zeg: 'Vooral de boeren in het Zuiden hadden last van deze erosie', en niet: 'Niet alle boeren hadden last van deze erosie.' Zeg: 'Nadat het beleg 10 dagen geduurd had, begon het voedsel in de stad op te raken', en niet: 'Na een paar dagen ontstonden er problemen met voedsel'.
- Pas het tempo aan de leerlingen aan. Vaak gaat instructie voor leerlingen te snel. Ga geregeld tussendoor na of leerlingen de uitleg of instructie begrijpen door hen te laten navertellen wat uitgelegd is.

6.5 Verwerking leerstof/uitvoering taken

Nadat nieuwe leerstof is gepresenteerd of leerlingen zich op een taak georiënteerd hebben, volgt verwerking of uitvoering. Voor dyslectische leerlingen is het van belang dat docenten de taakaanpak doorspreken en dat er reflectie plaatsvindt op die taakaanpak. Een aantal taken dat bij dyslectici specifieke moeilijkheden op kunnen leveren, komt hier aan de orde. Wanneer alle docenten onderstaande suggesties in deze paragraaf gaan uitvoeren dan is taalgericht vakonderwijs noodzakelijk, zie bijlage 14 *Taalgericht vakonderwijs*. Taalgericht vakonderwijs richt zich erop dat bij alle taalvakken aandacht krijgt. Door deze expliciete aandacht voor taal kunnen ook dyslectische leerlingen hier van profiteren (Hajer & Meestringa, 2009). Dit pleit voor de afstemming tussen dyslexiebeleid en taalbeleid.

Taken die aan de orde komen, zijn:

- opdrachten en instructie lezen;
- studieteksten lezen;
- betekenissen van woorden achterhalen en leren;
- aantekeningen maken;
- opdrachten uitwerken/verslagen maken;
- rekenopdrachten maken;
- willekeurige associaties leren: feiten, woorden, formules, symbolen en topografie.

6.5.1 Opdrachten en instructie lezen

Accuraat opdrachten en instructie lezen is een voorwaarde om tot een goede afronding van een (praktijk)opdracht te komen. Met name zeer ernstig dyslectische leerlingen kunnen vastlopen, omdat ze onvoldoende nauwkeurig kunnen lezen.

- Bespreek met deze leerlingen de noodzaak van het zeer nauwkeurig lezen van instructies en opgaven, maar ook van grafieken en tabellen en ga samen na hoe je dat kan aanpakken: bijvoorbeeld herlezen, met pen onder de woorden langzaam woord voor woord lezen, laten voorlezen of met gekleurde markers werken.
- Laat medeleerlingen de opdrachten voorlezen. Zorg er wel voor dat leerlingen die vaak voorgelezen moeten worden, tijdens toetsen waarbij zij alleen moeten werken, een aanpassing krijgen (zie hoofdstuk 9).
- Leer leerlingen onderscheid in vraagtypen te maken (Hajer & Meestringa, 2009):
 - *feit- en beschrijfvragen*: een tijdstip of plaats aangeven, een naam noemen, andere feiten noemen zoals frequentie of aantal, zeggen hoe iets eruitziet of werkt, hoe iets gebeurde;
 - *ordenvragen*: gegevens op een rijtje, in een schema of hiërarchie zetten, tijdsvolgorde aangeven, voorbeelden geven, verschillen en overeenkomsten aangeven;
 - *verbandvragen*: oorzaak, reden, gevolg, middel, doel, voorwaarde aangeven;
 - *evaluatievragen*: conclusie trekken, voorspelling doen, het oordeel van de schrijver noemen, eigen oordeel of mening geven.

Voor de exacte vakken geeft Lagerwerf (2000) de volgende indeling:

- *doevragen* zijn gericht op de uitwerking: teken de grafiek; zoek op hoe groot?
- *rekenvragen* zijn gericht op het antwoord: hoe groot; hoeveel keer?
- *denkvragen* zijn gericht op een uitleg: wat betekent...; wat weet je als...; leg uit hoe...?

- Leer leerlingen de kernwoorden uit een vraag te halen. Twee soorten kernwoorden kunnen worden onderscheiden. Het kernwoord dat de handeling aangeeft die moet worden verricht en de kernwoorden die verwijzen naar de inhoud van de handeling.

Voorbeelden kernwoorden

Wanneer werd Napoleon verbannen?

Wanneer geeft aan dat de leerling een tijdsaanduiding moet geven.
Napoleon en *verbanning* geven de inhoud aan.

Welke ontwikkeling maakt een rups door voor hij vlinder wordt?

Welke ontwikkeling geeft aan dat er een opsomming met tijdsverloop moet worden gemaakt; *rups tot vlinder* de inhoud ervan.

Waarom kun je vooral zien dat Rembrandt belangstelling had voor de klassieke oudheid?

Waarom geeft aan dat de leerling kenmerken moet noemen.
Rembrandt en de *klassieke oudheid* geven de inhoud aan.

6.5.2 Studieteksten lezen

De accuratesse en leessnelheid van dyslectische leerlingen loopt zeer uiteen. Leerlingen die relatief snel maar erg onnauwkeurig lezen, krijgen vooral problemen als er details moeten worden verwerkt. Sommige zijn geneigd geheel eigen interpretaties te geven aan stukken tekst. In extreme gevallen kan het lijken alsof ze een tekst over een heel ander onderwerp gelezen hebben. Bij leerlingen die erg langzaam lezen, kost het technische aspect van het lezen vaak zo veel aandacht, dat dit ten koste gaat van het begrip. Daardoor is het moeilijk om hoofd- en bijzaken te onderscheiden en de informatie uit de tekst te onthouden (zie bijlage 15 *Hoofdgedachte*). Om te bepalen op welk niveau een leerling vastloopt bij begrijpend lezen, kan in overleg met de zorgspecialist de toets *Diatekst* (www.diataal.nl) worden ingezet. Docenten kunnen leerlingen op verschillende manieren ondersteunen bij het lezen van studieteksten.

- Laat de leerling een tekst doorlezen voordat deze behandeld wordt in de les. Zo profiteert hij meer van wat er in de les behandeld wordt. Geef deze tekst dus bij het huiswerk op.
- Vat vóór het lezen de inhoud van de tekst kort samen, bijvoorbeeld schematisch op het bord of in een hand-out. De leerlingen weten zo op voorhand wat hoofd- en bijzaken zijn. Sluit hierbij aan bij de methodiek die docenten in studielessen of bij Nederlands aanbieden.

- Lees de tekst voor en laat leerlingen meelesen. Het klassikaal laten voorlezen door verschillende leerlingen werkt meestal niet goed, omdat veel leerlingen wat moeite hebben met het voorlezen van een onbekende tekst. U kunt het lezen van de tekst ook van te voren opgeven om te oefenen.
- Geef de dyslectische leerling een goede lezer als maatje. Deze leest de tekst voor en de dyslectische leerling leest mee.
- Geef voldoende leestijd voor dyslectische leerlingen als de leerlingen de tekst zelf in stilte moeten doorlezen (bespreek dit met de leerling). Dit vraagt om aanpassing in de lesplanning of extra opdrachten voor snelle lezers.
- Laat leerlingen delen uit het boek kopiëren, zodat zij hoofdzaken en details met verschillende kleuren kunnen markeren.
- Leer leerlingen de tekst samen te vatten of te schematiseren door het maken van een mindmap, schema of woordspin. Deze verduidelijken de tekststructuur en ondersteunen het geheugen (zie websites aan het einde van dit hoofdstuk).
- Laat leerlingen de leesstrategieën gebruiken die ze bij Nederlands leren. Zie voor aanknopingspunten om leesstrategieën buiten de taallessen te gebruiken *Zelfstandig lezen bij de gammavakken in de tweede fase* (Ogg, et al., 2000).

6.5.3 Betekenissen van woorden leren en achterhalen

Dyslectische leerlingen hebben door hun geringe leeservaring een achterstand in woordenschat, dit geldt vooral voor leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond met dyslexie. Deze achterstand kan betrekking hebben op:

- alledaagse woorden waarvan zij niet alle betekenissen kennen (bijvoorbeeld: *staan*, hij staat daarvoor in);
- schooltaalwoorden, die over het algemeen erg abstract zijn (bijvoorbeeld: *bepalen, functie, samenvattend, conclusie, voortvloeiend uit*) maar van groot belang voor verbanden tussen tekstdelen;
- vaktermen (bijvoorbeeld *fluormethoxymethaan, substituent, exponentieel, observatorium, breedtepositie, membraam, goniometrisch, binair*).

Om de woordenschat van leerlingen in kaart te brengen, kunnen docenten in schooljaar 1 en 2 de toets *Diawoord* afnemen (www.diataal.nl).

Vaktermen leren is vaak moeilijk voor dyslectische leerlingen. Hun problemen hiermee zijn groter naarmate de vaktermen verder afstaan van het alledaagse taalgebruik of een complexe klankstructuur hebben. In dit opzicht is biologie vaak moeilijk met woorden als *geëmulgeerde vetten, osmose, amoeben* en *fotosynthese*. In alle vakken komen woorden met afwijkende betekenselementen voor, zoals: de *inrichting* van het landschap en historische *bronnen*. Denk ook aan termen als *cel, markt, stof, massa* en *soort*. Daar moeten docenten expliciet aandacht aan besteden (Hajer & Meestringa, 2009). Op de volgende manieren kunnen docenten leerlingen ondersteunen bij het leren en afleiden van woordbetekenissen. Onderstaande suggesties gelden ook voor het leren van symbolen en formules.

- Ga van te voren na welke woorden in een tekst problemen kunnen opleveren en bespreek deze woorden of laat leerlingen ze samen bespreken.
- Leer leerlingen te vragen naar woordbetekenissen die zij niet kennen en niet kunnen achterhalen.
- Zet nieuwe woorden in het grotere geheel waarin ze thuishoren, bijvoorbeeld door een woordspun of mindmap te maken (zie bijvoorbeeld: <http://histoforum.digischool.nl/bibliotheek/woordspun.htm>).
- Leer leerlingen dat zij woorden kunnen afleiden uit de context of uit de betekenis van de samenstellende delen van een woord (morfologische analyse).
- Geef leerlingen de tijd om woordbetekenissen uit de context af te leiden als het gaat om alledaagse woorden en/of schooltaalwoorden. Sluit daarbij aan wat ze in de lessen Nederlands geleerd hebben. Overleg met de sectie Nederlands.
- Schrijf een nieuwe vakterm met de betekenis op het (digi)bord en laat hem daar de hele les staan. Zet de term de volgende les weer direct op het bord en bespreek hem opnieuw. Voor leerlingen is zo duidelijk welke nieuwe vaktermen aan de orde zijn.
- Geef bij vaktaalwoorden voldoende uitleg en gebruik het woord herhaaldelijk. Een nieuw woord moet minstens zeven keer worden herhaald om te beklipen. Denk aan de vier fasen van woordenschatverwerking: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren (Verhallen & Verhallen, 2003; zie bijlage 16 *Woordenschatuitbreiding*).
- Bespreek de betekenis uitgebreid en wijs de leerlingen op betekenisovereenkomsten tussen woorden. Bijvoorbeeld door te wijzen op de betekenis van voor- of achtervoegsels:
 - autobiograaf / automaat / auto (auto = zelf);
 - microscoop / telescoop / bioscoop (scoop = kijken);
 - communisme – commune – commercie – commando (com- = samen/met).
- Wijs ze ook op typische, van oorsprong Griekse, Latijnse of Franse lettercombinaties in voor- en achtervoegsels, zoals:
 - psy- (psycholoog, psyche), hyper- (hyperbool, hyperactief);
 - -air (arbitrair, binair), -ine (insuline, nicotine, proteïne).
- Zorg dat de leerlingen het woord actief gebruiken: mondeling en schriftelijk door bijvoorbeeld vragen te stellen waar in het antwoord het woord moet voorkomen.
- Maak een alfabetische lijst van de vaktermen die in een leerjaar voorkomen. Wanneer een dergelijke lijst in de methode voorkomt, wijs leerlingen daar expliciet op en bespreek hoe ze die lijst kunnen gebruiken. In deze lijsten zijn

echter niet altijd alle begrippen opgenomen die problematisch kunnen zijn. Een alfabetische lijst in Word heeft voordelen omdat leerlingen er woorden in kunnen markeren die voor hen moeilijk zijn. Dyslectische leerlingen kunnen de lijst gebruiken bij proefwerken om spelling en betekenis te kunnen opzoeken.

- Kies met collega's een open softwareprogramma voor het leren van betekenis en spelling van woorden (zie websites aan het einde van dit hoofdstuk). De lijsten met vaktermen kunnen in volgorde van verschijnen in de methode in kleine eenheden (maximaal tien woorden per file) worden ingevoerd. Dyslectische leerlingen oefenen de woorden op het moment dat ze in de methode aan de orde zijn. Dagelijks vijf à tien minuten oefenen is beter dan één keer een halfuur.

6.5.4 Aantekeningen maken

Wanneer een docent nieuwe leerstof presenteert, moet het voor leerlingen duidelijk zijn of zij wel of niet aantekeningen moeten maken. Dyslectische leerlingen hebben daar meestal zeer veel moeite mee. Hun aantekeningen zijn vaak nauwelijks te lezen en daarmee ongeschikt voor gebruik. Bij aantekeningen maken moet er tegelijkertijd geschreven en geluisterd worden. Het schrijven gaat ten koste van het luisteren of het luisteren ten koste van het schrijven. Hierdoor kunnen zij moeilijk hoofd- en bijzaken scheiden en een lay-out vinden die zaken inzichtelijk maakt. Ook kan de organisatie van de aantekeningen een probleem zijn. Indien enigszins mogelijk moet het maken van aantekeningen worden vermeden. Dat is niet altijd mogelijk. Bij verschillende (praktijk)opdrachten die leerlingen samen moeten doen, moeten zij aantekeningen maken. Wanneer het niet te vermijden is, maak dan gebruik van de onderstaande voorstellen.

- Leer leerlingen hoe ze aantekeningen moeten maken: puntsgewijs, korte zinnen (waar nodig telegramstijl), afkortingen, onderverdeeld naar hoofd- en bijzaken, gebruik van onderstrepen en/of markeerpunten voor belangrijke zaken. Dring aan op netjes en overzichtelijk werken. Geef het goede voorbeeld op het bord. Sluit in de les aan bij wat in de studieles behandeld is. Voor veel leerlingen is transfer van het geleerde in de studieles naar de vaklessen niet vanzelfsprekend.
- Geef voorafgaand aan de presentatie de structuur aan: 'Er zijn zes hoofdpunten, het eerste punt is...' Deze structuur kan ook op het (digi)bord worden weergegeven. Pauzeer na een punt, zodat leerlingen het volgende punt kunnen overnemen en daaronder aantekeningen kunnen maken.
- Geef aan wat hoofdzaken, bijzaken en voorbeelden zijn. Laat leerlingen dit niet zelf doen. Zeg bij belangrijke zaken: 'Dit is belangrijk om te onthouden' of 'Nooter dit, dit is een kernpunt'. Pauzeer dan even zodat leerlingen tijd hebben om te schrijven; praat niet door.
- Laat leerlingen de gemaakte aantekeningen nog even doorlezen, met elkaar vergelijken en bespreken. Geef gelegenheid tot vragen stellen over onduidelijkheden.

- Laat leerlingen met voorgestructureerd materiaal werken. Dit kan een uitdraai van een PowerPoint zijn, een formulier met twee kolommen: links hoofdzaken met grote tussenruimte, rechts de aantekeningen van de leerling op ieder punt. Bij opdrachten die leerlingen gezamenlijk uitvoeren, bijvoorbeeld experimenten bij natuur- en scheikunde, moeten zij informatie en observaties noteren om er later conclusies uit te trekken. Zet dan de fasen van de uit te voeren taak of proef op voorgestructureerde formulieren. Zorg weer voor voldoende schrijfruimte.
- Laat de goede schrijvers aantekeningen maken bij samen uit te voeren taken. Laat leerlingen met schrijfproblemen deze aantekeningen kopiëren.
- Stimuleer het gebruik van tekstverwerker en mindmapprogramma.
- Stimuleer gebruik van een voicerecorder of Livescribe Smartpen (zie websites aan het einde van dit hoofdstuk). Hiermee kan een leerling aantekeningen tijdens praktijkwerk inspreken, bijvoorbeeld observaties tijdens proeven. Daarna kan hij de ingesproken tekst op papier uitwerken. De Livescribe Smartpen heeft als voordeel dat de leerling kleine stukjes tekst kan opzoeken. Al werkend op speciaal papier schrijft hij een steekwoord op en spreekt zijn observatie in. Bij terugluisteren tikt hij op het steekwoord en hoort wat hij vanaf dat steekwoord gezegd heeft. De Livescribe Smartpen kan ook gebruikt worden om de uitleg van de docent in de les op te nemen.
- Bespreek met leerlingen waar en hoe zij hun aantekeningen van de les het beste kunnen bewaren. Een multomap met tabbladen voor diverse vakken kan een oplossing bieden.

Aantekeningen maken

Marlien (brugklas havo/vwo) heeft in de studieles geleerd hoe zij aantekeningen moet maken. Tijdens de lessen lukt haar dat echter niet. Daar verloopt alles veel sneller dan in de studieles en de verbanden worden tijdens de lessen veel minder duidelijk aangegeven dan in de studieles. Aantekeningen die ze in de les maakt, zijn niet bruikbaar. Ze leest ze wel eens over, maar ziet dan geen lijn. De aardrijkskundedocent komt op een dag met een PowerPoint-handout waar puntsgewijs de hoofdzaken van een hoofdstuk op staan. Dit helpt haar en geeft haar een goed overzicht van de stof. Ze kan nu makkelijker aantekeningen maken.

6.5.5 Opdrachten uitwerken/verslagen maken

Opdrachten schriftelijk uitwerken levert niet altijd het gewenste resultaat. Veel spelfouten, doorhalingen, slecht handschrift kunnen ertoe leiden dat werk niet bruikbaar is voor het leren van een toets of dat een docent veel moeite moet doen te ontcijferen wat er staat. Laat leerlingen als het mogelijk is op de computer werken, maar leer ze daar wel mee omgaan. Als een leerling wil leren blind typen dan zijn er via www.leren.nl gratis online typecursussen beschikbaar.

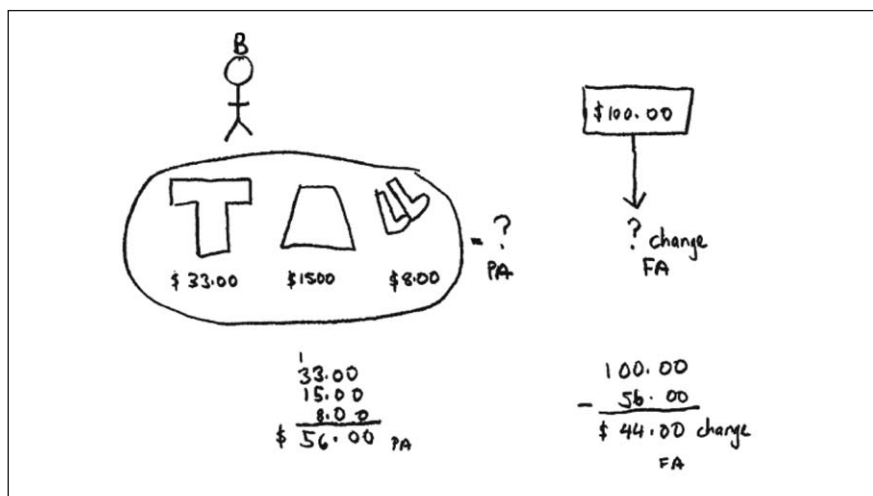
- Laat ze gebruikmaken van de *proofing tools* in *Microsoft Word*: de rode streepjes geven spelfouten, de groene grammaticale fouten. Op www.letop.be kunnen alle materialen van de map *De computer, mijn surfplank bij het leren* worden gedownload. Drie werkbladen (deel 2, 7.5, 8.7 en 8.8.) richten zich specifiek op de manier waarop *Word* kan worden ingezet bij het corrigeren of voorkomen van spelfouten.
- Voor de einduitgangen d-dt-t, leer ze met Ctrl-F 'd' spatie, 'dt' spatie en 't' spatie in te tikken om zo woorden met die uitgangen te zoeken en te controleren.
- Als gebruik van computer niet mogelijk is, zouden ook fonetisch gespelde woorden moeten worden toegestaan. Het schrijven daarvan zou zelfs moeten worden gestimuleerd als blijkt dat de leerling woorden mijdt, die hij niet kan spellen. De inhoud van zijn geschreven teksten kan daar namelijk onder te lijden hebben. Vermijding van woorden waarvan de spelling niet gekend wordt, kan namelijk tot gevolg hebben dat de leerling weinig opschrijft en/of alternatieve woorden kiest die inhoudelijk niet helemaal correct zijn. Fonetische spellingen houden het werk leesbaar.
- Ondersteun leerlingen bij het maken van verslagen, werkstukken en samenvattingen bij het structureren van de inhoud:
 - geef duidelijke criteria waaraan de opdracht moet voldoen;
 - bied leerlingen een stappenplan dat leidt tot een tekst met inleiding, kern en slot;
 - geef richtlijnen voor het reviseren van een tekst, laat spellingstrategieën (die aan bod zijn gekomen bij Nederlands) inzetten;
 - laat leerlingen werken met schrijfkaders. Dit zijn deels ingevulde schrijfstructuren die leerlingen zelf moeten aanvullen met informatie uit de gelezen tekst (zie voor voorbeelden Hajer & Meestringa, 2009, p.130-135 en www.taalgerichtvakonderwijs.nl).
- Geef een stappenplan of handleiding waar en hoe de leerling informatie kan vinden. Zo kunt u de leerling helpen om in de grote hoeveelheid beschikbare informatie de juiste informatie te vinden. Besteed daarbij aandacht aan:
 - waar goede bronnen zijn te vinden (zie websites einde hoofdstuk);
 - wat er gedaan moet worden om de juiste informatie te achterhalen;
 - leren hoe ze Ctrl-F kunnen gebruiken om kernwoorden op websites en in documenten op te zoeken;
 - hoe de betrouwbaarheid van de informatie is te bepalen.
- Leer leerlingen geschreven werk te controleren op inhoud, stijl, spelling en layout. Leer ze de tekst twee keer te lezen. Eenmaal letten op inhoud en de andere keer letten op stijl/spelling.
- Accepteer alternatieve productievormen als leerlingen veel moeite hebben om in lopende zinnen een opdracht te maken, maar hun kennis wel kunnen tonen via woordspin, schema, mindmap of tekening.

6.5.6 Rekenopdrachten maken

Verschillende vakken doen een beroep op de rekenvaardigheid van de leerlingen, niet alleen de exacte vakken. Rekenen is steeds taliger geworden en de opgaven zijn vaak in een realistische context geplaatst (realistisch rekenen). Rekenen doet een beroep op kennis van de wereld (Prenger, 2005). Kenmerkend voor het werken met realistische contexten is dat leerlingen hun eigen aanpak delen met elkaar en zo van elkaar leren. Dyslectische leerlingen kunnen echter moeite hebben om structuur aan te brengen in al die verschillende aanpakken. Ook zijn ze zelf minder vaardig in het zelfstandig afleiden van oplossingsprocedures en strategieën uit de realistische context. Een belangrijk probleem is dat rekenen niet alleen een beroep doet op verschillende procedures waaruit strategisch kan worden gekozen, maar zeker ook op het snel kunnen beschikken over rekenfeiten (zoals rekentermen en geautomatiseerde basisopgaven met hun uitkomsten). In die zin bestaat er in veel gevallen een sterk verband tussen dyslexie en dyscalculie (en komen ze dikwijls samen voor), omdat bij beide het niet vlot kunnen beschikken over geautomatiseerde feitenkennis (woordfeiten, rekenfeiten) een centraal kenmerk is (Ruijsseenaars, Van Luit & Van Lieshout, 2004). Als een leerling een opdracht niet begrijpt, ga na waar het probleem dan ligt: gaat het om het begrip van de tekst, gaat het om de berekening/procedure of gaat het om het niet vlot beschikken over de feiten die deel uitmaken van de procedure? Bijvoorbeeld: Bij $18 + 7$ spelen verschillende feiten een rol: kennis van tientallen en eenheden; het vlot kennen van de splitsing van 7 in 2 en 5; weten dat $18 + 2 = 20$ en dat $20 + 5 = 25$.

- Als een leerling een opdracht niet begrijpt, ga na waar het probleem dan ligt: gaat het om het begrip van de tekst/een woord of gaat het om de berekening.
- Laat zo veel mogelijk zien dat er relaties bestaan tussen verschillende bewerkingen, bijvoorbeeld delen en vermenigvuldigen, maar ook tussen $70 + 30$ en $0.7 + 0.3$.
- Laat leerlingen niet uit te veel oplossingsprocedures kiezen, bied hen er een of twee.
- Leer leerlingen alle tussenstappen te noteren bij het berekenen, zodat u kunt nagaan waar eventueel een fout gemaakt is.
- Laat hardop rekenen. Dit helpt niet alleen bij het rekenen, maar zorgt er ook voor dat de gebruikte begrippen beter beklijven.
- Gebruik tijdens de uitleg van een nieuwe procedure voorbeeldgetallen waarmee de bewerking eenvoudig uit te voeren is. Doe de procedure voor.
- Maak de eerste opgaven samen of controleer ze om te voorkomen dat een verkeerde procedure inslijpt.
- Laat de leerling zo veel mogelijk gebruikmaken van de rekenmachine.
- Maak gebruik van diagrammen die een visualisering vormen van de talige en rekenkundige informatie uit een vraagstuk. Twee mogelijke vormen hiervan zijn het *lijndiagram* en het *deel/geheel-diagram*. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in een artikel van Van Garderen (2007).

Onderstaand voorbeeld – gemaakt door een Amerikaanse leerling – laat zien hoe diagrammen zijn in te zetten. De leerling gebruikt de afkorting PA voor het deelantwoord en FA voor het uiteindelijke antwoord. De opgave luidde:
Becky gaat naar de winkel. Als ze \$33 uitgeeft voor een nieuw shirt, \$15 voor een rok en \$8 voor nieuwe sokken, hoeveel krijgt ze dan terug van een \$100 biljet?



6.5.7 Willekeurige associaties leren

Zowel bij de zaakvakken, de talen als de praktijkvakken wordt niet alleen een beroep gedaan op inzicht, maar ook op het uit het hoofd leren van relatief losse feiten. Dat kunnen woordbetekenissen zijn, jaartallen en namen van historische personen, verdragen en gebeurtenissen, plaatsnamen en opsommingen van klimaten, namen van delen van het menselijk lichaam en van planten of formules en symbolen. Deze feiten berusten op willekeurige associaties. Zo is het in principe totaal willekeurig dat bij een bepaalde rode stip op een kaart de naam Moskou hoort. Dat is niet te begrijpen, dat moet uit het hoofd worden geleerd.

Losse feiten zijn voor veel dyslectische leerlingen erg moeilijk te leren. Hun problemen hiermee hebben niet met intelligentie te maken, maar met het beroep dat wordt gedaan op hun zwakke punt: het opslaan van de klank (en de spelling) van woorden.

- Bied associaties aan. Leerlingen onthouden Moskou als rode stip op de kaart makkelijker wanneer zij een plaatje van de stad zien en/of verhalen horen over gebeurtenissen in de stad. Veel associaties maken de opslag in het geheugen makkelijker. Video, foto's (ook van schilderijen), verhalen, tijdschriftmaterialen, informatie van internet (zoals via Google afbeeldingen) etc. bieden mogelijkheden om associaties te creëren.
- Creëer emotionele betrokkenheid. Een grapje, woordspelletje, eigen ervaringen kunnen die emotionele betrokkenheid bieden. Het helpt bij de opslag van de feiten.
- Laat leerlingen ezelsbruggetjes bedenken bij feiten die ze moeten leren. Door dat zij ze zelf bedacht hebben, vergroot het de emotionele betrokkenheid.

Ezelsbruggetjes

- Weet je niet waar de verticale (y-as) en horizontale as (x-as) voor staat? In hOrizontaal zit de O van dOmein. In vErticaal zit de E van bEreik.
- $RIC = NIC / PIC \times 100$. Reëel IndexCijfer = Nominaal inkomen IndexCijfer / PrijsIndexCijfer
- Ferroest, Ferrum! Ferrum lijkt op verroest (ferroest) en ijzer roest!
- Een kruis staat boven op de kerk en een mol zit in de grond. Zo kun je makkelijk onthouden of een noot een halve toon omhoog (kruis) gaat of omlaag (mol).
- Autocratie: In een auto zit één bestuurder, het is dus een regeringsvorm waar één persoon aan de macht is!
- De volgorde voor Romeinse cijfers: *Ik Verving Xanders Lekkere Citroenen Door Mandarijnen.*

- Leer leerlingen dat gebruik van zo veel mogelijk zintuigen en motoriek het opslaan van leerstof vergemakkelijkt:
 - voelen: laat ze concreet materiaal, verschillende soorten stof en vormen voelen;
 - zien: laat ze een tekening, een schema, een grafiek of een foto zien;
 - geluid: laat ze hardop zeggen welke stappen ze nemen naar een oplossing;
 - motoriek: laat de leerlingen de stappen opschrijven.
- Het gebruik van ondersteunende software kan leerlingen helpen bij het onthouden van feiten. Hierbij kan worden gedacht aan de overhoorsoftware, die ook genoemd is bij het leren van vaktermen (zie websites aan het einde van dit hoofdstuk). Verder kan software worden gebruikt, die bij de methoden wordt geleverd.
- Bespreek met leerlingen dat vaak en kort leren effectiever is dan eenmalig en lang leren, en dat kijken én horen (hardop uitspreken) een betere opslag van informatie geeft.
- Geef korte momenten leertijd tijdens de les. Tijdens die momenten kunnen leerlingen in duo's werken, samen bedenken hoe ze feiten makkelijker kunnen onthouden en elkaar overhoren.

6.6 Muziek

Technisch lezen speelt niet alleen een rol bij woorden, maar bij alle schriftelijke informatie die leerlingen moeten lezen. Bij het vak muziek kan het lezen van het notenschrift problemen opleveren. Uit onderzoek (Ganschow, Lloyd-Jones & Miles, 1994) komen dyslectische personen een aantal problemen tegen op het gebied van lezen van het notenschrift:

- het 'decoderen' van akkoorden;
- het 'coderen' van een melodie in notenschrift;
- de volgorde van noten;

- problemen met de combinatie van verticale akkoorden en een horizontale notenbalk;
- moeite met het vasthouden van de goede plek in het muziekstuk;
- noten op de verkeerde lijn zien;
- meer problemen met het 'ontslutelen' van noten als de hoeveelheid noten op een blad-zijde toeneemt;
- het tegelijk lezen van de linker- en rechterhandpartituur bij een muziekstuk voor de piano;
- het tegelijkertijd lezen van melodie en tekst.

Ganshow en collega's geven aan dat deze genoemde problemen niet definitief toe te schrijven zijn aan dyslexie, maar er lijkt wel een verband met technisch lezen. Er zijn ook onderzoeken die voorzichtig aangeven dat muziektraining kan helpen bij het ontwikkelen van taalvaardigheden (bijvoorbeeld Forgeard et al., 2008).

Er zijn verschillende maatregelen die muziekdocenten kunnen nemen om dyslectische leerlingen te helpen. Hoewel er geen verder onderzoek naar is verricht, noemen verschillende auteurs maatregelen die muziekdocenten hebben genomen om dyslectische leerlingen te helpen (David et al., 2007; Ganshow et al., 1994; O'Brien Vance, 2004). Ganshow en collega's (1994) geven aan dat allerlei technieken en compenserende strategieën die worden genoemd in de literatuur rond lezen, schrijven en spellen aangepast zouden kunnen worden voor het aanleren van het notenschrift.

- Maak gebruik van multisensoriële training. U kunt hierbij denken aan het gebruiken van tastbare en verplaatsbare noten of het omzetten van het notenschrift in kleuren. Bedenk wel dat het nog steeds gaat om het automatiseren van een arbitrair systeem, net als bij lezen (Jaarsma, Ruijsenaars & Van den Broeck, 1998).
- Beluister eerst het muziekstuk, kijk dan pas naar de noten.
- Zorg voor een gestructureerde opbouw. Leer eerst de eenvoudigste component van de opdracht aan. Bouw daarna de opdracht uit met slechts één nieuwe taak per keer.
- Markeer noten met een markeerstift.
- Maak gebruik van visualisaties bij muzieksymbolen, bijvoorbeeld een plaatje van een deursleutel op het moment dat het muziekstuk van sleutel verandert of pijlen ter ondersteuning van afkortingen/symbolen als D.C., een bes- of fis-teken.
- Bedenk samen met de leerlingen ezelsbruggetjes. Bijvoorbeeld: Om de snaren van de gitaar te onthouden, werkt *'Een Aap Die Graag Bananen Eet – E-A-D-G-B-E'*.

6.6.1 Ritme

Een ander aspect van muziek – dat ook deel uitmaakt van het technisch lezen – is ritme. Er is een verband tussen lezen en ritme (David et al., 2007). Bij het ritme van de taal gaat het om waarnemen van intonatie en accenten in meerlettergrepige woorden. Dyslectici die hier moeite mee hebben, kunnen niet op toon te lezen, slaan een lettergreep over of merken interpunctie niet op (Ganschow et al., 1994). In de muziek is ritme een terugkerend patroon van noten met verschillende nadruk en duur.

- Scheid bij het leren ritme van melodie.
- Gebruik woorden en beelden om het ritme, de duur van de noten en het volume van de noten aan te leren. Denk daarbij specifiek aan:
 - klappen met de handen, stampen of tikken met de voeten;
 - korte woordjes die de lengte van noten aangeven, bijvoorbeeld ta voor een $\frac{1}{4}$ noot en ti voor een $\frac{1}{8}$ noot;
 - verschillende symbolen voor ritmes, zoals lange of korte streepjes;
 - een ritme eerst afzonderlijk lopen, spreken of klappen en daarna die activiteiten samenvoegen.

6.7 Leerlingen laten samenwerken

Bij verschillende opdrachten laten docenten leerlingen samenwerken. Het is belangrijk de groepjes van te voren vast te leggen en leerlingen niet zelf partners te laten kiezen (Ebbens & Ettekoven, 2005).

- Zet een dyslectische leerling naast een rustige leerling die als maatje kan fungeren wanneer er in tweetallen gewerkt moet worden en taken veel lees- of schrijfwerk omvatten.
- Wanneer leerlingen in een grotere groep een opdracht maken, plaats een dyslectische leerling dan opnieuw in een groep rustige leerlingen waarin goede lezers en spellers zitten en zorg dat ieders rol duidelijk is. Wie leest, wie schrijft, wie zoekt informatie op internet op?
- Zorg voor een minimaal geluidsniveau. Dyslectische leerlingen hebben eerder last van achtergrondlawaai dan de gemiddelde leerling.
- Creëer de mogelijkheid van tutorleren. Hierbij helpt een goede leerling een zwakke. Dit werkt voor beide partijen positief (Van der Linden, 2000; Veenman et al, 1993; Vosse, 2002).
- Maak leerlingen bekend met online samenwerkingsmogelijkheden, zoals het gebruik van Dropbox of Google Docs om bestanden op te beheren waar samen aan gewerkt wordt.

Samenwerking

Fred (4 vwo) heeft voor het eerst in zijn schooltijd geen hekel meer aan geschiedenis. Vorige jaren had hij bij de methoden werkboeken. Voor proefwerken moest hij niet alleen de tekst uit de methode, maar ook de vragen uit het werkboek leren, waarvan hij door zijn slechte handschrift de antwoorden niet altijd meer kon lezen. Alles bij elkaar veel stampwerk aan feiten. Dit jaar heeft hij wel een tekstboek, maar geen werkboek.

De docent geeft opdrachten die in een groep moeten worden gemaakt. De hoeveelheid tekst is toegenomen, omdat ze naast het boek zelf ook teksten over het onderwerp moeten zoeken. De teksten worden echter verdeeld onder de groepsleden en iedereen maakt een samenvatting in Word volgens een vast stramien.

Over de inhoud van de teksten wordt uitgebreid gepraat. Voor de presentatie aan de klas maakt de groep een PowerPoint-presentatie.

Het schrijven blijft lastig, maar Fred hoeft niet meer allerlei feiten in zijn hoofd te stampen en tijdens de groepsdiscussies heeft hij een belangrijke rol. Hij verwacht voor het eerst een ruime voldoende op zijn rapport.

6.8 Reflectie op taakaanpak en strategieën

Wanneer docenten taakaanpak en gebruik van strategieën nabespreken, is de kans groot dat leerlingen hun gedrag kunnen veranderen wanneer hen iets niet gelukt is.

- Bespreek, nadat opdrachten zijn uitgevoerd, de gekozen taakaanpak of oplossings- of leerstrategie. Laat leerlingen nagaan of hun aanpak effectief is geweest. Zo niet, laat ze dan bedenken hoe ze iets de volgende keer efficiënter kunnen aanpakken. Laat ze dit uitproberen en reflecteer daar opnieuw op. Sluit aan bij wat ze in de studielessen geleerd hebben.
- Bij het bedenken van een efficiëntere aanpak dienen de leerling en het economisch principe centraal te staan (zie paragraaf 1.4 *Economisch principe*). Stel dan vragen als: wat past bij jou; waar heb jij behoefte aan en welke winst levert een bepaalde aanpak jou op? De huidige nadruk op leerstrategieën ontardt wel eens in het voorschrijven van leer- en leesstrategieën waar de leerling niet om gevraagd heeft en waar hij ook geen winst van ervaart.

6.9 Vragen stellen

Vragen moeten leerlingen tot denken aanzetten. Dan moet de vraag helder zijn en de leerlingen moeten tijd krijgen om na te denken (Ebbens & Ettekoven, 2005).

- Stel open vragen: wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom etc.
- Stel één vraag tegelijk, zo concreet mogelijk geformuleerd. Dyslectische leerlingen haken snel af wanneer er twee of drie vragen achter elkaar worden gesteld of wanneer twee vragen worden gesteld die elkaars equivalent zijn in andere

bewoordingen. Bijvoorbeeld: 'Waarom hebben mensen een te hoge bloeddruk; wat is daar de oorzaak van; hoe kom je er aan?'

- Leer leerlingen hun hand op te steken als ze een vraag niet begrijpen. Vraag of er woorden of begrippen zijn die zij niet kennen, licht die toe en herhaal de vraag.
- Bouw voldoende wachttijd in om alle leerlingen te laten nadenken. Uit onderzoek (Kyriacou, 1998) blijkt dat de gemiddelde wachttijd na een vraag 0,5 seconden is, terwijl ruim drie seconden minimaal nodig zijn om alle leerlingen aan het denken te zetten. Bij een te korte wachttijd zullen het steeds dezelfde leerlingen zijn – de snelle denkers – die een reactie geven. Dyslectische leerlingen komen dan niet aan bod en staken hun denkactiviteit. Zij hebben meer tijd nodig.
- Zorg voor een gelijke verdeling van beurten. De betrokkenheid van de leerlingen om vragen te beantwoorden neemt dan toe en er ontstaat een grotere interactie in de klas (Ebbens & Ettekoven, 2005). Niet alleen de snelle en goede leerlingen zijn dan actief, maar alle leerlingen.
- Houd bij open vragen de antwoordmogelijkheden echt open. Ieder zinvol antwoord is het waard om gehoord te worden. Verschillende antwoorden kunnen bijdragen aan het eindresultaat. Het antwoord dat u soms al in uw hoofd heeft, kan belemmerend werken. Uw reactie: 'Nee, dat bedoel ik niet', werkt demotiverend.

6.10 Feedback geven

Leerlingen hebben regelmatig feedback nodig op hun leerprestaties. Niet alleen om inzicht te krijgen in wat wel en niet goed gaat, maar ook om te ervaren dat hun vorderingen in de gaten worden gehouden en dat docenten zich betrokken voelen bij hun vorderingen. Dat motiveert en bevordert de inzet.

- Geef positieve en constructieve feedback. Geef eerst aan wat goed gaat, vervolgens wat nog moet verbeteren en hoe dat kan. Alleen een goed/foutcorrectie is onvoldoende.
- Ga samen met de leerlingen na waardoor fouten of onvolledigheden zijn ontstaan en hoe ze die kunnen voorkomen.
- Geef dyslectische leerlingen, zeker bij de talen, geregeld individuele feedback. Zij kunnen problemen hebben met leerstof, die het grootste deel van de klas niet (meer) heeft.
- Richt feedback op de inspanning die de leerling verricht, de manier waarop hij gewerkt heeft en het resultaat daarvan.
- Leg het probleem altijd in de taak en niet in de leerling. Zeg bijvoorbeeld: 'Bij dit soort zinsconstructies is het goed om eerst na te gaan in welke tijd de zin staat voor je hem vragend maakt', en niet: 'Je had hier iets nauwkeuriger naar de zin moeten kijken'.

6.11 Huiswerk opgeven

Huiswerk komt bij veel (dyslectische) leerlingen niet goed in de agenda. Zeker niet als het vlak voor de bel mondeling wordt opgegeven terwijl een deel van de klas de tassen al aan het inpakken is.

- Zet het huiswerk ruim voor het einde van de les overzichtelijk op het (digi)bord. Laat leerlingen het in hun agenda schrijven, eis dat het stil is en spreek zelf ook niet terwijl agenda's worden ingevuld. Geef eventueel een toelichting na het opschrijven, zodat leerlingen nog een aanvulling in hun agenda kunnen maken.
- Wanneer het digibord gebruikt is, zet de opdracht dan ook op de site van de school of op de elektronische leeromgeving van de school.
- Controleer na het opgeven van huiswerk of de leerlingen de opdracht begrepen hebben door hen in eigen woorden te laten vertellen, wat ze waarom moeten doen.
- Wanneer een taak veel feiten leren vraagt of andere willekeurige associaties, deel deze taak dan op. Het is voor dyslectische leerlingen ondoenlijk om in korte tijd veel feiten uit het hoofd te leren. Verdeel de taak in een aantal gelijke stukken en geef ruim van tevoren het eerste deel op. Wanneer alle delen van de taak geleerd zijn, kan als herhaling het totaal nogmaals worden opgegeven.
- Stimuleer leerlingen de bij het studieboek geleverde cd-roms of internetsites te gebruiken bij de opgegeven taken. Leg goed uit hoe deze gebruikt kunnen worden en doe het in de les een keer voor.

6.12 Toetsen

Toetsen veroorzaken bij veel dyslectische leerlingen stress, zeker wanneer er veel leerwerk aan vooraf gaat en de toets veel schrijfwerk vergt. Docenten kunnen die stress verminderen.

- Dicteer niet de vragen en opdrachten voor proefwerken en schriftelijke overhoringen of laat ze niet van het bord overschrijven, maar zet ze op papier.
- Geef dyslectische leerlingen als eerste hun opgaven bij toetsen. Zo hebben ze meer tijd en is de aandacht van de docent weer even gericht op het feit dat ze dyslectisch zijn.
- Laat leerlingen werken op een laptop met spellingcontrole.
- Laat leerlingen gebruikmaken van een rekenmachine.
- Leer leerlingen met multiplechoicevragen om te gaan:
 - lees zeer zorgvuldig;
 - markeer kernwoorden in een vraag met een markeerstift;
 - dek antwoorden af zodat je zelf een antwoord kan bedenken en niet afgeleid wordt door de mogelijkheden;

- streep antwoorden weg die fout zijn, maak dan je keuze;
 - verbeter niet, je eerste keus is bijna altijd de beste;
 - sla geen vraag over, maar gok als je het niet weet.
-
- Stem de toets af op de oefenwijze in de klas. Zorg ervoor dat de toets oefeningen bevat die qua vorm lijken op het geoefende in de klas.
 - Richt de aandacht van de leerling op essentiële inhoudelijke punten. Bijvoorbeeld: als bij de toetsopdrachten bronnen zitten (afbeelding, krantenbericht en cartoons), laat leerlingen dan vraag en bron met eenzelfde kleur markeren, zodat zij de juiste bron gebruiken.
 - Sta toe – zoals eerder beschreven – dat leerlingen die zeer zwak zijn in spelling fonetisch mogen schrijven. Over het algemeen is het werk dan leesbaarder.
 - Opdrachten voor proefwerken en schriftelijke overhoringen indien nodig (laten) voorlezen.
 - Zorg voor een goede spreiding van proefwerken. Op veel scholen bestaan al afspraken over het aantal proefwerken dat per dag of week mag worden gegeven. Twee proefwerken moderne vreemde talen op één dag is niet alleen voor dyslectische leerlingen een ramp, maar voor alle leerlingen. Om dyslectische leerlingen voldoende kansen te bieden op een goed resultaat, is het belangrijk om af te spreken welke vakken niet vlak na elkaar mogen worden getoetst. Op maandag een proefwerk Frans en op dinsdag een toets Engels is een te zware belasting. Eén proefwerk per week voor een taal, gecombineerd met een zaakvak geeft een betere spreiding van de leerlast.
 - Geef naast summatieve toetsen ook regelmatig formatieve toetsen. Summatieve toetsen achterhalen de kennis en vaardigheden over een groot deel van de leerstof van de voorliggende weken of maanden. Het cijfer voor een dergelijke toets telt zwaar mee voor het rapport of examen. Formatieve toetsen hebben een diagnostisch karakter. Doel is na te gaan hoe ver de leerling is gevorderd om daarmee het verdere verloop van het leerproces te kunnen beïnvloeden. Als het leerproces blijkt vast te lopen, dan kan er nog iets aan worden gedaan. Dit is moeilijker wanneer aan het eind van een lessenserie het proefwerk onvoldoende is.

Formatieve toetsen

Sofie (vmbo-t) heeft door haar dyslexie moeite om proefwerken waarbij veel tekst moet worden gelezen, te leren. Ze probeert alles wat ze denkt dat belangrijk is, te onthouden door samenvattingen te maken. Toch blijkt vaak, dat een toets totaal andere vragen omvat dan zij gedacht heeft. Vooral bij biologie lukt het haar niet om voldoende te halen. Er zijn ook eigenlijk maar twee kansen per trimester. Zij is niet de enige in de klas die met biologie moeite heeft.

Na overleg met de docent zijn de volgende afspraken gemaakt:

- de docent zal iedere les expliciet aan de orde stellen wat wel en niet belangrijk is voor een toets. Afwisselend zal hij dit zelf aangeven of de leerlingen laten uitzoeken;
- de docent zal geregeld de leerlingen een aantal vragen over de stof voorleggen. De antwoorden leiden niet direct tot een cijfer, maar tot aanwijzingen wat al wel en niet beheerst wordt. Wel zal hij bij het vaststellen van het cijfer met deze tussentijdse toetsen rekening houden;
- Sofie en anderen die daar behoeften aan hebben, kunnen hun samenvattingen steeds tussentijds aan de docent voorleggen.

- Geef zwakke leerlingen tussentijdse toetsing over kleine gedeeltes van de stof. Laat de cijfers van de tussentijdse toetsen meewegen in de eindbeoordeling.
- Zorg voor variatie in toetsvormen. Een toetsvorm die bestaat uit vragen en opdrachten die leerlingen binnen een bepaalde tijd moeten beantwoorden of uitwerken, doet een groot beroep op de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen. Wissel deze toetsvorm af met vormen die daar minder zwaar een beroep op doen. Bijvoorbeeld presentaties, werkstukken (gemaakt op de computer), postersessies, portfolio's, mondelinge toetsing, mindmaps. Daarnaast kunnen leerlingen zelf toetsvragen construeren en elkaar overhoren. Hiermee hebben dyslectische leerlingen meer kans om te laten zien wat zij weten. Ook voor andere leerlingen is het zinvol dat docenten hen op alternatieve wijzen toetsen, vanwege de aansluiting bij het vervolgonderwijs.
- Zorg voor een goede lay-out (zie www.goedtelezen.nl). Geef voldoende lijnen (eerder te veel dan te weinig) als op de toetsbladen moet worden geschreven. Maak een dubbele interlinie tussen de opdrachten, zodat dyslectische leerlingen opdrachten die zij af hebben, kunnen afdekken, waardoor ze sneller zien bij welke opdracht ze zijn. Onderzoek (O'Brien, Mansfield & Legge, 2005) geeft aan dat dyslectische leerlingen een wat grotere letter nodig hebben dan niet dyslectische leerlingen. Onderzoek naar lettertype levert geen eenduidig resultaat (De Leeuw, 2010; Kuster, Braams & Bosman, 2012; Theunissen, 2003). Voorkeuren zijn zeer individueel bepaald en lijken bovendien weinig invloed te hebben op snelheid en accuratesse. De meeste dyslectici zijn met een Arial 12 punts letter voldoende geholpen. Toetsen die bij de methode zijn geleverd, kunnen eventueel worden gescand of overgetypt voor een betere opmaak. Leerlingen die op een computer werken kunnen zelf de grootte bepalen. Spreek met collega's een standaard af voor lettertype en lettergrootte.

- Zorg voor rust tijdens het proefwerk ook tegen het einde, wanneer er al leerlingen klaar zijn. Dyslectici hebben hun concentratie niet alleen nodig voor de inhoud, maar ook voor het lees- en spellingaspect. Het maken van een proefwerk kost hen extra tijd en energie. Laat dyslectici eventueel oordopjes indoen om minder last van afleidende geluiden te hebben. Waar mogelijk maken dyslectische leerlingen hun proefwerk in een aparte ruimte waar het stiller is.
- Realiseer het recht dat leerlingen hebben op tijdverlenging. Dit kan tijdens lessen door het proefwerk zo te maken dat leerlingen het in een halfuur af kunnen hebben. Dyslectische leerlingen kunnen dan doorwerken. Scholen kiezen soms ook voor de volgende oplossingen: dyslectische leerlingen minder opdrachten laten maken; in de pauze laten doorwerken; na schooltijd laten afmaken. Tijdens proefwerkweken hebben veel scholen een stiltelokaal, waar leerlingen met diverse problemen aan het werk kunnen, langer tijd krijgen en soms ook even kunnen pauzeren.
- Accepteer alternatieve productievormen als leerlingen veel moeite hebben om in lopende zinnen een opdracht te maken, maar hun kennis wel kunnen tonen via woordspin, schema, mindmap of tekening.
- Ondersteun leerlingen bij het maken van een plan ter voorbereiding van een toets. Evalueer na afloop.
- Neem regelmatig met de leerling door wat er goed gaat en wat niet en geef extra oefenstof mee. Bespreek welke fouten er eventueel niet zijn meegerekend.

6.13 Beoordeling van toetsen

Het feit dat docenten veel schriftelijk toetsen, heeft alles te maken met het gegeven dat het in de beschikbare tijd onmogelijk is om een hele klas mondeling te toetsen. Voor de meeste leerstof is schriftelijke toetsing in wezen niet noodzakelijk. Bij de beoordeling moeten docenten zich hiervan bewust zijn.

- Laat spelfouten en zwakke formuleringen op geen enkele wijze de beoordeling beïnvloeden als zij geen onderdeel van de toetsing zijn.
- Daar waar spelling en/of formulering onderdeel is van leerstof die wordt getoetst – en dat is alleen bij de talen –, zijn aangepaste beoordelingen voor een aantal dyslectici noodzakelijk (zie hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties*).
- Het is soms mogelijk om niet alleen het eindresultaat te beoordelen, maar ook de geleverde inspanning en het proces. De docent kan bijvoorbeeld ook de opdrachten die als huiswerk zijn gemaakt, meenemen in de becijfering van de toets over dat onderwerp. De voorbereiding op en inzet bij opdrachten in de les kunnen meegeteld worden in het cijfer van een practicumverslag.

6.14 Toegankelijkheid van lesmaterialen

De inhoud van het curriculum wordt grotendeels bepaald door de gebruikte methode en de aanvullende materialen. De aanvullende materialen kunnen overzichten zijn van leerstof (regels, belangrijke gebeurtenissen in een periode, diverse klimaten en hun kenmerken, formules etc.), studieplanners of inhoudelijke aanvullingen op de leerstof. Het is van belang methoden en aanvullende materialen regelmatig kritisch te bekijken met betrekking tot de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen. Wanneer lesmaterialen niet duidelijk en overzichtelijk zijn voor hen, zijn ze dat voor veel leerlingen niet. De behoeften van dyslectische leerlingen zijn niet strijdig met die van de andere leerlingen.

Problemen met geschiedenisboek

Kas (havo-2) heeft een 5 voor geschiedenis en een 7 voor aardrijkskunde. Volgens hem heeft dat niet alleen met zijn belangstelling te maken, maar ook met de boeken. Het aardrijkskundeboek start ieder hoofdstuk met een samenvatting van wat komen gaat. De paragrafen zijn kort en de koppen geven duidelijk aan waar een stuk over gaat. Belangrijke termen staan dikgedrukt en nieuwe termen ook nog eens in de marge. Plaatjes staan altijd op de linkerpagina en verhelderen de tekst. De bladzijden in het boek zijn daardoor heel overzichtelijk en de lettergrootte is prettig.

Het geschiedenisboek is lastig. De hoofdstukken beginnen met een lang verhaal waarvan niet duidelijk is of je er iets van moet onthouden. De tekst staat in twee kolommen en de letters zijn veel kleiner dan bij aardrijkskunde. Er staan stukken cursief. Dat lijken verhalen, maar er worden toch wel vragen over gesteld. Plaatjes staan tussen de tekst door en het is niet altijd duidelijk bij welk tekstgedeelte ze horen. De paragrafen zijn lang en de taal is moeilijk. Het is niet zo duidelijk in dit boek wat nu wel en niet belangrijk is. Kas vindt het heel vervelend dat hij geen voldoende voor geschiedenis haalt, maar met dit boek wil het gewoon niet lukken.

Uit bovenstaand voorbeeld komen al een paar zaken naar voren die voor dyslectische leerlingen van belang zijn (zie ook www.goedtelezen.nl).

- Een herkenbare eenduidige opbouw van de hoofdstukken, waardoor snel inzicht in de inhoud wordt verkregen.
- Een lay-out die duidelijk aangeeft wat de functies van de verschillende tekstdelen zijn en wat de belangrijke inhoud is. Kolommen worden door dyslectische leerlingen wisselend ervaren: sommige vinden korte regels lastig, omdat het te weinig overzicht biedt; andere vinden kolommen juist fijn, als de leesrichting maar duidelijk is.
- Een samenvatting aan het begin van het hoofdstuk, die aangeeft wat komen gaat en wat de samenhang is met het voorafgaande.
- Een terugblik aan het einde van een hoofdstuk: wat heb je nu geleerd? Dit kan in de vorm van vragen of van een opsomming in een kader.
- Een lettertype met een prettige grootte.
- (Beperkt gebruik van) functioneel ondersteunende illustraties en plaatjes. Liever geen plaatjes die afleiden of de paginaopbouw als 'druk' doen ervaren.

- Een verklarende woordenlijst, eventueel apart als bijlage, waarin moeilijke woorden (vaktaal) die in de tekst vet of cursief gedrukt zijn, worden uitgelegd.
- Opdrachten die uitnodigen tot samenwerken in groepen.
- Opdrachten die niet alleen gericht zijn op verwerking, maar ook op het onthouden en toepassen van de leerstof.
- Oefensoftware op cd-rom of via een internetsite.
- Werkboeken die digitaal beschikbaar zijn (cd-rom en/of internet), zodat leerlingen de opdrachten op de computer kunnen verwerken.
- Heldere titels voor aanvullend materiaal zodat direct te zien is bij welk vak, leerjaar en hoofdstuk van een boek het materiaal hoort. Voorzie dergelijke materialen ook altijd in de voetregel van een datum, zodat bij een nieuwe versie duidelijk is voor leerlingen welke versie weg kan.

6.15 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

Schep randvoorwaarden die nodig zijn om het team voldoende voor te lichten over dyslexie en de wijze waarop zij in de les dyslectici kunnen begeleiden.

- Reserveer tijd en budget voor studiedagen over pedagogisch-didactisch handelen binnen de school.
- Verleen uren aan zorgspecialisten om nieuwe docenten voor te lichten.
- Verleen uren aan zorgspecialisten voor intervisie en coaching van docenten.
- Verleen zorgspecialisten bevoegdheden zodat adviezen die zij geven opgevolgd moeten worden.
- Zorg voor voldoende professionaliteit met betrekking tot dyslexie bij het middenmanagement. Reserveer hiervoor een budget om dyslexieconferenties te bezoeken en literatuur aan te schaffen.
- Zorg voor voldoende professionaliteit met betrekking tot ICT. Mensen binnen de school moeten de technische kant kunnen verzorgen en scholing kunnen geven aan leerlingen en docenten.
- Zorg voor een zichtbaar en zeer toegankelijk dyslexiebeleid, bij voorkeur op de site van de school, zodat het ook voor ouders en leerlingen is in te zien.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

Het middenmanagement moet de ondersteuning in de lessen concreet vorm geven door het docententeam voorlichting te geven over dyslexie en over de ondersteuningsmogelijkheden in de lessen.

- Organiseer studiedagen waarop expliciet de ondersteuning in de les ter sprake komt. Deel eventueel dit hoofdstuk van te voren uit en laat docenten aanvinken wat zij al doen. Laat iedereen tijdens de studiemiddag een paar suggesties kiezen en de komende maanden uitproberen. Evalueer het effect na twee maanden met een nieuwe studiemiddag. Benadruk dat deze maatregelen voor alle leerlingen van belang zijn.

- Coach docenten individueel of in een groepje of initieer peercoaching/intercollegiale consultatie. Hierbij werken twee tot drie docenten samen aan een gemeenschappelijk thema. Er is geen hiërarchische structuur. Zie uitgebreide informatie over inhoud en werkwijze op internet (bijvoorbeeld <http://cop.rdmc.ou.nl/peercoaching/default.aspx>).
- Organiseer (begeleide) intervisie binnen de vaksecties.
- Organiseer overleg tussen vaksecties over toetsroosters, gebruik lees-, spelling- en raadstrategieën. Organiseer in geval van onvoldoende deskundigheid een studiemiddag over deze strategieën.
- Organiseer dat alle eerste leerjaren uitvoerig kennismaken met de mogelijkheden van Microsoft Office en andere voor het onderwijs geschikte software. Ook voor latere instromers moet dit mogelijk zijn.
- Treed op als vraagbaak voor docenten.
- Onderhoud met elkaar de professionaliteit met betrekking tot de ondersteuning in de les. Daar hoort ook kennis van ondersteunende technologie bij. Het is onverstandig om alle kennis bij één persoon te laten.

Taken voor docenten

- Ga na welke problemen een dyslectische leerling bij uw vak ondervindt. Blijf gesprekken aangaan om dit te controleren (zie bijlage 18 *In gesprek met leerlingen over taalvaardigheden*).
- Ga na welke suggesties in dit hoofdstuk u al uitvoert en wat de effecten ervan zijn.
- Probeer er met ruime tussentijd steeds een paar bij te nemen (beslist niet te veel tegelijk willen).
- Inventariseer de effecten bij de leerlingen.
- Bespreek (delen) van dit hoofdstuk met vakcollega's. Wissel ervaringen uit. Wat doet u, wat de anderen, hoe doen zij dat en wat zijn hun ervaringen.
- Bespreek problemen die u ervaart in kleine groep met collega's, zie informatie over peercoaching op internet.
- Overleg met de vaksectie Nederlands hoe u gebruik kunt maken van de strategieën die uw leerlingen daar leren hanteren met betrekking tot begrijpend en studerend lezen en woordbetekenissen afleiden. Is alleen overleg onvoldoende, vraag dan bij het middenmanagement een studiemiddag aan.
- Bespreek in vaksecties de mogelijkheid om een lijst met belangrijke termen/feiten en hun verklaring te gebruiken in de les en bij toetsen.
- Stem af met collega's in hetzelfde vakgebied om dezelfde terminologie te hanteren.
- Bespreek met vaksecties de mogelijkheid dat leerlingen formules op een apart vel of geprogrammeerd in de rekenmachine mogen gebruiken.
- Overleg met vaksecties over lay-out, taalgebruik en duidelijkheid van instructies van toetsen. Vraag eventueel advies van de sectie Nederlands.
- Overleg met vaksecties over toetsroosters en spreiding van proefwerken, houdt elkaar daaraan.

- Besluit met elkaar – indien nodig per vaksectie – wie in de brugklas uitleg en een demonstratie geeft over het gebruik van Microsoft Office, bij de methode geleverde cd-roms, overhoor- en mindmapsoftware. Op internet rouleren diverse instructiefilmpjes over deze software.
- Als uw vak een examenvak is, bekijk dan welke termen de leerlingen moeten beheersen voor het centraal schriftelijk examen (CSE) of Certificate of Proficiency in English (CPE). Op www.eindexamenblad.nl zijn voor diverse vakken syllabi te downloaden waarin deze eisen expliciet en soms impliciet staan beschreven.

[Websites]

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

Ezelsbruggetjes

- www.ezelsbruggetje.nl
- www.lereniseenmakkie.nl

Informatie over peercoaching

- <http://cop.rdmc.ou.nl/peercoaching/default.aspx>

Informatie zoeken (stappenplannen) & webquests maken

- <http://histoforum.digischool.nl/ict.htm>
- www.tilt.ihol.nl/start_welkom.php
- www.webkwestie.nl
- www.webquests.nl
- www.webdidactiek.kennisnet.nl/webactiviteiten/infozoeken

Internet laten voorlezen

- www.browsealoud.nl

Browsealoud is voorleessoftware die de tekst van de website voorleest en daarbij gebruikmaakt van een meeleescursor en een vergroot leesvenster.

Lay-out van materialen voor dyslectici

- www.goedtelezen.nl

Leren typen

- www.leren.nl

Mindmapsoftware

- <http://mindmap.startpagina.nl>
- <http://lifehacking.nl/windows/14-mindmap-programmas-voor-de-pc>
- www.gratissoftware.nu
- www.imindmap.nl
- <http://freemind.sourceforge.net>
- www.leerhof.be/index.lasso?p=37

Zie youtube voor instructiefilmpjes

Online woordenboeken

- www.prisma.nl
- www.vandale.nl (voor Nederlands)
- www.woordenlijst.org (Woordenlijst Nederlandse taal)
- www.latijnnederlands.nl (voor Latijn)
- www.kypros.org/cgi-bin/lexicon (voor Grieks)
- [http://woordenboek.startpagina.nl](http://www.woordenboek.startpagina.nl)
- www.mijnwoordenboek.nl

Overhoorprogramma's

- www.efkasoft.com
- www.wrts.nl
- www.woordjesleren.nl
- <http://nl.voctrain.com>
- www.teach2000.nl
- www.overhoortalen.tk
- www.stilus.nl/vocabularium/index.htm (voor Latijn en Grieks)

Voor het programma *Overhoor* zijn verschillende werkbladen te vinden via het project *Surfplank* (www.letop.be/projecten/surfplank, zie dan deel 3 *De computer, mijn coach bij het leren studeren*, hoofdstuk 11 *Wegwijzers Oefen in een tabel in Word en Oefen met Overhoor*).

Praktijkonderwijs

- www.jeugdbieb.nl/inhoud.php
- www.prokrant.nl
- www.vso-lesmateriaal.nl
- www.begrijpelijketaal.nl
- www.onderwijsenhandicap.nl
- www.praktijkonderwijs.com
- www.werkenmeteenbeperking.nl

Samenwerkingstools

- www.dropbox.com
- docs.google.com

Taalgericht vakonderwijs

- www.taalgerichtvakonderwijs.nl
- www.fi.uu.nl/wisbaak/docent
- www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/vakonderwijs/00003/
- www.schooltv.nl/docent/project/2084501/schooltv-actueel/2175186/platform-taalgericht-vakonderwijs/
- www.coutinho.nl/winkel/handboek-taalgericht-vakonderwijs-b-480.html?action=downloads

Vakspecifiek (beeld)materiaal

- www.leraar24.nl
- www.schooltv.nl/beeldbank/vo
- www.beeldengeluid.nl
- www.geheugenvannederland.nl
- www.youtube.com

- <http://geografie.startpagina.nl/video>
- www.cultuurplein.nl
- www.davindi.nl (bijvoorbeeld: voortgezet onderwijs -> beeldende vorming of aardrijkskunde -> topografie)
- www.digischool.nl -> vaklokalen
- www.hetklokhuis.nl
- www.kennisnet.nl -> voortgezet onderwijs -> scholier vmbo/havo/vwo -> vakken
- <http://leermiddel.digischool.nl/vo> (U moet zich registreren bij De Digitale School)
- <http://teleblik.nl> (bijvoorbeeld filmpjes over mentale sportcoaching, doping en spelregels)
- <http://histoforum.digischool.nl/>

Vaktermen eindexamen

- www.eindexamenblad.nl

Videomateriaal over dyslexie

- www.dyslexietoolbox.nl/video's/dyslexia
- www.leraar24.com
- www.marant.nl/video-ouders.php
- www.youtube.com

Voicerecorders

Zeer veel sites op internet. Deze verkopen echter bijna nooit de Livescribe Smartpen.

- www.livescribeshop.eu
- www.schrijfopshop.nl

Woordenschat ondersteuning

- www.vaktaal.net
- www.diataal.nl

7 [VAKSPECIFIEKE ONDERSTEUNING NEDERLANDS]

In hoofdstuk 6 *Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les* staat een overzicht van pedagogisch-didactische maatregelen die dyslectische leerlingen ondersteuning bieden bij leren en werken tijdens de les. Dit hoofdstuk gaat in op de specifieke ondersteuning die docenten Nederlands in de les kunnen bieden aan de dyslectische leerling.

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Welk pedagogisch-didactisch handelen van docenten Nederlands kan de dyslectische leerling ondersteunen en de leerresultaten bevorderen op het gebied van woordenschat; technisch lezen; begrijpend lezen; spelling; grammatica en schrijfvaardigheid?
- ▶ Welke aangepaste beoordelingen kunnen docenten hanteren, zonder dat het aanpassingen van het onderwijs zijn?
- ▶ Welke taken hebben docenten Nederlands, middenmanagement en directie met betrekking tot vakspecifieke ondersteuning Nederlands?

Dit hoofdstuk is een werkdocument voor docenten Nederlands. Het biedt suggesties voor pedagogisch-didactisch handelen om dyslectische leerlingen te ondersteunen in de les. Het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

7.1 Woordenschatuitbreiding

Dyslectische leerlingen kunnen, door een geringe leeservaring, een achterstand oplopen in de uitbreiding van hun woordenschat. Dit geldt echter ook voor zwakke lezers en NT2-leerlingen. Uitbreiding van woordenschat is een taak van alle docenten, zoals aangegeven in paragraaf 6.5.3 *Betekenenissen van woorden leren en achterhalen*. Docenten Nederlands hebben hier wel een specifieke rol in. Zij zijn het die de leerlingen strategieën aanleren om woordbetekenissen te achterhalen en hen laten oefenen (zie ook bijlage 16 *Woordenschatuitbreiding*).

- Maak naast de oefeningen in de gebruikte methode, voor extra oefening gebruik van specifiek materiaal. Gebruik materiaal uit cursorische lesmethoden, zoals *Taalatelier woordenschat* (Hacquebord et al., 2008). Voor de uitbreiding van de woordenschat bieden *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen, 2010), *Woorden leren, woorden onderwijzen* (Verhallen & Verhallen, 2003) en het *Posterproject* (Bots, Meijs & Van der Veer, 1999) een grote hoeveelheid ideeën.
- Stimuleer het lezen van boeken en (jeugd)tijdschriften, kijken naar educatieve programma's en (jeugd)journaal bij leerlingen. Wereldkennis vergroot de woordenschat.

7.2 Technisch lezen en lezen stimuleren

Een van de grootste problemen van dyslectische leerlingen, het technisch lezen, wordt in het voortgezet onderwijs niet meer structureel onderwezen. In paragraaf 6.5 *Verwerking leerstof/uitvoering taken* staan maatregelen die u kunt treffen zodat het lezen het volgen van de les niet hoeft te belemmeren.

Veel lezen vergroot de woordenschat, het helpt de technische leesvaardigheid te verbeteren en het bevordert het leesplezier. Besteed daarom in de les expliciet aandacht aan het stimuleren van lezen.

Wat u specifiek als docent Nederlands kunt doen.

- Maak tijd in de les om te lezen. U kunt voorlezen of leerlingen voor zichzelf laten lezen. Tijdens stillezen, gaat u zelf ook lezen. Op deze manier laat u zien dat lezen belangrijk is.
- Lees hoofdstuk 1 uit een boek voor en vraag wie van de leerlingen het boek mee wil nemen om verder te lezen.
- Laat een kort verhaal (waarin veel dialoog voorkomt) omzetten tot een script. Leerlingen voeren samen de dialoog uit. Dit is afgeleid van de Amerikaanse opzet van Readers Theater (Rasinski & Padak, 2000). Het gaat hier niet om visuele effecten zoals kostuums en decors of het uit het hoofd leren van tekst, maar om met stemgebruik een verhaal te vertellen.
- Geef hulp bij boekkeuze. Bespreek met de leerlingen wat voor soort boeken zij het liefst lezen – onderwerpen, lengte, lettertype, taalgebruik – en help hen om die boeken te vinden. Beperk hun keuzes niet: detectives, thrillers, stripverhalen en dergelijke kunnen een goede start zijn voor een verdere leesontwikkeling (zie ook boeken voor moeilijk lezenden op www.makkelijklezenplein.nl/jongeren of op www.aangepastlezen.nl). Voor het kiezen van boeken voor de lijst laat leerlingen gebruikmaken van www.lezenvoordelijst.nl.
- Stimuleer leerlingen om het internet op te gaan om recensies van boeken op te zoeken (zie bijvoorbeeld www.leesplein.nl; www.whyllovethisbook.nl).
- Laat leerlingen voor het lezen een film over het boek bekijken. Op deze manier kunnen leerlingen zich alvast een voorstelling maken van het plot en de personages waardoor het lezen gemakkelijker gaat (zie <http://wp.digischool.nl/nederlands/home/films-bij-boeken> voor een overzicht van films naar boeken).
- Laat leerlingen ook luisteren naar voorgelezen boeken. Ze kunnen deze boeken ook meelesen (zie <http://luisterboekrecensie.nl/>, www.aangepastlezen.nl).
- Maak gebruik van activiteiten beschreven op internet en in tijdschriften om het lezen van fictie te stimuleren en leerlingen hun gedachten er over uit te spreken of op papier te zetten (zie voor meer informatie en tips: www.lezen.nl; Punt & Van Loon, 2010; Van der Bolt, 2004).

7.3 Begrijpend lezen

Het doel van lezen is om tot begrip te komen. Belangrijke voorwaarden daarvoor zijn een snelle en accurate technische leesvaardigheid (fluency/vloeiendheid), woordenschat en kennis van de wereld. De cognitieve belasting die het technisch lezen kost, verhindert dyslectische leerlingen vaak om tot begrip te komen en de juiste leesstrategieën in te zetten (zie paragraaf 3.4 *Gevolgen van dyslexie*).

Een belangrijk compensatiemiddel waar dyslectische leerlingen gebruik van moeten leren maken, zijn begrijpend leesstrategieën. In de methoden Nederlands komen deze leesstrategieën, zowel metacognitieve als tekstgerichte strategieën, aan de orde. Metacognitieve strategieën zijn gericht op planning, uitvoering en evaluatie van de leesopdracht. Tekstgerichte strategieën zijn gericht op vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte, op leggen van verbanden en afleiden van woordbetekenissen (Aarnoutse, 1992; Henneman & Van Calcar, 1999). Bij het aanleren en gebruiken van deze strategieën moet u als docent Nederlands een aantal zaken goed in de gaten houden.

- Gebruik bij het aanleren van leesstrategieën directe instructie (Baumann, 1986) en wederkerig onderwijzen (Palincsar & Brown, 1984).
 - Met de eerste didactiek legt u een strategie expliciet uit en doet u voor hoe deze uitgevoerd moet worden (modeling). Bij modeling gaat het erom dat u hardop denkend laat zien hoe u de strategie toepast. Vervolgens gaan de leerlingen de strategie geïsoleerd oefenen (zie bijlage 19 *Directe instructie en rolwisselend leren*).
 - Met de tweede didactiek krijgen leerlingen instructie in een paar strategieën en deze passen zij tegelijkertijd toe eerst onder uw begeleiding en later zelfstandig (zie voorbeeld filmpjes op youtube: reciprocal teaching).
- Zorg dat het leesdoel voor leerlingen helder is, voordat ze leesstrategieën gaan bepalen. Hierbij gaat het om leerlingen te leren dat leesstrategieën ingezet worden 'als middel tot', en niet 'als doel op zich' (zie Henneman & Van Calcar, 1999).
- Geef leerlingen een reëel leesdoel op. Het maken van een samenvatting is niet een reëel leesdoel, het beschrijven van de kenmerken van de genoemde klimaten wel.
- Leer leerlingen bij docenten na te vragen, wat ze nu precies bedoelen met 'bestudeer', 'lees door' of 'bekijk'. De invulling hiervan kan per vak en per docent verschillen. In lang niet alle gevallen valt de in de tekststructuur vastgelegde relevante informatie samen met de informatie die de docent belangrijk vindt, of met de informatie die voor het bereiken van een bepaald leerdoel is vereist (Schellens & Van Hout-Wolters, 1998). Pas als het leesdoel duidelijk is, kunnen leerlingen een taakaanpak (de metacognitieve en de tekstgerichte strategieën) kiezen.

- Leer leerlingen te controleren of ze hun leesdoel bereikt hebben. Het doel omzetten in een vraag die moet worden beantwoord, kan hierbij helpen. Bijvoorbeeld: Welke klimaten zijn er nu; wat zijn de kenmerken daarvan; en waar vinden we die klimaten?
- Leer leerlingen expliciet bij het lezen van zaakvakteksten leesstrategieën toe te passen. Gebruik in de Nederlandse les daarom ook zaakvakteksten. Stem dit af met de docent van het betreffende vak om er achter te komen wat bijvoorbeeld de geschiedenisdocent belangrijk aan deze tekst vindt (Knip & Janssen, 2011). Op deze wijze kunnen alle docenten van de zaak- en bètavakken het gebruik van de tekstaanpak die leerlingen bij Nederlands leren, stimuleren en ondersteunen (zie ook Ogg et al., 2000).
- Maak naast de oefeningen in de gebruikte methode, voor extra oefening gebruik van specifiek materiaal. Gebruik materiaal uit cursorische lesmethoden, zoals voor de onderbouw *Taalatelier Lezen* (Bakker-Rennes, Fennis-Poort & Hacquebord, 2007) of ideeën uit *Interventieprogramma Nederlands* (Steenbeek-Planting, Kleijnen & Verhoeven, 2006b). Ook *Nieuwsbegrip* kan gebruikt worden (www.nieuwsbegrip.nl).

7.4 Spelling

Leerlingen komen met zeer verschillende niveaus van spellingvaardigheid het voortgezet onderwijs binnen. Sommige maken zo goed als geen fouten meer, andere beheersen zeer elementaire categorieën nog niet. Het is daarom weinig zinvol leerlingen dezelfde stof aan te bieden. Daarbij is het aanbod aan spellingonderwijs sterk afhankelijk van het belang dat de sectie Nederlands aan correcte spelling hecht. Veel docenten vinden een leerling spellingvaardig als hij zonder het gebruik van hulpmiddelen een tekst zonder spelfouten kan schrijven. Zeer veel leerlingen – en niet alleen dyslectische leerlingen – kunnen dat niet en zullen dat slechts wat beter gaan doen, als docenten de oefentijd voor spellen drastisch uitbreiden. De vraag is echter, of dit gewenst is en of het (altijd) uit het hoofd correct spellen wel de doelstelling van het spellingonderwijs moet zijn. De sectie Nederlands zal daar een eenduidig oordeel over moeten hebben en een duidelijk standpunt over moeten innemen (zie Henneman, 2000; Van Peer 1987a; 1987b).

- Laat leerlingen ervaren waarom correcte spelling van belang is. U kunt bijvoorbeeld een tekst geven met veel spelfouten en vragen wat de leerlingen hiervan vinden. Veel spelfouten leiden af van de inhoud van de tekst.
- Leer leerlingen in welke omstandigheden een tekst geen spelfouten mag bevatten. In mailtjes naar klasgenoten zijn spelfouten niet zo erg, maar in een mail/brief naar de directie of in een sollicitatiebrief zijn spelfouten wel een probleem.
- Leer ze dat spelfouten onterecht in relatie worden gebracht met lage scholing en geringe intelligentie, maar dat ze daar wel rekening mee moeten houden. Een foutloze, goed verzorgde tekst toont dat de schrijver er aandacht aan besteed heeft.

- Leer leerlingen, met name zwakke spellers, wanneer het belangrijk is dat zij hun teksten door anderen laten corrigeren, als zij daar zelf onvoldoende toe in staat zijn.
- Leer leerlingen met welke hulpmiddelen je tot een tekst zonder spelfouten kunt komen:
 - laat leerlingen elkaars werk nakijken;
 - laat leerlingen elkaar vertellen hoe zij te werk gaan om moeilijke spellingen te onthouden;
 - vraag goede spellers om advies;
 - vraag de docent om advies;
 - gebruik regelkaarten;
 - gebruik de spellingcontrole op de computer.
- Geef inzicht in de opbouw van woorden (de morfologische structuur):
 - voor- en achtervoegsels worden altijd hetzelfde geschreven (bijvoorbeeld de spelling van het morfeem '-heid');
 - stammorfemen worden altijd hetzelfde geschreven: *scheiden* is met een *korte ei* en daarmee ook alle samenstellingen en afleidingen van *scheiden*: *scheidslijn, scheiding, scheidbaar, gescheiden*.
- Leer leerlingen spellingen onthouden door de uitspreken-wat-er-staatmethode (Schiffelers, Bosman & Van Hell, 2002). Deze strategie is effectief voor woorden met inconsistente klank-tekenkoppelingen. Bijvoorbeeld woorden als: *bagage, genre, fauteuil* en *manager*. Eerst wordt aangegeven hoe een woord moet worden gelezen. Daarna wordt leerlingen gevraagd hoe zij het woord zo kunnen uitspreken, dat zij de spelling gemakkelijker kunnen onthouden.
- Ga met de leerling na in welke categorieën en met welke woorden hij nog veel fouten maakt (Henneman, 2000; Kleijnen, 1992; Van Berkel, 2006).
- Bied leerlingen voor spellingcategorieën, liefst via computerprogramma's, extra oefenstof aan.
- Laat leerlingen samen (met u) ezelsbruggetjes bedenken (een voorbeeld: oplossing van een leerling: 'Een Ander Uitschelden' voor de volgorde van *-eau* in *bureau*).
- Ruim tijd in tijdens de les om de spelling na te kijken alvorens een onderdeel af te sluiten.
- Maak bij aanleren en gebruik van spellingregels gebruik van directe instructie (zie bijlage 19 *Directe instructie en rolwisselend leren*). Hierdoor wordt de transfer van de regels versterkt.

7.5 Grammatica

Het aanbod van grammaticaonderwijs verschilt per opleidingstype. Dyslectische leerlingen kunnen bij taalkundig ontleden moeite hebben met het onthouden van namen voor woorden, bij het redekundig ontleden met het onthouden en toepassen van regels. Meer oefeningen dan wat de lesmethode biedt, is een mogelijke oplossing, maar dat is gezien het belang van de andere onderdelen van het vak niet altijd gewenst.

- Verbind namen van woordsoorten zo veel mogelijk aan betekenissen: *namen* voor dingen die we zien, horen voelen en denken. Werkwoorden zijn woorden die 'werken' tussen naamwoorden. Geef leerlingen extra opdrachten om de namen te onthouden. Ze kunnen woordsoorten vaak prima rubriceren, maar kunnen de namen niet onthouden. Laat ze extra oefenen door iedere dag de woordsoorten in een paar regels te rubriceren en van een naam te voorzien. Laat ze woordsoorten en woorden in een overhoorprogramma zetten en ermee oefenen.
- Geef expliciet aandacht aan begrippen als persoonsvorm, onderwerp en gezegde. Regels om deze zinsdelen te vinden, berusten vaak op een cirkelredenering. Zo is de persoonsvorm niet te vinden zonder kennis van het onderwerp en gezegde en zonder een goed inzicht in wat een werkwoord is (zie bijlage 20 *Persoonsvorm* voor meer toelichting).
- Controleer bij het behandelen van grammatica of leerlingen de betekenis van de zin die ze moeten ontleden kennen. Dit zorgt ervoor dat de toepassing van grammaticaregels makkelijker te begrijpen is.

7.6 Schrijven

Naast spelling, de meer technische schrijfvaardigheid, kunnen dyslectische leerlingen ook problemen hebben met schrijven. De inhoud van hun teksten vertonen vaak onvoldoende samenhang, zinnen zijn ongrammaticaal, verbanden zijn niet of onvoldoende aangegeven, woorden zijn weggelaten en er is geen structurerende lay-out. Net als bij begrijpend lezen kunnen deze problemen veroorzaakt worden doordat er veel aandacht uitgaat naar de technische vaardigheid (spelling); (zie ook hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?*).

- Leer leerlingen een schrijftaak goed voor te bereiden. Hierbij gaat het om kennis van het onderwerp verzamelen en weten voor wie je het stuk schrijft. Stimuleer het gebruik van mindmaps wanneer leerlingen moeite hebben de informatie te structureren.
- Leer leerlingen geschreven werk controleren op inhoud, stijl, spelling en lay-out. Leer hen de tekst twee keer te lezen. Eenmaal letten op inhoud en de andere keer letten op stijl/spelling.
- Laat leerlingen elkaar hun tekst voorlezen. Ze horen dan sneller of de tekst inhoudelijk loopt en de zinnen grammaticaal juist zijn. Laat ze dit thuis met tekst-naar-spraaksoftware doen (zie hoofdstuk 9 *Aanpassing aan het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties*).

- Leer leerlingen niet alleen schrijven door het ze te laten doen, maar ook door ze schrijfprocessen en producten (van medeleerlingen) te laten observeren (observerend leren). Hier schrijven ze dus zelf niet en kunnen zich volledig richten op het leren schrijven. Degenen die ze observeren doet de schrijftaak hardop voor of beoordeelt hardop een schrijftaak. Na afloop evalueren ze de taakaanpak: wat vinden ze goed; wat minder goed; welke criteria kunnen opgesteld worden; welke kunnen ze in hun eigen schrijftaken verwerken? (zie voor een beschrijving van een lessenserie Rijlaarsdam & Braaksma, 2004, zie voor meer informatie Braaksma et al., 2007).
- Laat leerlingen digitale hulpmiddelen gebruiken voor het leren schrijven (bijvoorbeeld www.tioschrijven.nl).

7.7 Beoordeling van toetsen

Bij het beoordelen van toetsen en opdrachten is een aantal specifieke zaken van belang naast de regels die gelden bij aanpassing van onderwijs en voor het examen.

- Let erop wat u wilt toetsen. Bij onderdelen waar twee zaken beoordeeld worden, bijvoorbeeld inhoud en spelling, kunt u besluiten (als sectie) om alle leerlingen twee cijfers te geven.
- Maak als sectie goede afspraken over het meetellen van spelfouten. Bepaal een maximum van het aantal te behalen punten dat afgetrokken wordt.
- Bedenk wat de meest geschikte vorm is om spelling te toetsen. Goede cijfers voor dictees betekenen niet direct dat een leerling een goede speller is. Bij een dictee kan alle aandacht naar de spelling gaan en hoeft verder nergens over te worden nagedacht. De bedoeling is uiteindelijk dat de leerling correct kan spellen wanneer hij met de inhoud bezig is. Leerlingen met hulpmiddelen een foutloos stuk leren schrijven, zal op termijn meer effect hebben. Laat hen met een markering aangeven welke woorden zij hebben moeten opzoeken of vragen en laat hen die woorden vervolgens inprenten. Voor dergelijk werk hoeft geen cijfer te worden gegeven. U kunt als docent bijhouden of het aantal woorden dat de leerlingen (nog) niet spontaan correct kan spellen, vermindert.

7.8 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Schep randvoorwaarden die nodig zijn om de sectie Nederlands voldoende voor te lichten over dyslexie en de wijze waarop zij in de les dyslectische leerlingen kunnen begeleiden.
- Reserveer tijd en budget voor studiedagen binnen de school over bijvoorbeeld lees- en spellingstrategieën, leespromotie en digitale hulpmiddelen voor schrijven.
- Verleen uren aan het voltallige team, zodat de sectie Nederlands de overige secties kan voorlichten over de wijze waarop zij leerlingen kunnen stimuleren de geleerde leesstrategieën bij de overige vakken in te zetten.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Licht de sectie Nederlands voor over ondersteuningsmogelijkheden in de lessen.
- Organiseer een studiemiddag waarop expliciet de ondersteuning in de les Nederlands ter sprake komt. Deel eventueel dit hoofdstuk van te voren uit en laat docenten aanvinken wat zij al doen. Laat iedereen tijdens de studiemiddag een paar suggesties kiezen en de komende maanden uitproberen. Evalueer het effect na twee maanden met een nieuwe studiemiddag. Benadruk dat deze maatregelen voor alle leerlingen van belang zijn.
- Organiseer overleg tussen vaksecties over gebruik van lees-, raad- en spellingstrategieën.

Taken voor docenten

- Ga na welke suggesties in dit hoofdstuk u al uitvoert en wat de effecten ervan zijn.
- Probeer er met ruime tussentijd steeds een paar bij te nemen.
- Inventariseer de effecten bij de leerlingen.
- Bespreek dit hoofdstuk met collega's. Wissel ervaringen uit. Wat doet u, wat doen de anderen, hoe doen zij dat en wat zijn hun ervaringen?
- Bespreek problemen die u ervaart in een kleine groep met collega's.
- Overleg met vaksecties over het gebruik van lees-, raad- en spellingstrategieën.
- Overleg met zaakvaksecties over het gebruik van zaakvakteksten in de les Nederlands.
- Maak afspraken met secties over het gebruik van uniforme termen bij spellingregels, leesstrategieën en grammaticaregels.

[Websites]

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

Cursorische lesmethoden

Taalatelier:

- <http://uitgeverijbetelgeuze.nl/Taalatelier.html>

Hulp bij leerproblemen Nederlands:

- www.uitgeverijbetelgeuze.nl/hblned.html

Met woorden in de weer:

- www.rezulto.nl/metwoordenindeweer

Posterproject/woordenweb:

- www.woordenweb.nl/cms/home

Nieuwsbegrip:

- www.nieuwsbegrip.nl

Ezelsbruggetjes

- www.ezelsbruggetje.nl
- www.lereniseenmakkie.nl

Leesstrategieën

- www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/effectieve-instructie-in-leesstrategieen/
- Filmpjes op youtube

Lezen stimuleren en boekkeuze

- www.lezen.nl
- www.makkelijklezenplein.nl/jongeren
- www.aangepastlezen.nl
- www.lezenvoordelijst.nl
- www.leesplein.nl
- <http://wp.digischool.nl/nederlands/home/films-bij-boeken>
- www.whyllovethisbook.nl
- <http://literaturfest.nl>
- <http://luisterboekrecensie.nl/>
- www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00158
- www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00043
- www.vantricht.nl -> makkelijk lezen/Troef reeks

Modeling

- www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00531
- www.lesintaal.nl/documents/doc_32807.htm
- Filmpjes op youtube

Schrijven – hulpmiddelen

- www.tioschrijven.nl

Spelling – Grammatica oefeningen

- www.muiswerk.nl
- <http://wp.digischool.nl/nederlands/oefenen/> (vaklokaal Nederlands van digischool)
- www.jufmelis.nl/
- www.cambiumned.nl/oefeningengrammatica.htm
- www.taalkist.nl/leerlingen/
- www.beterspellen.nl

8 [VAKSPECIFIEKE ONDERSTEUNING MODERNE VREEMDE TALEN]

In Hoofdstuk 6 *Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les* staat een overzicht van pedagogisch-didactische maatregelen die dyslectische leerlingen ondersteuning bieden bij het leren en werken tijdens de les. Dit hoofdstuk gaat in op de specifieke ondersteuning die docenten moderne vreemde talen nog kunnen bieden aan de dyslectische leerling.

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Welk pedagogisch-didactisch handelen van docenten moderne vreemde talen kan de dyslectische leerling ondersteunen en de leerresultaten bevorderen op het gebied van woordenschat, woorden leren, uitspraak en spelling van woorden, grammatica, technisch lezen, begrijpend lezen, schrijfvaardigheid en spreek- en luistervaardigheid?
- ▶ Welke aangepaste beoordelingen kunnen docenten hanteren, zonder dat het aanpassingen van het onderwijs zijn?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot vakspecifieke ondersteuning moderne vreemde talen?

Dit hoofdstuk is een werkdocument voor docenten moderne vreemde talen. Het biedt deze docenten suggesties voor pedagogisch-didactisch handelen om dyslectische leerlingen te ondersteunen in de les. Het middenmanagement kan een ondersteunende rol spelen.

8.1 Algemene handreiking

- Maak tijdens de lessen gebruik van bij de moderne vreemde talen methode geleverde software en van oefeningen op internetsites (die aansluiten bij de methode). Leg leerlingen uit wat ze hiermee kunnen. Laat de leerling hiervan ook thuis gebruikmaken. Dit materiaal geeft vaak extra auditieve ondersteuning, die voor dyslectische leerlingen van belang is.
- Maak gebruik van extra materiaal op het gebied van moderne vreemde talen dat de methode en/of uitgeverij biedt (zie ook www.leermiddelenplein.nl en Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) voor overzichten van materialen).
- U kunt ook gebruikmaken van cursorische materialen en/of remediale talenhulpmiddelen, als inspiratiebron voor extra materiaal. Bijvoorbeeld *Remedial workbook* (Van Berkel, 2003) en *Taalatelier grammatica* (Bakker-Renes, Fennis-Poort & Hacquebord, 2009).

8.2 Woorden leren, uitspraak en spelling

Het leren van woorden bij dyslectici verloopt zeer moeizaam, zowel de beheersing van de betekenis als de uitspraak en de spelling. Enerzijds wordt dit veroorzaakt door het moeizame automatiseren van willekeurige associaties, anderzijds door het fonologisch tekort (zie hoofdstuk 3 *Wat is dyslexie?*).

Het leren van de betekenis wordt ook nog bemoeilijkt door het (onnatuurlijke) leren van woorden in rijtjes en niet in betekenisvol verband. Daarnaast worden woorden in de moderne vreemde talen vaak aangeleerd rond dezelfde thema's. Dit kan interferentie tussen de talen veroorzaken.

Bij meer talen moeten leerlingen nieuwe klank-tekenkoppelingen en spellingregels leren. Die talen verschillen van elkaar in de mate van klankzuiverheid (klanken in woorden kunnen schrijven met de meest voor de hand liggende letters; schrijven wat je hoort) (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Zo zijn het Italiaans en Spaans vrij klankzuiver. Het Engels is veel minder klankzuiver en zeer onregelmatig, het Frans en Duits zitten wat betreft klankzuiverheid tussen deze talen in. Beide laatste talen hebben wel zo hun specifieke eigenschappen. In het Duits is er een aantal nieuwe klank-tekenkoppelingen (*neu, Tag, voll*) en de umlaut; in het Frans zijn er de verschillende accenten en stomme letters. Bij het leren van de Franse en Duitse spelling kunnen leerlingen naast inprentstrategieën ook regel- en opbouwstrategieën goed gebruiken, terwijl zij bij het leren van de Engelse spelling overwegend op inprentstrategieën zijn aangevoelen (zie Van Berkel, 2006). Toch is het van belang dat de docent Engels ook luister-, regel- en opbouwstrategieën aanbiedt om moeizame inprenting te compenseren. Door de problemen met fonologische verwerking hebben dyslectische leerlingen moeite met het vormen van woordbeelden en moeten zij de spelling dus kunnen beredeneren.

De nieuwe klank-tekenkoppelingen bemoeilijken niet alleen het leren spellen, maar ook het correct uitspreken van woorden. Dyslectische leerlingen moeten een woord vaak gehoord en nagezegd hebben om de juiste uitspraak te onthouden.

Talendocenten, die leerlingen in de lessen willen ondersteunen, moeten zich ervan bewust zijn dat spelling, uitspraak en betekenis van een woord nauw met elkaar samenhangen. Het leren daarvan kost meer tijd bij een dyslectische leerling in vergelijking met zijn klasgenoten.

8.2.1 Woorden leren

Het leren van woorden begint in de les en leerlingen zullen meestal thuis verder moeten oefenen. Het eerste deel van onderstaande handreikingen geeft aan wat u tijdens de les kunt doen, het tweede deel hoe u leerlingen kunt voorbereiden op het werken thuis.

- Bespreek woorden alzijdig (Billiaert, 2003) wanneer leerlingen een tekst gaan lezen, waarin nieuwe, lange of moeilijke woorden staan. Die woorden krijgen een 'voorbehandeling' door ze op verschillende manieren te bespreken. De volgorde kan wisselen:
 - lees het woord voor (fonologische code);
 - laat leerlingen het woord naspreken (articulatorische code);
 - bespreek de betekenis (semantische en syntactische code);
 - bespreek de opbouw van het woord (morfologische code). Bijvoorbeeld *jewel-lery*. De docent kan op het digibord de woordstructuur laten zien door middel van boogjes of met een hulpzin *Jewels are made into jewellery*;
 - besteed speciale aandacht aan de visuele kenmerken van het woord.

- Ontwikkel het analogiebewustzijn van leerlingen.
 - Besteed aandacht aan ‘bekende stukjes’, zoals vaste achtervoegsels als *-able* (in bijvoorbeeld *capable*) en *-ly* (in *mainly*) in het Engels, *-lich* (in *wunderlich*) en *-schaft* (in *Mannschaft*) in het Duits en *-ment* (in *petitionnement*) en *-ais* (in *hollandais, français, anglais*) in het Frans. Laat leerlingen achter in hun schrift rijen maken met deze woorden.
 - Wijs op steeds terugkerende lettercombinaties, zoals *-igh-* (in *light, sigh, sight, fright, might* etc.) in het Engels. Laat de leerlingen in een stukje tekst alle voorkomende *-igh-* onderstrepen. Vervolgens kan er met elkaar over gepraat worden, waarbij de leerlingen en de docent gezamenlijk naar ‘ezelsbruggetjes’ zoeken. (Waar moet je op letten als je zeker wilt weten dat je de letters in de juiste volgorde opschrijft?)
 - Laat rijmwoorden opzoeken vanuit bekende woorden om zo een bepaalde schrijfwijze te accentueren: *cake, snake, lake, fake*.
- Besteed expliciet aandacht aan mannelijke en vrouwelijke woorden in het Frans en in het Duits. Laat leerlingen de mannelijke en vrouwelijke woorden sorteren en eventueel een kleur geven.
- Geef in de les leerlingen die een klank-spellingschrift gebruiken de ruimte om moeilijke woorden toe te voegen. Een klank-spellingschrift geeft op systematische wijze aandacht aan de relatie tussen klank en letter. (Zie voor meer informatie over klank-spellingschrift in het Engels Van Berkel, 2006, en webondersteuning behorend bij het boek *Orthodidactiek van het Engels* op www.coutinho.nl. Hier staat een uitgewerkte klank-spellinglijst met de meest frequente woorden van het Engels).
- Maak aan het einde van de les even kort tijd om via verschillende spelvormen te werken aan woordbetekenis. Bijvoorbeeld: Neem een woord in uw hoofd dat onlangs aan bod is geweest en laat de leerlingen het woord raden door vragen te stellen. Op deze manier oefenen de leerlingen het omschrijven van woorden (zie voor een overzicht Van Berkel, 2006, p. 120).
- Leer leerlingen woorden te visualiseren, door zich een beeld of voorstelling te vormen of (klein) te tekenen. Uit onderzoek (Ditz, John & Horions, 2010/2011) blijkt dat leerlingen woorden dan makkelijker onthouden. In het onderzoek bood de docent plaatjes aan. Dit zal over het algemeen te arbeidsintensief zijn, maar met Google afbeeldingen kunnen leerlingen ook zelf plaatjes vinden.
- Geef alleen die woorden te leren op uit de methode, die nodig zijn voor de schriftelijke overhoringen en proefwerken. Om klank-tekenkoppelingen goed te laten inslijten, is extra training met extra materiaal nodig. Als er geen extra materiaal is dat direct aansluit bij de methode, kunt u gebruik laten maken van hoogfrequente woorden uit de Opstapboeken of Remedioom (Van Berkel, Hoeks-Mentjens & Wiers, 2008).

- Laat dyslectische leerlingen die veel problemen blijven houden met het leren van woorden alleen hoogfrequente woorden leren (Van Berkel, 2006). Wat hoogfrequent is kunt u intuïtief inschatten of ga naar www.dyslexie-en-vt.org. Daar kunt u links vinden om dat vast te stellen.
- Besteed meteen vanaf de brugklas in de lessen moderne vreemde talen aandacht aan strategieën om woordjes te leren. Bespreek de verschillende strategieën, doe ze voor en laat leerlingen ze een keer gebruiken. Laat ze dan een strategie kiezen. Bespreek na een paar weken de resultaten. De volgende strategieën kunnen aan bod komen.
 - Oefen woorden vaak (liefst dagelijks) en kortdurend in kleine hoeveelheden. Je verhoogt het leereffect wanneer je het woord niet alleen opschrijft of intypt, maar ook steeds uitspreekt.
 - Verdeel de woordenlijst in gelijke korte stukken. Leer steeds een stuk tegelijk (expanding-rehearsal methode). Combineer deze strategie met de eerste: dus kortdurend en herhaald trainen. De procedure voor een lijst van bijvoorbeeld 20 woorden is als volgt:
 - leer eerst de eerste vier woorden net zo lang tot je ze kent;
 - leer vervolgens de volgende vier woorden;
 - controleer of je alle woorden nog kent, dus 1 tot en met 8. Ben je er een of meer vergeten, leer die dan nog eens;
 - leer nu de woorden 9 tot en met 12;
 - controleer of je alle woorden nog kent, dus 1 tot en met 12. Ben je er een of meer vergeten, leer die dan nog eens;
 - etc.
- Laat leerlingen woorden die ze moet leren in een context of korte zin zetten (zogeneten chunks). Zo onthouden ze beter en langer. Laat ze bij iedere woordgroep of zin de Nederlandse vertaling zetten. (Zo wordt het nieuwe woord beter opgenomen in het te ontwikkelen mentale netwerk van woorden; Nienhuis, 2002.) Bijvoorbeeld: van *deserted* maak je *a deserted house*. En van *bisou* maak je *Je donne un bisou*.
- Laat leerlingen kiezen op welke manier zij deze strategieën willen gebruiken:
 - met een overhoorprogramma op de computer met auditieve ondersteuning naar keuze (zie overzicht in hoofdstuk 6 *Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les*, overzicht *Websites*);
 - met de kaartjes methode, de handcomputer methode of de flapmethode (zie bijlage 21 *Woorden leren zonder computer* en www.dyslexie-en-vt.org).

Wat zij gebruiken maakt vooralsnog niet uit als ze maar een goede strategie kiezen. Ze kunnen ook een combinatie van strategieën kiezen. Uit een onderzoekje (Beerens, 2009, p. 3) blijkt "dat de computer geen wezenlijk inhoudelijke invloed heeft op het leren van woorden, maar vooral logistieke voordelen biedt".

- Bespreek met de leerlingen (klassikaal) welke strategieën en/of software zij succesvol hanteren bij het leren. Het is belangrijk dat de leerlingen een bewuste keus maken voor de strategie die ze gaan hanteren.

8.2.2 Uitspraak

De correcte uitspraak van woorden is ondersteunend voor het technisch lezen, de luistervaardigheid en voor het leren van de spelling en betekenis.

- Voer koorlezen in. U leest een tekst hardop voor en de leerlingen lezen 'in koor' mee. Zo krijgen alle leerlingen op een voor hen veilige manier de gelegenheid woorden uit te spreken en horen ze wanneer ze een fout maken in de uitspraak. U kunt ook een stuk eerst hardop voorlezen en de leerlingen het daarna in koor laten lezen. Eventueel herhaalt u met de klas moeilijk uit te spreken woorden.
- Beschrijf en doe voor wat er allemaal in je mond gebeurt, wanneer u klanken in een vreemde taal uitspreekt die niet in het Nederlands voorkomen. Bijvoorbeeld in het Engels de stemloze /θ/ in *thin*, de Duits /l/ in *Ball* en de Franse neusklinken *un bon vin blanc* (Van Berkel, 1990; zie filmpjes op Youtube).
- Geef expliciet aan wanneer klank-tekenkoppelingen niet gelijk zijn aan het Nederlands. Bijvoorbeeld de *z* in het Duits. Dit is niet de Nederlandse klank-tekenkoppeling als in *zee*, maar de *z* klinkt als de *ts* in *fietsen*. Bedenk samen met de leerlingen ezelsbruggetjes. Bijvoorbeeld, in het Frans spreek je de STER niet uit. Woorden die eindigen op de letters van ster (*s, t, e, r*) spreek je meestal niet uit. Meer ideeën en uitleg over de verschillende klank-spellingsystemen zijn te vinden in de *Orthodidactiek van het Engels* van Van Berkel (2006).
- Hang de uitspraak op aan een kapstokwoord. In het Engels hoort de klinker /æ/ bij het woord *cat*, kapstokwoorden kunnen zijn *happy, man, that* (zie Van Berkel, 2006, p. 79). In het Frans hoort de klank /sj/ bij het kapstokwoord *douche* te gebruiken bij *la chambre, cher, dimanche*. In het Duits hoort de /ts/ bij kapstokwoord *zehn*, te gebruiken bij *der Zug, die Zwiebel, zahlen* (afgeleid van Van Berkel & Hoeks, www.dyslexie-en-vt.org).

Uitspraak Engels

Leon, een ernstig dyslectische jongen in havo 3, maakt een opdracht en wijst op zijn blad het woord 'Spare-keys' aan, en zegt: Dit woord hebben we nog niet gehad, wat betekent dat? Hij mompelt in een Nederlandse uitspraak *spa-re-kéijs*. Op de vraag van de docent Engels 'Weet je dat zeker?' antwoordt hij: 'Ja, heel zeker.' De docent legt haar hand op het woord en zegt: 'Volgens mij weet jij heel goed wat spare-keys zijn', terwijl ze het woord correct uitspreekt. 'Oh,' zegt hij, 'ja natuurlijk, reservesleutels.' Het was bepaald niet de eerste keer, dat de docent in de begeleiding merkte dat het Engels spreken en verstaan Leon geen moeite kostte. Maar vanuit een geschreven woord komen tot een correcte Engelse uitspraak om het woord te kunnen herkennen, was bij het lezen geen sprake. Hij had zich, om een voldoende voor de spelling te halen, jarenlang aangewend de woorden alleen 'op zijn Hollands' uit te spreken, waardoor hij als het ware een schriftelijke taal en een mondelinge taal ontwikkelde. Echter, de gesproken taal was voor hem de match met de betekenis en niet de geschreven taal. Bij een consequente directe koppeling van de juiste uitspraak aan een juist woordbeeld, zou dit probleem niet zijn voorgekomen.

8.2.3 Spelling

Over het algemeen besteden methoden moderne vreemde talen niet expliciet aandacht aan spelling, terwijl veel zwakke leerlingen dat wel nodig hebben. Docenten moeten instructie en oefening geven met betrekking tot klankzuivere spellingen, regel- en opbouwspelling en inprentspelling.

Schrijven wat je hoort (klankzuivere spelling)

- Maak de leerlingen duidelijk dat je ook bij vreemde talen soms gewoon mag opschrijven wat je hoort. Leer hun wat in die taal klankzuiver is, zoals in het Engels *stop* en *baby*, in het Frans *tu* en *jour* (dit zijn basisspelling Engels en Frans, waar het gaat om de meest voor de hand liggende spelling; afgeleid van Van Berkel & Hoeks, www.dyslexie-en-vt.org).

Regels en wetmatigheden (regel- en opbouwspelling)

- Leer leerlingen indien nodig regels aan. Een overzicht van de regels voor het Engels zijn te vinden in *Orthodidactiek van het Engels* (Van Berkel, 2006). Tevens is een overzicht te vinden in *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (Kwakernaak, 2009). Daarbij is er veel oefening voor nodig om deze regels in te slijpen (en het verschil in klanken te ontdekken).

Voorbeelden spellingregels

Engels

Wanneer schrijf je *ch*, wanneer schrijf je *tch*?

Na een korte klinker schrijf je *tch*, in alle andere gevallen schrijf je een *ch*. Denk maar aan de woorden: *butcher, church, to reach*.

Wat schrijf je aan het eind van een woord: *l* of *ll*?

Na een korte klinker schrijf je altijd *ll*, anders schrijf je *l*. Denk maar aan de woorden: *tall, full, well, all, fill, kill* en daarnaast aan *steel, meal, howl, feel, peel*.

Duits

Wanneer schrijf je *tz*, wanneer schrijf je *z*?

Na een korte klinker schrijf je *tz*, in alle andere gevallen schrijf je een *z*. Denk maar aan de woorden: *der Platz, die Zeit, siezen, sitzen, die Witze*.

Wanneer schrijf je aan het eind van een woord één medeklinker? Wanneer twee?

Na een korte klinker schrijf je er bijna altijd twee, in de andere gevallen één. Denk maar aan de woorden: *hell, der Beginn, das Leck, kaputt, der Damm, der Mann* en daarnaast aan: *hohl, das Heim, der Saal, das Boot, der Hahn*.

Frans

Wanneer schrijf je een *au*, wanneer schrijf je een *eau*?

Aan het eind van een woord schrijf je *eau*, anders schrijf je een *au*. Denk maar aan de woorden: *château, bateau, eau, peau* en *chapeau* naast woorden als *auto, faux, autre, hausse*.

Inprenten (inprentspelling)

- Maak duidelijk welke delen van het woord de leerling moet inprenten en welke delen hij op een andere wijze kan/moet leren. Hierbij komen de aspecten van luisterspelling en regel- en opbouwspelling terug.
- Besteed aandacht aan veelzijdig leren om spelling bij dyslectische leerlingen in te prenten. Dat wil zeggen: leren door meer zintuigen in te schakelen. Niet alleen kijken, maar ook uitspreken en schrijven of typen.
- Maak gebruik van de spellinguitspraak als manier om het woord in te prenten – het woord precies zo uitspreken met Nederlandse klanken zoals het er staat –, maar pas nadat de goede uitspraak en betekenis geleerd is (Rosink, Exterkate & Bosman, 1998).

8.3 Grammatica

Het leren en toepassen van grammaticaregels levert veel dyslectische leerlingen problemen op. Deze komen voort uit hun problemen met fonologische verwerking, die doorwerken in automatisering en hun verbale werkgeheugen. Veel training is weer nodig.

- Hanteer dezelfde taalkundige en redekundige begrippen bij de moderne vreemde talen als de docent Nederlands. Wanneer u de termen uit de taal gebruikt zorg er dan voor dat u de voor de leerlingen bekende Nederlandse vertaling gebruikt.
- Gebruik in de les de doeltaal om eenvoudige opdrachten te geven. Zo slijten bepaalde constructies in (bijvoorbeeld: *Close the door please, prenez vos livres*).
- Visualiseer regels: teken bijvoorbeeld een simpel vrouwenpoppetje in combinatie met de letter e als u wilt uitleggen dat het vrouwelijk bijvoeglijk naamwoord een extra e krijgt in het Frans. Of koppel kleuren aan een grammaticaal probleem, zoals het roze kleuren van de extra e uit het vorige voorbeeld (zie voor Engelse voorbeelden Van Berkel, 2006).
- Laat de leerlingen voorbeelden leren in plaats van of in combinatie met de regel. Bijvoorbeeld: *He works + does he work?*, in plaats van de regel aan te leren dat de vragende vorm bestaat uit een vorm van *to do* gevolgd door het hele werkwoord.
- Maak gebruik van de grammatica oefeningen van de bij de methode geleverde software of methodeondersteunende websites (zie bijvoorbeeld www.steppingstones.wolters.nl -> IT M@atters of www.bastrimbos.com).
- Sta het gebruik van regelkaarten toe als de leerling er niet in slaagt om de grammaticaregels te automatiseren.
- Laat de manier waarop de grammatica is geoefend, aansluiten bij de grammaticaonderdelen in toetsen. Bijvoorbeeld als werkwoordstijden of -vervoegingen in het boek geoefend is met invulzinnen, geef de toets dan dezelfde vorm. Zorg ervoor dat niet een hele zin vertaald moet worden. Het gaat alleen om de werkwoordstijden/vervoegingen.

- Ondersteun leerlingen bij het leren van onregelmatige werkwoorden. Laat ze deze niet alfabetisch leren, maar sorteren op bepaalde kenmerken.
- Laat leerlingen voor ze een toets beginnen uit het hoofd een spiekgedeelte maken met betrekking tot de geleerde stof, bijvoorbeeld de verbuiging van *être* en *avoir* alvorens ze de toets beginnen.

8.4 Technisch lezen

Bij de moderne vreemde talen kunnen een tekort aan woordkennis, problemen met de uitspraak en de grammatica de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid negatief beïnvloeden. Een slechte technische leesvaardigheid kan het volgen van de les belemmeren. Talendocenten kunnen door onderstaande maatregelen problemen voorkomen en de technische leesvaardigheid bevorderen.

- Maak gebruik van het eerder genoemde koorlezen. Dat bevordert de uitspraak en daarmee het technisch lezen. U leest een stuk hardop voor, waarbij de leerlingen het zachtjes 'in koor' meelesen.
- Laat de leerling voordat een tekst behandeld wordt in de les, deze al doorlezen. Zo profiteert hij meer van wat er in de les wordt behandeld.
- Bied leerlingen de mogelijkheid om boeken te kiezen met auditieve ondersteuning. Ingesproken versies van vereenvoudigde buitenlandse literatuur (*graded readers*) zijn te vinden op www.practicum-educatief.nl of op www.aangepastlezen.nl. Het verschilt sterk per taal hoeveel ingesproken boeken er zijn.
- Wijs de leerlingen op de mogelijkheid om buitenlandse zenders te bekijken op tv en via teletekst ondertiteling van de vreemde taal in te stellen. Dit bevordert de uitspraak en is een oefening in technisch lezen.
- Stimuleer leerlingen om het internet op te gaan om recensies van boeken op te zoeken alvorens zij er een kiezen (zie bijvoorbeeld www.schoolbieb.nl; www.whyllovethisbook.nl).
- Laat leerlingen voor het lezen een film over het boek bekijken. Op deze manier kunnen leerlingen zich alvast een voorstelling maken van het plot en de personages waardoor het lezen gemakkelijker gaat (zie bijvoorbeeld www.schoolbieb.nl).
- Stimuleer zwakke lezers om veel in aanraking te komen met de moderne vreemde taal, door bijvoorbeeld op een Engelse zender de ondertiteling aan te zetten, Engelse internetsites te bekijken over hun hobby/films etc. of Engelse songteksten te lezen.

8.5 Begrijpend lezen

Evenals in de moedertaal kan het zwakke technisch lezen het begrip van een tekst belemmeren, maar in de moderne vreemde taal speelt ook de woordenschat een grote rol. Recent onderzoek (Fiorin, 2010; Rispens, 2004) toont aan dat sommige grammaticale constructies door dyslectici moeilijker begrepen worden dan door niet dyslectici, voornamelijk passieve zinnen; zinnen met een relatieve bijzin; persoonlijk voornaamwoorden in een bepaalde zincontext; structuren die dubbelzinnig zijn, zoals: *Every friend of Francesco painted his bike*. Verklaring hiervoor zou het zwakke verbale geheugen van dyslectische leerlingen zijn (Fiorin, 2010; zie bespreking proefschrift in Krijgsman, 2010/2011).

- Leer leerlingen de in paragraaf 7.3 *Begrijpend lezen* genoemde leesstrategieën aan.
- Gebruik bij het aanleren van leesstrategieën directe instructie, hierbij legt u de strategie expliciet uit en u doet de leesstrategie hardop voor (modeling) (zie bijlage 19 *Directe instructie en rolwisselend leren*). Van belang bij het gebruik van leesstrategieën is dat talige kennis, woordenschat en kennis van grammaticale structuren van de leerling voldoende moet zijn om goed gebruik te kunnen maken van leesstrategieën. Behandel dus van te voren mogelijk onbekende woorden of probeer deze samen af te leiden uit de context. Behandel ook moeilijke grammaticale structuren.
- Maak gebruik van rolwisselend leren (zie bijlage 19).

8.6 Schrijven

Naast spelling, de technische schrijfvaardigheid, kunnen dyslectische leerlingen ook problemen hebben met het schrijven. De inhoud van hun teksten vertonen vaak onvoldoende samenhang, zinnen zijn ongrammaticaal, verbanden zijn niet of onvoldoende aangegeven, woorden zijn weggelaten en er is geen structurerende lay-out. Net als bij begrijpend lezen kunnen deze problemen veroorzaakt worden doordat de meeste aandacht uitgaat naar de technische vaardigheden (spelling en grammaticale structuren).

- Leer leerlingen een schrijftaak goed voor te bereiden. Hierbij gaat het om kennis van het onderwerp verzamelen en weten voor wie je het stuk schrijft. Stimuleer het gebruik van mindmaps wanneer leerlingen moeite hebben met het structuren van informatie.
- Leer leerlingen geschreven werk te controleren op inhoud, stijl, spelling en lay-out. Leer hun de tekst twee keer te lezen. Eenmaal letten op inhoud en de andere keer letten op stijl/spelling.
- Laat leerlingen elkaar hun tekst voorlezen. Zij horen dan sneller of de tekst inhoudelijk loopt en de zinnen grammaticaal juist zijn. Laat ze dit thuis met tekst-naar-spraaksoftware doen.

- Geef tijdig extra aandacht aan de conventies bij het schrijven (bijvoorbeeld bij het schrijven van een brief, onder meer aanhef, datum, afsluiting). Dit is belangrijk voor het Centraal Eindexamen. Dyslectische leerlingen kunnen soms moeite hebben met het inslijpen van deze conventies.

8.7 Spreek- en luistervaardigheid

Dyslectische leerlingen zouden bij spreek- en luistervaardigheid compensatie kunnen vinden voor de vaardigheden die zij minder goed beheersen. Het onderzoek van Fiorin (2010) geeft wel aan dat er bij luistervaardigheid problemen kunnen zijn met het correct begrip van sommige grammaticale constructies. Laat in ieder geval spreekvaardigheid voldoende aan bod komen tijdens de les (zie ook Sebrechts, 2002).

- Toets spreekvaardigheid niet schriftelijk maar mondeling. Als het een onderdeel is van een schriftelijke toets, reken dan in ieder geval de spelfouten niet mee.
- Maak de leerlingen duidelijk aan welke eisen het gesprek moet voldoen.
- Door frequent te oefenen wordt spreekangst minder. Als leerlingen spreekangst hebben, maak gebruik van verschillende spelvormen. Via www.digischool.nl, www.davindi.nl en www.leermiddelenplein.nl zijn hiervoor suggesties te vinden.
- Leer leerlingen luisterstrategieën aan. Leer ze dat het niet altijd nodig is een tekst woord voor woord te begrijpen.
- Geef leerlingen bij luistertoetsen voldoende tijd.

8.8 Beoordeling van toetsen

Bij het beoordelen van toetsen en opdrachten is een aantal specifieke zaken van belang naast de regels die gelden bij aanpassing van onderwijs en voor het examen (zie hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties* en hoofdstuk 11 *Wet- en regelgeving*).

- Spelling mag het resultaat op een toets niet beïnvloeden, tenzij spelling een onderdeel is van die toets.
- Let erop wat u wilt toetsen. Bij onderdelen waar u twee zaken beoordeelt, bijvoorbeeld inhoud en spelling, kunt u besluiten (als sectie) om alle leerlingen twee cijfers te geven.

- Maak als sectie en als school goede afspraken over het meetellen van spel-fouten. U kunt dezelfde regel hanteren (bij bepaalde opdrachten) als op het eindexamen. Daar telt spelling mee, maar slechts een beperkt aantal punten kan afgetrokken worden.
- Bedenk bij woordoverhoringen wat u precies wilt toetsen. Gaat het u om de spelling of om de woordbetekenis.
- Zorg dat de toetsvorm overeenkomt met de vorm die aangeboden is in de methode. Bijvoorbeeld als woorden in zinnen aangeboden worden, bied dan op een toets ook woorden in zinnen aan en niet als losse woorden. Laat dan niet de hele zin vertalen.
- Geef in de beginperiode, wanneer met een moderne vreemde taal wordt gestart, geen cijfers. Gebruik de toetsen alleen diagnostisch. Analyseer de toetsen om na te gaan wat leerlingen wel/niet beheersen. Besteed vervolgens klas-sikaal aandacht aan wat wel en wat er nog niet goed gaat. Hierbij dient u ook aandacht te besteden aan het leerproces. Hoe hebben de leerlingen zich voorbereid en wat kunnen zij daaraan verbeteren.
- U kunt met uw (talen)sectie afspreken om fonetisch gespelde woorden niet fout te rekenen. Bij fonetisch gespelde woorden is het woord herkenbaar als het be-doelde woord (zeker als het hardop uitgesproken wordt) (zie ook Van Berkel, 2006).

8.9 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Schep randvoorwaarden die nodig zijn om de secties moderne vreemde talen voldoende voor te lichten over dyslexie in de moderne vreemde talen en de wijze waarop zij in de les dyslectische leerlingen kunnen begeleiden.
- Reserveer tijd en budget voor studiedagen binnen de school over bijvoorbeeld lees- en spellingstrategieën, woorden leren en grammaticadidactiek in de moderne vreemde talen.
- Verleen uren aan zorgspecialisten om nieuwe talendocenten voor te lichten.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

Het middenmanagement moet de ondersteuning in de lessen concreet vorm geven door het docententeam voorlichting te geven over dyslexie en over de ondersteuningsmogelijkheden in de lessen.

- Organiseer studiedagen waarop expliciet de ondersteuning van moderne vreemde talen in de les ter sprake komt. Deel eventueel dit hoofdstuk van te voren uit en laat docenten aanvinken wat zij al doen. Laat iedereen tijdens de studiemiddag een paar suggesties kiezen en de komende maanden uitproberen. Evalueer het effect na twee maanden met een nieuwe studiemiddag. Benadruk dat deze maatregelen voor alle leerlingen van belang zijn.

- Bespreek met docententeams wie zich per taal professionaliseert met betrekking tot de ondersteuning van dyslectische leerlingen en de literatuur hierover goed bijhoudt.
- Organiseer overleg tussen de talen vaksecties over toetsroosters. Vooral het goed spreiden van talen proefwerken is van belang.

Taken voor docenten

- Ga na welke suggesties in dit hoofdstuk u al uitvoert en wat de effecten ervan zijn.
- Probeer er met ruime tussentijd steeds een paar bij te nemen.
- Inventariseer de effecten bij de leerlingen.
- Bespreek het hoofdstuk met collega talendocenten. Wissel ervaringen uit. Wat doet u, wat doen de anderen, hoe doen zij dat en wat zijn hun ervaringen?
- Bespreek problemen die u ervaart in een kleine groep met collega's.
- Overleg met de talen vaksecties over specifieke maatregelen die ingezet kunnen worden in de klas bijvoorbeeld over de inzet van lees- en spellingstrategieën en woordleerstrategieën.
- Maak afspraken met de talen vaksecties over welke termen voor spellingregels, leesstrategieën en grammaticaregels gebruikt worden. Gebruik dezelfde taalkundige en redekundige begrippen.
- Maak afspraken met de talen vaksecties over wanneer bepaalde grammaticale onderwerpen aan bod komen, zodat de docent de leerling daarop kan wijzen.
- Stem met de docent Nederlands af wanneer welke grammaticale onderdelen aan bod komen (Wiers, Van Berkel & Hoeks-Mentjens, 2008).
- Geef leerlingen voldoende tijd om een schriftelijke overhoring voor te bereiden. Geef deze niet een dag van te voren op.

[Websites]

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

Cursorisch materiaal

New Interface-Remedial workbook:

- www.newinterface.nl/newinterface/content_1.asp?pagkey=25874&mode=read

Taalatelier:

- <http://uitgeverijbetelgeuze.nl/Taalatelier.html>

Hulp bij leerproblemen Engels, Duits:

- www.uitgeverijbetelgeuze.nl/hblengels.html

Lezen stimuleren

- www.schoolbieb.nl/voortgezet_onderwijs_doelgroep
- www.whyilovethisbook.com/category/taal/videos-in-english/

Oefeningen en algemene handreikingen

- www.digischool.nl

- www.davindi.nl
- www.leermiddelenplein.nl
- www.coutinho.nl (webondersteuning bij boek Van Berkel, 2006)
- www.steppingstones.wolters.nl (inlogcode nodig)
- www.bastrimbos.com

Deze websites bieden uitleg, luisterfragmenten en oefeningen mede voor de uitspraak van woorden van verschillende talen.

Technisch lezen

- www.practicum-educatief.nl (educatieve boeken uitgever, o.a. graded readers)
- www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00531 (informatie over modeling)
- www.uitgeverijbetelgeuze.nl/luisterlezenengels.html

Zie voor meer algemene informatie de Dyslexie special van Levende Talen Magazine (2008):

- www.levendetalen.nl -> publicaties -> magazine -> special over dyslexie.

Uitspraak van woorden

- www.dyslexie-en-vt.org

Dit is de website van Van Berkel & Hoeks. Hier is informatie te vinden over hulp aan dyslectische leerlingen bij Engels, Frans en Duits. Tevens is hier informatie te vinden over het klank-spellingschrift.

Zie voor meer informatie over het klank-spellingschrift in het Engels de webondersteuning bij:

- www.coutinho.nl, boek: orthodidactiek van het Engels.
- www.uitgeverijbetelgeuze.eu/downloads.html

Voor Frans en Duits de Opstapboeken.

9 [AANPASSING VAN HET ONDERWIJS: COMPENSERENDE FACILITEITEN EN DISPENSATIES]

Bijna alle dyslectische leerlingen hebben, naast toepassing van de voorstellen voor ondersteuning uit de hoofdstukken 5 tot en met 8 ook nog specifiek op hun individuele problematiek toegesneden ondersteuning nodig om op hun cognitieve niveau te kunnen functioneren. Dit vergt aanpassing van de algemene gang van zaken in het onderwijs. Deze aanpassing kan bestaan uit compenserende faciliteiten of dispensaties. Hieronder valt ook ondersteunende technologie. Door aanpassingen vermindert de hinder die een leerling ondervindt van zijn lage niveau van vaardigheden als technisch lezen en spellen. Tevens bevorderen deze zijn zelfredzaamheid binnen en buiten school.

Als aanpassingen voor een leerling nodig zijn, moet de zorgspecialist met betrekking tot de keuze van aanpassingen de leerling centraal stellen. Zij gaat samen met de leerling, de ouders en docenten na bij welke taken aanpassingen nodig zijn en in welke contexten (binnen de school, thuis of op stageplek) die aanpassingen gerealiseerd moeten worden. Tot slot kiest de leerling welke aanpassingen het best aan zijn behoeften tegemoet komen. Vervolgens lichten de leerling en de zorgspecialist de docenten in en indien nodig krijgen deze voorlichting over de aanpassing. Aanpassing van het onderwijs vindt plaats tijdens de lessen. Docenten spelen bij de uitvoering van aanpassingen dus een grote rol.

In paragraaf 9.5 *De keuze van ondersteunende technologie* staat uitgebreid beschreven hoe de zorgspecialist samen met de leerling, zijn ouders en docenten tot een goede keuze van aanpassingen kan komen.

In dit hoofdstuk komen onderstaande vragen aan de orde:

- ▶ Welke compenserende aanpassingen zijn mogelijk?
- ▶ Welke dispenserende aanpassingen zijn mogelijk?
- ▶ Welke aanpassingen zijn mogelijk bij het examen?
- ▶ Hoe kan een goede keuze gemaakt worden voor ondersteunende technologie?
- ▶ Waarom krijgen leerlingen een dyslexiekaart of -pas en wat staat daar op?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot het verlenen van aanpassingen?

Welke mogelijke aanpassingen er zijn, is voor alle geledingen van belang. De directie zal voor facilitering moeten zorgen, het middenmanagement voor invoering en de docenten voor uitvoering van aanpassingen. Het deel dat beschrijft hoe tot een weloverwogen keuze van ondersteunende technologie te komen, is meer voor het middenmanagement bestemd.

9.1 Algemene opmerkingen

Scholen zijn verplicht aanpassingen die een leerling met een beperking vraagt, te realiseren op basis van de wet *Gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte*. Zie voor een uitgebreide beschrijving hoofdstuk 11 *Wet- en regelgeving*.

Het ligt voor de hand dat wanneer een leerling om aanpassingen vraagt, de school een document wil hebben waarin staat dat die aanpassingen noodzakelijk zijn. Wanneer de diagnose al vroeg in het basisonderwijs gesteld is, zullen bij de adviezen in het rapport eerder aanbevelingen staan voor remediëring en ondersteuning dan aanbevelingen voor aanpassingen. In de praktijk komt het daarom herhaaldelijk voor dat een school voor voortgezet onderwijs zelf met leerlingen nagaat welke aanpassingen zij nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen. Het is dan verstandig in verband met vervolgopleiding, schoolwisseling en artikel 55 van het Eindexamenreglement (www.eindexamen.nl) een GZ-psycholoog te vragen de aanbevelingen in de dyslexieverklaring te herzien. Hiervoor hoeft geen nieuwe verklaring opgesteld te worden, een brief met daarin de nieuwe adviezen is voldoende.

Gebruik van technologie die het leren van *alle* leerlingen kan ondersteunen en die *geen* aanpassing van het onderwijs vraagt, bijvoorbeeld het gebruik van overhoorprogramma's, mindmaps en dergelijke is in de voorafgaande hoofdstukken aanbevolen. In dit hoofdstuk staat alleen ondersteunende technologie beschreven die een aanpassing vormt van het onderwijs en daarmee van de school een inspanning vraagt. Een overzicht van alle soorten beschikbare ondersteunende technologie is te vinden in *Technische maatjes bij dyslexie* (Smeets & Kleijnen, 2008).

9.2 Compenserende aanpassingen

Compenserende aanpassingen die belemmeringen door dyslexie kunnen verminderen, hebben betrekking op lezen, schrijven, toetsing en beoordeling. Eén aanpassing is overstijgend en telt voor alle vaardigheden en situaties: tijdverlenging. Zeer veel dyslectische leerlingen hebben verlenging nodig. Binnen scholen is soms kritiek op leerlingen die de extra tijd niet gebruiken. Toch is ook voor deze leerlingen de extra tijd van belang en van invloed op hun prestatie: zij weten dat ze nog tijd (over) hebben en kunnen rustiger werken.

Uit onderzoek is gebleken dat aanpassingen als tijdverlenging, mondeling overhoren en gebruik van ondersteunende technologie niet alleen een positief effect hebben op de leerresultaten (de cijfers) maar bij een aantal leerlingen ook op de vaardigheid technisch lezen (accuratesse en leesvloeiendheid), schrijven (spellen en stellen), zelfwerkzaamheid, motivatie, competentiegevoel en concentratie (Lovett, 2010; zie verder literatuuroverzicht in Rolak & Henneman, 2010).

De ontwikkelingen op het terrein van ondersteunende technologie gaan zeer snel. Bij het verschijnen van deze herziening van het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* zijn er al weer nieuwe, hier niet besproken apparatuur en programma's op de markt. Via verschillende websites en nieuwsbrieven kunt u op de hoogte blijven van nieuwe ondersteunende technologie. Zowel van onafhankelijke instellingen als van leveranciers (zie het websiteoverzicht aan het einde van dit hoofdstuk).

9.2.1 Lezen

Wanneer teksten voorgelezen worden, kunnen leerlingen al luisterend hun aandacht direct richten op de inhoud van de tekst. Aandacht die zij, wanneer zij zelf lezen, moeten verdelen tussen de techniek van het lezen – het decoderen – en de inhoud. Daarnaast hoort de leerling bij de moderne vreemde talen steeds de juiste uitspraak van woorden. Aan bod komen de volgende mogelijkheden:

- studieboeken in Daisy-formaat;
- digitale studieboeken;
- lectuur, literatuur, kranten en tijdschriften;
- aanvullend lesmateriaal en toetsen;
- teksten lezen met gebruik van de ReadingPen.

Studieboeken in Daisy-formaat (Digital Accessible Information System)

Boeken in Daisy-formaat zijn boeken die door een echte stem voorgelezen zijn. Ze zijn verkrijgbaar als cd of als download bij Dedicon (www.dedicon.nl). Op een Daisy-cd past maximaal 40 uur gesproken tekst. De cd's zijn af te spelen op een Daisy-speler of op een computer met speciale software.

AMIS, software waarmee gesproken boeken gelezen kunnen worden, is onlangs in het Nederlands verschenen en gratis te downloaden van de site www.daisy.org of via www.dedicon.nl/amis. Met de software kan de leerling het materiaal op diverse producten beluisteren: laptop, tablet, smartphone, iPod of mp3-speler (www.eduvip.nl/lezen-en-schrijven-met-een-ipad-of-ipod/).

Voor iOS-bestuurde apparaten (Apple) is er ook de app Daisy-lezer (www.dedicon.nl/artikel035). Met de app Daisy-lezer kan een leerling op ieder gewenst moment luisteren naar de gesproken boeken, kranten en tijdschriften in Daisy-formaat die worden aangeboden door het Loket aangepast-lezen. De lectuur wordt aangeboden via streaming en wordt niet opgeslagen op de mobiele telefoon of tablet. Om gebruik te kunnen maken van deze app, dient de leerling als klant ingeschreven te staan bij het Loket aangepast-lezen en te beschikken over een gebruikersnaam en wachtwoord.

Er zijn diverse Daisy-spelers in de handel, van kleine walkmanmodellen tot een speler die tevens als digitale recorder kan worden gebruikt. Binnen het Daisy-formaat is eenvoudig te manoeuvreren. De leerling kan bijvoorbeeld pagina's opzoeken, bladwijzers aanbrengen en de voorleessnelheid aanpassen. De software onthoudt waar de leerling geëindigd is. Indien wenselijk kan een leerling in het originele boek meelesen. Onder bepaalde voorwaarden vergoedt de zorgverzekering een Daisy-speler (zie vergoeding Daisy-speler op www.steunpuntdyslexie.nl; www.lexima.nl).

Digitale schoolboeken

Digitale schoolboeken zijn boeken die gescand zijn en die een leerling in de computer kan downloaden. Op het scherm verschijnt de opmaak van het originele boek. Zij kunnen via tekst-naar-spraaksoftware met een synthetische stem voorgelezen worden, terwijl de leerling meeleeft. Wanneer school of leerling digitale schoolboeken via Dedicon bestelt, kunnen ze voorgelezen worden met de tekst-naar-spraaksoftware Sprint, Kurzweil, Clareo of L2S. Deze tekst-naar-spraaksoftware leest in diverse talen en biedt talloze bewerkingsmogelijkheden zoals het markeren van tekst. Op grond van de markeringen kan een samenvatting gemaakt worden. Daarnaast biedt sommige tekst-naar-spraaksoftware ook woordenboeken, spellingcontrole, homofonencontrole en woordvoorspelling.

Zowel boeken in Daisy- als digitaal formaat zijn door de school of de leerling alleen bij Dedicon te bestellen na het overhandigen van een bewijs van een *aantoonbare leeshandicap*. Dit kan een dyslexieverklaring zijn, maar ook een onderbouwde verklaring van de school. De school moet in het kader van gratis schoolboeken in het voortgezet onderwijs deze leermiddelen betalen. Dedicon heeft subsidie gekregen om de meest gebruikte boeken te produceren. Hierdoor kunnen de kosten per boek laag gehouden worden. Dyslectici kunnen geen verzoeken voor digitalisering van schoolboeken indienen bij Dedicon, dit is voorbehouden aan mensen met een visuele beperking.

Indien een studieboek niet aanwezig is, moeten leerling/school/ouders het zelf scannen. Dan is ook andere (goedkopere) tekst-naar-spraaksoftware mogelijk. De iPhone en iPad kunnen via apps deze teksten ook voorlezen. (Zie websites met overzichten ondersteunende technologie aan het einde van dit hoofdstuk). Op iPad en Maccomputers is een gratis Nederlandse en Engelse stem te gebruiken voor het voorlezen van websites en documenten (via instellingen → spraak). Deze stemmen kunnen ook op de iPhone aangezet worden (via toegankelijkheidsopties → spraak).

Lectuur, literatuur, kranten en tijdschriften

Via het *Aangepast Lezen* (www.aangepast-lezen.nl) kunnen leerlingen zich – opnieuw met een bewijs van een aantoonbare leeshandicap – inschrijven en kranten, tijdschriften en gesproken boeken bestellen. Gesproken boeken (Daisy-formaat) zijn gratis, wel wordt ieder jaar om een vrijwillige bijdrage gevraagd. Voor kranten en tijdschriften wordt per keer een prijs opgegeven.

Luisterboeken kunnen leerlingen ook in bibliotheken lenen of zelf kopen. Ze zijn niet op Daisy-formaat, navigeren is niet mogelijk en voor één boek zijn meer cd's nodig. Gratis e-boeken over diverse onderwerpen (bijvoorbeeld voor een werkstuk) kunnen leerlingen van internet downloaden, openen met bijvoorbeeld Adobe digital editions (via www.adobe.nl) en laten voorlezen met tekst-naar-spraaksoftware.

Aanvullend lesmateriaal en toetsen

Materiaal dat docenten in Word of text-pdf hebben, kunnen zij naar leerlingen mailen. Deze kunnen het dan door tekst-naar-spraaksoftware laten voorlezen. Op scholen waar Kurzweil de algemeen gebruikte tekst-naar-spraaksoftware is, zullen docenten materiaal dat binnen andere programma's vervaardigd is, moeten omzetten naar Kurzweil, omdat dit programma in een geheel eigen omgeving werkt en niet binnen bestaande programma's.

Teksten lezen met gebruik van de ReadingPen

Er zijn dyslectische leerlingen die geen tekst-naar-spraaksoftware nodig hebben, maar zo nu en dan een lichte ondersteuning. Hiervoor is de ReadingPen geschikt. Dit is een leespen met het formaat van een flinke markeerstift. De pen scant Nederlandse en Engelse gedrukte woorden en korte zinnen en spreekt deze uit via een ingebouwd luidsprekertje (ook met een oortelefoontje te beluisteren). De pen bevat drie woordenboeken: de Van Dale-woordenboeken Nederlands, Nederlands-Engels en Engels-Nederlands. Hij kan de woorden spellen, betekenis geven en vertalen en slaat ze op in het geheugen. Ze kunnen vervolgens naar een pc worden overgezet, zodat een leerling een persoonlijke database krijgt van moeilijke woorden die hij kan oefenen.

De woordenboekfunctie kan bij een toets of examen worden uitgeschakeld. De pen is niet geschikt om grote hoeveelheden tekst te scannen, hij is geschikt voor losse woorden of woordgroepen en zinnen (bijvoorbeeld toetsvragen).

9.2.2 Schrijven

Om problemen met schrijven te compenseren, moeten aanpassingen ervoor zorgen dat de aandacht van de leerling optimaal op de inhoud gericht kan zijn. Zonder hulpmiddelen gaat vaak veel aandacht in de spelling van woorden zitten en dat gaat ten koste van de inhoud, zowel van structuur en stijl als van grammaticale correctheid. Daarnaast kunnen in geval van een slecht handschrift hulpmiddelen nodig zijn om de leesbaarheid te verhogen. Veel doorhalingen of verbeteringen belemmeren de leesbaarheid niet alleen voor de leerling, maar ook voor anderen.

Ter sprake komen aanpassingen met betrekking tot:

- leesbaarheid;
- spelling;
- structuur, stijl en grammaticale correctheid;
- handschrift en typevaardigheid.

Leesbaarheid

Om de leesbaarheid van werk te vergroten kunnen leerlingen al hun werk op een tekstverwerker maken. Wanneer dat niet mogelijk is en een leerling maakt veel doorhalingen en verbeteringen die het werk moeilijk leesbaar maken, sta hem dan toe woorden die hij niet kent fonetisch op te schrijven. Dit houdt in dat als een lezer het woord hardop uitspreekt, het juist klinkt.

Spelling

Veel spelfouten in schriftelijk werk leiden een lezer af van de inhoud. Daarom is het belangrijk dat dyslectici zo foutloos mogelijk leren schrijven. Hiervoor zijn verschillende hulpmiddelen. Gebruik van tekstverwerker met spelling- en grammaticacontrole. Voorwaarde is dat een leerling in een redelijk tempo kan typen. Een typecursus is daarom aan te raden. Het zou goed zijn als leerlingen al tijdens de basisschoolperiode leren typen. Daarbij gaat het uiteraard niet om het behalen van een typediploma. Voor veel leerlingen biedt de tekstverwerker al een ongelooflijke vooruitgang. Hun problemen met spelling hoeven niet langer te leiden tot eenvoudige, korte zinnen met vermindering van complexe woorden. De spellingcorrector haalt weliswaar lang niet alle spelfouten uit een tekst (Callebout, 2007), maar wel veel en dat kunnen er meer worden wanneer leerlingen er goed mee om leren gaan. Bijvoorbeeld door een of meer letters in een woord te veranderen als er geen spellingsuggestie gegeven wordt of door met de toetsen Ctrl-F in het dialoogvenster dat dan verschijnt *d* of *t* of *dt* met erna *een spatie* in te tikken. Alle woorden met uitgang *t* of *d* of *dt* verschijnen en de leerling kan de uitgang controleren. Zie hiervoor de fiches in www.letop.be/projecten/surfplank. (Let op: alle tekstverwerkingsprogramma's hebben een mogelijkheid tot het vinden van woorden en/of uitgangen, maar niet bij alle programma's of computermerken zijn dat de Ctrl-F toetsen.)

- Wanneer er erg veel spelfouten blijven zitten in het werk en/of een leerling niet snel genoeg typt om te kunnen profiteren van de tekstverwerker, is de aanschaf van een woordvoorspeller een mogelijke oplossing. Bij een aantal tekst-naar-spraaksoftware programma's is een woordvoorspeller meegeleverd. Een woordvoorspeller is software die op grond van de eerste toetsaanslag al begint met het voorspellen van het woord. Een menu met mogelijke doelwoorden komt in beeld en met een toetsaanslag of een muisklik wordt een bepaald woord geselecteerd. Het aantal toetsaanslagen wordt hierdoor met ongeveer vijftig procent gereduceerd. Een woordvoorspeller die afgestemd kan worden op de spellingproblemen van een leerling is WoDy (www.sensotec.be / www.lexima.nl). Daarnaast heeft het programma een woordenboek en een voorleesfunctie.

- Gebruik van tekst-naar-spraaksoftware bij het werken met een tekstverwerker. Door eigen werk te laten voorlezen, zal het aantal spelfouten fouten verminderen. De leerling hoort dat een woord onjuist is.
- Wanneer een tekstverwerker niet voorhanden is of een leerling er onvoldoende vruchtbaar gebruik van kan maken, biedt hem dan alle mogelijkheden om tot een goede spelling te komen, zoals spellinglijsten, regelkaarten en een elektronisch woordenboek.

Structuur, stijl en grammaticale correctheid

De verdeelde aandacht tussen vorm en inhoud tijdens het schrijven leidt vaak tot een zwakke tekststructuur en stijl en geregeld ook tot onjuiste grammaticale zinnen. Een aantal hulpmiddelen kunnen tot verbetering leiden.

- Gebruik van een tekstverwerker met grammaticacontrole en met tekst-naar-spraaksoftware. Bij terugluisteren hoort een leerling een aantal onjuistheden in de tekst.
- Gebruik van mindmapsoftware. Wanneer een leerling lange stukken moet schrijven, kan hij bij het opzetten van het stuk eerst met die software een structuur opbouwen die hij verder gaat invullen. Een handig programma hiervoor is Spark-Space (www.spark-space.com). Daarin zit de mogelijkheid op de ene helft van het scherm de mindmap te zien en op de andere helft de tekst. Door verandering van de structuur van de mindmap, verandert ook direct de structuur van de tekst. Uiteraard kunnen alle leerlingen hiervan gebruikmaken. Waar het bij deze aanpassing om gaat is dat de leerling de tekst in het mindmapformaat inlevert.

Handschrift en typevaardigheid

Wanneer het zelf schrijven of typen een onoverkomelijk obstakel is om kennis en vaardigheden te tonen, kan de leerling gebruikmaken van ondersteunende technologie die het schrijfwerk geheel of gedeeltelijk overneemt.

- Gebruik van spraakherkenningssoftware. Met behulp van deze software typt de computer uit wat de gebruiker zegt. De gebruiker spreekt de tekst uit in een bijgeleverde richtmicrofoon. De computer moet eerst leren de stem van de gebruiker te verstaan. Daarom moet deze voordat hij aan het werk kan, een verhaal voorlezen dat gepresenteerd wordt op het computerscherm. Een kwalitatief goed programma is Dragon NaturallySpeaking (www.spraakherkenning.nl). Spraakherkenningssoftware kan een leerling ook thuis gebruiken voor huiswerk en werkstukken.
- Laat een leerling mindmapsoftware gebruiken om met steekwoorden antwoorden op te vragen en opdrachten schematisch aan te geven en eventueel mondeling toe te lichten.
- Gebruik van de Livescribe Smartpen. Deze neemt spraak op, speelt deze af en koppelt deze aan geschreven notities. Met deze pen schrijft de leerling op speciaal papier steekwoorden en spreekt vervolgens verdere informatie daarover in. De pen kan verbonden worden aan de computer. De leerling zelf, zijn medeleerlingen of zijn docenten kunnen via de computer het blad met steekwoorden zien en door op een steekwoord te klikken de toelichting afluisteren (zie ook paragraaf 6.5.1 *Opdrachten en instructie lezen*).

9.2.3 Toetsing en beoordeling

Suggesties voor toetsing en beoordeling zijn in de voorafgaande hoofdstukken aan de orde geweest. Naast alle eerder genoemde aanpassingen voor lezen en schrijven die in de vorige

paragrafen genoemd zijn, zijn er nog een paar specifieke aanpassingen mogelijk.

- Toets in schreefloze letter minimaal punt 12 lettergrootte. Wanneer een leerling hier toch nog problemen mee heeft, biedt hen een grotere letter. Arial 12 wordt het gangbare lettertype op het Centraal Eindexamen.
- Geef extra tijd voor het maken van proefwerken. 20 procent meer tijd lijkt op basis van ervaringen redelijk, maar overleg met de leerling kan een andere uitkomst geven. Zorg dat de extra tijd optimaal gebruikt kan worden. Extra tijd geven biedt vaak logistieke problemen. Zorg dat alle leerlingen het proefwerk binnen het lesuur af kunnen hebben. Spreek met de leerlingen af wat zij moeten gaan doen als zij eerder klaar zijn. Doorwerken in pauzes of gedurende het begin van een volgende les levert snel stress op.
- Laat bij luistertoetsen de leerling met de cd in een apart lokaal laten werken, zodat hij in zijn eigen tempo kan werken.
- Bied naast schriftelijke toetsing ook de mogelijkheid tot mondelinge toetsing. Over het algemeen is mondelinge toetsing moeilijk te regelen. Als de leerling kan, kan de docent niet en andersom. Daarnaast is het een zware belasting voor docenten als dit aan veel leerlingen toegestaan wordt. Mondelinge toetsing is wel mogelijk wanneer de leerling een voicerecorder of een Livescribe Smartpen gebruikt. De docent kan de antwoorden af luisteren in zijn eigen tijd en de leerling hoeft niet na school op de docent te wachten. Hij kan de toets tegelijk met klasgenoten maken, echter wel in een geschikte ruimte waar het inspreken van tekst niet stoort.
- Aantekeningen maken en inspreken kan ook met de iPad-apps Sound Notes en Auditorium notes. De aantekeningen en het geluid kan de leerling versturen via bijvoorbeeld Dropbox en de docent uitnodigen het te lezen/luisteren via zijn Dropbox-account.
- Pas de beoordeling van spelling aan. Laat docenten een gebruiksvriendelijke aanpassing maken. Spreek bijvoorbeeld af bij het nakijken van een proefwerk de aftrekpunten voor spelling met een andere kleur aan te geven. Deel dat aantal punten aan het einde door de helft of reken slechts een derde.
- Op het Centraal Eindexamen bij Nederlands kan rond tien procent van het maximaal aan te behalen punten afgetrokken worden voor incorrecte formuleringen en onjuist taalgebruik. Hieronder wordt verstaan: fouten tegen de regels voor interpunctie, voor het gebruik van hoofdletters, voor zinsbouw, voor spelling, voor woordgebruik en voor woordvolgorde. Dat kan bij Nederlands in het uiteindelijke cijfer (1-10) een aftrek zijn van rond één punt. Laat dat bij proefwerken Nederlands nooit meer zijn, tenzij de hele toets alleen spelling betreft. Bij Engels ligt dat iets anders. Voor het Centraal Examen Engels vmbo-tl/gl kon een leerling 48 punten halen in 2012. Daarvan waren 35 punten voor de leestekst en 13 punten voor de brief. Bij de beoordeling van de brief telde taalgebruik – waaronder spelling – zwaar mee, 8 punten van de 13. Wanneer die 8 punten verspeeld worden, betekent dat 1.6 punt aftrek van het totaalcijfer.

De extra inspanning die realisering van aanpassingen voor docenten met zich meebrengt, neemt af wanneer aanpassingen als maatregelen voor alle leerlingen worden ingevoerd. Wanneer bijvoorbeeld alle leerlingen proefwerken en schriftelijke overhoringen in een schreefloze punt 12 letter krijgen, hoeft het werk niet apart voor een dyslectische leerling vergroot te worden. Wanneer de nadruk bij spelling komt te liggen op het foutloos schrijven met hulpmiddelen, kunnen docenten alle leerlingen toestaan spellinglijsten en/of kaarten met spellingregels te gebruiken.

9.3 Dispenserende aanpassingen

Aanpassingen in de vorm van dispensaties betekent dat een leerling wordt vrijgesteld van bepaalde geldende eisen. Bij het vaststellen van dispensaties moet het toekomstperspectief van de leerling centraal staan. Voor taken die de leerling bij het eindexamen of in een vervolgopleiding uit moet kunnen voeren, moet een school geen dispensatie verlenen. Bij dergelijke taken moet worden nagegaan met welke hulpmiddelen een leerling ze wel kan uitvoeren.

Mogelijkheden voor dispensaties zijn:

- vrijstelling van voorleesbeurten;
- vrijstelling van spellingtoetsen (echter niet wanneer deze in schoolexamen zitten);
- de omvang van de boekenlijst verminderen;
- vrijstelling van Duits of Frans in de onderbouw van het vmbo. In bijzondere gevallen kan vrijstelling verleend worden op het havo. Zie hoofdstuk 11 *Wet- en regelgeving*.

De tijd die vrijkomt door een vrijstelling, moet altijd adequaat ingevuld worden met andere opdrachten en/of vakken.

9.4 Welke aanpassingen zijn toegestaan bij het examen

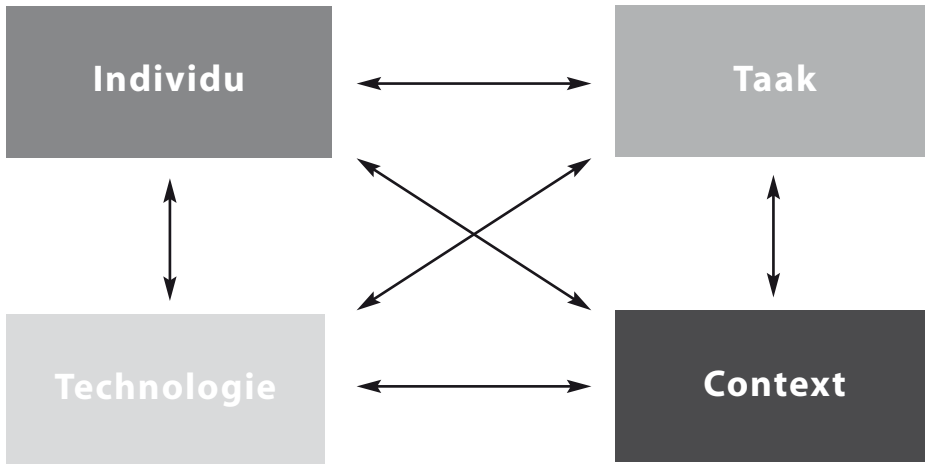
Op basis van artikel 55 van het Examenbesluit hebben dyslectische leerlingen tijdens het eindexamen recht op 30 minuten verlenging. Andere aanpassingen kunnen alleen worden toegestaan wanneer ze in het rapport van de GZ-psycholoog genoemd zijn of wanneer ze bij de voorstellen van de GZ-psycholoog aansluiten. De aanpassingen die in dit hoofdstuk worden beschreven, zijn bijna allemaal toegestaan bij het schoolexamen (SE) en het Centraal Examen (CE). Aangepaste beoordelingen spelling en gebruik van spellinglijsten en/of regelkaarten zijn echter bij het schoolexamen niet toegestaan; bij het schoolexamen bepaalt de school zelf in welke mate spelling meeweegt bij de correctie. De school mag daarbij geen uitzondering maken voor dyslectische leerlingen: de correctievoorschriften gelden voor alle leerlingen (zie paragraaf 11.1.4 *Spellingcorrectie*). Wel kan de dyslectische leerling gebruikmaken van een tekstverwerker met spellingcontrole. De directeur van de school meldt aan de inspectie welke leerlingen aangepast examen doen en op welke wijze zij dat doen.

9.5 De keuze van ondersteunende technologie

Eenzijds adviseren GZ-psychologen aanpassingen na diagnostisch onderzoek. Anderzijds bepalen scholen in samenwerking met leerling en ouders wat nodig is. Wanneer het gaat om aanpassingen die niet met technologie te maken hebben, loopt dat over het algemeen goed in het voortgezet onderwijs. De effecten van tijdverlenging, mondeling overhoren, aanpassing van spellingbeoordeling en dergelijke zijn direct waarneembaar en school en leerling kunnen die faciliteiten in overleg gemakkelijk bijstellen.

Wat betreft de effecten van ondersteunende technologie ligt het minder eenvoudig. Onderzoekers naar de effecten waarschuwen bij herhaling voorzichtig te zijn met het generaliseren van resultaten, omdat de individuele verschillen steeds zeer groot zijn (zie overzicht onderzoeksliteratuur in Rolak & Henneman 2010; Smeets & Kleijnen, 2008). Deze verschillen blijken afhankelijk te zijn van de interactie tussen specifieke leerlingkenmerken, de uit te voeren taken, de technologische middelen en de context (Raskind & Stanberry, 2008; Zabala, Bowser & Korsten, 2005). Alvorens ondersteunende technologie te adviseren moet de GZ-psycholoog

en/of de zorgspecialist een goede analyse maken van de interactie tussen deze vier componenten (zie figuur 9.1).



Figuur 9.1 Interactiemodel voor selectie van ondersteunende technologie (Raskind & Stanberry, 2008)

Het individu

Voor advisering ondersteunende technologie moet in kaart gebracht worden wat de capaciteiten en beperkingen van een individuele leerling zijn bij het uitvoeren van schooltaken.

De zorgspecialist moet samen met de leerling, zijn ouders en docenten nagaan wat de sterke en zwakke kanten van de leerling zijn met betrekking tot lees- en spellingvaardigheid, cognitie, motivatie, zelfstandigheid, aandacht en acceptatie van de handicap. Belangrijk zijn ook de vaardigheden met betrekking tot technologische middelen (snelheid van typen, zelfstandig gebruik computer en de daarop staande software) en de gevoelens over het gebruik van ondersteunende technologie. Negatief: ik wil geen uitzondering zijn. Positief: alles wat mij helpt, wil ik gebruiken.

De taken

De tweede component die van belang is bij de keuze van ondersteunende technologie zijn de taken. Welke taken kan de leerling succesvol zelfstandig uitvoeren, bij welke heeft hij hulp nodig en welke kunnen met hulp tot groter succes leiden?

Voor uitvoering van taken zijn verschillende vaardigheden nodig. Het bestuderen van een hoofdstuk uit een geschiedenisboek vereist een bepaalde mate van technisch en begrijpend lezen. Het luisteren naar de uitleg van een reken/wiskunde-vraagstuk vereist aandacht en het identificeren van de belangrijkste stappen die genomen moeten worden. De uitvoering van een taak kan sterk beïnvloed worden door de wijze waarop de taak gepresenteerd wordt. Lange stukken tekst, zonder veel tussenkopjes, zijn voor de meeste dyslectici moeilijk te lezen. Het lezen van korte alinea's met aan het einde van een hoofdstuk een samenvatting en met belangrijke begrippen in de kantlijn, is makkelijker. Hoe beter het boek/de taak ge-

structureerd is hoe makkelijker dyslectische leerlingen er zelfstandig mee aan de slag kunnen. In de praktijk blijken dyslectici die audio-ondersteuning willen, dat lang niet altijd voor al hun boeken nodig te hebben. Zij kunnen goed zelf aangeven welke boeken en taken problemen opleveren. Voor schrijven geldt hetzelfde. Als een leerling zegt moeite te hebben met schrijven, moet nagegaan worden waar hij precies moeite mee heeft: stellen, spellen, organisatie, ordening, planning en/of schrijfmotoriek. Waar in het schrijfproces loopt de leerling vast?

De technologie

Software en middelen voor ondersteunende technologie moeten na goede instructie makkelijk en snel te bedienen zijn en het beoogde effect bereiken. Alvorens een advies te geven, moet nagegaan worden of de randvoorwaarden aanwezig zijn. Hieronder vallen zaken als: grootte tafel, gebruik koptelefoon, elektriciteitsaansluiting op korte afstand, centrale printeraansluiting, toegang tot internet en schoolmediatheek, aangepast lesmateriaal: in Daisy, pdf of KES-bestanden (Kurzweil-bestanden).

Ook zaken als benodigde training en verplaatsbaarheid zijn van belang. Als er veel training noodzakelijk is, moet er iemand zijn die de training kan geven en de leerling kan bijstaan als hij in problemen komt. Bij veel verplaatsingen, moeten in alle ruimten de benodigde voorzieningen zijn. Gedegen kennis van ondersteunende technologie moet bij betrokkenen die advies geven aanwezig zijn. Deze kennis kunnen zij verkrijgen door middel van overzichten in literatuur (Callebout, 2007), scholing bij en websites van zowel onafhankelijke instituten zoals hogescholen en educatieve centra als van leveranciers (zie overzicht aan het einde van dit hoofdstuk). Leveranciers leveren beperkte informatie, meestal alleen over de producten die zij verkopen. Van veel software die school en/of ouders moeten betalen, is een demo een maand ter beschikking. De technologische ontwikkeling gaat razend snel, er komt voortdurend nieuw materiaal op de markt. Een deskundige binnen de school die de markt van ondersteunende technologie bijhoudt, is een noodzaak.

De context

Dyslectische leerlingen moeten functioneren in verschillende omgevingen: school, thuis, werkweken en stage. Ondersteunende technologie die in de ene omgeving effectief is, hoeft dat niet in een andere te zijn. Zo kan spraakherkenningssoftware effectief zijn in de thuissituatie waar een leerling alleen zit, maar niet op school, wanneer er geen aparte ruimte voor de leerling is. Binnen de klassensituatie is er te veel ruis om de technologie optimaal te laten werken. Tekst-naar-spraaksoftware die op school aanwezig is, kan daar heel effectief zijn, maar verliest aan waarde wanneer de leerling er thuis geen gebruik van kan maken.

Een Daisy-speler voor een leerling in het basisonderwijs die niet zelfstandig binnen redelijke tijd (studie)boeken kan lezen, kan een goed hulpmiddel zijn. In het voortgezet onderwijs echter – waar de leerling veel informatie van internet moet halen, mail leest en cd-roms bij schoolboeken moet gebruiken – is dat middel vaak niet afdoende en moet het met andere hulpmiddelen aangevuld worden. Bij de keuze van technologie moet hier rekening mee gehouden worden. Daarnaast moeten middelen een aantal jaren gebruikt kunnen worden.

Wanneer informatie over alle vier de factoren bekend is, kan een beredeneerde keuze gemaakt worden voor ondersteunende technologie die geheel is afgestemd op hetgeen de leerling nodig heeft. Schema 9.1 *Stappenplan advisering ondersteunende technologie* is daar behulpzaam bij.

Het nu volgend stappenplan voor advisering van ondersteunende technologie is oorspronkelijk ontwikkeld voor GZ-psychologen. Dit plan is met toestemming van de auteurs aangepast voor gebruik op school.

Schema 9.1 Stappenplan voor advisering ondersteunende technologie (Rolak & Henneman, 2010)

Stappenplan advisering ondersteunende technologie

1. Gegevens bij ouders en docenten opvragen met betrekking tot vier componenten (individu, taak, technologie en context).
2. Overleg met leerling voor verdere concretisering van ingewonnen informatie en maak uitgebreide taakanalyse (zie bijlage 22 *Vragen voor advisering ondersteunende technologie*).

Resultaat stap 1 en 2:

Gedetailleerde interactiebeschrijving tussen vier componenten.

3. Adviezen opstellen met betrekking tot ondersteunende technologie.

Resultaat stap 3:

Voorlopig breed advies ondersteunende technologie.

4. Match individu-taak-context-ondersteunende technologie testen. Verschillende geschikte ondersteunende technologie uitproberen.
5. Advies voor beste individu-taak-context-ondersteunende technologie match. Adviesgesprek met leerling en eventueel ouders.

Resultaat stap 4 en 5:

Specifiek advies ondersteunende technologie.

6. Afstemmingsgesprek met GZ-psycholoog indien indicerende diagnose op verklaring moet worden aangepast.
7. Evaluatiegesprek met leerling en eventueel ouders na een periode van gebruik ondersteunende technologie. Indien nodig aanpassing advies ondersteunende technologie.

Toelichting Stappenplan

Bij de toelichting op het stappenplan staat na iedere stap een stukje casuïstiek (bespreking van een individueel geval). Om de casus niet te lang te maken is het tot de essentie beperkt.

Stap 1. Gegevens verzamelen. Hiervoor kan de zorgspecialist bestaande vragenlijsten gebruiken die mogelijk al in het bezit van de school zijn, zoals:

- *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingproblemen* (bijlage 2);
- *Intakevragenlijst mentor* (bijlage 7);
- *Intakevragenlijst ouders* (bijlage 13).

Casus Eric

Eric, 14 jaar, klas 3 vmbo-t, sector economie heeft de wens naar havo door te stromen. Dyslexie is vastgesteld in groep 6 van het basisonderwijs. Hij heeft in het basisonderwijs jarenlang extra begeleiding voor lezen en spellen gehad, maar er zijn nooit aanpassingen gedaan. In het voortgezet onderwijs krijgt hij verlenging van tijd en hij leek het daarmee, en door heel gemotiveerd en hard te werken, net te redden. Nu in de derde klas loopt het slecht. Voor vijf vakken staat hij onvoldoende: Nederlands, Engels, Duits, geschiedenis en economie. Wetenschap, natuur-scheikunde 1 en 2, die nodig zijn om de overstap naar de havo na het examen te maken, gaan goed. De zorgspecialist bekijkt het dossier. Een buitengewoon traag leestempo komt naar voren. Zij nodigt Eric uit voor overleg.

Stap 2. In een overleg met de leerling vraagt de zorgspecialist nog om verheldering van of toelichting op de verzamelde gegevens uit stap 1 (zie bijlage 22 *Vragen voor advisering ondersteunende technologie*). Om tot een nadere analyse van specifieke taken te komen, zoals het lezen van (studie)boeken, het maken en leren van huiswerk en het maken van toetsen bij de verschillende vakken, bespreekt de zorgspecialist met de leerling de gemaakte proefwerken en so's, de moeilijkheidsgraad van schoolboeken, uitgevoerde en nog uit te voeren schooltaken. Er moet een duidelijk beeld ontstaan van taken die de leerling zelfstandig aan kan en taken waarbij hij een aanpassing nodig heeft om op niveau te presteren. Eindresultaat van de eerste twee stappen is een probleembeschrijving en de positieve condities in de individu-, taak-, technologie- en contextfactoren. Hoe specifieker deze omschrijving is, des te makkelijker het advies voor ondersteunende technologie is op te stellen.

Casus Eric

Uit stap 2 met Eric – waarbij de vragen uit bijlage 22 gebruikt zijn – komt het volgende naar voren.

- Eric is zeer gemotiveerd en hoopt naar het havo te kunnen doorstromen.
- Hij werkt thuis hard, maar kan dat de laatste tijd moeilijk opbrengen. "Het is zo veel leeswerk", verzucht hij. Hij twijfelt of de slechte cijfers nu door zijn dyslexie komen of door hem zelf: "mogelijk ben ik toch niet zo slim".
- Hij is handig met de computer en kan redelijk snel typen met vier vingers. Hij zou er geen probleem mee hebben om ondersteunende technologie in de klas te gebruiken.
- Taken die moeilijk verlopen zijn:
 - Proefwerken met veel leeswerk, dan is verlenging van tijd niet voldoende meer. Hij heeft herhaalde malen een proefwerk niet af.
 - Door de haast die hij maakt, is zijn handschrift moeilijker leesbaar en er zitten veel doorhalingen en verbeteringen in. In proefwerken van een jaar eerder is dat veel minder het geval. Hij probeert zijn werk te plannen op een groot rooster dat hij heeft gemaakt, maar het zit vol doorhalingen omdat hij steeds opnieuw het werk niet in de daarvoor bestemde tijd af heeft kunnen krijgen.

- Bij de talen hebben de proefwerken meer leesstof dan in voorgaande jaren en hij kent niet altijd de woorden die in de teksten voorkomen. Luis-tertoetsen gaan erg snel voor hem. Hij moet vragen overslaan.
- Geschiedenis leren is moeilijk, het nieuwe boek is niet helder. Het geeft weinig lay-out ondersteuning. Hij weet niet wat wel/niet belangrijk is, wat verhalen zijn en wat de leerstof. Hij leest het vaak door en probeert een uittreksel te maken, maar er is te weinig tijd. Hetzelfde geldt voor economie.
- Schrijven met de hand verloopt erg traag. Hij moet nadenken over de spelling en vergeet dan de zin weer.
- De onvoldoende voor Nederlands is veroorzaakt door een slecht en te laat ingeleverd werkstuk en een onvoldoende voor een proefwerk. Voor het werkstuk had hij in principe wel voldoende tijd, maar omdat de computer thuis gecrasht was, moest hij het met de hand doen. Het heeft weinig structuur, 'leuk onderwerp, maar wat chaotisch uitgewerkt' is een deel van het commentaar. Bij het proefwerk ging het om lees- en schrijfvaardigheid. Beide onderdelen waren onvoldoende. De vragen bij de leestekst waren niet af, twee vragen leken fout beantwoord door inaccuraat lezen. In het schrijfdeel zaten niet alleen veel spelfouten, ook had Eric zich niet aan verschillende conventies gehouden. Ook hier is het werk moeilijk leesbaar.
- Bij de vakken die goed gaan, vindt Eric de boeken overzichtelijk. Hij heeft snel in de gaten wat belangrijk is.
- Samenwerken met andere leerlingen vindt hij moeilijk. Het gaat hem gauw te snel als hij aantekeningen moet maken, hij kan het niet bijhouden en voelt zich buitengesloten.

Samen met de leerling komt de zorgspecialist tot de volgende conclusies.

- Zijn lees- en schrijftempo is te traag voor wat hij allemaal moet doen.
- Zijn handschrift is moeilijk leesbaar als hij haast heeft en hij maakt dan meer spelfouten.
- Bij Engels en Duits speelt daarbij zijn gebrek aan woordenschat een rol bij het lezen en luisteren.
- Een aantal boeken geeft hem onvoldoende houvast bij studie.
- De verlenging van tijd is niet meer voldoende om het werk in de les af te krijgen.

Stap 3. Adviezen opstellen met betrekking tot ondersteunende technologie. Bij deze stap maakt de zorgspecialist samen met de leerling een inschatting van de ondersteunende technologie die nodig is, maar er kunnen uiteraard ook andere begeleidingsmogelijkheden aan bod komen.

Casus Eric

Samen met Eric besluit de zorgspecialist dat er voorleesmogelijkheden moeten komen zowel bij studie thuis als op school bij proefwerken. Op school gebruiken

een aantal leerlingen Sprint. Voor Eric zou Sprinto Plus een goede optie zijn. Dit is een stick die hij mee naar huis kan nemen.

Om het probleem moeilijk leesbaar handschrift weg te nemen zou Eric voortaan op een tekstverwerker met spellingcorrectie kunnen werken, als hij daarbij nog Sprinto Plus gebruikt, is de kans groot dat het beter gaat. Hij zal wel de beschikking over een laptop moeten hebben. De computer thuis is voor het hele gezin. Om in de beschikbare tijd proefwerken af te krijgen, zal hij bij geschiedenis en economie niet alleen met Sprinto Plus werken, maar ook met de Livescribe Smartpen. Een vorm van mondelinge toetsing dus.

De pen kan hij ook gebruiken om mondeling een samenvatting te maken, aantekeningen te maken bij samenwerking, proeven bij natuur- en scheikunde en proefwerken.

Voor samenvattingen maken zal hij samen met de zorgspecialist een aantal mogelijkheden uitproberen: De markeringsstiften in Sprinto Plus, een mindmap met Spark-Space en met eMindmapping.

Voor studieplanning zal hij zelf een digitale studieplanner van internet downloaden. Hij heeft er onlangs een gezien die hij mooi vond. De eerste paar weken zal hij eenmaal per week bij de zorgspecialist langskomen en kort met haar bespreken welke planning wel en niet haalbaar was.

In die studieplanning neemt hij ook op het dagelijks herhalen van eerder geleerde woorden voor de moderne vreemde talen in WRTS. Hij blijkt van de eerder geleerde woorden nog niet de helft onthouden te hebben.

Stap 4. Match individu-taak-context-ondersteunende technologie testen. Verschillende geschikte ondersteunende technologie uitproberen.

Deze stap is gericht op het uitproberen van de gemaakte keuzes.

Casus Eric

Eric krijgt het besproken materiaal ter beschikking en werkt een middag met de zorgspecialist om de elementaire vaardigheden op te doen. De boeken voor geschiedenis en economie die bij Dedicon besteld zijn, downloadt hij zelf.

Hij heeft er duidelijk baat bij en maakt al snel mp3 bestanden om overal waar hij wil te kunnen luisteren.

Proefwerken maken met Sprinto Plus, levert in het begin nog wat problemen op. Niet altijd is er op tijd een versie voor zijn laptop. Docenten vergeten soms op tijd het proefwerk dat niet in Word of text-pdf staat af te leveren bij de media-theekmedewerker die als taak heeft er een scan van te maken.

Het maken van samenvattingen met de markeerstiften in Sprinto Plus wijst hij af: "wel lekker snel, maar ik onthoud het niet goed. Ik denk er te weinig over na". Uiteindelijk kiest hij voor het gebruik van Spark-Space: "Door de mindmap zie je het hoofdstuk als een plaatje voor je. Dat onthoud ik makkelijker. Ik dacht laatst dat stond linksboven in de roze opsomming". Hij heeft het ook al gebruikt bij de opzet van een verslag en mocht de mindmap met de tekst inleveren. Het zag er goed uit.

De Livescribe Smartpen bevat hem niet alleen goed, maar ook de medeleerlingen waarmee hij werkt, zijn er blij mee. Niemand maakt meer aantekeningen als ze overleggen. Alles wordt opgenomen en iedereen kan het via zijn computer terug luisteren. Hij heeft er wel even goed mee moeten oefenen en let erop dat niet iedereen door elkaar praat. Hij heeft het gevoel er weer bij te horen. Het proefwerk economie dat hij ermee ingesproken heeft, heeft hij afgekregen en is voldoende beoordeeld. Het was voor de school de eerste keer dat een proefwerk zo gemaakt werd, er was wat spanning: hoe lang duurt het wel niet om terug te luisteren? De docent vond dat erg meevallen. Ze heeft niet alles afgeluisterd. Als een antwoord geheel de goede kant op ging, klikte zij door naar een volgend steekwoord.

Stap 5. Advies voor beste individu-taak-context-ondersteunende technologie match. Adviesgesprek met leerling en eventueel ouders.

Casus Eric

Na een maand besluit Eric dat hij Sprinto Plus, Spark-Space en de Livescribe Smartpen wil blijven gebruiken.

Stap 6. Afstemmingsgesprek met GZ-psycholoog indien indicerende diagnose op verklaring moet worden aangepast. Deze stap is niet noodzakelijk als de aanpassing uit eerdere adviezen kan worden afgeleid.

Casus Eric

De zorgspecialist regelt een afspraak tussen Eric en de GZ-psycholoog die de school voor diverse zaken regelmatig inhuurt. Na het gesprek past zij de adviezen op de dyslexieverklaring aan met de aanpassingen die voor Eric nodig zijn.

Stap 7. Evaluatiegesprek met leerling en eventueel ouders na een periode van gebruik van ondersteunende technologie. Indien nodig aanpassing advies ondersteunende technologie.

Casus Eric

Na twee maanden evalueren de zorgspecialist en Eric de aanpassingen. Het gaat goed, voor een aantal vakken heeft hij zijn cijfers al opgehaald en hij heeft er het volste vertrouwen in dat hij zal overgaan. Zijn grootste zorg zijn nog de talen.

Zijn woordkennis is nog niet voldoende. Door het leren gebruiken van de ondersteunende technologie is het herhalen van woorden er wat bij ingeschoten. Hij zal daar nu goed aan beginnen. De komende maand zal hij wekelijks kort aan de zorgspecialist verslag uit brengen.

9.6 Dyslexiekaart of -pas

Toegekende aanpassingen moet de school vastleggen in het dossier van een leerling. Voor het gemak van docenten en leerling zetten veel scholen de aanpassingen ook op een kleine stevige kaart die de leerling altijd bij zich kan dragen: de dyslexiekaart of -pas.

Op de kaart staat vermeld van wanneer tot wanneer deze geldig is. Regelmatig neemt de zorgspecialist met de leerling door wat de effecten van de aanpassingen zijn. Op basis daarvan kunnen zij worden bijgesteld. Op de achterzijde van de kaart kunnen de verplichtingen opgenomen worden die de school een leerling oplegt. Bijvoorbeeld: tijdens de uren Frans waar hij dispensatie voor heeft, in de mediatheek aan extra oefenstof voor Engels werken.

Bijlage 23 *Overzicht mogelijke aanpassingen voor dyslectische leerlingen* is een overzicht met mogelijke aanpassingen voor dyslectische leerlingen, bijlage 24 is de dyslexiekaart van Eric, de casus uit dit hoofdstuk.

9.7 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Schep de randvoorwaarden om de aanpassingen mogelijk te maken:
 - Reserveer financiële middelen niet alleen voor apparatuur en software, maar ook voor taakuren van een werkgroep en overig personeel dat bij de uitvoering betrokken is.
 - Stel een werkgroep Aanpassingen in waarin verschillende geledingen binnen de school vertegenwoordigd zijn: middenmanagement waaronder in ieder geval de zorgspecialist, een of meer ICT'ers en enkele docenten. De werkgroep krijgt opdracht om een plan te maken dat voorziet in de onderstaande taken:
 - Verwerven en in stand te houden van optimale kennis met betrekking tot aanpassingen – waaronder ondersteunende technologie.
 - Voorlichting, ondersteuning en advisering aan leerlingen, ouders en docenten.
 - Scholing van docenten om aanpassingen te kunnen realiseren.
 - Aanschaf, beheer en onderhoud van apparatuur en software.
 - Bestellen van boeken bij Dedicon.
 - Realiseren van een systeem voor scannen en verspreiden van materialen.
 - Realisering per klaslokaal van de technische randvoorwaarden voor gebruik van materialen en software.

- Richtlijnen opstellen voor opslag en transport van materialen en software.
- Evalueer jaarlijks met de werkgroep. In het begin zullen meer evaluatiemomenten nodig zijn.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Maak een werkplan waarin alle bovengenoemde taken zijn uitgewerkt en overleg dit met de directie (zie voor detaillering Technische maatjes bij dyslexie, Smeets & Kleijnen, 2008).
- Zet de taakverdeling op papier, zodat leerlingen, docenten, ICT'ers weten bij wie ze moeten aankloppen met hun vragen.
- Spreid eenzelfde taak over meer personen, zodat het wegvallen van een expert geen problemen oplevert.
- Maak een plan voor scholing van docenten die aanpassingen moeten realiseren. Laat het scanwerk niet aan hen over. Laat het doen door een deskundige op dit terrein met ervaring. Docenten zullen het niet vaak genoeg doen om het snel en effectief te realiseren. Bekijk ook of er ouders zijn die geschoold willen worden om dit werk te doen.
- Zet op papier hoe lang voor het gebruik, waar en aan wie docenten materialen ter scanning moeten aanbieden.
- Zorg dat er dagelijks een persoon met een helpdeskfunctie aanwezig is.
- Richt een digitale helpdesk in voor FAQ.
- Realiseer faciliteiten zodat leerlingen kunnen printen. Per klaslokaal een printer of een aansluiting op een centrale printer. Wanneer dit niet mogelijk is, kunnen leerlingen hun proefwerk op stick inleveren of naar de docent mailen.
- Leg maatregelen vast om preventief fraude te voorkomen bij toetsing. Zorg ervoor dat leerlingen geen gebruik kunnen maken van informatie die op de computer is opgeslagen.
 - Laat leerlingen een contract tekenen waarin staat dat hij de laptop bij toetsen mag gebruiken, mits hij geen gebruikmaakt van opgeslagen informatie. Wanneer hij hierop wordt betrapt, eindigt het gebruik van de laptop tijdens toetsen voor een bepaalde periode.
 - Plaats de leerling zo dat de docent tijdens de toets zicht heeft op het scherm.
 - Laat de leerling op een laptop van de school werken, die speciaal voor het maken van toetsen beschikbaar is.
 - Bij gebruik tijdens het eindexamen moet de computer 'schoongeveegd' zijn. Tijdens de schoolloopbaan is dit echter geen praktische optie.
- Zet maatregelen op papier om het risico op diefstal of vernieling van apparatuur te minimaliseren. Laat apparatuur wegbergen in de kluisjes van leerlingen. Bij apparatuur van enige omvang kan een tweede kluisje noodzakelijk zijn, om beschadigingen te voorkomen.
- Organiseer evaluatiemomenten met docenten en leerlingen.

Taken voor docenten

- Neem in uw lesvoorbereiding altijd het kopje 'materialen voor dyslectische leerlingen' op of maak er een notitie van in uw agenda.
- Wanneer u een proefwerk opgeeft waarvan bij afname een scan nodig is, zet dan tegelijkertijd in uw agenda wanneer u die scan moet (laten) maken.
- Zorg dat u op de hoogte bent van het elementaire gebruik van apparaten en software die uw dyslectische leerlingen gebruiken. School u door apparaten en software zelf kort te gebruiken. Verzoek om hulp van de experts in de school.
- Zet in uw agenda, wie u moet bereiken wanneer er iets met apparatuur of software misloopt.
- Bespreek met de leerlingen het gebruik en de effecten van de aanpassingen. Overleg indien noodzakelijk met de zorgspecialist.

[Websites]

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

YouTube biedt zeer veel filmpjes met uitleg en demonstratie van software.

Bestellen schoolboeken in Daisy- of digitaal format

- www.dedicon.nl

Downloaden AMIS software voor het lezen van Daisy

- www.daisy.org
- www.dedicon.nl/amis

Lectuur, tijdschriften en kranten

- www.aangepastlezen.nl

Leveranciers (ook cursussen met betrekking tot de aangeboden apparatuur en software)

- www.l2s.nl
- www.lexima.nl
- www.livescribe.com
- www.opdidaktsupplies.nl
- www.optelec.nl
- www.schrijffopshop.nl
- www.sensotec.be
- www.spraakherkenning.nl

Overzichten van ondersteunende technologie

- <http://modem.kinsbergenvzw.be>
- www.letop.be
- www.ldonline.org/technology
- www.greatschools.net

Onafhankelijke organisaties met betrekking tot advisering/cursussen

- www.modemadvies.be
- www.letop.be
- www.dedicon.nl

Vergoeding Daisy-speler

- www.steunpuntdyslexie.nl
- www.lexima.nl

Voorlezen via iPad, iPod, iPhone

- www.eduvip.nl/lezen-en-schrijven-met-een-ipad-of-ipod/
- www.dedicon.nl/artikel035

10 [ONDERSTEUNING BUITEN DE LESSEN]

Ondersteuning tijdens de lessen behoort tot de reguliere inspanningsverplichting van de school. Ondersteuning buiten de lessen is afhankelijk van de omstandigheden en mogelijkheden van de school.

Als de ondersteuning die docenten tijdens de lessen bieden (tijdelijk) niet toereikend is voor het behalen van voldoende leerresultaten, sociaal-emotioneel welbevinden, zelfstandigheid en weerbaarheid, kunnen kortdurende taakgerichte trainingen en regelmatige coaching of counseling een oplossing bieden.

Een taakgerichte training richt zich op verbetering van taken en vaardigheden die een leerling onvoldoende beheerst. Coaching stimuleert de leerling inzicht te krijgen in zichzelf, in zijn sterke en zwakke kanten, zijn gevoelens en angsten. Vanuit dat inzicht leert hij zichzelf te ontwikkelen, haalbare doelen en wensen te realiseren en plezier in school en leren te krijgen. Zowel voor taakgerichte training als voor coaching zijn specialistische kennis en vaardigheden van methodieken en materialen nodig die zorgspecialisten als remedial teachers, dyslexiespecialisten, mediaal specialisten, dyslexiecoaches en counselors tijdens een opleiding hebben verworven. Deze kennis en vaardigheden komen daarom hier niet ter sprake. Dit hoofdstuk schetst slechts een kader. Omdat over het algemeen remedial teachers of mediaal specialisten deze taakgerichte trainingen geven en dyslexiecoaches ingezet worden voor coaching, wordt in dit hoofdstuk niet de term zorgspecialist maar remedial teacher en dyslexiecoach gebruikt.

Het hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen:

- ▶ Welke uitgangspunten liggen aan taakgerichte trainingen ten grondslag?
- ▶ Welke leerlingen komen hiervoor in aanmerking?
- ▶ Welke inhouden kunnen bij taakgerichte trainingen aan bod komen?
- ▶ Hoe taakgerichte training aanbieden: afzonderlijk of geïntegreerd?
- ▶ Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan coachen of counselen?
- ▶ Welke leerlingen komen in aanmerking voor coaching of counseling?
- ▶ Welke voordelen heeft lotgenotencontact?
- ▶ Welke taken hebben docenten, middenmanagement en directie met betrekking tot ondersteuning buiten de klas?

Dit hoofdstuk is in eerste instantie gericht op de zorgspecialist in het middenmanagement, maar omdat afstemming met docenten altijd van belang is, is het goed als docenten er kennis van nemen. Omdat voor de facilitering de directie van belang is, zou zij dit hoofdstuk ook kunnen doornemen, zodat zij weet welke keuzen gemaakt kunnen worden.

10.1 Taakgerichte training

10.1.1 Uitgangspunten van taakgerichte trainingen

Een taakgerichte training is een onderdeel van de totale begeleiding van dyslectische leerlingen. Het is een aanvulling op de ondersteuning in de lessen, inclusief de speciaal op de leerling afgestemde maatregelen. Om taakgerichte trainingen effectief en efficiënt te laten verlopen, zijn de volgende uitgangspunten van belang.

- Taakgerichte training is vragegestuurd. De ondersteuning sluit direct aan bij een hulpvraag van een leerling die docenten niet binnen de lessen kunnen beantwoorden en de training sluit dus direct aan bij wat in de lessen ter sprake komt. De hulpvraag komt voort uit gesprekken met de leerling (zie paragraaf 10.2 *Coaching*). Een voorbeeld van een hulpvraag van een leerling is: "Het lukt mij niet een voldoende voor Engels te halen. Ik gebruik voor het leren van woorden een programma op mijn laptop, daar heb ik ook grammatica ingevoerd. Dat gaat dan wel, maar het toepassen van grammaticaregels tijdens de proefwerken is nog steeds onvoldoende". De ondersteuning van deze leerling zal gericht moeten zijn op de toepassing van Engelse grammatica op de manier waarop de docent Engels die toepassing toetst.
- Alvorens een remedial teacher een taakgerichte training gaat geven, evalueert zij eerst in overleg met mentor of dyslexiecoach de ondersteuning die docenten hebben gegeven.
 - Is de vakspecifieke ondersteuning tijdens de lessen adequaat uitgevoerd of is daar nog meer winst te behalen? Het komt bijvoorbeeld geregeld voor dat leerlingen wel softwareprogramma's bij hun moderne vreemde talen methode hebben, maar niet weten hoe ze die functioneel kunnen inzetten.
 - Maakt de leerling voldoende gebruik van de toegekende aanpassingen voor compensatie en dispensatie? Honoreren docenten de verleende faciliteiten?
 - Is de leerling zich voldoende bewust van zijn eigen problematiek en mogelijke 'oplossingen' daarvoor? Als leerlingen hun problemen begrijpen, kunnen ze er meestal beter mee omgaan. Wanneer een leerling onvoldoende inzicht heeft en begrip van zijn problematiek, dan is coachen meer op zijn plaats dan taakgerichte training. De kans dat de leerling daarvoor onvoldoende gemotiveerd is, is dan namelijk groot. Dit heeft negatieve gevolgen op inzet en resultaat.
- Pas wanneer er een antwoord is op bovenstaande vragen kan de remedial teacher een training voor de leerling opzetten. Trainingen moeten systematisch en in stappen verlopen (zie HGW in De Lange, Van Beukering & Pameijer, 2009). De remedial teacher volgt een protocol. Een protocol brengt systematiek aan en is een handvat, maar mag nooit doel op zich zijn (Loykens, Ruijsenaars, Bron & Van Mameren-Schoehuizen, 2010). Het voordeel van een protocol is dat de trainingen navolgbaar zijn. Belangrijke fasen in een protocol voor taakgerichte trainingen zijn de volgende.
 1. Een goede probleemanalyse op het niveau van kennis, vaardigheden, houding en beleving.
 2. De leerling bewust maken van zijn functioneren wat betreft de vaardigheden die hij gaat trainen.
 3. Geïsoleerde training van de kennis en vaardigheden.
 4. Integratie van kennis en vaardigheden in complexe taken.
 5. Generaliseren van kennis en vaardigheden naar taken die de leerling in de lessen moet uitvoeren.
 6. Consolideren van de aanpak van de leerling. Hij kent zijn sterke en zwakke kanten en weet hoe hij de zwakke kanten kan compenseren.

- De remedial teacher stelt samen met de leerling en indien nodig de vakdocent en de mentor een kort handelingsplan op waarin de doelen, inhoud, instructie- en begeleidingsprincipes, wijze van verslaglegging van de voortgang en de evaluatie zijn vastgelegd (zie formats op www.handelingsplan.nl/index.php/download). In dit handelingsplan kunnen ook de ouders een rol hebben en er kunnen taken opgenomen worden die de leerling thuis uitvoert.
- De duur van de trainingen is in principe kort: acht tot tien bijeenkomsten. Na evaluatie kunnen betrokkenen tot een tweede periode besluiten. Steeds gaan zij na of de ‘kosten’ tegen de baten opwegen.
- Afhankelijk van de problematiek vindt een training individueel of in kleine groepjes plaats.

10.1.2 Toelatingscriteria voor taakgerichte trainingen

Drie groepen leerlingen komen in aanmerking voor taakgerichte trainingen.

1. Dyslectische leerlingen voor wie ondersteuning tijdens de les, inclusief de compensaties en dispensaties, niet voldoende blijkt te zijn om op hun niveau bij *een of meer* vakken te kunnen functioneren.
2. Dyslectische leerlingen, die bij *alle vakken* ernstige problemen blijven ondervinden door onvoldoende functionele lees- en schrijfvaardigheid.
3. Leerlingen die de school of de ouders willen aanmelden voor onderzoek naar dyslexie, maar waarbij de diagnose niet gesteld kan worden, omdat de didactische resistentie nog niet is aangetoond. Het betreft leerlingen bij wie duidelijke vermoedens zijn van dyslexie, maar die in het verleden, om welke reden dan ook, niet planmatig zijn begeleid. De criteria voor deze begeleiding zijn voor oudere leerlingen nog niet volledig uitgekristalliseerd. Wel staat vast dat wanneer uit de leergeschiedenis blijkt dat er onvoldoende hulp geboden is, er gedurende 15 tot 20 weken goed geprotocolleerd dient te worden begeleid, alvorens enige steekhoudende uitspraken gedaan kunnen worden (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

10.1.3 Inhoud taakgerichte trainingen

De inhoud van taakgerichte trainingen komt kort aan bod in deze subparagraaf. Materialen die hiervoor gebruikt kunnen worden, staan in Kleijnen, Steenbeek-Planting en Verhoeven (2008) op pagina 61 en 62.

Taakgerichte trainingen kunnen zich richten op:

- technisch lezen;
- begrijpend lezen;
- schrijven;
- spellen;
- studievaardigheden;
- gebruik van ondersteunende technologie.

Technisch lezen

Trainingen voor technisch lezen richten zich op leesvloeiendheid en accuratesse in het Nederlands en in de moderne vreemde talen. Voor de training kunnen de suggesties uit de hoofdstukken 7 en 8 gebruikt worden (paragraaf 7.2 en 8.4). Daarnaast wordt de methode RALFI wel gebruikt (Smits & Braams, 2006; Smits & Van der Helm, z.j.; zie www.dyslectischekinderen.nl;

voor handleiding zie www.masterplan.nl; www.letop.be). In het interventiemateriaal van Steenbeek-Planting, Kleijnen en Verhoeven, 2006a, staat een voor voortgezet onderwijs aangepaste versie van RALFI. Er is weinig onderzoek naar de effecten van de aangepaste versie van RALFI, maar de effecten zijn positief zowel voor de leesvloeiendheid in het Nederlands (Teunissen & Steenbeek-Planting, 2009) als in het Engels (Dannenberg, 2006).

De letters staan voor:

- *Repeated reading* – Herhaald lezen van eenzelfde tekst of tekstdeel.
- *Assisted reading* – De remedial teacher ondersteunt de leerlingen tijdens het lezen. Zij leest de eerste keer de tekst voor terwijl de leerlingen stil meelesen. Zeker bij een training van een moderne vreemde taal is het van belang dat haar uitspraak dan goed is.
- *Level* – De teksten die de remedial teacher laat lezen zijn relatief moeilijk (nooit te moeilijk).
- *Feedback* – Leerlingen krijgen direct feedback wanneer zij aarzelen of een woord fout lezen.
- *Interaction* – Remedial teacher en leerlingen praten over de inhoud, zodat het uiteindelijke doel: begrip van een tekst niet verloren gaat.

Begrijpend lezen

Trainingen voor begrijpend lezen richten zich op tekstbegripstrategieën en metacognitieve strategieën (zie paragraaf 7.3 *Begrijpend lezen*). Een training begrijpend lezen moet zowel inhoudelijk als strategisch direct aansluiten bij wat de docenten in de lessen doen, zodat de training een intensieve oefening is in wat docenten tijdens de lessen van de leerling verwachten. Om te bereiken dat docenten van de zaakvakken en de exacte vakken leerlingen in de lessen ondersteunen bij het gebruiken van leesstrategieën is veelal eerst een training van docenten nodig. Teunissen, Jongejan en Steenbeek-Planting (2012) geven hiervan onderstaand praktijkvoorbeeld.

Training in leesstrategieën

Een interne stuurgroep waarin van alle vaksecties een docent zit, maakten samen een plan om in de vaklessen expliciet aandacht te besteden aan leesstrategieën. Ze ontwierpen voorbeeld lessen met stappenplannen voor docent en leerling. Zorgspecialisten ondersteunden docenten vervolgens bij de voorbereiding van lessen. Het resultaat was dat de vaklessen meer gestructureerd verliepen, de leerlingen actiever waren en beter begrepen wat zij lazen.

Schrijven

Een goed opgebouwde tekst schrijven is voor veel leerlingen moeilijk. Dit geldt zeker voor dyslectische leerlingen die veel moeite hebben met de spelling. Wanneer leerlingen buiten de les een training krijgen, moet deze weer aansluiten bij wat in de lessen geleerd wordt. Afstemming tussen docenten en remedial teacher is noodzakelijk (zie paragraaf 7.6 *Schrijven*).

Ondersteuning schrijfvaardigheid

Marjolein klas 5 vwo moet een betoog kunnen schrijven. De opzet hiervan is door de docent op papier gezet, maar het lukt Marjolein niet een voldoende te halen. Samen met de remedial teacher neemt ze haar werkwijze en het materiaal van de docent door. Het blijkt dat Marjolein moeite heeft haar argumenten voor en/of tegen bij elkaar te houden. Ze krijgt al schrijvende een idee en zet dat neer op de plaats waar ze is met schrijven. Ze gaat onvoldoende na of het argument geheel nieuw is of een uitbreiding van een eerder argument. Ze rangschikt de voor en tegen argumenten niet en laat haar emoties vaak een rol spelen, waardoor uitspraken niet vallen onder de regels die gegeven zijn voor goede argumentatie. Het eindresultaat is nogal chaotisch. Tijdens de ondersteuning buiten de klas probeert ze een paar strategieën voor een opzet uit: argumenten eerst op losse kaarten zetten en die sorteren; argumenten in twee kolommen zetten (vóór en tegen); argumenten in verschillende kleuren noteren en later knippen en plakken. Uiteindelijk kiest ze voor het gebruik van mindmapsoftware omdat dat sneller werkt dan de eerder uitgeprobeerde strategieën. Ze zag daar eerst tegen op. Ze vindt zichzelf niet zo handig met de computer. Na zes bijeenkomsten schrijft ze zelfstandig een betoog en heeft daar een 6.2 voor.

Spellen

Training in spellen kan afhankelijk van de vaardigheid van een leerling op verschillende aspecten gericht zijn. De training moet altijd starten met een bewustwording van het type fouten dat een leerling maakt en van de strategieën die hij bewust of onbewust toepast.

Een geprotocolleerde methodiek voor de aanpak van hardnekkige spellingproblemen staat beschreven in Ruijssenaars et al. (2009).

Leerlingen kunnen ook onder de begeleiding van de remedial teacher zelfstandig oefenen door gebruik te maken van spellingoefeningen op internet, onder andere op www.muiswerk.nl; www.cambiumned.nl/oefeningenspelling.htm. Wel moet de remedial teacher samen met de leerling nagaan welke oefeningen voor hem van belang zijn. In een training kunnen de volgende inhouden aan de orde komen.

- Klankzuivere spellingen in woorden en woorddelen.
- Regel- en opbouwspelling (lange klinkers, dubbele medeklinkers, slot-*n*, [*t*] geschreven als *d* in niet-werkwoorden en werkwoordspelling).
- Inprentspelling (etymologisch bepaalde klank-tekenkoppelingen).

Daarnaast kan training plaatsvinden in flexibel strategiegebruik, controle van spelling en het zelfstandig leren van nieuwe spellingen (Henneman, 2000).

Deze inhouden spelen ook een rol bij de ondersteuning van de moderne vreemde talen, maar dan dient de remedial teacher ook aandacht te schenken aan het inslijpen van nieuwe klank-tekenkoppelingen. Naast specifieke materialen die voor spellingtrainingen op de markt zijn zowel software als cursorische methoden (zie Kleijnen et al., 2008), is het belangrijk leerlingen gebruik te laten maken van software die bij methoden wordt geleverd.

Ondersteuning spelling

Martin havo 4 maakt ondanks dat hij werkt met een tekstverwerker met spelling- en grammaticacontrole nog steeds erg veel spelfouten. Dat leidt voortdurend tot de maximale aftrek bij proefwerken Nederlands, waardoor zijn cijfers soms net wel, dan weer net niet voldoende is. Het werken met een woordvoorspeller bevalt hem niet. Het is nog meer leeswerk dan het rijtje dat met de spellingcontrole verschijnt en het leidt hem af. Bovendien mogen leerlingen er nu in het voorlaatste examenjaar niet mee werken.

Hij weet niet goed waar hij moet beginnen met nadenken als er een rode kringel onder een woord staat en in de lijst met mogelijkheden verschijnt niets of staat het woord dat hij wil schrijven volgens hem niet. Hij probeert synoniemen te vinden, maar dat lukt niet altijd en ook kloppen ze niet altijd in de context. In de extra tijd die hij krijgt, redt hij het niet alles te corrigeren. Hij start pas met de spellingcontrole als het werk af is. Hij zet hem ook dan pas aan, anders leiden die kringels hem te veel af.

In de training biedt de remedial teacher hem de spelling-opsporingsstrategie aan (Henneman, 2000). Hij gaat na of het om een samengesteld woord gaat of niet, zo ja dan kan hij de twee delen apart bekijken; hij leert er op te letten of voor- en achtervoegsels altijd hetzelfde geschreven zijn; voor de kern van een woord gebruikt hij een regelkaart en analogie, en voor etymologische spellingen een kaartje met zijn meest voorkomende verwisselingen (ei/ij; c/k; etc.).

Na een viertal bijeenkomsten krijgt hij de opdracht een kwartier per dag werk op de computer te controleren, maakt niet uit voor welk vak. Eenmaal per week komt hij even langs bij de remedial teacher voor een korte bespreking over de vooruitgang.

Na een maand is er al enige vooruitgang te zien, maar Martin vindt het nog te veel tijd kosten. Toch zet hij door en merkt op een gegeven moment de kaartjes niet meer nodig te hebben. Herhaaldelijk blijft hij boven de maximale aftrek bij werk voor Nederlands, maar ook bij andere vakken krijgt hij complimenten.

Studievaardigheden

Dyslectische leerlingen hebben door hun handicap meer tijd nodig om tot goede studieresultaten te komen. Dat vereist adequate studiestrategieën. In de eerdere hoofdstukken is herhaaldelijk ter sprake gekomen hoe docenten hen daarin kunnen ondersteunen (o.a. gebruik overhoorprogramma's, mindmapprogramma's, leesstrategieën, aantekeningen maken), maar dat is niet voor alle leerlingen voldoende. In een kortdurende training kunnen zorgspecialisten hen helpen met planning en aanpak van taken, met gebruik van leerstrategieën, met voorbereiden van werkstukken of met het omgaan met meerkeuzevragen. Daarnaast kunnen ook zaken als reflecteren en sturen van het leerproces aan de orde komen.

Ondersteuning studievaardigheid

Thomas 2 vmbo-t heeft moeite met het correct lezen van vragen en opdrachten, in het bijzonder met multiplechoicevragen. Voor die vragen haalt hij minder pun-

ten dan voor open vragen. Vaak zelfs een onvoldoende. Zijn leestempo is redelijk, hij heeft geen tekst-naar-spraaksoftware nodig en maakt weinig gebruik van zijn recht op tijdverlenging. Zijn accuratesse is laag. Bij het lezen van teksten is hij in staat fouten te corrigeren op basis van de context, wat bij vragen veel minder mogelijk is. Adviezen als tweemaal lezen, met vinger bijwijzen en de woorden zachtjes uitspreken, hebben onvoldoende effect gehad. De remedial teacher laat hem hardop verwoorden wat er in zijn hoofd omgaat tijdens het lezen en zoeken naar antwoorden. Daaruit blijkt dat hij niet alleen leesfouten maakt, maar de vragen ook onvoldoende verbindt aan de geleerde stof. Hij leest een woord fout en kan de vraag niet beantwoorden. De remedial teacher vraagt hem of de vraag past bij wat hij geleerd heeft. Hij antwoordt dat het wel een stuk zal zijn dat hij heeft overgeslagen. Met het boek erbij, blijkt dat hij niets heeft overgeslagen. Als de remedial teacher de vraag voorleest, weet hij het antwoord wel. Tekst-naar-spraaksoftware wordt geïnstalleerd op zijn laptop en tijdens vijf bijeenkomsten leert hij nadenken over wat de vraag van hem verwacht, wat de relatie tussen de vraag en het geleerde is. Bij multiplechoicevragen leert hij eerst zelf een antwoord te bedenken en dan pas naar de antwoordmogelijkheden te kijken. Doordat de vragen voorgelezen worden, heeft hij meer tijd om zich geheel te richten op het antwoord. Het kost hem meer tijd, maar zijn proefwerken gaan beter. Hij heeft de tijdverlenging nu nodig.

Gebruik ondersteunende technologie

Alle leerlingen mogen voor hun studie verschillende vormen van ondersteunende technologie gebruiken (overhoorprogramma's, mindmapprogramma's, schrijfplanners en dergelijke). Dit zijn over het algemeen eenvoudige programma's die docenten of vaardige leerlingen aan de klas kunnen demonstreren. Ook via demonstratiefilmpjes en filmpjes op Youtube kunnen leerlingen hiermee leren omgaan. Dat geldt niet voor alle technologie. Wanneer dyslectische leerlingen als aanpassing programma's zoals Kurzweil, Sprint of Dragon gaan gebruiken, vereist dat een gedegen instructie en training en een langzame uitbreiding van mogelijkheden die de programma's bieden. Wanneer leerlingen gebruik gaan maken van deze programma's, dan is individuele training of training in een kleine groep meestal noodzakelijk.

10.1.4 Hoe taakgerichte training aanbieden: afzonderlijk of geïntegreerd?

Zorgspecialisten bieden taakgerichte trainingen vaak apart aan. Dat loont wanneer de leerling bij veel van de bovengenoemde vaardigheden al zelfstandig met zijn problemen kan omgaan. Wanneer een leerling echter op veel vaardigheden uitvalt, is het beter om in de training de vaardigheden te integreren. Dit houdt in dat tijdens een sessie alle vaardigheden op een functionele wijze aan bod komen. Het lezen wordt bijvoorbeeld geoefend aan de hand van een tekst die weer gebruikt wordt bij een schrijfpdracht en de spellingtraining is weer aan de schrijfpdracht gekoppeld. De remedial teacher kan dan zelf een training samenstellen, maar ook gebruikmaken van de interventieprogramma's voor voortgezet onderwijs. Voor het reguliere voortgezet onderwijs zijn er interventieprogramma's voor zowel Nederlands als voor Engels (Steenbeek-Planting et al., 2006a; Steenbeek-Planting et al., 2006b; Teunissen et al., 2012). Voor het Praktijkonderwijs is er een interventieprogramma voor Nederlands Steenbeek-

Planting et al, 2006). Deze programma's zijn gemaakt om in een kleine groep te gebruiken.

10.1.5 Taakgerichte ondersteuning en motivatie

De taakgerichte ondersteuning zal onvoldoende effect hebben als er niet tegelijkertijd aandacht is voor het bevorderen van metacognitieve strategieën en motivatie. Dit houdt in dat de remedial teacher aandacht schenkt aan de aanpak en de beleving van taken en aan het zelfbeeld dat de leerling heeft opgebouwd. Het uiteindelijke doel is dat de leerling zijn leren zelf reguleert, zichzelf voldoende waard vindt en voldoende vertrouwen heeft in zijn vermogen om met een goede inspanning resultaat te behalen. Zelfregulatie van eigen leerprocessen veronderstelt dat de leerling beschikt over de nodige metacognitieve kennis en vaardigheden. Op basis daarvan kan hij zijn studiegedrag veranderen.

Om die cognitieve gedragsverandering tot stand te brengen, kan de remedial teacher onder meer de volgende activiteiten initiëren:

- laat de leerling mede het doel van de training bepalen;
- leg de keuze van de leerstrategie bij de leerling;
- laat de leerling het doel evalueren.

Leerlingen zullen bij het uitvoeren van deze activiteiten hulp nodig hebben. Meestal is het noodzakelijk om eerst concrete voorbeelden te geven van mogelijk te kiezen leerstrategieën en dan de leerling de keuze te geven welke hij wil inzetten en hoelang hij deze wil uitproberen.

Emotie en motivatie spelen een grote rol bij de verwerving van kennis (Loonstra & Schalkwijk, 1999). Tijdens de taakgerichte training moet de remedial teacher hieraan aandacht geven door bijvoorbeeld:

- emoties ten aanzien van het vak, de taak of docenten te bespreken;
- samen met de leerling aanpakgedrag te analyseren en waar nodig handreikingen te bieden die tot verandering kunnen leiden;
- bij het geven van feedback aandacht te besteden aan product, proces en beleving;
- succeservaringen te bieden;
- motivatieregulerende strategieën expliciet te bevorderen. Leer de leerling om zelf initiatief te nemen, een ondernemende houding en doorzettingsvermogen te ontwikkelen en afspraken te maken met zichzelf en anderen.

De kennis en vaardigheden die een remedial teacher hiervoor nodig heeft, zijn dezelfde als die van de coach of counselor.

10.2 Coaching

In hoofdstuk 5 *Sociaal-emotionele ondersteuning in de lessen* is uitgebreid ter sprake gekomen hoe docenten binnen de les het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen kunnen bevorderen. Veel dyslectische leerlingen hebben echter al een lange weg van faalervaringen achter de rug. Daardoor is hun zelfbeeld vaak laag en daarmee ook hun zelfvertrouwen en motivatie (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006). Dat beïnvloedt hun gedrag en hun leerresultaten. Om het zelfvertrouwen en de motivatie te vergroten, is bij veel leerlingen meer nodig dan de aanbevelingen in hoofdstuk 5. Een coach of counselor die hun inzicht geeft in henzelf en in hun mogelijkheden is dan noodzakelijk. De coach zoekt in eerste instantie niets anders dan de sterke kant van een leerling om van daaruit mogelijk veranderingen tot stand

te brengen. Veranderingen komen pas tot stand als een leerling een proces doorloopt waarin hij nadenkt over de noodzaak ervan en vervolgens een keuze maakt hoe hij een situatie wil veranderen, om tot slot die verandering door te voeren.

10.2.1 Uitgangspunten coaching

Coaching of counseling is evenals taakgerichte training gericht op verbetering van leerprestaties. Echter niet door directe training maar door gespreksessies waarin de coach of counselor de leerling stimuleert inzicht te krijgen in zichzelf, zijn sterke en zwakke kanten en zijn gevoelens en angsten. Vanuit dat inzicht leert zij hem zichzelf te ontwikkelen, haalbare doelen en wensen te realiseren en plezier in school en leren te krijgen. Om dat te bereiken zijn een aantal punten van belang (Kok, 2000; Prochaska, Norcos & DiClemente, 1984).

- De coach treedt de leerling in alle vertrouwen en openheid tegemoet. Pas dan zal de leerling iets van zichzelf laten zien.
- Zij accepteert de leerling volledig, velt geen oordelen en laat haar eigen moraal los over wat hoort, niet hoort of wat wel en niet wenselijk is.
- Zij luistert actief. Laat voortdurend merken dat zij geïnteresseerd is in wat de leerling zegt.
- Zij draagt niet meteen oplossingen aan, maar vraagt de leerling zelf wat hij als mogelijke oplossingen ziet. Zij zegt dan niet welke oplossing de beste is, maar laat hem zelf de keuze. Zij geeft de leerling wel de nodige informatie om tot een keuze te kunnen komen.
- Zij mijdt discussies. Discussie gaat om een verschil van mening en kan leiden tot een defensieve houding bij de leerling.
- Zij probeert inzicht te krijgen in de balans tussen kennis, gevoelens en gedrag. Als de leerling zegt dat het belangrijk is om woorden te leren met een overhoorprogramma en dat hij dat ook wil gaan doen, maar niet doet, kan zij daar op terugkomen. Dan kan blijken dat hij dat toch niet echt belangrijk vindt.

Bij coaching is het gebruik van motiverende gesprekstechnieken van belang (Kok, 2000; Millner & Rollnick, 2002; Schippers, 2002). Uitgebreide methodieken om leerlingen met sociaal-emotionele problematiek te begeleiden zijn te vinden in Poleij en Stikkelbroek (2009), Beumers-Peeters (2010), Furman en Furman (2006) en Covey (2009). Voor een voorbeeld van oplossingsgerichte vragen met betrekking tot dyslexie zie Steenbeek-Planting en Kleijnen (2011).

Op veel scholen beperkt de rol van de dyslexiecoach zich niet tot coachingsgesprekken. Zij krijgt vaak ook de opdracht om na te gaan of de ondersteuning in de les en de toegekende aanpassingen het verwachte effect hebben en de leerling op zijn niveau kan functioneren. Zij gaat samen met de leerling na of dat het geval is en indien dat niet zo is, gaat zij samen met de leerling na welke ondersteuning en/of aanpassingen mogelijk wel effect zouden hebben. Daarnaast is zij voor leerlingen degene naar wie ze toestappen als ze een probleem ervaren, maar ook dan is het niet de taak van de coach het probleem op te lossen, maar de leerling te stimuleren na te denken over oplossingen en zelf aan de slag te gaan.

10.2.2 Welke leerlingen coachen?

Alle dyslectische leerlingen kunnen een coach of counselor toegewezen krijgen. Uit de praktijk blijkt dat het verstandig is aan het begin van het eerste leerjaar met iedere dyslectische leerling een gesprek te hebben. In die eerste sessie komt ter sprake wat hij tijdens de lessen en de studie merkt van zijn dyslexie. Welke oplossingen hij daarvoor al heeft gevonden, waar hij nog geen oplossing voor heeft. Wat zijn gevoelens erover zijn en welke signalen hij uit zijn omgeving krijgt. Na dat gesprek hangt het van de leerling af of er direct een nieuwe afspraak gemaakt wordt of dat een vervolg in een latere fase zal plaatsvinden.

Opnieuw blijkt uit de praktijk dat een aantal leerlingen veel en een aantal leerlingen weinig tot geen coaching nodig hebben. Alle leerlingen vinden het wel prettig te weten naar wie zij toe kunnen als er iets niet naar wens verloopt.

10.3 Lotgenotencontact

Lotgenotencontact is een manier om zowel taakgerichte vaardigheden als sociaal-emotioneel welbevinden te vergroten. Een voordeel van lotgenotencontact is dat de leerlingen elkaar snel begrijpen, ze herkennen bij elkaar de problemen. Een half woord is dan genoeg. Daarnaast hebben een aantal van hen al oplossingen voor hun problemen gevonden waar zij anderen weer mee kunnen helpen. Op een aantal scholen begint lotgenotencontact al vaste voet aan de grond te krijgen. Meestal begeleidt een remedial teacher met veel kennis van dyslexie de contacten. De groep wisselt ervaringen uit en stippelt een strategie uit om gerezen problemen op te lossen. Hierbij kan advies en kennis van de remedial teacher van belang zijn. In overleg met de groep kan zij de problemen met team en/of directie bespreken of voorlichting geven over onderwerpen, bijvoorbeeld over ondersteunende technologie of wet- en regelgeving. Thema's die aan de orde kunnen komen, zijn bijvoorbeeld:

- de voorbereiding op proefwerken;
- het leren van woorden;
- leren van grammatica;
- de aanpassingen die zij krijgen;
- ondersteuning tijdens de les;
- gedrag van docenten en medeleerlingen;
- reacties van de omgeving;
- angst, verdriet en boosheid.

Door uitwisseling van ervaringen met anderen leren zij van elkaar, nemen zij oplossingen voor problemen van elkaar over. Zij ervaren dat *de* dyslecticus niet bestaat en dat de gevolgen van dyslexie bij iedereen anders uitpakken. Het contact bewerkstelligt dat zij zich minder machteloos voelen.

10.4 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Zorg voor voldoende faciliteiten om buiten de les dyslectische leerlingen ondersteuning te bieden.
- Geef opdracht aan het middenmanagement voor het bedenken en vastleggen van een procedure die leidt tot ondersteuning buiten de lessen.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Zet een procedure op papier die leidt tot ondersteuning van dyslectische leerlingen buiten de les.
- Zorg dat er een goede afstemming komt tussen de hulpvraag van een leerling, zijn docent, zijn ouders en de remedial teacher.

Taken voor docenten

- Geef leerling en remedial teacher voldoende informatie en zorg dat een training buiten de les geheel is afgestemd op wat u in de lessen van een leerling verwacht.

[Websites]

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

Diverse oefeningen

- www.taaluitleg.nl
- www.leermiddelenplein.nl

Informatie en vraagbaak

- www.masterplan.nl
- www.steunpuntdyslexie.nl

Informatie over interventieprogramma's

- www.masterplandyslexie.nl
- www.uitgeverijbetelgeuze.nl/opstapboek.html
- www.uitgeverijbetelgeuze.eu
- www.locowijzer.nl
- www.cps.nl
- <http://escape-educatie.nl>

Landelijke beroepsvereniging remedial teachers

- www.lbrt.nl

Lotgenoten online

- www.dyslexieforum.nl

Spellingoefeningen

■ www.muiswerk.nl

■ www.cambiumned.nl/oefeningenspelling.htm

11 [WET- EN REGELGEVING]

Voor leerlingen met dyslexie kan het nodig zijn dat ze gebruikmaken van hulpmiddelen of faciliteiten om het onderwijs op hun eigen niveau te volgen. In sommige gevallen is het nodig ontheffing te verlenen voor delen van het onderwijsprogramma of de inhoud van het onderwijsprogramma aan te passen. De directie van de school neemt hiertoe het besluit, meldt dit waar nodig aan de inspectie en zorgt voor een onderbouwde verantwoording. Ze doet dit binnen de kaders van de wet- en regelgeving.

Het ministerie van OCW stelt na overleg met het veld de onderwijsprogramma's en vakkenpakketen op en bepaalt daarmee welke kennis en vaardigheden beheerst moeten worden. Ontheffingen of vrijstellingen zijn maar heel beperkt mogelijk. Zo wordt er nooit ontheffing gegeven van het afleggen van examens in Engels in het voortgezet onderwijs. Een uitzondering op deze regel is de mogelijkheid voor scholen om leerlingen met dyslexie op het vwo vrij te stellen van het examen in de tweede moderne vreemde taal. Ontheffingen zijn, gezien het maatschappelijk belang van talen, niet gewenst en ook niet noodzakelijk, omdat er veel mogelijkheden zijn om met inachtneming van de eisen in het onderwijs en in de wijze van examinering rekening te houden met de mogelijkheden van de leerling met een beperking.

Dit hoofdstuk gaat over de kaders en uitgangspunten bij het toestaan van hulpmiddelen en faciliteiten, het doen van aanpassingen of verlenen van vrijstellingen. Kortom, wat mag wel en wat niet?

Dit hoofdstuk geeft antwoord op vragen als:

- ▶ Welke hulpmiddelen en faciliteiten mogen leerlingen gebruiken bij de examens?
- ▶ Waar kunnen leerlingen en ouders aanspraak op maken in het kader van de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (Wgbh/cz)?
- ▶ Van welke (onderdelen van) moderne vreemde talen kan een dyslectische leerling worden vrijgesteld?

Het hoofdstuk is van belang voor alle geledingen, maar niet in dezelfde mate. Directie, middenmanagement en docenten moeten weten wat wel en niet mag en wat de jurisprudentie is. Voor het initiëren en opzetten van beleid vraagt dit hoofdstuk extra aandacht van directie en middenmanagement.

11.1 Het eindexamen

Een belangrijk onderdeel van het wettelijk kader vormt artikel 55 van het Examenbesluit (zie www.examenblad.nl > algemeen). Lid 1 van dit artikel luidt als volgt.

Artikel 55

1. De directeur kan toestaan dat een gehandicapte kandidaat het examen geheel of gedeeltelijk aflegt op een wijze die is aangepast aan de mogelijkheden van die kandidaat. In dat geval bepaalt de directeur de wijze waarop het examen zal worden afgelegd, met dien verstande dat aan de overige bepalingen in dit besluit wordt voldaan. Hij doet hiervan zo spoedig mogelijk mededeling aan de inspectie.

Op basis van artikel 55 kan de directeur van de school de *examencondities* aanpassen voor onder andere leerlingen met dyslexie. Het artikel spreekt over de wijze van examinering, niet over de exameneisen of de inhoud van het examen zelf. Uitgangspunt van het Nederlandse examensysteem is dat een gelijk cijfer voor bijvoorbeeld Engels tot stand is gekomen op basis van een zelfde prestatie. Dat geldt zowel voor het centraal examen voor geheel Nederland als voor het schoolexamen per school. De school kan aanpassingen voor leerlingen met een beperking zoeken in het toestaan van hulpmiddelen die effectief zijn, en/of in aanpassingen van de toets- of examenvorm met inachtneming van de toets- en exameneisen. Daarbij is het van belang om de eisen, integraal en op onderdelen, te zien als situationele competentie-eisen. Een voorbeeld buiten dyslexie: voor een dove leerling kan een traditioneel gesprek in het Engels onmogelijk zijn. Dat betekent niet dat hem voor dat onderdeel het cijfer 1 moet worden toegekend, maar evenmin dat het voor hem zonder meer vervalft. Ook een dove leerling die zich kwalificeert voor een examen in het voortgezet onderwijs moet, met hulpmiddelen, een gesprek in het Engels kunnen voeren. Dit kan dan bijvoorbeeld door chatten. Dat is wellicht in 'technische' zin misschien geen gesprek, maar situationeel en qua competenties voldoet het aan alle kenmerken die we aan een gesprek toeschrijven.

Deze noodzaak tot aanpassing geldt voor zowel school- als centraal examen. In beide gevallen moet de aanpassing gemeld worden aan de onderwijsinspectie. De inspectie is niet de instantie die toestemming verleent, maar kan wel vaststellen dat met een (beoogde of toegekende) aanpassing regels van het examen zijn geschonden waarop het gemaakte werk ongeldig kan worden verklaard.

Bij het centraal examen levert het College voor Examens (CvE) standaard op bestelling aangepaste toetsen. Als dit standaard aanbod van aanpassingen niet adequaat is voor een leerling met een beperking, dan kan de school contact opnemen met het CvE. De school kan niet zelf het examen aanpassen.

Bij het schoolexamen heeft de school een grote mate van vrijheid in het zoeken naar een geschikte aanpassing. De school moet daarbij wel de eigen interne eisen en de externe eisen die aan het examen worden gesteld, in acht nemen. Deze paragraaf beschrijft een aantal standaard aanpassingen voor dyslexie, die elk afzonderlijk of in samenhang kunnen worden toegepast. Als de standaard aanpassingen, bijvoorbeeld doordat de leerling meer beperkingen heeft, niet adequaat zijn, zoekt de school bij het schoolexamen zelf naar alternatieven die de leerling in staat stellen te laten zien of hij aan de exameneisen voldoet.

De exameneisen zijn voor school- en centraal examen verwoord in het examenprogramma. Het examenprogramma geeft aan welke onderdelen in het schoolexamen aan de orde moeten komen. Scholen hebben de vrijheid om op inhoudelijke, pedagogische of didactische gronden daaraan onderdelen toe te voegen. Met inachtneming van het bovenstaande geldt die toevoeging dan voor alle leerlingen. Zo kan een school vaststellen dat het voor het beheersen van een moderne vreemde taal gewenst is om systematisch ook in het schoolexamen te werken aan de

uitbreiding van de woordenschat. Dat uitgangspunt geldt dan voor alle leerlingen. De school kan dit vertalen in bijvoorbeeld regelmatig terugkerende overhoringen van idioom. Dat is een wijze van examinering die wellicht geen recht doet aan de dyslectische leerling. Als de school constateert dat dat het geval is, zoekt de school naar een andere wijze van examinering die hetzelfde doel dient en dezelfde eisen borgt. Daarbij zijn er veel mogelijkheden.

11.1.1 Tijdverlenging

Leerlingen met een dyslexieverklaring hebben bij het centraal examen recht op een standaard tijdverlenging van 30 minuten. Ga per leerling na of deze echt behoefte heeft aan tijdsverlenging en zo ja, of 30 minuten voldoende is.

Voor het centraal schriftelijk en praktisch examen (cspe) in het vmbo geldt de tijdverlenging niet voor vaardigheidsonderdelen waarbij lezen geen rol speelt. Wel kunnen leerlingen tijdverlenging krijgen bij het lezen ter voorbereiding op de vaardigheidsproef. Bij kleine cspe-onderdelen kan per onderdeel de tijdverlenging kleiner zijn – bij een korte leestekst past geen halfuur verlenging. Bij het schoolexamen hebben leerlingen dezelfde rechten als bij het centraal examen, dus ook recht op meer leestijd. Ook hier geldt weer dat tijdverlenging bij voorkeur in verhouding moet zijn met de toets: bij korte toetsen of toetsen met nauwelijks leeswerk is minder tijdverlenging nodig dan bij een lang examen met veel bronnenmateriaal en leeswerk.

Laat indien mogelijk leerlingen die gebruikmaken van de tijdverlenging, het examen in een aparte ruimte maken, zodat ze geen hinder ondervinden van leerlingen die eerder weggaan.

11.1.2 Lettertype en vergroting

Vanaf 2013 is Arial puntgrootte 12 de nieuwe standaardletter voor het eindexamen. Uitgangspunt is dat dit groot genoeg is voor leerlingen met een leesbeperking. De school hoeft en mag de tekst vanaf dan niet meer zelf vergroten. Om fraude tegen te gaan, mag de envelop met examens pas worden geopend als het examen begint. Voorbeelden van de examens in de nieuwe lay-out zijn te zien op de www.cito.nl (klik door op 'centrale examens').

De nieuwe standaardletter(grootte) voorkomt dat door het kopiëren van examens informatie uit tabellen of verschillen in grijs tinten in figuren wegvallen. Ook maakt het een einde aan het werken met onhandig grote A3-vellen. Laat leerlingen aan de nieuwe letter wennen door Arial punt 12 als standaard te hanteren voor alle proefwerken en toetsen op school.

11.1.3 Auditieve ondersteuning

Wanneer een leerling recht heeft op auditieve ondersteuning, dan geldt dat recht voor zowel het schoolexamen als het centraal examen. De school regelt voor het schoolexamen zelf een individuele voorleeshulp (spraaksynthese of Daisy). Voor het eerste tijdvak van het centraal schriftelijk zijn op bestelling Daisy-cd's met de ingesproken tekst van alle papieren examens beschikbaar of pdf-bestanden die gebruikt kunnen worden met een voorleesprogramma. Voor het tweede tijdvak zijn bij de papieren examens alleen Daisy-cd's beschikbaar voor de vakken Nederlands en Engels; voor alle andere vakken zijn alleen pdf's beschikbaar. Vanaf het examen in 2013 zullen de geleverde pdf's naar verwachting beter geschikt gemaakt zijn voor spraaksynthese (bijvoorbeeld voor het omgaan met kolommen, wisseling van taal et cetera). Deze pdf's zijn te gebruiken in combinatie met de meest gangbare voorleessoftware. Een

proefbestand (pdf) voor het uittesten van de voorleessoftware is opgenomen in de Maart-mededeling 2013 (zie www.examenblad.nl).

Als een leerling tijdens het eerste tijdvak via zijn recht op auditieve ondersteuning gebruik heeft gemaakt van de Daisy-speler en hij legt in het tweede tijdvak examen af in een ander vak dan Nederlands of Engels, dan is er zoals gezegd voor deze leerling geen Daisy beschikbaar. De school kan dan een individuele voorleeshulp regelen, die op verzoek de teksten en vragen voorleest. Net als bij het gebruik van de Daisy-speler, kan de leerling de voorleeshulp vragen om een passage herhaald voor te lezen. Het is belangrijk om dit vooraf met de leerling goed door te nemen en eventueel te oefenen. In de praktijk blijkt dat leerlingen soms enige schroom hebben om te vragen iets nog een keer voor te lezen.

Een alternatief voor het tweede tijdvak is spraaksynthese. Dit is echter alleen geschikt voor leerlingen die al ervaring met de software hebben en die de stemmen en de beperkingen ervan kennen.

11.1.4 Spellingcorrectie

De exameneisen zijn voor alle leerlingen hetzelfde. Dit geldt ook voor de correctievoorschriften voor spelling. Bij het schoolexamen bepaalt de school zelf in welke mate spelling meeweegt bij de correctie. De school mag daarbij geen uitzondering maken voor dyslectische leerlingen: de correctievoorschriften gelden voor alle leerlingen.

Spelling wordt bij de centrale examens streng beoordeeld. Maakt een leerling twee keer dezelfde fout, dan wordt deze twee keer fout gerekend. Toch weegt spelling nooit zwaarder dan ongeveer een tiende van het totaal aantal te behalen punten voor het examen. Een (dyslectische) leerling kan nooit meer dan één punt aftrek krijgen voor spelling en kan deze compenseren door tekstbegrip en andere essentiële taalvaardigheden.

Waar in het schoolexamen, zoals bij Nederlands en de moderne vreemde talen, spelling wordt beoordeeld, doet een school er goed aan om hetzelfde uitgangspunt te hanteren: niet meer dan één punt aftrek voor spelling op het totaal. Het is voor dyslectische leerlingen weinig motiverend wanneer ze door hun spelling voortdurend op een zware onvoldoende uitkomen en niet in de beoordeling wordt meegenomen waar ze wel sterk in zijn.

Het is aan de school om te besluiten dat de voor dyslectische leerlingen gewenste aanpassing voor iedereen geldt (zoals in het centraal examen gebeurt met de lettergrootte), of om te kiezen voor een andere wijze van examinering van alleen de dyslectische leerlingen. De opzet en het karakter van het schoolexamen bieden veel mogelijkheden voor aanpassingen. Als een ander toetstraject met een andere beoordeling van spelling op onderdelen gewenst is in verband met de ontwikkeling van de leerling met dyslexie, en als naar redelijkheid kan worden aangetoond dat dat andere traject er uiteindelijk toe leidt dat de leerling aan globaal dezelfde eisen heeft moeten voldoen, dan is dat mogelijk en kan het ook noodzakelijk zijn.

Een uitgangspunt bij het maken van de afweging wel of geen faciliteiten toe te staan kan zijn, dat hulpmiddelen die de dyslectische leerling later effectief in een vervolgopleiding, werk enzovoort kan inzetten, hem ook in het schoolexamen niet hoeven te worden onthouden. Te denken valt aan gebruik van een woordenboek of (vooral) spellingcontrole op de computer, bij Nederlands en bij moderne vreemde talen.

11.1.5 Tekstverwerker en spellingcontrole

De school kan leerlingen gebruik laten maken van een tekstverwerker met spellingscontrole. Dit recht geldt voor alle eindexamenkandidaten, dus ook voor leerlingen zonder

dyslexie. (Het feit dat dit recht voor alle leerlingen geldt, wil overigens niet zeggen dat scholen voor dyslectische leerlingen geen uitzondering mogen maken.) Bij de examens waar een woordenboek mag worden gebruikt, is een digitaal woordenboek niet toegestaan. Met een digitaal woordenboek kunnen leerlingen veel sneller opzoeken, waardoor er een oneigenlijk voordeel ontstaat.

11.1.6 Afstemming onderwijs en eindexamen

De begeleiding in het onderwijs en de aanpassingen die tijdens het examen worden toegestaan, liggen in elkaars verlengde. Als een leerling bij het examen gebruikmaakt van een bepaald hulpmiddel, zoals een Daisy-speler of voorleessoftware, dan moet hij dat hulpmiddel ook kunnen gebruiken in het onderwijs dat eraan vooraf gaat. De leerling zal minimaal met het hulpmiddel hebben moeten kunnen oefenen. Dit geldt overigens ook wanneer tijdens het examen een ander type software wordt gebruikt dan tijdens het onderwijs. Omgekeerd ligt het iets genuanceerder. Uiteraard is het niet wenselijk dat een leerling tijdens het onderwijs een hulpmiddel wel mag gebruiken, dat bij het examen niet is toegestaan. Toch kan een school bijvoorbeeld besluiten om een digitaal woordenboek in de les wel toe te staan om het lezen te stimuleren en de woordenschat te bevorderen. Het is in dat geval wel belangrijk om tijdig bij toetsen en examens waarbij de woordenschat wordt getoetst, te oefenen zonder digitaal woordenboek.

11.1.7 Aanpassingen melden

De directie van de school besluit binnen de kaders van de wet over een aangepaste afname van het eindexamen en eventuele aanpassingen of vrijstellingen in het onderwijsprogramma. De onderwijsinspectie hoeft hiervoor geen toestemming te verlenen. Wel moet de directie de aanpassingen bij de inspectie melden en onderbouwen op basis van het dossier van de leerling. In artikel 55 van het eindexamenbesluit staat dat dit 'zo spoedig mogelijk' moet gebeuren; een exacte termijn wordt niet genoemd. Deze bepaling onderstreept vooral het belang van een goede afstemming tussen de ondersteuning in het onderwijs en bij het eindexamen. Let wel: het ontbreken van een reactie van de inspectie kan niet worden opgevat als toestemming. Als gekozen is voor een aanpassing die buiten de voorschriften valt (bijvoorbeeld een andere beoordeling van spelling of het toestaan van een digitaal woordenboek) kan de inspectie ook achteraf het examen ongeldig verklaren.

Voor het melden van aanpassingen bij het afnemen van het examen kan de school gebruikmaken van het meldingsformulier *Afwijkende wijze van examineren* in het Internet Schooldossier (zie <https://schooldossier.owinsp.nl>). Een onderdeel van dat dossier is de dyslexieverklaring van de leerling.

Een Daisy- of spraaksynthese-cd moet uiterlijk 1 november voorafgaand aan het eindexamen worden besteld bij DUO (duo@examens.nl) via een speciaal formulier.

11.1.8 De dyslexieverklaring

De school moet de aanpassingen kunnen onderbouwen met een officiële dyslexieverklaring afgegeven door een GZ-psycholoog (zie hoofdstuk 4). Voor verlenging van de examentijd met maximaal 30 minuten hoeft de dyslexieverklaring geen aparte vermelding te bevatten. De

vaststelling dat de betreffende leerling dyslexie heeft, is daarvoor voldoende. Als er andere faciliteiten nodig zijn, zoals auditieve ondersteuning of een langere verlenging van de examentijd dan 30 minuten, dan moeten deze wel expliciet in het begeleidingsadvies in de dyslexieverklaring zijn omschreven. Het kan nodig zijn om daartoe het begeleidingsadvies in de verklaring te laten herzien door de GZ-psycholoog; het dyslexieonderzoek hoeft daarbij niet opnieuw gedaan te worden. Hoewel een dyslexieverklaring altijd geldig blijft, is het belangrijk om het begeleidingsadvies te laten herzien wanneer de omstandigheden voor een leerling veranderen, bijvoorbeeld bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs, of wanneer er nieuwe inzichten of ontwikkelingen zijn in de ondersteuningsmogelijkheden.

11.1.9 Zorgplicht

In tegenstelling tot wat het woordje ‘kan’ in artikel 55 doet vermoeden – ‘De directeur kan toestaan dat een gehandicapte kandidaat het examen geheel of gedeeltelijk aflegt op een wijze die is aangepast aan de mogelijkheden van die kandidaat’ – is het bieden van adequate ondersteuning voor leerlingen met dyslexie niet vrijblijvend. ‘Kan’ zal veeleer als ‘moet’ moeten worden geïnterpreteerd.

Scholen en schoolbesturen hebben een zorgplicht: alle leerlingen die worden aangemeld of staan ingeschreven en die extra ondersteuning nodig hebben, moet een passend onderwijsaanbod worden geboden. Dat betekent onder meer dat de school leerlingen adequaat moet compenseren voor de gevolgen van hun dyslexie, bijvoorbeeld door het gebruik van hulpmiddelen toe te staan. (Zie ook de volgende paragraaf)

11.2 Wet gelijke behandeling

Met ingang van 1 augustus 2009 is de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (Wgbh/cz) ook van toepassing op het basis- en het voortgezet onderwijs. Op basis van deze wet (artikel 5b, in samenhang met artikel 1) is het verboden om onderscheid te maken bij het verlenen van toegang tot onderwijs, bij het aanbieden van onderwijs, bij het afnemen van toetsen en bij het afsluiten van onderwijs.

‘Verbod op onderscheid’ betekent dat scholen verplicht zijn tot doeltreffende aanpassing als (de ouders van) een leerling met een beperking hierom (vragen) vraagt. Dit kan bijvoorbeeld gaan om het toestaan van een voorleesprogramma in de les en tijdens de examens. Wel moet het gaan om een redelijke aanpassing die niet te belastend is (artikel 2). Een leerling (of zijn ouders) kan (kunnen) bijvoorbeeld niet van de school eisen bepaalde voorleessoftware toe te staan of aan te schaffen, terwijl de school beschikt over een goedkoper alternatief met dezelfde ondersteuningsmogelijkheden. Als een school niet consequent of helder is wat betreft het gebruik van een doeltreffende aanpassing, kan dit leiden tot verboden onderscheid op grond van handicap of chronische ziekte.

Als ouders het niet eens zijn met de ondersteuning die de school biedt voor hun kind, dan kunnen ze een klacht indienen bij het College voor de Rechten van de Mens (zie www.mensenrechten.nl). Ook kunnen zij een klacht indienen als een school hun kind niet toelaat omdat het dyslexie heeft of als het kind om deze reden van school wordt verwijderd. Een andere reden om een klacht in te dienen kan zijn dat de school weigert om een doeltreffende aanpassing te realiseren.

De school kan eveneens, proactief, een bepaalde beleidskeuze ter toetsing voorleggen aan het college.

Belangrijk voor scholen om te weten is dat de Wet gelijke behandeling uitgaat van een verschuiving van de bewijslast. Als de aanklager aannemelijk maakt dat de aangeklaagde schuldig is, moet de aangeklaagde – lees: de school – met feiten kunnen onderbouwen dat ze niet in strijd met de wet gehandeld heeft.

Voorbeelden van oordelen van het College voor de Rechten van de Mens zijn te vinden op www.mensenrechten.nl (zoek op 'dyslexie'). De oordelen laten zien hoe het college het 'verbod op onderscheid' interpreteert. De volledige tekst van de Wet gelijke behandeling is te vinden op www.wetten.nl.

11.3 Vrijstellingen voor de tweede moderne vreemde taal

De mogelijkheden om ontheffing te verlenen voor de tweede moderne vreemde taal verschillen per schoolsoort, per leerjaar of per leerweg (vmbo).

Ook voor vrijstellingen is het de verantwoordelijkheid van de school om per geval de mogelijkheden te bekijken. Er is geen toestemming vooraf van de inspectie nodig. De leerling moet in plaats van de taal een vervangend vak kiezen met een normatieve studielast van ten minste 440 uren. De keuze is afhankelijk van het aanbod van de school.

Wanneer het gaat om aanpassingen aan het onderwijsprogramma of om vrijstellingen van (onderdelen van) bepaalde vakken is het van belang om goed de doorstroommogelijkheden van de leerling in het oog te houden. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer de school een andere invulling geeft aan het vak Frans of Duits.

11.3.1 Vrijstellingen in het vmbo

In de eerste twee leerjaren van het vmbo is Frans óf Duits als tweede moderne vreemde taal verplicht. Scholen mogen zelf kiezen welke van deze twee zij aanbieden, maar mogen ook beide talen aanbieden. Voor het volgen van alleen Frans of alleen Duits is daarom geen ontheffing nodig. Vrijstelling voor Frans én Duits is niet mogelijk. Op scholen waar maar één taal wordt gegeven, kan dus geen vrijstelling worden gegeven. Een uitzondering kan worden gemaakt voor leerlingen die doorstromen naar de basisberoepsgerichte leerweg (zie Inrichtingsbesluit Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), artikel 22, eerste lid).

Wel kan de school in de eerste twee leerjaren van het vmbo zelf invulling geven aan het onderwijs in die tweede moderne vreemde taal, omdat er, met uitzondering van Engels, geen kerndoelen zijn voor de moderne vreemde talen. Zo kan er bijvoorbeeld meer nadruk worden gelegd op mondelinge communicatie en minder op leesvaardigheid. De school moet hierbij wel rekening houden met de doorstroommogelijkheden van de leerling.

Alleen in een aantal specifieke gevallen (zie Inrichtingsbesluit WVO, artikel 22, tweede lid) is ontheffing voor Frans én Duits mogelijk. Het gaat hierbij niet in eerste instantie om dyslectische leerlingen. Ontheffing is mogelijk voor leerlingen die:

- Spaans, Arabisch of Turks volgen;
- buiten Nederland vergelijkbaar onderwijs hebben gevolgd en daarbij geen of te weinig onderwijs in Frans of Duits hebben gekregen. Deze leerlingen hebben in de tussentijd niet al op een andere vmbo-school in Nederland onderwijs gevolgd en stromen niet in het eerste leerjaar in. Wanneer ze in het eerste jaar instromen, kunnen ze het reguliere programma volgen en is er geen sprake van achterstand.

In de bovenbouw van het vmbo zijn er weinig mogelijkheden tot ontheffingen geregeld, omdat er in de verschillende sectoren veel keuzevrijheid is. Het probleem kan meestal worden omzeild door een vak (lees: Frans of Duits) eenvoudigweg niet te kiezen. De ontheffingsmogelijkheden concentreren zich daarom op de sector Economie.

In de sector Economie moeten leerlingen kiezen tussen wiskunde of een tweede moderne vreemde taal. Ze kunnen dan ook de tweede moderne vreemde taal vermijden door wiskunde te kiezen. Leerlingen die in de eerste twee leerjaren ontheffing hadden voor Frans of Duits, behouden deze ontheffing in de sector Economie. In plaats van Frans of Duits kunnen ze kiezen voor Arabisch, Turks, Spaans, maatschappijleer II, geschiedenis en staatsinrichting of aardrijkskunde. Dit geldt ook voor leerlingen die onderwijs gaan volgen in de basisberoepsgerichte leerweg en die eerder leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) volgden.

De mogelijke vrijstellingen voor de bovenbouw van het vmbo zijn vastgelegd in het Inrichtingsbesluit WVO, artikel 26n.

11.3.2 Vrijstellingen in het havo en het vwo

In de eerste drie leerjaren van havo en vwo zijn zowel Frans als Duits verplicht. Er kan geen ontheffing worden verleend aan dyslectische leerlingen. Wel kan de school in de eerste drie leerjaren zelf invulling geven aan het onderwijs in de tweede moderne vreemde taal, omdat er, met uitzondering van Engels, geen kerndoelen zijn voor moderne vreemde talen. De school moet hierbij wel rekening houden met de mogelijke profielkeuze van de leerling in verband met zijn doorstroommogelijkheden.

Alleen in een aantal specifieke gevallen – het gaat niet specifiek om leerlingen met dyslexie – is ontheffing mogelijk:

- Leerlingen die Spaans, Russisch, Italiaans, Arabisch of Turks volgen, kunnen ontheffing krijgen voor Frans óf Duits. Het is niet mogelijk beide vakken te vervangen;
- Leerlingen die buiten Nederland vergelijkbaar onderwijs hebben gevolgd en daarbij geen of te weinig onderwijs in Frans of Duits hebben gekregen, kunnen ontheffing krijgen voor Frans, Duits of beide talen. Deze leerlingen hebben in de tussentijd niet al op een andere havo- of vwo-school in Nederland onderwijs gevolgd en stromen niet in het eerste leerjaar in. Wanneer ze in het eerste jaar instromen, kunnen ze het reguliere programma volgen en is er geen sprake van achterstand.

In de bovenbouw van het havo is per 1 augustus 2007 een tweede moderne vreemde taal in drie van de vier profielen niet verplicht. Havo-leerlingen kunnen de tweede moderne vreemde taal vermijden door een ander profiel te kiezen dan Cultuur en maatschappij.

Leerlingen in de bovenbouw van het atheneum moeten naast Engels een tweede moderne vreemde taal volgen. Hiervoor kunnen Frans, Duits, Spaans, Italiaans, Russisch, Arabisch, Turks of Fries worden aangeboden. Leerlingen kunnen hiervan ontheffing krijgen als zij:

- een stoornis hebben die specifiek betrekking heeft op taal of een zintuiglijke stoornis hebben die effect heeft op taal;
- een andere moedertaal hebben dan Nederlands of Fries;
- onderwijs volgen in het profiel Natuur en techniek of Natuur en gezondheid, en, bijvoorbeeld door hun dyslexie, zo slecht presteren op de taal waarvoor ze de ontheffing vragen,

dat dit naar verwachting een succesvolle afronding van de opleiding in de weg staat. Voor leerlingen op het gymnasium is geen ontheffingsmogelijkheid geregeld, omdat daar de klassieke taal in plaats van de tweede moderne vreemde taal komt.

De mogelijke vrijstellingen voor de bovenbouw van het havo en het vwo zijn vastgelegd in het Inrichtingsbesluit WVO, artikel 26n.

11.3.3 Vrijstellingen voor Nederlands en Engels

Vrijstelling voor Nederlands en Engels is niet mogelijk. Nederlands en Engels zijn verplichte vakken voor alle leerlingen; het minimale niveau dat leerlingen moeten behalen is vastgelegd in de kerndoelen. Artikel 11d van de WVO biedt weliswaar ruimte om in individuele gevallen ontheffing te verlenen voor onderdelen van de kerndoelen, maar dit heeft alleen maar zin voor onderdelen van vakken die in de onderbouw worden afgesloten. Nederlands en Engels zijn verplichte eindexamenvakken. Voor exameneisen kan geen ontheffing worden verleend.

11.4 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Meld de gewenste aanpassingen bij de Inspectie voor het Onderwijs.
- Vraag voor 1 november de aangepaste examens aan.
- Ga na voor welke leerlingen vrijstellingen wenselijk en mogelijk zijn.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Ga tijdig na welke leerlingen aanpassingen nodig hebben bij de afname van het examen.
- Zorg ervoor dat in het dossier van de leerling een dyslexieverklaring zit waar de gewenste aanpassingen tijdens de examens expliciet in vermeld zijn.
- Ga na voor welke leerlingen vrijstellingen wenselijk en mogelijk zijn.
- Bespreek de aanpassingen met de leerling (zorgspecialist).
- Laat leerlingen oefenen met een examen met auditieve ondersteuning (zorgspecialist).

Taken voor docenten

- Bespreek, in overleg met het middenmanagement, welke leerlingen aanpassingen nodig hebben.

[Websites]

Aan de teksten in dit hoofdstuk kunnen geen rechten worden ontleend. Actuele informatie over wet- en regelgeving rond dyslexie is te vinden op internet.

Volledige wetsteksten

- www.wetten.nl (bijvoorbeeld de WVO en het Inrichtingsbesluit WVO)

Eindexamenbesluit

- www.examenblad.nl:
 - De informatie op deze site is gefilterd op het jaar waarin het eindexamen wordt afgerond. Kies daarom eerst voor het juiste examenjaar.
 - Belangrijke informatie is terug te vinden in de September- en Maartmededelingen. Bekijk onder meer de bijlage Hoofdlijnen aangepaste examens.
 - Onder 'Algemeen' staat een link naar de examenbesluiten.
 - Alle informatie rond dyslexie staat vermeld onder WVO, maar geldt voor alle profielschooltypes. (Klik op: WVO > Bijzondere groepen kandidaten > Dyslexie en tweede fase of Dyslexie en doorstroming vanuit vmbo TL en 3 havo.)

Wet gelijke behandeling

Informatie over de Wet gelijke behandeling en de uitspraken van het College voor de Rechten van de Mens:

- www.mensenrechten.nl

Voorbeeldexamens

- www.cito.nl (Klik op Centrale examens > Lettergrootte centrale examens 2013)

Wet- en regelgeving dyslexie

- www.masterplandyslexie.nl
- www.steunpuntdyslexie.nl

12 [OUDERS EN SCHOOL]

Een goede ondersteuning van leerlingen met dyslexie in het voorgezet onderwijs kan niet zonder een constructieve samenwerking met de ouders van de leerling. Toch is samenwerking tussen school en ouders nog altijd geen vanzelfsprekende zaak (Onderwijsraad, 2010). Dat is jammer, want samenwerking geeft alle partijen kansen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen van actief betrokken ouders beter presteren op school (Menheere & Hooge, 2010). Voor leerlingen met een leerstoornis als dyslexie is samenwerking daarom extra belangrijk.

Dit hoofdstuk beschrijft hoe de samenwerking tussen school en ouders gedurende de schoolloopbaan van een leerling met dyslexie optimaal kan verlopen.

In dit hoofdstuk komen de volgende vragen aan de orde:

- ▶ Wat zijn de voorwaarden voor een goede samenwerking tussen school en ouders?
- ▶ Op welke momenten zijn er contacten tussen school en ouders?
- ▶ Wat mogen school en ouders op die momenten van elkaar verwachten?

12.1 Voorwaarden voor een goede samenwerking

Aan een goede samenwerking tussen school en ouders liggen een aantal voorwaarden ten grondslag.

- Beide partijen beseffen dat zij een gezamenlijk belang, eenzelfde doel voor ogen hebben.
- De school nodigt ouders nadrukkelijk uit tot een actieve rol.
- School en ouders zien elkaar als gelijkwaardige partners met elk hun eigen deskundigheid en verantwoordelijkheden.

Wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan, is de samenwerking een vorm van educatief partnerschap (Klaassen, 2008; Beek, Van Rooijen & De Wit, 2007). Dit partnerschap ontstaat niet vanzelf. Het is een groeiproces waarvoor bij beide partners betrokkenheid en doorzettingsvermogen nodig is. In onderstaande alinea's zijn de voorwaarden verder uitgewerkt.

Gezamenlijk belang

School en ouders willen graag dat een leerling met dyslexie optimaal presteert op school en goed is voorbereid op een vervolgopleiding. Het uiteindelijke doel is dat hij in de toekomst zelfstandig kan functioneren in de samenleving en daarbij zo min mogelijk hinder ondervindt van zijn dyslexie. Vanuit dit gemeenschappelijk belang is het noodzakelijk dat ouders en school met elkaar in gesprek gaan, elkaar over en weer informeren over hun ervaringen met de leerling, over zijn achtergronden, vaardigheidsniveau, sociaal-emotionele ontwikkeling en over eerder gemaakte keuzes in de ondersteuning.

Actief betrokken

Binnen educatief partnerschap streeft de school ernaar om ouders een actieve rol te geven. Ouders zijn geen klanten/consumenten maar belanghebbenden die actief meedenken over hoe de school leerlingen met dyslexie kan ondersteunen. In de meeste gevallen zullen ouders hier graag toe bereid zijn. Wanneer dat niet zo is, moet de school ouders uitleggen waarom samenwerking voor de leerling van belang is.

Ouders kunnen op verschillende manieren een actieve rol spelen. Bijvoorbeeld door zich beschikbaar te stellen voor de ouderraad of de medezeggenschapraad. Dat is echter maar voor een beperkt aantal ouders mogelijk. De school kan ouders echter volop gelegenheid geven mee te denken door regelmatig tijd in te roosteren waarin zij hen uitvoerig informeert over de ondersteuning die zij leerlingen met dyslexie biedt, over de keuzes die daarin gemaakt zijn en de motivatie voor die keuzes. Daarover moeten zij van gedachten wisselen. Vanuit de gemeenschappelijke kennis die daardoor ontstaat, kunnen school en ouders samen met de leerling zoeken naar de beste ondersteuning. Dat kan ondersteuning zijn voor het volgen van het onderwijs, maar ook voor het leren omgaan met dyslexie. Dit laatste is een belangrijk aandachtspunt, omdat de wijze waarop een leerling met zijn belemmeringen omgaat invloed heeft op zijn prestaties.

Gelijkwaardig maar niet gelijk

Gelijkwaardigheid tussen ouders en school komt onder meer tot uitdrukking in de erkenning van het gezamenlijke belang en respect voor elkaars opvattingen. Respect voor elkaars opvattingen betekent dat alle opvattingen gelijke waarde hebben en geen enkele opvatting bij voorbaat de mindere is van een andere. Bij verschillen van opvatting zoeken school en ouders toenadering, luisteren naar elkaar, lichten hun opvattingen en motivatie toe en praten over de consequenties van de verschillen. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid naar elkaar toe te groeien en tot consensus te komen.

Dat school en ouders gelijkwaardig zijn, wil overigens niet zeggen dat zij dezelfde rol en dezelfde verantwoordelijkheden hebben. De school heeft de professionele verantwoordelijkheid voor de school als leef- en leergemeenschap. Ouders zijn verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind. Daar hoort bij dat zij zich verzekeren van de beste onderwijskansen.

De school zal over het algemeen het initiatief nemen in de samenwerking met ouders. De school doet dit door expliciet aan ouders duidelijk te maken hoe zij wil samen werken en op welke momenten. Nuttige tips voor ouders voor de samenwerking met de school zijn te vinden in *Houvast bij Dyslexie* (Paternotte, 2006, hoofdstuk 9) en Pameijer (2012). Scholen die de relatie school-ouders willen versterken kunnen praktische aanwijzingen vinden in Klaassen (2008), De Vries, Cox, Heldoorn & Galjaard (2012) en Van Rooijen (2007).

12.2 Belangrijke momenten in de schoolloopbaan van de leerling

Op de volgende momenten hebben school en ouders contact:

- de open dagen voor de schooloriëntatie;
- het kennismakingsgesprek na aanmelding;
- voorlichtingsavond voor ouders van leerlingen met dyslexie;
- voortgangsbesprekingen (bijvoorbeeld tafeltjesavonden, 10-minutengesprekken);
- besprekingen op verzoek van ouders of school vanwege plotseling dalende cijfers of sociaal-emotionele problemen;
- signalering van ernstige lees- en/of spellingproblemen bij een leerling;
- ondersteuning buiten de klas.

De onderstaande alinea's beschrijven welke informatie ouders en school elkaar op de genoemde momenten kunnen geven en welke vragen daaraan ten grondslag liggen. Bij een aantal momenten staan vragen die als voorbeeld dienen. Op basis van de verkregen informatie kunnen school en ouders vervolgens samen met de leerling besluiten nemen over de ondersteuning.

De open dagen voor de oriëntatie en schoolkeuze

Scholen presenteren zich op open dagen. Ouders en leerlingen met dyslexie die deze dagen bezoeken, willen dan weten welke ondersteuning de school biedt. De school moet hierover helder zijn en duidelijk maken dat de ondersteuning die zij geven kan aan grenzen gebonden is. De school moet dus geen toezeggingen doen die ze in de praktijk niet waar kan maken. Daarmee voorkomt zij in de toekomst boosheid en frustratie bij ouders en leerlingen. Ook geeft de school aan hoe zij met ouders wil samenwerken.

Een school kan op de open dagen de informatie over haar dyslexiebeleid op verschillende manieren aanbieden. Onderstaande voorbeelden kunnen in samenhang met elkaar voorkomen.

- De school heeft een brochure klaar liggen waarin beknopt staat wat het dyslexiebeleid inhoudt.
- Het complete dyslexiebeleid ligt ter inzage.
- Een zorgspecialist geeft in een aparte ruimte voorlichting over dyslexie.
- Een ICT'er geeft voorlichting over ondersteunende technologie die aanwezig is.
- Dyslectische leerlingen uit hogere jaren vertellen wat de school aan ondersteuning biedt en wat hun ervaringen daarmee zijn.
- Op de website van de school staat alle informatie over het dyslexiebeleid.

Het is raadzaam ouders en leerlingen de mogelijkheid te bieden over de geboden informatie vragen te stellen en aan te geven bij wie en wanneer zij met verdere vragen terecht kunnen.

Vragen die ouders van de school kunnen verwachten.

- Welke ondersteuning heeft uw kind gehad op de basisschool?
- Wat verwacht u van de ondersteuning op onze school?
- Welke struikelblokken voorziet u als ouders?
- Heeft uw kind een geldige dyslexieverklaring?
- Is er recent nog vastgesteld welke faciliteiten uw kind nodig heeft op het voortgezet onderwijs?

Vragen die de school van ouders en leerlingen kan verwachten.

- Welke ondersteuning biedt de school? Wat zijn de resultaten van die ondersteuning?
- Welke faciliteiten en hulpmiddelen kunnen leerlingen krijgen?
- Mag net als op de basisschool in alle lessen de laptop gebruikt worden? Heeft de school laptops ter beschikking? Is er een stopcontact beschikbaar? Kan er geprint worden?
- Onze zoon gebruikt zijn laptop met een tekst-naar-spraakprogramma. Dit stond indertijd niet bij de adviezen, maar bleek noodzakelijk. Moeten we de dyslexieverklaring nu laten aanpassen?
- Is het mogelijk om een moderne vreemde taal te laten vallen?
- Zijn er nog meer dispensaties mogelijk?
- Is er een remedial teacher die individuele ondersteuning geeft aan leerlingen?
- Vindt er een screening plaats van de lees- en spellingvaardigheid van alle leerlingen in de eerste klas?

- Waar kunnen wij als ouders terecht als wij een vermoeden hebben van dyslexie?
- Op de basisschool waren er signalen van mogelijke dyslexie, maar de leerkracht zag geen reden om verder onderzoek op te starten. Wat kunnen we van u verwachten?
- Hoe worden wij geïnformeerd over de resultaten?
- Is e-mailcontact met de zorgcoördinator, een zorgspecialist, docenten en remedial teacher mogelijk?

Het kennismakingsgesprek

Wanneer een leerling met dyslexie is aangemeld volgt een kennismakingsgesprek. Wie vanuit de school dit gesprek voert, varieert van school tot school. Het kan een interne zorgcoördinator (IZC), een afdelingsleider of een coördinator onderbouw zijn. Voor de leesbaarheid staat er vanaf nu alleen zorgspecialist en deze wordt, evenals in eerdere hoofdstukken, aangeduid met *zij*.

Dit kennismakingsgesprek vindt meestal plaats vóór de zomervakantie, zodat de leerling direct een goede start kan maken in het nieuwe schooljaar.

De zorgspecialist bereidt dit gesprek voor door de overdrachtsgegevens vanuit het basisonderwijs (zie 3.2.1 *Informatie uit het basisonderwijs*) en het onderwijss dossier dat de leerkracht van groep 8 heeft toegestuurd (koude overdracht) te bekijken. Idealiter heeft zij met de leerkracht van groep 8 een gesprek gehad (warme overdracht) over de leergeschiedenis van de leerling, over de ondersteuning die de leerling heeft gehad en over de ondersteuning die de leerling nodig zal hebben in het voortgezet onderwijs. Bij aanvang van het gesprek vertelt de zorgspecialist de ouders en leerling over welke informatie zij al beschikt. Onderwerpen van het gesprek kunnen zijn:

- de informatie die het basisonderwijs heeft aangeleverd;
- de concrete gang van zaken op de school rond de ondersteuning van dyslectische leerlingen. Alle ondersteuning zoals vastgelegd in het dyslexiebeleidsplan komt kort ter sprake. Is dat te veel voor de gekozen gespreksduur, dan kunnen zaken ook nog op een voorlichtingsavond ter sprake komen;
- de namen en functies van functionarissen die de ouders kunnen aanspreken;
- de wijze van handelen van de school wanneer afspraken niet worden nageleefd;
- de compenserende faciliteiten die de leerling nodig heeft (zie hoofdstuk 9 *Aanpassing van het onderwijs*). Het zou verstandig zijn als ouders en leerlingen zich oriënteren op de verschillende mogelijkheden die er zijn, zodat ze kunnen meedenken over de vraag welke ondersteuning het beste past bij deze leerling;
- de ondersteuning die ouders thuis kunnen bieden;
- de gang van zaken bij de start van het schooljaar.

In het kennismakingsgesprek gaat het in eerste plaats om de leerling. Die staat in het gesprek centraal en tot hem wordt in eerste instantie het woord gericht en dan pas tot de ouders. Het gaat immers om de behoeften van de leerling. School en ouders kunnen dezelfde vragen verwachten als op de open dag naast vragen die meer toegespitst zijn op de individuele leerling.

Vragen die ouders en leerlingen van de school kunnen verwachten.

- Wij hebben de volgende informatie van de basisschool. Dat is wat u ook weet?
- Wat heeft gewerkt en wat niet? Antwoord hierop voorkomt dat wij energie gaan steken in maatregelen waarvan bekend is dat ze bij deze leerling niet werken (zie paragraaf 1.4 *Economisch principe*).
- Wil de leerling de aanpassingen die hij daar kreeg, ook op onze school gebruiken?
- Wil hij hier mogelijk meer of andere aanpassingen?

- Hoe ervaart de leerling zijn dyslexie (praat hij er gemakkelijk over; schaamt hij zich ervoor; wil hij niet dat het bekend wordt)?
- Heeft hij weinig of veel hulp nodig als hij door zijn dyslexie in problemen komt?
- Vraagt hij zelf hulp en zoekt hij zelfstandig naar oplossingen of heeft hij aanmoediging en advies van anderen nodig?

Vragen die de school van ouders en leerlingen kan verwachten.

- Wie is het eerste aanspreekpunt voor de leerling?
- Hoe vaak zijn er contacten met de zorgspecialist? Wanneer is de eerste keer?
- Stelt de school computers, software of andere hulpmiddelen zoals voorleesprogramma's gratis beschikbaar? Welk gebruik mag daarvan gemaakt worden? Kan de leerling bijvoorbeeld zijn werk in werkboeken op de computer maken? Mag hij toetsen op de computer maken? Kan de leerling zijn eigen laptop mee naar school nemen?
- Wat zijn voor ons de kosten als hij ook thuis met die middelen werkt?
- Zijn er meer hulpmiddelen dan wij misschien weten? Is er een overzicht van?
- Wanneer en op welke momenten is er overleg met ons over de voortgang?
- Zijn alle docenten bekend met dyslexie en hoe houden zij in hun lessen rekening met leerlingen met dyslexie?
- Wat is de opstelling van docenten vreemde talen, met name ten aanzien van de beoordeling van de spelling?
- Begeleidt dezelfde zorgspecialist de leerling vanaf de brugklas tot aan het eindexamen of krijgt hij ieder jaar een nieuwe?
- In hoeverre worden de benodigde hulpmiddelen voor dyslexie ook bij het eindexamen toegestaan?

De informatie die op grond van het kennismakingsgesprek ingewonnen is, zal in een aantal afspraken resulteren die de zorgspecialist vastlegt in het dossier van de leerling en op een dyslexiekaart of -pas met de benodigde aanpassingen voor de leerling. Meestal krijgt de leerling ook een vertrouwenspersoon of dyslexiecoach toegewezen of een maatje uit een hogere klas.

Deze laatste zaken gebeuren op een aantal scholen pas na de zomer. De zorgspecialist nodigt de leerling dan uit voor een gesprek waarin zij die praktische zaken samen regelen. De zorgspecialist stelt de ouders daarna op de hoogte van de uitkomsten van dat gesprek en geeft de benodigde aanpassingen door aan alle docenten. Zij maakt met de leerling ook een vervolfgafpraak.

Voorlichtingsavond voor ouders van dyslectische leerlingen

Steeds meer scholen plannen in de eerste maanden van het schooljaar een voorlichtingsavond voor ouders van leerlingen met dyslexie. Hier komt het dyslexiebeleid van de school uitgebreid ter sprake en kunnen ouders kennis met elkaar maken. De vragen die deze voorlichting kan oproepen, zullen zeer divers zijn en veel vragen uit het kennismakingsgesprek, kunnen opnieuw aan de orde komen. Bij beantwoording ervan kan de school verwijzen naar de desbetreffende hoofdstukken of paragrafen uit het protocol.

Omdat de leerlingen nu al een of twee maanden op school zitten, kunnen ook vragen naar voren komen die hieronder bij de voortgangsbesprekingen staan.

Voortgangsbesprekingen

Alle scholen plannen voortgangsbesprekingen met ouders en leerlingen. Deze hebben verschillende benamingen, bijvoorbeeld tafeltjes avonden of 10-minuten gesprekken. Ouders kunnen van te voren aangeven wie zij die avond willen spreken en zullen in de meeste geval-

len ook die persoon aankruisen die het eerste aanspraakpunt van de leerling is. Van groot belang is het dan dat de docent, zorgcoördinator of zorgspecialist eerst de ouders en leerling vraagt naar hun bevindingen voor zij hun eigen verhaal vertellen. Anders is de kans groot dat de ouders niet aan bod komen (Beek, Van Rooijen en De Wit, 2007). Deze gesprekken zijn over het algemeen te kort om de ondersteuning uitgebreid te bespreken. Regelmatig kan een vervolgspraak noodzakelijk zijn om de ondersteuning uitgebreider te bespreken: wat gaat goed; wat nog niet? De school kan hiervoor bijvoorbeeld spreekuren inroosteren.

Vragen die ouders van de school kunnen verwachten.

- Wat zijn de eerste ervaringen van de leerling op onze school?
- Hoe heeft hij de overgang naar het voortgezet onderwijs ervaren?
- Hoe heeft u dit ervaren?
- Heeft u samen een vorm gevonden voor de ondersteuning thuis?
- Is de ondersteuning buiten school (indien daar sprake van is) al gestart? Verloopt die ondersteuning naar tevredenheid?
- Hoe vaak helpt u hem met zijn huiswerk? En wat doet u dan precies?

Vragen die de school van ouders kan verwachten.

- Wat zijn de ervaringen van de school met ons kind?
- Lukt het hem met de aanpassingen het onderwijs te volgen?
- Mag hij overal de aanpassingen gebruiken?
- Kunnen wij een docent waar hij een probleem mee heeft, persoonlijk benaderen of verloopt het contact in eerste instantie via de zorgspecialist of mentor?
- Het gaat niet goed met Engels en Frans. Hoe kunnen wij hem helpen?
- Hoe reageren medeleerlingen op zijn handicap?
- Hoe kunnen we veranderingen op school en/of thuis in de ondersteuning aanbrengen (indien die niet naar wens verloopt)?

Besprekingen op verzoek van ouders of school

Wanneer er problemen rond een leerling rijzen of de 10-minuten gesprekken ontoereikend zijn, kunnen school en ouders contact met elkaar opnemen en een afspraak maken. Wanneer ouders zorgen hebben over de ontwikkeling van hun kind, is het verstandig dat zij snel een afspraak maken en niet te lang met het probleem blijven rondlopen. Hoe langer de problemen bestaan, hoe groter die worden.

Vragen die ouders en leerling van de school kunnen verwachten.

- Heeft u enig idee wat er de oorzaak van is dat de resultaten achteruitgaan?
- Hoe voelt hij zich hieronder?
- Zijn er in de thuissituatie problemen?
- Zijn er veranderingen in de ondersteuning thuis?
- Hoeveel tijd besteedt hij aan zijn huiswerk?
- Wat vertelt hij over school? Heeft hij het naar zijn zin?

Vragen die de school van ouders kan verwachten.

- Is er een plan van aanpak van de kant van de school, nu het niet goed gaat?
- Wat is er tot nu toe ondernomen?
- Is het misschien verstandig, verder te onderzoeken wat hij nodig heeft?
- Heeft hij u iets verteld over de problemen die hij heeft?

Tijdens gesprekken als deze kunnen emoties een grote rol kunnen spelen. Ouders hebben nu eenmaal een sterke band met hun kinderen. Door daar bij voorbaat rekening mee te houden, kan vermeden worden, dat ze het gesprek negatief beïnvloeden.

Signalering en diagnostiek

Niet alle leerlingen met dyslexie zijn in het basisonderwijs gediagnosticeerd. Van een aantal wordt de handicap pas in het voortgezet onderwijs ontdekt na de afname van signaleringstoetsen in het begin van de brugklas of na observaties van docenten.

Mogelijke oorzaken van een late signalering staan in hoofdstuk 4 *Signalering en doorverwijzing* beschreven.

In het dyslexiebeleid van veel scholen staat hoe de procedure van signalering en doorverwijzing verloopt (zie ook hoofdstuk 4). Alle ouders horen hiervan op de hoogte te zijn via de website of via schriftelijke informatie.

Als aan het begin van het jaar een screening plaatsvindt, dan hoort daar ook een beschrijving bij van de vervolgstappen. Verzorgt de school (een deel van) het onderzoek zelf of adviseert zij ouders na signalering de leerling door een onderzoekspraktijk te laten onderzoeken? Als de school geen signaleringstoetsen afneemt in de brugklas, maar op basis van observaties van docenten leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen signaleert, moet voor ouders duidelijk zijn hoe de school overgaat tot verdere acties (zie paragrafen 4.2 en 4.3 van *Signalering en doorverwijzing*). Zowel na signalering op basis van toetsen als op basis van observaties geeft de school aan voor wie de kosten van onderzoek zijn. Indien de school een deel van het onderzoek voor haar rekening neemt, zal een eerste gesprek met de ouders volgen.

Vragen die ouders van school kunnen verwachten.

- Zijn er in de basisschool periode problemen geweest met lezen en/of spellen?
- Heeft de leerling daarvoor hulp gehad?
- Zo, ja wat waren de effecten?
- Welke taken vond hij in die periode moeilijk?
- Heeft u thuis signalen opgevangen die het vermoeden van ernstige lees- en spellingproblemen kunnen onderbouwen?
- Komt dyslexie in de familie voor?

Vragen die de school van ouders kan verwachten.

- Hoe kan het dat lees- en spellingproblemen niet eerder zijn opgevallen?
- Wat gaat er nu precies gebeuren en hoe houdt u ons op de hoogte?
- Wat betekent dit voor het opleidingsniveau dat hij gekozen heeft? Kan hij dat blijven volgen als uit het onderzoek blijkt dat hij dyslectisch is?
- Welke ondersteuning biedt de school?

Wanneer uit onderzoek blijkt dat de leerling dyslexie heeft, volgt het eerder beschreven kennismakingsgesprek waarin de ondersteuning binnen en buiten de klas en de compenserende middelen vastgelegd worden.

Ondersteuning buiten de klas

Op een aantal scholen is extra ondersteuning buiten de klas beschikbaar voor leerlingen. Wie deze extra zorg krijgt, is afhankelijk van criteria die een school opstelt. De zorgspecialist stelt op grond van een hulpvraag samen met een leerling een handelingsplan op (zie subparagraaf 10.1.1 *Uitgangspunten van taakgerichte trainingen*). Indien er buiten de school ook nog onder-

steuning plaatsvindt, is het belangrijk voor de school te weten, wat daar de inhoud van is zodat zij haar ondersteuning daarop kan afstemmen.

In het handelingsplan staan de doelen die worden nagestreefd en wie er betrokken is bij de uitvoering ervan. De zorgspecialist bespreekt dit plan niet alleen met de leerling, maar ook met de ouders of zij stelt de ouders schriftelijk op de hoogte. Zij licht het plan toe en geeft aan hoe en wanneer het wordt geëvalueerd.

Vragen die ouders en leerling van school kunnen verwachten.

- Wordt de leerling ook buiten school begeleid? Zo ja, hoe kan de informatie uitwisseling plaatsvinden tussen school en de externe begeleider?
- Welke mogelijkheden zijn er thuis voor ondersteuning van de opgestelde doelen?
- Zijn de ouders voldoende thuis in de lesstof om de leerling thuis te ondersteunen?

Vragen die de school van ouders kan verwachten.

- Hoe worden wij en de leerling van de opbrengsten van de ondersteuning op de hoogte gehouden?
- Hoe kunnen wij als ouders hem thuis nog helpen met zijn extra opdrachten?

12.3 Taken voor de school

Taken voor de directieleden

- Maak duidelijk wat er in de samenwerking met ouders van personeel van school verwacht wordt.
- Organiseer studiedagen met betrekking tot educatief partnerschap.

Taken voor het middenmanagement/de werkgroep

- Wees helder in de communicatie naar zowel ouders als team.
- Zorg dat alle partijen op de hoogte zijn van deze afspraken.

Taken voor docenten

- Neem kennis van het beleid van de school in communicatie naar ouders toe.
- Communiqueer helder in gesprek met ouders over de ondersteuning van de leerling.

[Websites en brochures op internet]

- www.nji.nl/publicaties/Handreiking_Samenwerken_met_ouders.pdf
- www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ouders-en-school-samen/documenten-en-publicaties
- www.kennisnet.nl/themas/ouderbetrokkenheid/
- www.5010vooroudersoveronderwijs.nl/voortgezet-onderwijs/contact-ouders-school
- www.kentalis.nl/Martinus-van-Beek/Ouders/Websites-voor-ouders

[LITERATUUR]

- Aarnoutse, C. (1992). Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In L. Verhoeven (Red.), *Handboek Lees- en schrijfdidactiek* (pp. 151-167). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J., Roelofs, E.C. & Jenniskens, W.A.G.M. (1990). *Programma Samenvatten*. Nijmegen: Berkhout.
- Baeyens, D. (2011). Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) en dyslexie: een reële comorbiditeit? In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 225-241). Leuven: Acco.
- Bakker-Rennes, H., Fennis-Poort, T. & Hacquebord, H. (2007). *Taalatelier Lezen: Moeilijke teksten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Bakker-Renes, H., Fennis-Poort, T. & Hacquebord, H. (2009). *Taalatelier Grammatica: Woordsoorten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Baumann, J.F. (1986). The direct instruction of main idea comprehension ability. In J.F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Beerens, E. (2009). *Computer maakt het leren van schooltaalwoorden in het vmbo efficiënter*. Masterthesis. Tilburg: Faculteit Communicatie en Cultuur.
- Beek, S., Rooijen, A. van & Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief Partnerschap in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag/'s-Hertogenbosch: Q*Primair/KPC Groep.
- Bekebrede, J.I., Van der Leij, A., Plakas, A., Share, D.L. & Morfidi, E. (2010). Dutch dyslexia in adulthood: Core features and variety. *Scientific Studies of Reading*, 14, 183-210.
- Bekebrede, J.I., Van der Leij, A. & Share, D.L. (2009). Dutch dyslexic adolescents: Phonological-core variable-orthographic differences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 133-165.
- Beumers-Peters C. (2010). *Methode Mission Possible*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Berliner, D.C. (1981). Academic learning time and reading achievement. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Billiaert, E. (2003). *Behandeling van leesproblemen; technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling 2006*. Zorgverzekeringen: CVZ project nr. 608/001/2005.
- Bots, R., Meijs, D. & Van der Veer, E. (1999). *Posterproject leerjaar 1 Voortgezet Onderwijs – Handleiding*. Rotterdam: CED-groep.
- Braaksmā, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen*, 8, 3-15.
- Brus, B.T. & Voeten, M. J. (1973). *Een-MinuuT-Test*. Nijmegen: Berkhout.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer.
- Callebout, D. (2007). Dyslexie: de kwaliteit van de spellingcontrole. *Remediaal*, 7(3-4), 25-31.
- Covey, S.R. (2009). *Zeven eigenschappen die jou succesvol maken!* Amsterdam: Business Contact.
- Crombie, M. & McColl, H. (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia; successful inclusion in the secondary school*, pp. 54-64. Londen: David Fulton Publishers.

- Dannenbergh, K. (2006). *Interventieprogramma Engels VO bij HAVO/VWO brugklassers*. Scriptie voor het doctoraalexamen orthopedagogiek. Radboud Universiteit Nijmegen (www.expertisecentrumnederlands.nl).
- David, D., Wade-Woolley, L., Kirby, J.R. & Smithrin, K. (2007). Rhythm and reading development in school-age children: a longitudinal study. *Journal of Research in reading*, 30(2), 169-183.
- De Jong, P.F. & Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- De Jong, P.F. (2008). Van ernstige problemen met lezen en/of spellen naar dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 146-152.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008a). *Dyslectische leerlingen en de praktijkvakken en creatieve vakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008b). *Dyslectische leerlingen en de zaakvakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008c). *Dyslectische leerlingen en de exacte vakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2009). *Dyslectische leerlingen en de talen. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Lange, S., Van Beukering, T. & Pameijer, N. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- De Leeuw, R. (2010). *Special Font For Dyslexia?* University of Twente: Master Thesis. www.ilo.gw.utwente.nl/ilo/attachments/032_Masterthesis_Leeuw.pdf
- Deming, W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- De Vos, B. & Hajer, M. (2003). Taaldidactiek als impuls voor elke vakles. *Kunstzone: Tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 2, juli/augustus. Zie: <http://kunstzone.nl/magazines/kunstzone-2003/juli-augustus/taaldidactiek-als-impuls-voor-elke-vakles>
- Deci, R.L. & Ryan, R. (1990). A Motivational Approach to Self: Integrating in Personality. In R. Dienstbier (Red.), *Nebraska Symposium om Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dien, J. (2009). The neurocognitive basis of reading single words as seen through early latency ERP's: A model of converging pathways. *Biological Psychology*, 80, 10-22.
- Ditz, C., John, T. & Horions, K. (2010/2011). Welke ondersteunende geheugentechnieken hebben effect op dyslectische brugklasleerlingen bij het leren van Engelse woordenschat. *Remediaal*, 11(5), 3-8.
- Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Effectief leren, Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and dyslexia: a study on pronouns, aspect, and quantification*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht. www.lotpublications.nl/publish/articles/003876/bookpart.pdf
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U. & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 383-390.
- Furman, B. & Furman, B. (2006). *De methode Kids' Skills*. Amsterdam: Boom-Nelissen.
- Ganschow, L., Lloyd-Jones, J. & Miles, T.R. (1994). Dyslexia and Musical Notation. *Annals of dyslexia*, 44, 185-202.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed; multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gerrits, E., Jong, J. de & Rispens, J.E. (2004). Dyslexie als taalstoornis. In H.F.M. Peeters e.a. (Red.), *Handboek Stem-, Spraak- en Taalpathologie*. B 10.2.4. (pp. 1-35), Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Gezondheidsraad (2000). *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad. (Zie ook www.gr.nl; publicatienummer 2000/24.)
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E. & Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwer & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (p. 41-58). Leuven: Acco.
- Ghesquière, P. & Van der Leij, A. (2007). Technisch lezen en spellen. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 57-72). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gouwetor, C.N., Bekebrede, J.I. & Van der Leij, A. (2010). Sociaal-emotioneel en lichamelijk functioneren van dyslectische en normale lezers in het vmbo-t. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 111-123.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 91-125.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia; an overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 15-22.
- Hacquebord, H., Bakker-Renes, H.W., Fennis-Poort, H. & Stigter, I. (2008). *Taalatelier Woordenschat: Woorden in teksten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs – tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3-11.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Henneman, K. (1990). Methoden voor behandeling van ernstige spellingproblemen bij oudere leerlingen. In *bundel 4, Vierde conferentie Het schoolvak Nederlands*, p. 97-113.
- Henneman, K. (2000). *Problemen van gevorderde spellers; signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004a). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Deel I. Achtergronden, beleid en implementatie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004b). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Deel II. Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Henneman, K. & Van Calcar, W. (1999). Leesonderwijs ter discussie. Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen. *Levende talen*, 539, 267-273.
- Jaarsma, B.S., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Van den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annals of Dyslexia*, 48, 137-154.
- Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(1), 11-22.
- Kan, N.P.L.M. & Aarnoutse, C.A.J. (1993). *Programma Structuur van informatieve teksten*. Nijmegen: Berkhout.

- Klaassen, C., (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kleijnen, R. & Henneman, K. (2002). Begeleiding van dyslexie in het voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 4, 11-16.
- Kleijnen, R., Steenbeek-Planting, E. & Verhoeven, L. (2008). *Toetsen en interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs Nederlands en de Moderne Vreemde Talen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kniep, J. & Janssen, T. (2011). Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat? *Levende Talen*, 12, 26-36.
- Kok, H. (2000) *Motiverende gespreksvoering*. NIGZ.
- Krijgsman, A. (2010/2011). Dyslectici begrijpen gesproken taal anders dan niet-dyslectici. *Remediaal*, 11(2), 31-32.
- Kuster, S., Braams, T. & Bosman, A.M.T. (2012). Hoezo is het lettertype Dyslexie beter? *Remediaal*, 20(2), 26-28.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential Teachings Skills*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Lagerwerf, B. (2000). *Wiskundeonderwijs in de basisvorming*. Utrecht: APS.
- Lestra, M. (1993). *Lessen in strategieën voor begrijpend lezen voor moeilijk lerenden van 11 tot 16 jaar*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Loonstra, J.H. & Schalkwijk, F. (Red.), (1999). *Omgaan met Dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Lovett, B.J. (2010). Extended Time Testing Accommodations for Students With Disabilities: Answers to Five Fundamental Questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638.
- Loykens, E., Ruijsenaars, W., Bron, T. & Van Mameren-Schoehuizen, I. (2010). Behandeling van Dyslexie en geprotocolleerd werken. In L. Verhoeven, F. Wijnen, K. Van den Bos & R. Kleijnen (Red.), *Zorg om Dyslexie* (p. 115-134). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Mackay, N. (2001). *Dyslexia friendly schools*. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school*, pp. 166-173. London: David Fulton Publishers.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *De betrokkenheid van ouders bij het schooleren van hun kinderen. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool Amsterdam.
- Millner, W.R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing*. New York: The Guilford Press.
- Mondria, J.A. & Mondria-de Vries, S. (1991). Woorden leren met de 'handcomputer'. Praktijkverslag van een leerexperiment met een bijzonder woordkaartjes-systeem. *Levende Talen*, 465, 558-461.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted & talented children with special educational needs; double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.
- Nienhuis, L. (2002). Woordjes leren; woorden leren in groepen; het opbouwen van een semantisch netwerk in een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 2.
- NIP, Nederlands Instituut van Psychologen (2007). *De beroepscode van psychologen*. Amsterdam: NIP.
- NVO, Nederlandse Vereniging van Pedagogogen en Onderwijskundigen (2009). *Beroepscode NVO*. Utrecht: NVO
- O'Brien Vance, K. (2004). Adapting music instruction for students with dyslexia. *Music Educators Journal*, 90(5), 27-31.

- O'Brien, B.A., Mansfield, J.S. & Legge, G.E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 3, 332-349. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1427019/
- Ogg, F., Elshout, G., Van der Avert, T. et al. (2000). *Zelfstandig lezen bij de gammavakken in de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: VSLPC.
- Onderwijsraad (2010). *Advies Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Pameijer, N.K. & Van Beukering J.T.E. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor advisering bij onderwijs- en opvoedingsproblemen*. Leuven/Culemborg: Acco.
- Pameijer, N.K. & Van Beukering J.T.E. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Culemborg: Acco.
- Peer, L. & Reid, G. (Eds.), (2001). *Dyslexia; successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Poleij, C., Leseman, P. & Stikkelbroek, Y. (2009). Effecten van een groepstraining ter preventie van internaliserende stoornissen bij dyslectische adolescenten: een pilot-onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 351-363.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Prenger, J. (2011). Werken aan taal via rekenen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 5, 10-13.
- Prochaska, J.O., Norcos, J.C. & DiClemente, C.C. (1994). *Changing for good: A revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York: Avon Books.
- Pugh, K. & McCardle, P. (2009). *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York: Psychology Press/Taylor-Francis Group.
- Punt, L. & Van Loon, A. (2010). *Een nieuw curriculum voor lezen? Uw leerlingen met succes op weg naar lezen op 1F en 2F*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2000). *Effective reading strategies; teaching children who find reading difficult*. New Jersey: Prentice Hall.
- Raskind, M.H. & Stanberry, K. (2008). *Assistive Technology for Kids with Learning Disabilities. Assistive technology: A Parent's Guide*. GreatSchools Inc. www.greatschools.org/special-education/assistive-technology/784-parents-guide-to-assistive-technology.gs
- Reij, R. (2003). *Dyslexie: naar een vergoedingsregeling*. Amstelveen: College voor zorgverzekeringen. (Zie ook www.cvz.nl; publicatie-nummer 03/144).
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia*. London: Routledge.
- Rijkschroeff, L. & Van Roosmalen, T. (2003). *De Achtbaan; een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 3, 17-21.
- Rispens, J.E. (2004). *Syntactic and phonological processing in developmental dyslexia*. (Academisch proefschrift). Enschede: Print Partners Ipskamp. <http://irs.ub.rug.nl/ppn/264809300>

- Rolak, M. & Henneman, K. (2010). Ondersteunende technologie in de afstemming tussen zorg en onderwijs. In L. Verhoeven, F. Wijnen, K. van den Bos & R. Kleijnen (Red.), *Zorg om dyslexie. Kwaliteitszorg bij de aanpak van leesproblemen* (pp.135-156). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Rooijen, A. van (2007). *Pareltjes van partnerschap. Goede praktijkvoorbeelden in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: NKO.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley California: McCutchen Publishing Corporation.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational research*, 64(4), 479-530.
- Rosink, A.M., Exterkate, W. & Bosman, A. (1998). Leren spellen door letterlijke uitspraak. *Didaktief & School*, 4, 35.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., De Haan, C., Mijs, L.I.M. & Harinck, J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met schrijven. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 135-145.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Ruijsenaars-Elshoff, C. Th. G., Smeets, M. H. G., Willemsen-Bouwman, M. & Van Mameren-Schoehuizen, G. M. M. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ruijsenaars, W. & Van den Bos, K. (2011). Dyslexie na de basisschoolleeftijd: meer dan alleen cognitieve beperkingen. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (p. 185-202). Leuven: Acco.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Van Luit, H. & Van Lieshout, E. (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie. Theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schellens, G. & Van Hout-Wolters, B. (1998). Wat is belangrijk in een studietekst? De rol van leerdoelen en taakeisen. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 19(1), 54-58.
- Scheltinga, F., Gijsel, M., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Schiffelers, I., Bosman, A.M.T. & Van Hell, J.G. (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met niet consistente foneem-grafeemrelaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.
- Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. [academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam].
- Schippers, M. (2002). Motiverende gespreksvoering. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 57, 250-265.
- Schneider, E. (2009). Dyslexia and foreign language learning. In G. Reid (Ed.), *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 297-310). London/New York: Routledge.
- Schraeyen, K., Janssens, V., Aerts, A., Meerschaert, E., Maetens, K. & Geudens, A. (2011). Diagnostiek van dyslexie bij adolescenten en jongvolwassenen: een pleidooi voor het totaalprofiel als sleutel tot een individueel aangepast advies. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 81-107). Leuven: Acco.
- Sebrechts, C. (2002). Woordenschatverwerving in het moderne vreemdetalenonderwijs. *Remediaal*, 3(1), 9-15.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

- Share, D.L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584-615.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia; a new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Sliepen, S.E. (1995). *Instructie en oefening in begrijpend lezen; leerkrachtinstructie en computerondersteunde oefening voor lom-leerlingen* [Academisch proefschrift]. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Smeets, J. & Kleijnen, R. (2008). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserend en dispenserende hulpmiddelen*. Masterplan Dyslexie. (downloadbaar via www.expertisecentrumnederlands.nl)
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Smits, A. & Van der Helm, P. (z.j.) *RALFI in het voortgezet onderwijs*. www.dyslectischekinderen.nl
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Steenbeek-Planting, E. & Kleijnen, R. (2011). Begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 145-167). Leuven: Acco.
- Steenbeek-Planting, E.G., Kleijnen, R. & Verhoeven, L.T.W. (2006a). *Interventieprogramma Engels voor het Voortgezet Onderwijs. Begeleiding voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Steenbeek-Planting, E.G., Kleijnen, R. & Verhoeven, L.T.W. (2006b). *Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs. Begeleiding voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Steenbeek-Planting, E.G., Popma, A., Goei, S. L., Jacobs, A. & Kleijnen, R. (2006). *Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs. Implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: PMO.
- Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland. Geheel herziene versie. (zie voor een digitale versie: www.stichtingdyslexienederland.nl).
- Struiksmá, C., Scheltinga, F. & Van Efferen-Wiersma, E. (2006). De Rotterdamse Aanpak Dyslexie, evaluatie van een project. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 170-181.
- Teunissen, C. & Bekebrede, J. I. (2011). Lezen en schrijven met Praktijkonderwijsleerlingen: een nieuwe leergang. *Remediaal*, 2, 10-14.
- Teunissen, C., Jongejan, W. & Steenbeek-Plantinga, E. (2012). Functioneel geletterd de wereld in. Interventie voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 20(2), 19-21.
- Teunissen, C. & Steenbeek-Planting, E.G. (2009). Het interventieprogramma Nederlands voor voortgezet onderwijs: effecten in het VMBO en mogelijkheden voor gebruik in de schoolpraktijk. *Remediaal*, 9(5), 3-7
- Theunissen, J. (2003). *Leerlingen over dyslexie; onderzoek naar ervaringen met dyslexiemaatregelen in het vo.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Urrf, M. (2010/2011). Het protocol dyslexie VO in de tas van de docent moderne vreemde talen (1). *Remediaal*, 11(5), 14-20.
- Van Bergen, E., De Jong, P.F., Plakas, A., Maassen, B. & Van der Leij, A. (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 28-36.

- Van Berkel, A. (1990). *Orthodidactische gids voor het vreemde-talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Berkel, A. (2003). *Remedial Workbook-New Interface 1 alle niveaus*. Amersfoort: Thieme-Meulenhoff.
- Van Berkel, A. (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Van Berkel, A., Hoeks-Mentjens, R. & Wiers, E. (2008). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 95, dyslexie special, 14-17.
- Van den Bos, K.P. (2003). De relatie tussen lees- en benoem-snelheid bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80(4), 288-308.
- Van den Bos, K.P., Zijlstra, B.J.H. & Lutje Spelberg, H.C. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-49.
- Van den Bos, K.P., Lutje Spelberg, H.C., Scheepstra, A.J.M. & De Vries, J. (1994). *De Klepel. Vorm A en B. Een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling*. Nijmegen: Berkhout.
- Van den Bos, K. P. & Lutje Spelberg, H. C. (2007). *CB&WL: continu benoemen en woorden lezen*. Amsterdam: Boom Test Uitgevers.
- Van Calcar, W.I.M. (1992). *Een Nieuwe Grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Calcar, W.I.M. (1994). *Een Toegepaste Grammatica; grondslag voor het vak Nederlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Van der Bolt, L. (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 27-37.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie; beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat. (Tweede gewijzigde druk.)
- Van der Leij, A. & Van Daal, V.H.P. (1999). Automatization aspects of dyslexia: Speed limitations in word identification, sensitivity to increasing task demands, and orthographic comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 417-428.
- Van der Linden, J. (2000). Leren in samenspraak; van theorie via onderzoek naar onderwijs- en opleidingspraktijk. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. Van Wessum. *Van onderwijs naar leren*, pp. 103-116. Apeldoorn: Garant.
- Van Garderen, D. (2007). Teaching students with LD to use diagrams to solve mathematical word problems. *Journal of Learning disabilities*, 40, 540-553.
- Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008). Wat is de ideale leraar? *Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Zie ook www.velon.nl/uploads/nieuws/bestanden/wat_is_de_ideale_leraar.pdf
- Van Peer, W. (1987a). Spelling in stelling; een didactische visie; vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs. *Levende Talen*, 417, 23-29.
- Van Peer, W. (1987b). Spelling in stelling; een didactische visie; vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs. *Levende Talen*, 418, 118-123.
- Van IJzendoorn, T. (2001). Training in begrijpend lezen door rolwisselend leren. In *Bundel Viertiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*, p. 243-250. (http://taaluniversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/14/243/).
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (1993). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (2003). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vosse, A.J.M. (2002). *Evaluatie van tutorleren in Nederland*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Vries, P. de, Cox, H., Heldoorn, G. & Galjaard, H. (2012). *Ouderbetrokkenheid voor elkaar; in tien stappen naar een goede samenwerking tussen school en ouders*. Amersfoort: CPS.
- Walraven, A.M.M. (1995). *Instructie in leesstrategieën; problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers* [Academisch proefschrift]. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Wiers, E., Van Berkel, A. & Hoeks-Mentjens, R. (2008). Dyslectische leerlingen en het vak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 95, dyslexie special, 7-10.
- Zabala, J., Bowser, G. & Korsten, J. (2004-2005). SETT and ReSETT: Concepts for AT implementation. *Closing The Gap*, 23(5), 1-4. www.joyzabala.com

[BIJLAGEN]

- Bijlage 1 – Format van een plan van aanpak
- Bijlage 2 – Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid
- Bijlage 3 – Signalenlijst lees- en spellingproblemen
- Bijlage 4 – Verantwoording signaleringsinstrumenten
- Bijlage 5 – Voorbeeld van procedure bij vermoeden van dyslexie binnen Samenwerkingsverband A
- Bijlage 6 – Klassenoverzichtsformulier signaleringstoetsen
- Bijlage 7 – Intakevragenlijst mentor
- Bijlage 8 – Intakevragenlijst docenten
- Bijlage 9 – Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 1)
- Bijlage 10 – Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 2)
- Bijlage 11 – Toelichting bij deel 1 van het Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie
- Bijlage 12 – Voorbeeld dyslexieverklaring
- Bijlage 13 – Intakevragenlijst ouders
- Bijlage 14 – Taalbericht vakonderwijs
- Bijlage 15 – Hoofdgedachte
- Bijlage 16 – Woordenschatuitbreiding
- Bijlage 17 – Stilleestoets *Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?*
- Bijlage 18 – In gesprek met leerlingen over taalvaardigheden
- Bijlage 19 – Directe instructie en rolwisselend leren
- Bijlage 20 – Persoonsvorm
- Bijlage 21 – Woorden leren zonder computer
- Bijlage 22 – Vragen voor advisering ondersteunende technologie
- Bijlage 23 – Overzicht mogelijke aanpassingen voor dyslectische leerlingen
- Bijlage 24 – Dyslexiekaart van Eric

Bijlage 1 – Format van een plan van aanpak

Waar willen we aan werken?			
Wat doen we?	Met wie?	Wanneer?	Wat levert het op?
Waar moeten we rekening mee houden?			
Hoe weten we of het gelukt is?			
Wat hebben we nodig?			

Bijlage 2 – Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid

Datum: _____

Ingevuld door: _____

Naam leerling: _____ m/v*

Leeftijd: _____ jaar; _____ maanden. Geboortedatum: _____

Land van herkomst: _____ Thuistaal: _____

Schoolloopbaan: _____

Heeft de leerling een dyslexieverklaring? Ja/nee*

Indien ja, datum van afgifte: _____

Heeft de leerling lichamelijke beperkingen (zintuiglijke en/of lichamelijke handicaps)? Ja/nee*

Indien ja, welke? _____

Naam basisschool: _____

Naam leerkracht/remedial teacher/intern begeleider: _____

Is er een dossier aanwezig? Ja/nee*

Wij zouden na ontvangst van de vragenlijst mogelijk nog contact met u willen opnemen.
Op welk nummer en op welke dagen bent u te bereiken?

Op telefoonnummer: _____ Op dagen: _____

Wij danken u bij voorbaat voor uw medewerking.

*Doorhalen wat niet van toepassing is

4a Met welke (deel)vaardigheden van het technisch lezen heeft de leerling nog problemen?

- Letter-klankkoppelingen

Welke zijn nu nog problematisch? _____

- Auditieve synthese
- Lettervolgorde in woorden
- Vloeiendheid bij het lezen (lang nadenken, twijfelen, veel zelfcorrecties)

4b Hoe zou u het lezen van de leerling karakteriseren?

- Leest accuraat maar traag, woorden worden eerst in stilte gedecodeerd, dan uitgesproken
- Spelt woorden nog geregeld hardop tijdens het lezen, maar maakt daarbij nauwelijks fouten
- Leest vlot, maar raadt geregeld woorden en maakt daarbij veel fouten die de betekenis aantasten
- Leest traag, spellend en maakt veel fouten

4c Heeft de leerling problemen met begrijpend lezen? Ja/nee*

5 Hoe is de **spellingontwikkeling** verlopen? Vermeld de precieze toetsen en versies. Stuur indien mogelijk een uitdraai van het leerlingvolgsysteem mee.

Datum	Toets en versie (bijv. SVS, PI-Dictee)	Ruwe score	Standaardscore	Niveau

* Doorhalen wat niet van toepassing is

7b Hoe zou u het spellen van de leerling karakteriseren?

- Gaat sterk op zijn gehoor af (maakt daardoor veel fonetische fouten)
- Gebruikt spellingregels bewust
- Maakt gebruik van ezelsbruggetjes/geheugensteuntjes;

Indien ja, voor welke regels? _____

7c Heeft de leerling problemen met functioneel schrijven (stellen)? Ja/nee*

7d Is er een duidelijk verschil in spellingprestaties tijdens dictees en functioneel schrijven?
Ja/nee* Indien ja, welk verschil precies? _____

8 Kruis aan welke van de volgende factoren een positieve (faciliterende) of negatieve (belemmerende) invloed op de leerresultaten hebben.

Factor	Faciliterend	Belemmerend
<i>Leerbaarheid (leervermogen)</i>		
<i>Spraak- en taalontwikkeling</i>		
<i>Geheugen:</i> - tijdens lezen en schrijven - tijdens instructie		
<i>Werkhouding en gedrag:</i> - leesplezier/leesmotivatie - concentratie/taakgerichtheid zelfreflectie - huiswerkattitude		
<i>Sociaal-emotionele ontwikkeling</i>		

9a Welke faciliteiten heeft de school reeds geboden?

- Meer tijd voor leesactiviteiten, namelijk bij de volgende vakken:

- Meer tijd voor schrijfactiviteiten, namelijk bij de volgende vakken:

* Doorhalen wat niet van toepassing is

Bijlage 3 – Signalenlijst lees- en spellingproblemen

Om leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen, mogelijk dyslectische leerlingen te signaleren via observatie is noodzakelijk te weten waar deze leerlingen problemen mee hebben. In hoofdstuk 3 (schema 3.1) van het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* staat een uitgebreid overzicht van mogelijke problemen. Voor observaties in de klas is dit overzicht ingekort tot de meest in het oog springende problemen.

Met deze signalenlijst kunt u nagaan hoe u in uw lessen informatie kunt verkrijgen over leerlingen die met een aantal van deze problemen te kampen hebben. Om signalen te registreren is observatie alleen niet voldoende. Signalen moeten ook uitgelokt worden door het geven van specifieke taken of door het vragen stellen aan leerlingen.

	Mogelijke signalen dyslexie	Naam leerling:
TECHNISCH LEZEN	<i>Heeft moeite met accuraat en vloeiend hardop lezen</i>	
	<i>Struikelt met hardop lezen over onbekende woorden</i>	
	<i>Leest zeer traag</i>	
SPELLEN	<i>Maakt zowel in complexe als in alledaagse eenvoudige woorden veel spelfouten</i>	
	<i>Maakt bij de moderne vreemde talen fouten die wijzen op interferentie met het Nederlandse spellingsysteem</i>	
SPREKEN	<i>Heeft moeite de juiste uitspraak van woorden in de moderne vreemde talen onder de knie te krijgen</i>	
	<i>Is soms traag in het onder woorden brengen van zaken door woordvindingsproblemen</i>	
LUISTEREN	<i>Heeft moeite met luisteroefeningen, werkt traag en kan onvoldoende tot begrip komen</i>	
ALGEMEEN	<i>Heeft moeite met het onthouden van betekenisloze associaties, bijvoorbeeld vocabulaire, namen, jaartallen e.d. ondanks intensief oefenen</i>	

		Naam leerling:
ALGEMEEN	<i>Werkt traag, kan herhaaldelijk het tempo van de klas niet bijhouden als het om lezen en schrijven gaat</i>	
FUNCTIONELE TAKEN	<i>Schrijft onsamenhangende teksten</i>	
	<i>Laat bij correctie fouten zitten, ziet ze over het hoofd</i>	
	<i>Slaat vragen over bij opdrachten en proefwerken</i>	
	<i>Maakt fouten bij het overnemen van gegevens van het bord</i>	
	<i>Heeft problemen met begrijpend lezen</i>	
	<i>Heeft problemen met stellen/formuleren</i>	
SOCIAAL-EMOTIONEEL	<i>Is onzeker over zijn cognitief functioneren</i>	
	<i>Is ongemotiveerd voor taken die hij moeilijk vindt</i>	
	<i>Heeft moeite met concentratie</i>	
	<i>Vertoont vermijdingsgedrag</i>	

Specifieke opmerkingen m.b.t. gesignaleerde leerlingen:

Bijlage 4 – Verantwoording signaleringsinstrumenten

De keuze voor de signaleringstoetsen is tot stand gekomen op basis van literatuurstudie en ervaringen. De enige Nederlandstalige publicatie met betrekking tot dit onderwerp die de werkgroepleden Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs bekend is, is Van Daal & Geelhoed (1999). Samen met de Werkgroep Dyslexie van een aantal samenwerkende scholen in Almere, zijn deze onderzoekers in 1997 een project gestart dat als doel had om tot *“een systematische en expliciete werkwijze te komen voor het vaststellen van dyslexie. Uitgangspunt hierbij zou moeten zijn een algemeen aanvaarde definitie van dyslexie en een bijbehorende operationele definitie. Additionele criteria zijn: handzaam, snel, door leerkrachten af te nemen, betrouwbare normen en eenvoudige beslisregels voor de interpretatie van de uitkomsten”* (Van Daal & Geelhoed 1999).

Als voorlopige definitie van dyslexie is in dit onderzoek gekozen voor een combinatie van het standpunt van de Gezondheidsraad (1995) en het standpunt van Van der Leij (1998). Deze combinatie leidde tot een discrepantiedefinitie. *“Dit wil zeggen dat van dyslexie sprake is wanneer er een (grote) discrepantie bestaat tussen de verwerking van schriftelijke en de verwerking van mondelinge taal. Meer specifiek: tussen technisch lezen en begrijpend luisteren”* (Van Daal & Geelhoed 1999: 3).

Uit dit onderzoek kwamen de volgende aanbevelingen voor een screeningsonderzoek onder brugklassers: (1) afname van een non-verbale intelligentietest om het niveau van een individuele leerling te bepalen, (2) een technische leesvaardigheidstest en (3) een luistervaardigheidstest, waarmee het actuele niveau van de taalvaardigheid kan worden vastgesteld. De werkgroep Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs heeft deze aanbevelingen niet overgenomen, omdat (a) de in het onderzoek gedefinieerde definitie niet als definitie gebruikt wordt in dit protocol, (b) de afname van een individueel af te nemen toets voor technisch lezen te tijdrovend is. Uit het onderzoek bleek echter ook, dat het door de school afgenomen zinnendictee beter discrimineerde dan het woorddictee, maar dat de correlatie tussen de lees- en spellingmaten aan de lage kant is (Van Daal & Geelhoed 1999: 39).

Een tweede onderzoek dat gebruikt is bij de keuze van de signaleringstoetsen is het onderzoek van Hatcher, Snowling & Griffiths (2002). Een van de doelen van dat onderzoek was het ontwikkelen van richtlijnen voor signalering van dyslexie onder studenten in het hoger onderwijs. Na afname van een uitgebreide testbatterij bleek, dat de volgende testen het beste discrimineerden tussen dyslectici en niet-dyslectici en het minst vals-positieven opleverden: (a) lezen van nonsenswoorden, (b) spelling, (c) de subtest Substitutie van de WAIS-R, een veelgebruikte intelligentietest voor volwassenen, waarbij de leerling in een vastgestelde tijd zo veel mogelijk symbolen moet kopiëren, en (d) schrijfsnelheid, waarbij de leerling in twee minuten zo vaak mogelijk een zin van 13 woorden moet overschrijven.

In beide onderzoeken komt een spellingtest als discriminerend naar voren, hoewel een dergelijke test in het eerste onderzoek niet aanbevolen wordt. Bij de keuze voor een zinnendictee en niet voor een woorddictee heeft ook het volgende argument een rol gespeeld: een zinnendictee levert meer informatie op dan een woorddictee, informatie die in een vervolgonderzoek van belang kan zijn (Henneman 2000; Kleijnen 1992). Informatie die een zinnendictee wel en een woorddictee niet kan opleveren betreft:

- het kunnen vasthouden van een aantal woorden in het geheugen;
- het inzicht in woordopbouw, wat blijkt uit het wel of niet aan elkaar schrijven van woorden;
- het inzicht in zinsstructuur, wat blijkt uit het wel of niet veranderen van woordvolgorde of getal waardoor incongruentie kan ontstaan;

- de mate van beïnvloeding van de spelling van een woord door een volgend of voorafgaand woord, wat blijkt uit anticipaties en *retroicipaties* (spelling die in een voorafgaand of volgend woord thuishoren en niet in het doelwoord).

Eveneens komt uit beide onderzoeken naar voren, dat het lezen van nonsenswoorden een betrouwbare maat oplevert. Toch heeft de werkgroep Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs deze niet in het signaleringsonderzoek opgenomen. Een individuele test voor technisch lezen afnemen, is te tijdrovend. Bij een populatie van 250 brugklassers zou voor het afnemen van De Klepel rond de vier minuten per leerling nodig zijn (de leerling op zijn gemak stellen, toetsinstructie geven, toets afnemen, kort ervaring uitwisseling, ruwe score en standaardscore aantekenen etc.). Voor de totale populatie komt dat uit op ruim 16 uur, bij een buitengewoon strakke organisatie. Om toch een eerste indicatie te krijgen van de technische leesvaardigheid is voor een test gekozen, die het aantal woorden per minuut meet bij stillezen. Het afnemen en scoren van deze test voor dezelfde populatie kosten ruim vier uur.

Het kopiëren van symbolen zoals dit gebruikelijk is in de subtest Substitutie, zoals beschreven in de WISC-R, de kinderversie van de WAIS-R, is niet in overweging genomen. Er is namelijk geen gelijksoortig alternatief voor de doelgroep voorhanden en deze zou ook niet binnen een redelijke termijn te ontwikkelen zijn.

De signaleringsinstrumenten

Zinnendictee Het wonderlijke weer

Alvorens een mogelijk reeds bestaand zinnendictee te kiezen voor de signalering, zijn criteria opgesteld waaraan het dictee zou moeten voldoen:

- het dictee moet voor alle schooltypen bruikbaar zijn, met de mogelijkheid om te differentiëren naar schooltype (in afname van het aantal zinnen);
- het dictee moet goed genormeerd zijn, met normtabellen naar schooltype;
- de resultaten moeten bruikbaar zijn voor verder procesonderzoek. Dat wil zeggen dat het aantal fouten dat zwakke spellers maken niet te klein mag zijn, maar ook niet te groot (rond de 25 à 30 fouten);
- de betekenis van gebruikte woorden mag geen problemen opleveren;
- het onderwerp mag geen culturele bias opleveren voor allochtone leerlingen.

Bestaande, veel gebruikte zinnendictees, zoals *De Nieuwe Kerk* (Henneman 2000), *De vier scholieren* (Kleijnen 1992), *Het lieve kleine meisje* en *De dochter van onze nieuwe monteur* (Schenk 1984), voldoen geen van alle aan bovenstaande criteria. De werkgroep Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs heeft daarom besloten een nieuw dictee te ontwikkelen. Resultaat is het dictee *Het wonderlijke weer*.

In het voorjaar van 2003 is dit dictee afgenomen bij alle typen brugklasleerlingen. Het dictee bestond uit 12 lange zinnen. Uit dit dictee zijn die woorden geselecteerd, die van een bepaalde moeilijkheidsgraad waren; niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk. De moeilijkheidsgraad varieert van 93 procent goed (is een relatief makkelijk woord, bijvoorbeeld: 'sterren') tot 44 procent goed (is een moeilijk woord, bijvoorbeeld: 'volkswijsheden'). Vervolgens is een nieuw dictee samengesteld van tien zinnen met hetzelfde thema: Het wonderlijke weer. Het dictee loopt op in moeilijkheidsgraad, de eerste zes zinnen zijn beduidend makkelijker dan de volgende zinnen. De laatste twee zinnen zijn uitsluitend bestemd voor havo/vwo-leerlingen; de eerste zes voor lwoo-leerlingen. Het definitieve dictee is in het schooljaar 2003-2004 afgenomen en genormeerd bij in totaal 1372 leerlingen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs.

Stilleestoets Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?

Zoals al eerder gezegd, is uit economische overwegingen voor een stilleestoets gekozen en

niet voor individuele leestest met nonsenswoorden. Uiteraard kan een school besluiten hiertoe wel over te gaan en de stilleestoets laten vervallen.

Een stilleestoets is minder betrouwbaar dan een hardopleestoets als maat voor leessnelheid en meet al helemaal niet de accuratesse.

Bij de keuze voor de tekst van de stilleestoets zijn de volgende criteria gebruikt:

- minimaal 1000 woorden over een duidelijk onderwerp. Uit een exploratief onderzoek (Henneman 2002) blijkt namelijk dat de snelste brugklassers bij een dergelijke tekst rond de 338 woorden per minuut lezen;
- het onderwerp moet de leerlingen boeien, het moet iets met hen zelf te maken hebben;
- zo min mogelijk woorden met een hoog abstractieniveau;
- geen woorden die als nonsenswoorden beschouwd kunnen worden (bijvoorbeeld geen complexe namen);
- zo min mogelijk culturele bias en geen seksistisch taalgebruik.

De rode tekening (Kohler 1999) kwam het dichtst bij deze criteria. De tekst was echter te kort en is aangevuld met informatie van een website over de ziekte van Lyme.

Om na te gaan of de toets een betrouwbare maat levert voor de technische leesvaardigheid is deze in het voorjaar 2003 bij 3089 brugklassers afgenomen. Hieruit is naar voren gekomen dat de leesvaardigheid hoger is naarmate het onderwijstype hoger is: havo-leerlingen lezen significant sneller dan vmbo-leerlingen en vwo-leerlingen sneller dan havo-leerlingen. Leerlingen die in het bezit zijn van een dyslexieverklaring lezen duidelijk minder woorden per minuut dan de leerlingen zonder dyslexieverklaring. Deze test kan dus een indicatie geven over het niveau van technische leesvaardigheid.

De stilleestoets is genormeerd op 1372 leerlingen van het schooljaar 2003-2004.

Overschrijftaak

Omdat de doelgroep van het onderzoek van Hatcher, Snowling & Griffiths (2002) niet vergelijkbaar is met die van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs – zij onderzochten namelijk jongvolwassenen –, is in het voorjaar van 2003 onderzocht of schrijfsnelheid ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs een betrouwbare maat is voor de signalering van dyslexie. Hiervoor is bij dezelfde groep leerlingen als voor de stilleestoets (zie boven) een overschrijftaak afgenomen. Bij deze taak moeten de leerlingen in twee minuten een zin zo vaak als mogelijk overschrijven.

Ook bij deze taak is een verschil tussen de schooltypen te zien: vmbo-leerlingen schrijven in het algemeen wat langzamer dan havo-leerlingen en deze schrijven iets minder snel dan vwo-leerlingen. Leerlingen met een dyslexieverklaring schrijven langzamer dan leerlingen zonder een dyslexieverklaring.

De overschrijftaak lijkt dus een indicatie te geven voor de schrijfsnelheid van leerlingen in de brugklas. Het aantal woorden dat gemiddeld geschreven wordt, ligt echter dicht bij elkaar; de spreiding in scores is niet zo sterk. De signalerende waarde van deze toets lijkt minder sterk dan die van het dictee en de stilleestoets. Het geeft echter wel een indicatie in hoe snel leerlingen in staat zijn om geschreven teksten te reproduceren, in relatie tot het schrijven van teksten uit het hoofd (woorddictee).

Normen voor klassikale signalering

Met de afname van de drie toetsen kan in korte tijd klassikaal gesignaleerd worden welke leerlingen in de brugklassen van het voortgezet onderwijs uitvallen op lees- en schrijftaken ten opzichte van leerlingen in eenzelfde schooltype.

Wanneer een leerling op minstens een van de drie toetsen bij de 10 à 25 procent zwakst scorenden (vergelijk de E- en D-score van het Cito) behoort, is er een reden om deze leerling verder individueel te onderzoeken op lees- en spellingvaardigheid. De normen voor lwoo en praktijkonderwijs zijn afgeleid van vmbo basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg (dus afgeleid van het aantal fouten in de eerste zes zinnen).

Dictee

Individueel onderzoek bij	zwakste 25 procent	zwakste 10 procent
Lwoo en praktijkonderwijs	18 fouten of meer	25 fouten of meer
Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	24 fouten of meer	32 fouten of meer
Vmbo gemengde en theoretische leerweg/havo	18 fouten of meer	25 fouten of meer
Havo/vwo	15 fouten of meer	20 fouten of meer

Stillestoets

Individueel onderzoek bij	zwakste 25 procent	zwakste 10 procent
Lwoo en praktijkonderwijs	Minder dan 173 woorden	Minder dan 125 woorden
Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	Minder dan 173 woorden	Minder dan 173 woorden
Vmbo gemengde en theoretische leerweg/havo	Minder dan 188 woorden	Minder dan 144 woorden
Havo/vwo	Minder dan 201 woorden	Minder dan 187 woorden

Overschrijftaak

Individueel onderzoek bij	zwakste 25 procent	zwakste 10 procent
Lwoo en praktijkonderwijs	28 woorden of minder	23 woorden of minder
Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	28 woorden of minder	23 woorden of minder
Vmbo gemengde en theoretische leerweg/havo	28 woorden of minder	24 woorden of minder
Havo/vwo	32 woorden of minder	29 woorden of minder

Ter vergelijking het aantal fouten van de **gemiddelde brugklasleerling**:

	Dictee	Stillestoets	Overschrijftaak
Lwoo en praktijkonderwijs	23 fouten	158 woorden	24 woorden
Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	17 fouten	228 woorden	32 woorden
Vmbo gemengde en theoretische leerweg/havo	14 fouten	233 woorden	33 woorden
Havo/vwo	11 fouten	259 woorden	37 woorden

En ten slotte het aantal proefpersonen dat deelnam aan het normeringsonderzoek:

	Aantal proefpersonen
Lwoo en praktijkonderwijs	93
Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	268
Vmbo gemengde en theoretische leerweg/havo	422
Havo/vwo	589

Bijlage 5 – Voorbeeld van procedure bij vermoeden van dyslexie binnen Samenwerkingsverband A

Wanneer vakdocenten, ouders of een leerling zelf vermoeden dat er sprake is van dyslexie, geven zij dit door aan de mentor. Deze haalt bij de dyslexiecoach de intakevragenlijsten op voor mentor en docenten (bijlagen 7 en 8).

Mentor en docenten vullen deze vragenlijsten in. De mentor verzamelt ze en levert ze bij de dyslexiecoach in.

De dyslexiecoach maakt een samenvattend verslag van de informatie en beoordeelt of verder onderzoek noodzakelijk is. In geval van twijfel overlegt zij met een medewerker van het Samenwerkingsverband (SWV).

Indien verder onderzoek noodzakelijk is, start de coach met de Intakefase. De onderzoeks- en indiceringfase worden door Praktijk X uitgevoerd.

Intake

- De dyslexiecoach gaat in het dossier van de leerling na of er al eerder sprake is geweest van ernstige lees- en/of spellingproblemen die het recente vermoeden van dyslexie bevestigen. Informatie over testresultaten en begeleiding kunnen meer duidelijkheid verschaffen over de hardnekkigheid van de eventueel reeds bekende problemen. Wanneer er namelijk al sprake is geweest van begeleiding en dit niet het gewenste resultaat heeft opgeleverd, is dat een goede indicator van hardnekkigheid.
- De dyslexiecoach voert een intakegesprek met de leerling waarin helder moet worden hoe de leerling de problemen op het gebied van lezen en spelling ervaart. De vraag die door de leerling beantwoord moet worden is waar hij precies problemen mee heeft.
- De leerling krijgt een vragenlijst mee naar huis die door de ouder(s)/verzorger(s) dient te worden ingevuld (bijlage 13). Tevens moeten de ouder(s)/verzorger(s) een toestemmingsformulier invullen om de gegevens van hun kind beschikbaar te stellen voor onderzoek bij Praktijk X.
- Wanneer de aangemelde leerling in klas 1 zit, neemt de dyslexiecoach contact op met de basisschool van de leerling om inzicht te verkrijgen in de leergeschiedenis. Hiervoor is een 'vragenlijst basisschool' beschikbaar (zie bijlage 1).
- De dyslexiecoach heeft aan het eind van de intakefase een zo compleet mogelijk dossier opgebouwd (zie overzicht aan te leveren gegevens in bijlage 9 en 10).

Afname testen

Wanneer een leerling wordt opgenomen in het testtraject, maakt de dyslexiecoach een afspraak met de leerling om de testen af te nemen. Dit dient te gebeuren op een rustige plek in school waar de leerling zich goed kan concentreren en waar audioapparatuur aanwezig is. De volgende testen worden afgenomen bij leerlingen uit klas 1 en 2:

1. Leessnelheid *Tekenbeet* (signaleringsstoets bij Protocol dyslexie voortgezet onderwijs)
2. Dictee *Het wonderlijke weer* (signaleringsstoets bij Protocol dyslexie voortgezet onderwijs)
3. *EMT-A* (Brus & Voeten, 1973) Normering in Van den Bos, Lutje Spelberg, Scheepstra & De Vries, 1994
4. *De Klepel-A* (Van den Bos, Lutje Spelberg, Scheepstra & De Vries, 1994)
5. *AVI 9B* (vo-normering gebruiken in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008)
6. *Het Kijkbewijs* (zie bijlage 10 in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008)
7. *Continu Benoemen en Woorden Lezen* (CB&WL) (Van den Bos & Lutje Spelberg, 2007)

De volgende testen worden afgenomen bij leerlingen uit klas 3 en hoger:

1. *EMT-A* (normering 16-jarigen gebruiken in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008).
2. *De Klepel-A* (normering 16-jarigen gebruiken in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008)
3. *AVI 9B* (vo-normering gebruiken in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008)
4. *Het Kijkbewijs* (zie bijlage 10 in Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008)
5. *Continu Benoemen en Woorden Lezen* (CB&WL) (Van den Bos & Lutje Spelberg, 2007)

De uitslag van de testen worden ingevuld op de scoreformulieren en toegevoegd aan het dossier. Aan het dossier van leerlingen in klas 3 en hoger moeten een drietal schrijfproducten toegevoegd worden, bijvoorbeeld een spontaan geschreven verslag in het Nederlands of een proefwerk geschiedenis, waarbij uitgebreide antwoorden opgeschreven zijn.

Het volledige dossier wordt opgestuurd naar Mevrouw W. Deze stuurt na controle de gegevens door naar Praktijk X.

Afronding

De uitslag van het onderzoek wordt door Praktijk X naar de ouders gezonden. Praktijk X vraagt hen toestemming het ook naar de school te sturen. Indien ouders deze toestemming niet geven, wordt het onderzoek niet door het SWV bekostigd en zullen zij het zelf moeten betalen. Wanneer toestemming is gegeven, komt een kopie van de dyslexieverklaring en van het rapport in het dossier van de leerling.

De dyslexiecoach informeert alle betrokkenen op school. Het is de taak van de dyslexiecoach om er op toe te zien dat de docenten de handelingsadviezen van Praktijk X uitvoeren.

De dyslexiecoach zal het contact met de dyslectische leerling en zijn of haar ouders onderhouden en waar nodig ondersteuning bieden in het zoeken naar oplossingen voor problemen.

Naam leerling	Zinnendictee <i>Aantal fouten</i>	Stillestoets <i>Aantal woorden na ...minuten</i>			Overschrijftaak <i>Aantal woorden in twee minuten</i>	Dyslexie- verklaring	Opmerkingen
		1	2	3 Gem.			
1.	j/m*						
2.							
3.	j/m						
4.	j/m						
5.	j/m						
6.	j/m						
7.	j/m						
8.	j/m						
9.	j/m						
10.	j/m						
11.	j/m						
12.	j/m						
13.	j/m						
14.	j/m						
15.	j/m						
16.	j/m						
17.	j/m						
18.	j/m						
19.	j/m						
20.	j/m						
21.	j/m						
22.	j/m						
23.	j/m						
24.	j/m						
25.	j/m						
26.	j/m						
27.	j/m						
28.	j/m						
29.	j/m						
30.	j/m						

*Doorhalen wat niet van toepassing is

Bijlage 7 – Intakevragenlijst mentor

_____ is voorgedragen voor onderzoek naar lees- en spellingproblemen met een vermoeden van dyslexie. Om de zorgspecialist van voldoende informatie te voorzien op basis waarvan eventueel een onderzoek kan worden gestart, wordt van u verwacht dat u de onderstaande vragenlijst invult.

De vakdocenten van uw mentorleerling hebben ook allemaal een vragenlijst gekregen, zij leveren deze vóór _____ bij u in. Wanneer u ALLE formulieren retour heeft, deze graag uiterlijk _____ inleveren bij zorgspecialist _____. Deze laat u weten of verder onderzoek vereist is.

Naam leerling: _____

Klas: _____

Naam mentor: _____

Datum: _____

1. Waar is uw vermoeden van dyslexie bij deze leerling op gebaseerd?

2. Hoe schat u de ernst van de gesignaleerde problemen in? Wat zijn mogelijke consequenties voor de schoolloopbaan?

3. Wanneer zijn de problemen geconstateerd?

4. Welke van de volgende factoren hebben een positieve of negatieve invloed op de leerresultaten. Geef van iedere factor een korte omschrijving.

▶ **Werkhouding en taakgedrag** (motivatie, inzet, concentratie, zelfstandigheid, reactie op slagen en falen)

• Positieve factoren:

• Negatieve factoren:

▶ **Sociaal-emotionele ontwikkeling** (internaliserend probleemgedrag: stil, teruggetrokken, angstig; externaliserend probleemgedrag: agressief, opstandig uitdagend; contacten met docenten en leerlingen, inlevingsvermogen)

• Positieve factoren:

• Negatieve factoren:

▶ **Lichamelijke ontwikkeling** (eventueel medische problemen met gezichtsvermogen of gehoor, veelvuldig lichamelijke klachten als hoofdpijn en buikpijn)

• Positieve factoren:

• Negatieve factoren:

▶ **De gezinssituatie** (betrokkenheid ouders, acceptatie van de problemen, mogelijkheid tot ondersteuning)

• Positieve factoren:

• Negatieve factoren:

▶ **De schoolsituatie** (pedagogisch klimaat, aanpak en houding docenten, aanwezigheid faciliteiten)

• Positieve factoren:

• Negatieve factoren:

5. Wat zijn volgens u verklaringen voor de problemen?

6. Zijn er tot nu toe al maatregelen genomen om het leerrendement van de leerling te vergroten? Zo ja, welke.

7. Welke zaken die niet in deze vragenlijst aan de orde zijn gekomen, acht u nog van belang voor het beantwoorden van uw hulpvragen?

Geef het volledige pakket aan verzamelde en ingevulde informatie door u en de vakdocenten vóór _____ terug aan de zorgspecialist.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 8 – Intakevragenlijst docenten

Beste collega _____ ,

Ik zou graag de volgende leerling voordragen voor onderzoek naar lees- en spellingproblemen m.b.t. een vermoeden van dyslexie. Om een beeld te krijgen van de problemen van de leerling vraag ik u om deze korte vragenlijst in te vullen en zo spoedig mogelijk bij mij in te leveren.

Mentor/tutor: _____

Naam leerling: _____

Klas leerling: _____

Vak: _____

Datum: _____

1. Mogelijke kenmerken bij dyslectische leerlingen

Vink de kenmerken aan die voor bovenstaande leerling gelden bij het volgen van uw vak.

Technisch lezen

- Moeite met het (hardop) accuraat, snel en vloeiend lezen van zowel complexe als alledaagse woorden.

Spellen

- Moeite met het spellen van zowel complexe woorden met moeilijke letterclusters als alledaagse eenvoudige woorden.

Geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering

- Onvoldoende kunnen verwerken, verwoorden en terughalen van instructie.
- Moeite met het herhalen van instructie (aan het eind van de instructie is een deel reeds 'vergeten').
- Moeite met het onthouden van recent geleerde betekenisloze associaties (jaartallen, formules, begrippen die uit het hoofd geleerd moeten worden). Intensief oefenen levert onvoldoende resultaat op.
- Moeite om reeds geleerde dingen toe te passen in nieuwe situaties.
- Tempo en nauwkeurigheid nemen af als 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, schoolonderzoeken, examens).

Functionele taken en vakken die een beroep doen op de geletterdheid

- Moeite met begrijpend lezen (onvoldoende begrip na het lezen van tekst).
- Moeite met het zelf construeren van teksten (boekverslagen, samenvattingen, andere functionele teksten (bv. brief of opstel). Dit uit zich in:
 - slechte tekststructuur: de 'rode draad' raakt kwijt, waardoor teksten onsamenhangend zijn;
 - onheldere lay-out en indeling van de tekst;
 - gebrekkige zinsbouw.

- Fouten maken of fouten over het hoofd zien bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen.
- Fouten maken bij het overnemen van aantekeningen van het (digi)bord.

Taak- en werkhouding

- Ongestructureerd, inadequaar en/of vluchtig taakgedrag en werkhouding.
- Onvoldoende werkverzorging.
- Onvoldoende of afnemend doorzettingsvermogen.

Sociaal-emotioneel functioneren

- Ernstige twijfel aan eigen competentie.
- Weinig motivatie voor schoolwerk.

Positieve kenmerken

- Goed gebruikmaken van aanvullende software (bv. overhoorprogramma's).
- Creatief zijn in het bedenken van 'ezelsbruggetjes' en 'reminders'.
- Goede motivatie voor schoolwerk.
- Doorzettingsvermogen.
- Goede gespreks- en onderhandelvaardigheden.

Alleen te vullen door docenten Nederlands en moderne vreemde talen

Niet-talendocenten: ga direct door naar punt 2.

Spellen

- Interferentie van de spelling van de moedertaal bij de vreemde taal.
- Moeite met het flexibel inzetten van verschillende spellingstrategieën die een leerling in het voortgezet onderwijs normaal gesproken beheerst.

Spreken

- Uitspraakproblemen: ook bij frequent voorkomende woorden.
- Moeite met het nazeggen van moeilijke woorden in de vreemde taal en complexe weinig voorkomende woorden in de moedertaal.

Luisteren

- Moeite met luisteroefeningen.

Geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering

- Moeite met het onthouden van recent geleerd vocabulaire: intensief oefenen levert onvoldoende resultaat op (bv. vijf dagen volgens een goede werkwijze Engelse woordjes geleerd en bij de overhoring nog een diepe onvoldoende).

Positieve kenmerken

- Adequate woordleer- en woordraadstrategieën.

Voorwaarden voor lezen en spellen in moedertaal en moderne vreemde talen

- Problemen met het koppelen van de juiste tekens aan de klanken.
- Moeite met ontdekken van ‘analoge delen’ bij het lezen en spellen van onbekende woorden (bv. *jour* zit zowel in *aujourd’hui* als in *toujours* en *journal*).
- Moeite met het doorzien van spelling in relatie tot grammatica: *enemy-enemies*; *Hand-Hände*; *tu penses, il pense, ils pensent*.

2. Hieronder is ruimte om dingen te noteren die u tijdens het invullen van de checklist te binnen schoten en die u graag als aanvulling kwijt zou willen over de leerling. (Bv. een gedetailleerde omschrijving van problemen)

Geef de ingevulde lijst vóór _____ aan de mentor.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 9 – Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 1)

Naam leerling: _____

Adres: _____

Telefoon: _____

Geboortedatum: _____

Schoolverloop: _____

School: _____

Klas: _____

Data onderzoek(en): _____

Onderzoekers: _____

Intakefase	Leerling	Ouders	School
1. Wat is de reden van aanmelding?			
2. Wat zijn de klachten en waardoor worden die veroorzaakt? Wat zijn wensen, wat verwachtingen?			
3. Wat is de hulpvraag?			
4. Relevante gegevens uit de voorgeschiedenis			
a. <i>Spraak-taalontwikkeling</i>			
b. <i>Leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid; specifieke problemen tijdens het leren lezen en spellen</i>			
c. <i>Eerder onderzoek/resultaten</i>			
d. <i>Duur, intensiteit en effecten van eerder gegeven hulp</i>			

Intakefase	Leerling	Ouders	School
e. Reeds geboden compenserende faciliteiten en dispensaties en hun effecten			
f. Lees- en spellingproblemen of dyslexie komen in de familie voor			
g. Compensatiemogelijkheden: <ul style="list-style-type: none"> • goede verbale capaciteiten • goede woordenschat • planmatig werken 			
5. Huidig niveau van de technische lees- en spellingvaardigheid			
	Ruwe scores	Standaard-scores	Opmerkingen/observaties
a. Woordlezen			
Eén-minuut-test – A			
Eén-minuut-test – B			
De Klepel – A			
De Klepel – B			
Drie-Minuten-Toets – 1a / 2a / 3a			
b. Tekstlezen			
AVI-toets			
Tekst op brugklasniveau			
c. Stillezen			

	Ruwe scores	Standaard-scores	Opmerkingen/observaties
Stillestoets Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?			
d. Spelling			
Dictee Het wonderlijke weer			
PI-dictee			
e. Tempo			
Overschrijftaak			
Intakefase	Leerling		Ouders
6. Onderwijsbelemmeringen die de leerling ondervindt			
a. Begrijpend lezen (ook vragen en opdrachten)			
b. Woordenschat			
c. Stellen			
d. Moderne vreemde talen			
<ul style="list-style-type: none"> • Spelling • Woordenschat/leren van woorden • Grammatica • Leesvaardigheid • Luistervaardigheid 			

Intakefase	Leerling	Ouders	School
<i>e. Zaakvakken</i>			
<i>f. Bètavakken</i>			
7. Talenten die gefrustreerd worden door een onvoldoende niveau van geletterdheid			
8. Factoren die de problemen positief of negatief beïnvloeden			
<i>a. Compensatiemogelijkheden van de leerling</i>			
<i>b. Werkhouding, taakgedrag, inzet en motivatie</i>			
<i>c. Sociaal-emotionele ontwikkeling</i>			

Intakefase	Leerling	Ouders	School
<i>d. Lichamelijke ontwikkeling / medische problemen</i>			
<i>e. Gezinssituatie</i>			
<i>f. Schoolsituatie</i>			
Intakefase			
<i>Resultaat intakefase</i> 9. Probleembeschrijving			

Bijlage 10 – Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie (deel 2)

Strategiefase			
10. Onderzoekshypothesen?			
11. Verder onderzoek wel/niet noodzakelijk? Niet noodzakelijk: ga naar integratie-indiceringsfase Wel noodzakelijk: ga naar 12.			
12. Onderzoeksvragen met betrekking tot leerling, school/leerkrachten en gezinssituatie.			
Onderzoeksvragen	Onderzoeksinstrumenten	Data onderzoek door remedial teacher	Data onderzoek door GZ-psycholoog
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Onderzoeksvragen	Onderzoeksinstrumenten	Data onderzoek door remedial teacher	Data onderzoek door GZ-psycholoog
8			
9			
10			
<p>Onderzoeksfase In het volgende overzicht worden de toetsresultaten en beoordelingen van het onderzoek van de GZ-psycholoog achterwege gelaten. Deze gegevens zijn overeenkomstig de richtlijnen van de beroepsethiek beschermd en rapportage aan derden mag alleen plaatsvinden met toestemming van de cliënt (NIP 1999).</p>			
Toets / vragenlijst / procesonderzoek	Resultaten / ruwe scores / standaardscores	Beoordeling	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Toets / vragenlijst / procesonderzoek	Resultaten / ruwe scores / standaardcores	Beoordeling
9		
10		

<p>Integratie- en indiceringfase</p>
<p>Samenvattend integratief beeld:</p>
<p>Aanbevelingen voor de onderwijsleeromgeving, pedagogisch-didactische behoeften van de leerling:</p>
<p>Compenserende faciliteiten (hiervoor kan met de leerling de lijst compenserende faciliteiten worden doorgenomen):</p>

Korte samenvatting van de reactie van de mentor / zorgcoördinator / interne begeleider:

Vastgelegde afspraken:

Datum eerste evaluatiebespreking:

Na afronding van deze fase wordt een begeleidingsplan opgesteld.

Bijlage 11 – Toelichting bij deel 1 van het Overzichtsformulier onderzoek en begeleiding dyslexie

1. Wat is de reden van aanmelding?

Formuleer deze kort. Bijvoorbeeld: *Op basis van gegevens uit het basisonderwijs en de resultaten van de signaleringstoetsen is het vermoeden ontstaan dat X dyslectisch is en mogelijk extra begeleiding nodig heeft. Of: Bij X is reeds in het basisonderwijs de diagnose dyslexie gesteld. Er zijn echter onduidelijkheden over de ernst van de dyslexie, over de pedagogisch-didactische behoeften en over de benodigde compenserende faciliteiten en dispensaties.*

2. Wat zijn de klachten en waardoor worden die veroorzaakt? Wat zijn de wensen, wat de verwachtingen?

Welke klachten beschrijven de leerling, de ouders en de school? En waar schrijven zij die aan toe? Wanneer het om een brugklasleerling gaat, zal er informatie van de ouders en de basisschool moeten komen; gaat het om een leerling in een hoger leerjaar, dan kunnen ouders en mentor/zorgcoördinator of interne begeleider geconsulteerd worden (zie bijlage 1, *Vragenlijst leer-geschiedenis lees- en spellingvaardigheid*, bijlage 13, *Intakevragenlijst voor de mentor/zorg-coördinator*, en bijlage 12, *Intakevragenlijst voor de ouders*).

3. Wat is de hulpvraag?

Formuleer hier apart de hulpvragen van de leerling, de ouders en de school. De hulpvragen die hier geformuleerd worden, geven richting aan het verloop van het onderzoek. Deze vragen zullen immers beantwoord moeten worden.

De volgende onderdelen uit de voorgeschiedenis zijn van belang voor de onderkende, verklarende en indicerende diagnose van dyslexie.

4. Relevante gegevens uit de voorgeschiedenis

Ook hier geldt weer, dat niet alle informatie voor alle leerlingen van belang is. Een aantal onderwerpen is niet van belang wanneer de diagnose dyslexie al gesteld is.

a. Spraak-taalontwikkeling

Bij een deel van de dyslectische leerlingen zijn in de voorschoolse periode problemen gesignaleerd in de taalontwikkeling. Ouders zijn hiervoor de eerst aangewezen informanten. Vragen die de zorgspecialist de ouders hierover kan stellen, zijn:

- Heeft hij* woorden verkeerd uitgesproken? Duurde dat lang?
- Had hij moeite met het onthouden van de kleuren, tegengestelde begrippen?
- Heeft hij als kleuter logopedie gehad? Zo ja, waarvoor?

b. Leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid; specifieke problemen tijdens het leren lezen en spellen.

Vat de informatie uit de vragenlijst hier kort samen. Indien die niet voorhanden is, zijn de leerling en de ouders de aangewezen personen om deze gegevens in te vullen.

c. Eerder onderzoek/resultaten

Vermeld hier datum, reden aanvraag, resultaten, conclusies en adviezen van eerder onderzoek. Vermeld indien bekend ook wat er met die adviezen gebeurd is.

* In alle voorkomende gevallen bedoelen we hier natuurlijk zijn/haar, hem/haar of hij/zij.

- d. *Duur, intensiteit en effecten van eerder gegeven hulp*
 Vermeld hier samengevat de totale duur, intensiteit en gebruikte materialen van eerdere hulpverlening. Geef zo expliciet mogelijk de effecten weer en teken aan wanneer er geen effect-gegevens zijn. Deze informatie kan via de vragenlijsten aan ouders, basisschool en voort-gezet onderwijs ingewonnen worden.
- e. *Reeds geboden compenserende faciliteiten en dispensaties en hun effecten*
 Hieronder wordt informatie samengevat uit de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spelling-vaardigheid* en informatie die de leerling, ouders en school verschaffen.
- f. *Lees- en spellingproblemen / dyslexie komen / komt in de familie voor*
 Geef aan of lees- en/of spellingproblemen in de familie voorkomen. Het gaat hierbij niet alleen om familieleden waarbij dyslexie is vastgesteld.

De volgende onderdelen uit de actuele situatie zijn van belang voor de onderkende en/of indicerende diagnose.

5. Huidig niveau van de technische lees- en spellingvaardigheid
 Vermeld de ruwe en standaardscores van recent afgenomen toetsen voor lees- en spellingvaardigheid. Vermeld naast de kwantitatieve gegevens ook kwalitatieve gegevens. Wanneer deze informatie niet voorhanden is, moet een aantal toetsen afgenomen worden. Er zal, afhankelijk van de leeftijd van de leerling en de problematiek, een keuze gemaakt moeten worden voor toetsen. Mogelijkheden zijn:

- a. *Woordlezen*
- *Eén-minuut-test* (Brus & Voeten 1973)
 - *De Klepel* (Van den Bos e.a. 1994)
 - *Drie-Minuten-Toets* (Verhoeven 1995)

Voor de A-versies van deze toetsen zijn normtabellen gedifferentieerd naar schooltype voor 16-jarigen (Kuijpers e.a. 2003).

- b. *Tekstlezen*
- *AVI-toets* (Visser, Van Laarhoven & Ter Beek 1998)
 - *Winkeldiefstallen* (Kleijnen 1997)
 - *Het Kijkbewijs* (Clemens & Henneman 1986)
 - *Schokkunst*
- c. *Stillezen*
- *Stillestoets Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?* (zie bijlage 17)
- d. *Spelling*
- *Dictee Het wonderlijke weer*
 - *PI-dictee* (Geelhoed & Reitsma 1999)
- e. *Tempo*
- *Overschrijftaak*

Helaas zijn er geen normtabellen voor alle klassen voortgezet onderwijs en zijn niet alle toetsen goed genormeerd. De normering van de leestoetsen *Winkeldiefstallen*, *Het Kijkbewijs* en *Schokkunst* is tot stand gekomen op een te kleine en niet landelijk gespreide normgroep. Bij de interpretatie van de scores moet daarmee rekening worden gehouden, onder meer door de uitslagen van de goed genormeerde toetsen zwaarder te laten tellen.

6. Onderwijsbelemmeringen die de leerling ondervindt
Hieronder volgen onderwerpen die van belang zijn voor de indicerende diagnose, uitgesplitst naar de verschillende vakken en vakonderdelen. Vermeld de actuele stand van zaken. Deze kan worden afgeleid uit rapportcijfers, het gesprek met de leerling, de ouders en de mentor of met specifieke docenten. Voor leerlingen die in de brugklas binnenkomen, zijn gegevens over vakken in het voortgezet onderwijs uiteraard nog niet bekend en kan informatie uit de *Vragenlijst leer-geschiedenis lees- en spellingvaardigheid* (bijlage 1) en het gesprek met de leerling en ouders opgenomen worden.
7. Talenten die gefrustreerd worden door een onvoldoende niveau van geletterdheid
Vermeld zo expliciet mogelijk de vakken en buitenschoolse activiteiten waar de leerling goed in is, maar waarbij hij in de uitoefening of in zijn toekomstperspectief gehinderd wordt door de gevolgen van zijn niveau van lezen en spellen. Bijvoorbeeld: *Zeer goed technisch inzicht, maar minimaal vmbo-t, liever havo voor de gewenste vervolgopleiding.*
8. Factoren die de problemen positief of negatief beïnvloeden
Hieronder zijn opnieuw in cursief onderwerpen opgenomen die van belang kunnen zijn voor de indicerende diagnose.
 - a. *Compensatiemogelijkheden van de leerling*
Geef zo expliciet mogelijk aan wat over de verbale capaciteiten (begrijpend lezen, woordenschat, stellen, redeneren) bekend is. Indien er weinig bekend is, zal verder onderzoek hierover duidelijkheid moeten verschaffen.
 - b. *Werkhouding, taakgedrag, inzet en motivatie*
Beschrijf hier wat bekend is over: zelfstandigheid, planmatig werken, motivatie, inzet, aandacht en concentratie, taakgerichtheid, reactie op falen etc. Geef zo expliciet mogelijk aan bij welke vakken en vakonderdelen wat het geval is.
 - c. *Sociaal-emotionele ontwikkeling*
Hierbij gaat het om indrukken die bij betrokkenen bestaan. Op basis van die indrukken kunnen zo nodig vragenlijsten afgenomen worden of kan de GZ-psycholoog besluiten onderzoek te doen.
Negatieve en positieve factoren:
 - *internaliserend probleemgedrag*: stil, teruggetrokken, somber, angstig etc.;
 - *externaliserend probleemgedrag*: agressief, opstandig, uitdagend etc.;
 - *negatief*: contactproblemen, weinig inlevingsvermogen etc.;
 - *positief*: goede contactuele eigenschappen, realistische kijk op slagen en falen, niet angstig etc.

d. *Lichamelijke ontwikkeling / medische problemen*

Negatieve en positieve factoren:

- *negatief*: eventuele problemen met gezichtsvermogen, gehoor, veelvuldig lichamelijke klachten als hoofdpijn, buikpijn;
- *positief*: goede gezondheid, geen storende lichamelijke reacties op problematische situaties.

e. *Gezinssituatie*

Positieve/negatieve factoren: betrokkenheid van ouders, acceptatie van de problemen, mogelijkheid tot hulp etc.

f. *Schoolsituatie*

Positieve/negatieve factoren in de schoolsituatie: pedagogisch klimaat, aanpak en houding docenten, aanwezigheid van faciliteiten etc.

Vat kort de situatie van positieve en negatieve factoren samen. Wees concreet. Het algemene pedagogisch-didactisch klimaat met betrekking tot dyslexie kan positief zijn, maar wanneer de leerling docenten heeft, die weinig vertrouwen hebben in zijn capaciteiten, is dat meer bepalend voor de situatie dan het algemene klimaat. Geef duidelijk aan welke faciliteiten de school wel/niet biedt.

Resultaat Intakefase

9. Probleembeschrijving

Geef een samenvatting van de probleemsituatie op grond van alle tot nu toe ingewonnen informatie. Zowel leerling-, school- als gezinsfactoren komen hierin ter sprake.

Bijlage 12 – Voorbeeld dyslexieverklaring

Ondergetekende verklaart dat uit psychodiagnostisch-didactisch onderzoek is gebleken dat bij:

naam: X

geboren: datum

wonende: plaats

dyslexie is vastgesteld volgens de criteria voor onderkenning en verklaring van de Stichting Dyslexie Nederland¹ en dat er, als gevolg van de dyslexie, sprake is van ernstige belemmeringen in de onderwijs-maatschappelijke participatie op de volgende terreinen:

- werktempo;
- accuratesse van lees- en spellingvaardigheid;
- leesbaarheid van geschreven werk.

Op basis hiervan komt X in aanmerking voor de volgende compensaties en dispensaties in het onderwijs (inclusief materiële voorzieningen):

- gebruik van Daisy-cd's en tekst-naar-spraaksoftware voor studieboeken, proefwerken en schoolonderzoeken;
- extra tijd bij overhoringen en repetities waarbij veel gelezen en geschreven moet worden;
- gebruik van een tekstverwerker met spellingcorrectie;
- extra tijd voor werkstukken;
- opgaven voor overhoringen en repetities in duidelijke letter en grootte minimaal punt 12 of 13 (afhankelijk van lettertype);
- waar mogelijk en gewenst naast schriftelijke overhoringen en proefwerken inspreken op dictafoon of met Livescribe Smartpen;
- bij beoordeling van werk spelling niet laten meewegen, maar indien nodig apart beoordelen;
- gebruik van regelkaarten en spellinglijsten op alle momenten tijdens de studie.

Behandeling in een klinische setting is vooraansnog voor X niet geïndiceerd.

Voor de onderbouwing van deze verklaring wordt verwezen naar de rapportage van drs. Y van praktijk Z.

datum:

Handtekening:

Drs. Y
geregistreerd orthopedagoog (NVO, BBR-A/D/B)
NIP/GZ-psycholoog

¹ Bij de classificatie van dyslexie is uitgegaan van de definitie, de kenmerken en mogelijke verklaringen zoals beschreven door de commissie van de Gezondheidsraad (1995) en de Stichting Dyslexie Nederland (2008).

Bijlage 13 – Intakevragenlijst ouders

Naam leerling: _____

Uw zoon/dochter komt in aanmerking voor onderzoek naar lees- en spellingproblemen. Wij hebben nog niet voldoende informatie over de problemen. Zou u de vragen waarvan het nummer met rood omcirkeld is, willen invullen?

1. Komen ernstige lees- en spellingproblemen en/of dyslexie in de familie voor? Zo ja, bij welke gezins- of familieleden?

2. Zijn er medische bijzonderheden die van belang zijn in verband met het onderzoek?

3. Is uw zoon/dochter eerder getest op lees- en/of spellingproblemen? Zo ja, wat waren de resultaten van dat onderzoek? Indien u hier tegen geen bezwaar hebt, wilt u dan het verslag van eerder onderzoek meezenden.

Voorschoolse periode

4. Zijn er in de voorschoolse periode problemen geweest in de taalontwikkeling? Zo ja, geef hiervan een korte beschrijving.

Basisonderwijs

Naam en plaats school: _____

Groep 1 en 2 in de periode van _____ t/m _____*

5. Zijn er in deze periode opvallende problemen geweest of zijn er zaken opgevallen met betrekking tot taal of spraak? Zo ja, geef hiervan een korte omschrijving.

Groep 3 t/m 8 in de periode van _____ t/m _____*

6. Zijn er in de loop van groep 3 t/m 8 problemen geweest met lezen en spellen? Zo ja, geef een korte toelichting (wanneer zijn de problemen ontstaan en wat hielden ze precies in?).

* Geef jaartallen aan

7. Indien er problemen zijn geweest, welke hulp en begeleiding heeft uw zoon/dochter daarvoor gekregen? In welke groepen, hoeveel keer per week, hoelang en van wie (leerkrachten, remedial teacher, u zelf)?

Groep 3 _____

Groep 4 _____

Groep 5 _____

Groep 6 _____

Groep 7 _____

Groep 8 _____

8. Wat is volgens u het effect van de hulp geweest?

Hulp van de leerkrachten: _____

Hulp van de remedial teacher: _____

Hulp die u zelf hebt gegeven: _____

9. Welke faciliteiten heeft de school geboden (werken op de computer, boeken op band, Cito-toets voorgelezen, vergroot lettertype etc.)?

10. Wat was volgens u het effect van die faciliteiten?

11. Hoe was het contact van uw zoon/dochter met klasgenoten en leerkrachten?

12. Heeft uw zoon/dochter een klas gedoubleerd?

Voortgezet Onderwijs

13. Waarmee verwacht u dat uw zoon/dochter problemen krijgt en welke hulp en/of faciliteiten acht u noodzakelijk?

14. Wat zijn op dit moment de grootste problemen van uw zoon/dochter volgens u? Hoelang bestaan deze problemen al?

15. Is er al hulp voor die problemen geboden? Zo ja, wat was het effect daarvan?

16. Hoe was/is de motivatie, inzet, aandacht en concentratie van uw zoon/dochter in het verleden en op dit moment?

17. Hoe is de sociaal-emotionele ontwikkeling verlopen? Is er nu of in het verleden sprake geweest van opvallend teruggetrokken, stil, somber, angstig gedrag of agressief, opstandig en uitdagend gedrag?

18. Wat is uw mening over de wijze waarop de school reageert op de problemen van uw zoon/dochter?

19. Welke vragen zou u door het onderzoek beantwoord willen zien?

20. Welke informatie die niet in deze vragenlijst aan de orde is geweest, vindt u nog belangrijk voor het onderzoek?

Wij danken u voor uw medewerking.

Bijlage 14 – Taalgericht vakonderwijs

In alle vakken speelt taal een rol, daarom is taalgericht vakonderwijs noodzakelijk. Taalgericht vakonderwijs gaat uit van vier principes (zie Hajer, 2005; Hajer & Meestringa, 2009; www.taalgerichtvakonderwijs.nl):

- expliciete taaldoelen;
- contextrijk onderwijs;
- interactiemogelijkheden;
- taalsteun.

Stel expliciete taaldoelen, naast doelen die gericht zijn op vakspecifieke inzichten en vaardigheden. Op deze manier werkt u ook binnen exacte vakken en zaakvakken aan de opbouw van taalvaardigheden.

Bied contextrijk onderwijs. Dat geeft mogelijkheden om verschillende associaties te leggen waardoor bijvoorbeeld vaktermen in een verband gezet worden en de leerlingen ze beter onthouden.

Interactie biedt u ook mogelijkheden om verschillende associaties te leggen. De leerling is bezig met de stof zonder dat hij direct moet lezen of schrijven. Door middel van interactie lokt u taalgebruik uit, zodat taal meer verweven is in de vakles.

Bied de leerling taalsteun, dat geeft hem houvast. Taalsteun kan bijvoorbeeld in de vorm van schrijfkaders, sleutelschema's en stappenplannen. Maar ook in de vorm van kijkwijzers, bijvoorbeeld bij het waarnemen van kunst of het beoordelen van een tekening. Hiermee biedt u ook de leerling een relatie tussen de leerstof en andere, bekende, contexten.

Om een taalgerichte vakles te maken kunt u gebruikmaken van verschillende faciliteiten.

- Via www.taalgerichtvakonderwijs.nl -> lesbeschrijvingen kunt u voorbeelden bekijken die gemaakt zijn door mensen uit de onderwijspraktijk. Voorbeelden zijn:
 - 'taalvriendelijke toetsen bij beeldende vorming'. Hierin worden uitgangspunten beschreven voor een goede toets bij beeldende vorming;
 - 'lezen en moeilijke woorden bij biologie en verzorging'. Hierin wordt een stappenplan beschreven wat je kan doen als je een moeilijk woord tegen komt.
- Via www.taalgerichtvakonderwijs.nl -> producten -> de lesfabriek kunt u zelf een taalgerichte vakles maken volgens een digitaal format, zo kunt u zelf een sleutelschema kiezen, bijvoorbeeld een Venndiagram of een stroomschema. De lesfabriek helpt u stapsgewijs te beslissen hoe u in verschillende lesonderdelen de principes van taalgericht vakonderwijs kunt uitwerken. Wanneer leerlingen in de les gaan werken aan taaltaken, vindt u in de lesfabriek een aantal hulpmiddelen. In het leerlingmateriaal is een overzicht van deze hulpmiddelen te vinden (zie ook lesfabriek-korte handleiding).
- Via de webondersteuning bij het boek *Handboek taalgericht vakonderwijs* van Uitgever Coutinho vindt u verschillende bijlagen om taalgericht vakonderwijs te stimuleren, bijvoorbeeld 'mogelijke denkstructuren, lesactiviteiten en taalmiddelen bij het verkennen van de inhoud (zie ook de didactische suggesties in Hajer & Meestringa, 2009).
- Voor adviezen bij tekenen geven De Vos en Hajer (2003) aanwijzingen voor het toepassen van taalgericht vakonderwijs.
- Voor wiskunde kunt u terecht op www.fi.uu.nl/wisbaak/docent. Wisbaak is een educatief pakket waarin introductielessen, korte computerprogramma's, een elektronisch woordenboek en begrippentoetsen zitten die de communicatie over wiskundige onderwerpen stimuleren. Algemene tips zijn ook te vinden in Prenger (2011).

- Maak gebruik van de instrumenten voor lesobservaties en zelfreflectie voor taalgericht vakonderwijs (zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl -> producten -> Kijkwijzer en de webondersteuning bij het boek *Handboek taalgericht vakonderwijs* van Uitgever Coutinho). In de kijkwijzer komen aspecten van algemeen pedagogisch handelen voor, zoals contact met de leerlingen, werkklimaat, structuur en algemeen didactisch repertoire. Daarnaast is er een onderdeel 'Context en vakinhoud'. De kijkvragen hierbij maken de docent alert en laten hem kritisch kijken naar de wijze waarop hij met vaktaalwoorden omgaat. Een goede 'eyeopener', voordat er nagedacht wordt over eventuele aanpassingen van de zaakvakles.

[Websites]

- www.taalgerichtvakonderwijs.nl
- www.fi.uu.nl/wisbaak/docent
- www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/vakonderwijs/00003/
- www.schooltv.nl/docent/project/2084501/schooltv-actueel/2175186/platform-taalgericht-vakonderwijs/
- www.coutinho.nl/winkel/handboek-taalgericht-vakonderwijs-b-480.html?action=downloads

Bijlage 15 – Hoofdgedachte

Leer leerlingen dat er verschillende wijzen zijn om een strategie uit te voeren, het gaat er hier om dat de leerling weet hoe hij de strategie moet uitvoeren en welke middelen hij voor de uitvoering heeft. Voor het vaststellen van het onderwerp en de hoofdgedachte geven schoolboeken Nederlands in het algemeen niet meer dan de volgende handreiking:

- het onderwerp wordt weergegeven door een kernwoord. Dit staat vaak in de eerste of laatste regel, of het is een woord dat vaak voorkomt;
- de hoofdgedachte (kerngedachte) is het belangrijkste dat er over een onderwerp wordt gezegd. Soms wordt ze door één zin weergegeven: de kernzin. Zoek die kernzin. Als er geen kernzin in een alinea staat, moet je die zelf maken.

Onduidelijk in deze handreiking is wat je moet doen als onderwerp en hoofdgedachte niet expliciet worden genoemd.

Kenmerken hoofdgedachte en kernzin

- De hoofdgedachte vat kort samen wat over een onderwerp wordt gezegd.
- Kenmerk van een kernzin moet dus zijn dat alle elementen die in de tekst of in een alinea zijn beschreven, erdoor worden samengevat. Vaak is dat een abstract begrip, een classificering voor een aantal categorieën.

Verschillende manieren om de hoofdgedachte in een tekst vast te stellen (Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994; zie ook Henneman & Van Calcar, 1999):

- Formuleer een vraag waarop de alinea een antwoord geeft. In de vraag verschijnt het onderwerp; het antwoord is de hoofdgedachte. Gebruik hiervoor vraagwoorden als wie, wat, waarom, wanneer, waar en hoe.
- Ga na of er aan het einde van de voorafgaande of volgende alinea een aanwijzing staat voor wat komt of wat net besproken is.
- Neem een kandidaat-onderwerp uit de eerste zin. Dit kan uit een of meer woorden bestaan. Ga na of de volgende zinnen daar iets over vertellen. Zo nee, kies een andere kandidaat. Wanneer je het onderwerp hebt, inventariseer dan wat erover wordt gezegd en vat dat samen in een of twee zinnen.
- Zoek de kernzin, de zin die én onderwerp én hoofdgedachte bevat.
- Als er geen kernzin in de tekst staat, zoek dan het onderwerp en inventariseer de belangrijkste informatie over dat onderwerp.
 - Laat wat onbelangrijk is weg.
 - Laat informatie die wordt herhaald, weg.
 - Geef een volgorde aan of bedenk een titel voor wat je gevonden hebt.
 - Met deze laatste stap wordt leerlingen gevraagd ordening in gegevens aan te brengen of een aantal gegevens te classificeren. Bijvoorbeeld het *onderwerp* is: uitlaatgassen; de *informatie* in de tekst: deze veroorzaken zure regen en smog in de stad, wat slecht is voor de gezondheid, loodneerslag op weilanden en landbouwgronden, wat slecht is voor de kwaliteit van producten, het dunner worden van de ozonlaag etc. Van leerlingen wordt nu gevraagd deze gegevens om te zetten in: uitlaatgassen zijn nadelig voor zowel mens als milieu.
- Om te voorkomen dat leerlingen uit de tekst citeren in plaats van een korte samenvatting te geven, kan het raadzaam zijn ze de hoofdgedachte als volgt te laten formuleren: 'Deze alinea of deze tekst vertelt ons dat ...'

Bijlage 16 – Woordenschatuitbreiding

In paragraaf 6.5.3 *Betekeningen van woorden leren en achterhalen* worden de vier fasen van woordenschatverwerking: voorbereken, semantiseren, consolideren en controleren (Verhallen & Verhallen, 2003) genoemd. Hieronder worden deze fasen verder uitgewerkt.

Vorbewerken

In deze fase gaat het om het creëren van een context en het activeren van voorkennis van leerlingen over het onderwerp. Het voorbereken moet kort en motiverend zijn. Het is direct gericht op het leren van de betekenis van nieuwe woorden.

- Zet woorden die leerlingen noemen bij het ophalen van de voorkennis in een woordspin/mindmap.
- Voeg aan de woordspin de woorden toe die in het boek gebruikt worden.

Semantiseren

De tweede fase staat in het teken van de betekenis van een woord verduidelijken binnen de context. Het gaat om een betekenis aanduiding waardoor leerlingen nieuwe labels kunnen toevoegen aan bekende concepten. Hierbij is het leggen van associaties van belang om nieuwe woorden te memoriseren. Semantisering is een korte fase.

- *Uitbeelden*. Maak gebruik van beeldmateriaal zodat het woord zichtbaar wordt.
- *Uitleggen*. Leg het woord kort en helder uit zodat de betekenis overkomt.
- *Uitbreiden*. Bied relaties tussen verschillende woorden aan.

Consolideren

De derde fase is gericht op het inoefenen van woorden. Het gaat hierbij om vaak, op verschillende manieren en verschillende momenten de aangeboden woorden en betekenissen te herhalen. Een woord moet minimaal zeven keer herhaald worden in verschillende contexten wil het beklijven (zie ook suggesties in 6.5.3).

- Herhaal het (vaktaal)woord verschillende keren tijdens de les waarin het is geïntroduceerd. Bijvoorbeeld door het woord op het (digi)bord te zetten en te turven hoe vaak het woord (zinvol) door de leerlingen in de les gebruikt is.
- Zet het woord de volgende les meteen weer op het (digi)bord.
- Bied leerlingen overzichten aan van de belangrijke (vaktaal)woorden voorzien van een uitwerking. Sla hierbij de fasen voorbereking en semantisering niet over. De kans bestaat anders dat leerlingen gaan 'stampen', waarbij zij de woorden en hun verklaring zien als willekeurige feiten en niet als betekenisvolle gehelen.
- Laat bij het inprenten gebruikmaken van overhoorprogramma's.

Controleren

De vierde en laatste fase is het nagaan of de nieuwe woorden wel beklijven. Dit kan door middel van begrippentoetsen of nieuwe woordspinnen. De consolidatiefase gaat net zo lang door tot de woorden op het te behalen niveau zijn. Daarom moet er voortdurend gecontroleerd worden. Dit is korte termijn controle. Bij lange termijn controle gaat het om controleren of de betekenis van de woorden niet is weggezakt (na een of meer hoofdstukken).

Bijlage 17 – Stillestoets *Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?*

De stillestoets bestaat uit het lezen van een tekst en het maken van een opdracht. Leerlingen mogen niet van tevoren ingelicht worden over deze opdracht, omdat dat hun wijze van lezen zou kunnen beïnvloeden. Zo blijkt uit ervaring dat leerlingen dan bijvoorbeeld stukken tekst tweemaal gaan lezen, waardoor hun gemiddeld aantal gelezen woorden niet betrouwbaar berekend kan worden.

Duur van de toets

20 minuten (inclusief instructie).

Doelgroep

Voortgezet onderwijs.

Doel

- Toetsen van de stilleessnelheid en het vasthouden van informatie.
- Indicatie voor het onthouden en weergeven van informatie.

Benodigdheden

- Toetsmateriaal: tekst 'Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?' en een opdrachtformulier.
- Stopwatch.

Afname

In groepsverband of individueel.

Instructie en werkwijze

- Deel de teksten uit en laat de leerlingen hun gegevens invullen.
- Geef de volgende instructie: "Als ik straks zeg: "begin maar", dan sla je de eerste bladzijde om en begin je de tekst te lezen. Je leest hem in één keer door, herhaal stukken niet, ook al vind je ze moeilijk. Na één minuut vraag ik je een rondje te zetten om het woord dat je het laatst gelezen hebt. Dat doe ik ook na twee minuten en na drie minuten.
- Daarna lees je de tekst uit zonder dat ik je stoor. Als je klaar bent met lezen, leg je de tekst op de hoek van je tafel. Ik haal hem dan op.
- Controleer of iedereen dit begrepen heeft.
- Geef het startsein met: "Sla de eerste pagina om en begin maar te lezen" en druk tegelijk de stopwatch in.
- Zeg na de eerste, na de tweede en na de derde minuut: "Ja, zet een rondje om het woord dat je het laatst gelezen hebt". Laat de leerlingen de tekst daarna uit lezen.
- Haal het werk van een leerling op wanneer hij klaar is en geef hem het opdrachtformulier.

Richtlijnen voor scoring en correctie

- Bepaal met behulp van de tekst met nummers hoeveel woorden de leerling in minuut 1, 2 en 3 gelezen heeft en bereken het gemiddelde. Vul dit in op het werk van de leerling en het klassenoverzichtsformulier.
- Leerlingen die snel lezen, lezen de tekst binnen de drie minuten. Tel dan alleen het aantal woorden van minuut 1 en 2 en bereken daarvan het gemiddelde.
- Met de opdracht wordt niet het tekstbegrip gemeten, maar of de leerling 'spontaan' een aantal zaken heeft onthouden en kan weergeven. Beoordeel de opdracht zeer globaal.

Maak alleen een opmerking op het werk en het klassenoverzichtsformulier als er zéér weinig, onsamenhangende of onjuiste informatie weergegeven wordt.

Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?¹	5
Teken in het bos	9
Je hebt vast wel eens door het bos gestruind om de hond uit te laten, konijnenholen te zoeken, boompje te wisselen of bloemen te plukken. Je bent je er dan niet van bewust dat	26
aan elke hoge grasspriet of aan ieder struiktakje een teek kan hangen. Dit is een klein	43
spinachtig beestje. Als zo'n beestje je voetstappen hoort of je warmte voelt, laat hij zich	59
vallen in de hoop op je been of schoen terecht te komen. Is hem dat gelukt, dan kruipt het	74
puntgrote diertje langzaam naar een stukje zachte huid. Daar bijt hij zich in je vast en gaat	93
op zoek naar bloed. Hij houdt van je bloed. Als je met blote benen in bos of duin hebt	110
gelopen, kun je jezelf maar beter even op teken nakijken als je thuiskomt.	129
	142
Een tekenbeet	144
Vaak zie je een teek pas op je huid als je alle stof en stukjes plant van je benen hebt	164
gewassen. Teken zijn donker van kleur en zo klein dat je nauwelijks kunt zien dat ze acht	181
pootjes hebben. Hun spitse snuitje is alleen onder een microscoop te ontwaren. Met die	195
snuit graaft een teek eerst een gaatje in je huid en daarna plakt hij met een soort lijm zijn	214
snuit aan jouw huid vast. Na een tijdje duwt hij wat speeksel naar binnen waarin een hele	231
speciale stof zit, waardoor je lichaam geen korstje maakt op het wondje dat de teek heeft	247
gemaakt. Door het gaatje zuigt hij dan heel langzaam wat bloed op. Als hij klaar is, heeft	264
de teek een flinke druppel bloed van je opgezogen. Hij is dan zo rond als een erwten en laat	283
zich vallen. Dan ben je de teek kwijt.	291
Dit zou allemaal niet erg zijn (je kunt immers best een druppel bloed missen) als in het	308
speeksel van de teken niet soms een bacterie leeft. Die bacterie heet <i>Borrelia</i> en kan de	324
ziekte van Lyme veroorzaken.	328
In 1975 werd een groot aantal kinderen uit de bosrijke omgeving van het stadje Lyme, aan	344
de kust van Connecticut in de Verenigde Staten, ernstig ziek. Ze hadden allen de	358
verschijnselen van jeugdreuma (reumatoïde artritis). Jeugdreuma is een ernstige ziekte die	369
niet vaak voorkomt. Toen er in Lyme zoveel kinderen met deze ziekteverschijnselen	381
waren, werd door de wetenschappers al snel verondersteld dat er iets bijzonders aan de	395
hand moest zijn. Men noemde de ziekte: de ziekte van Lyme.	406
Pas in 1977 ontdekte dr. Steere dat de ziekte van Lyme werd veroorzaakt door de	422
<i>Borrelia</i> -bacterie uit het speeksel van een teek.	428
In je lichaam kan die bacterie zichzelf gaan vermenigvuldigen door zich op te delen,	442
zodat er steeds meer komen. Je afweersysteem merkt dat er iets vreemds is	455
binnengekomen en stuurt afweercellen naar de plek des onheils. Die afweercellen vallen	467
de bacteriën aan, proberen ze te doden, op te eten en kapot te maken. Hierdoor ontstaan	483
ontstekingsreacties die je kunt zien, omdat de huid rond de beet een beetje opzwellt en	498
rood wordt. Aan de rode vlek rond een tekenbeet zie je dus, een paar dagen tot een maand	516
nadat de teek heeft gebeten, dat de <i>Borrelia</i> -bacteriën en je afweercellen met elkaar in	530
gevecht zijn. De rode vlek kan langzaam veranderen in een steeds groter wordende rode	544

¹ Tekst met enige aanpassingen overgenomen uit: Köhler, W. (1999). *De medicijnman; wat je wilt weten over je lijf*. Amsterdam: Leopold.

ring. Die rode ring betekent dat de bacteriën nog steeds groeien en aan je afweercellen proberen te ontsnappen. Zodra je zo'n rode ring op je huid ziet, ook al weet je niet dat je door een teek bent gebeten, moet je naar de dokter gaan voor een antibioticakuur. Daarmee worden de bacteriën om zeep geholpen.	559 578 592 599
Ziek worden door een teek	604
De medicijnen moeten voorkomen dat sommige bacteriën ontsnappen aan de aanval van het afweersysteem. Als ze ontsnappen, komen ze in de bloedbaan en verstoppen zich in uithoeken van het lichaam waar je afweersysteem niet goed bij kan, bijvoorbeeld in gewrichten en in zenuwuiteinden. Maanden en zelfs jaren na een tekenbeet kunnen de Borrelia-bacteriën nog ziekten veroorzaken. Er kan een ontsteking ontstaan in je gewrichten (reuma zoals bij de kinderen uit Lyme), die daardoor dik en onbeweeglijk worden. Je hart kan onregelmatig gaan kloppen. Je gezichtsspieren kunnen verlamd raken en je kunt je steeds maar moe voelen. Als het eenmaal zover is, is daar weinig meer aan te doen. Soms helpt een zware antibioticakuur. Maar het is veel verstandiger om naar de dokter te gaan voor antibioticapillen zodra je zo'n rode ring ziet.	616 630 643 656 667 680 692 711 725 736
Voorkomen is beter dan genezen	741
Nog beter is het natuurlijk de rode ring te voorkomen door, als je in bos of duin bent geweest, jezelf of elkaar na te kijken op teken. Hoe eerder de teek weg is hoe beter. De eerste 24 uur dat hij op je huid zit, spuugt hij nog niet zoveel speeksel naar binnen, zodat de kans dat hij bacteriën in je spuit niet zo groot is. De tekendeskundigen denken dat ongeveer één op de vier teken de bacterie in zich heeft. In het ene bos kunnen de teken allemaal besmet zijn, terwijl in het stuk bos ernaast niet één teek de bacterie heeft. Je kunt niet aan een teek zien of je er ziek van kunt worden. Als je Borrelia-bacteriën binnen krijgt, betekent dat overigens nog niet dat je ook de ziekte van Lyme krijgt, maar de mogelijkheid bestaat wel.	759 777 795 807 822 837 858 872 881
Een teek weghalen	884
Om een teek weg te halen worden vaak allerlei middeltjes aangeraden waarmee je de teek moet insmeren. Hij laat dan zelf los. Dat lijkt leuk, maar als je olie, petroleum of terpentijn op de teek smeert, of als je eerst gaat pulken aan de teek, raakt hij opgewonden en kwijlt hij eerst zijn speeksel in je voordat hij loslaat. Beter is het om de teek in een keer snel van je huid te rukken. Er zijn speciale tekentantjes, een soort pincetjes, waarmee je de teek makkelijk kan pakken, maar het is net zo goed om de teek gewoon met een scherpe nagel weg te krabben. Het kan zijn dat de kop dan nog in je huid zit en dat hij nog een beetje jeukt, maar speeksel komt er dan niet meer uit. Liever jeuk dan de ziekte van Lyme.	899 915 932 952 967 984 1005 1022 1023

Stillestoets

(Exemplaar voor de leerling)

Naam: _____

Klas: _____

School: _____

Datum: _____

HOE GEVAARLIJK IS EEN TEKENBEET?

Teken in het bos

Je hebt vast wel eens door het bos gestruind om de hond uit te laten, konijnenholen te zoeken, boompje te wisselen of bloemen te plukken. Je bent je er dan niet van bewust dat aan elke hoge grasspriet of aan ieder struiktakje een teek kan hangen. Dit is een klein spinachtig beestje. Als zo'n beestje je voetstappen hoort of je warmte voelt, laat hij zich vallen in de hoop op je been of schoen terecht te komen. Is hem dat gelukt, dan kruipt het puntgrote diertje langzaam naar een stukje zachte huid. Daar bijt hij zich in je vast en gaat op zoek naar bloed. Hij houdt van je bloed. Als je met blote benen in bos of duin hebt gelopen, kun je jezelf maar beter even op teken nakijken als je thuiskomt.

Een tekenbeet

Vaak zie je een teek pas op je huid als je alle stof en stukjes plant van je benen hebt gewassen. Teken zijn donker van kleur en zo klein dat je nauwelijks kunt zien dat ze acht pootjes hebben. Hun spitse snuitje is alleen onder een microscoop te ontwaren. Met die snuit graaft een teek eerst een gaatje in je huid en daarna plakt hij met een soort lijm zijn snuit aan jouw huid vast. Na een tijdje duwt hij wat speeksel naar binnen waarin een hele speciale stof zit, waardoor je lichaam geen korstje maakt op het wondje dat de teek heeft gemaakt. Door het gaatje zuigt hij dan heel langzaam wat bloed op. Als hij klaar is, heeft de teek een flinke druppel bloed van je opgezogen. Hij is dan zo rond als een erwt en laat zich vallen. Dan ben je de teek kwijt.

Dit zou allemaal niet erg zijn (je kunt immers best een druppel bloed missen) als in het speeksel van de teken niet soms een bacterie leeft. Die bacterie heet *Borrelia* en kan de ziekte van Lyme veroorzaken.

In 1975 werd een groot aantal kinderen uit de bosrijke omgeving van het stadje Lyme, aan de kust van Connecticut in de Verenigde Staten, ernstig ziek. Ze hadden allen de verschijnselen van jeugdreuma (reumatoïde artritis). Jeugdreuma is een ernstige ziekte die niet vaak voorkomt. Toen er in Lyme zoveel kinderen met deze ziekteverschijnselen waren, werd door de wetenschappers al snel verondersteld dat er iets bijzonders aan de hand moest zijn. Men noemde de ziekte: de ziekte van Lyme.

Pas in 1977 ontdekte dr. Steere dat de ziekte van Lyme werd veroorzaakt door de *Borrelia*-bacterie uit het speeksel van een teek.

In je lichaam kan die bacterie zichzelf gaan vermenigvuldigen door zich op te delen, zodat er steeds meer komen. Je afweersysteem merkt dat er iets vreemds is binnengekomen en stuurt afweercellen naar de plek des onheils. Die afweercellen vallen de bacteriën aan, proberen ze te doden, op te eten en kapot te maken. Hierdoor ontstaan ontstekingsreacties die je kunt zien, omdat de huid rond de beet een beetje opzwellt en rood wordt. Aan de rode vlek rond een tekenbeet zie je dus, een paar dagen tot een maand

nadat de teek heeft gebeten, dat de Borrelia-bacteriën en je afweercellen met elkaar in gevecht zijn. De rode vlek kan langzaam veranderen in een steeds groter wordende rode ring. Die rode ring betekent dat de bacteriën nog steeds groeien en aan je afweercellen proberen te ontsnappen. Zodra je zo'n rode ring op je huid ziet, ook al weet je niet dat je door een teek bent gebeten, moet je naar de dokter gaan voor een antibioticakuur. Daarmee worden de bacteriën om zeep geholpen.

Ziek worden door een teek

De medicijnen moeten voorkomen dat sommige bacteriën ontsnappen aan de aanval van het afweersysteem. Als ze ontsnappen, komen ze in de bloedbaan en verstoppen zich in uithoeken van het lichaam waar je afweersysteem niet goed bij kan, bijvoorbeeld in gewrichten en in zenuwuiteinden. Maanden en zelfs jaren na een tekenbeet kunnen de Borrelia-bacteriën nog ziekten veroorzaken. Er kan een ontsteking ontstaan in je gewrichten (reuma zoals bij de kinderen uit Lyme), die daardoor dik en onbeweeglijk worden. Je hart kan onregelmatig gaan kloppen. Je gezichtsspieren kunnen verlamd raken en je kunt je steeds maar moe voelen. Als het eenmaal zover is, is daar weinig meer aan te doen. Soms helpt een zware antibioticakuur. Maar het is veel verstandiger om naar de dokter te gaan voor antibioticapillen zodra je zo'n rode ring ziet.

Voorkomen is beter dan genezen

Nog beter is het natuurlijk de rode ring te voorkomen door, als je in bos of duin bent geweest, jezelf of elkaar na te kijken op teken. Hoe eerder de teek weg is hoe beter. De eerste 24 uur dat hij op je huid zit, spuugt hij nog niet zoveel speeksel naar binnen, zodat de kans dat hij bacteriën in je spuit niet zo groot is.

De tekendeskundigen denken dat ongeveer één op de vier teken de bacterie in zich heeft. In het ene bos kunnen de teken allemaal besmet zijn, terwijl in het stuk bos ernaast niet één teek de bacterie heeft. Je kunt niet aan een teek zien of je er ziek van kunt worden. Als je Borrelia-bacteriën binnen krijgt, betekent dat overigens nog niet dat je ook de ziekte van Lyme krijgt, maar de mogelijkheid bestaat wel.

Een teek weghalen

Om een teek weg te halen worden vaak allerlei middeltjes aangeraden waarmee je de teek moet insmeren. Hij laat dan zelf los. Dat lijkt leuk, maar als je olie, petroleum of terpentijn op de teek smeert, of als je eerst gaat pulken aan de teek, raakt hij opgewonden en kwijlt hij eerst zijn speeksel in je voordat hij loslaat. Beter is het om de teek in een keer snel van je huid te rukken. Er zijn speciale tekentangetjes, een soort pincetjes, waarmee je de teek makkelijk kan pakken, maar het is net zo goed om de teek gewoon met een scherpe nagel weg te krabben. Het kan zijn dat de kop dan nog in je huid zit en dat hij nog een beetje jeukt, maar speeksel komt er dan niet meer uit. Liever jeuk dan de ziekte van Lyme.

Bijlage 18 – In gesprek met leerlingen over taalvaardigheden

Een paar mogelijke gespreksonderwerpen.

Technisch lezen

Selecteer een stuk tekst uit de vakles en onderstreep als vakdocent de woorden die volgens u moeilijk te lezen zijn voor dyslectische leerlingen. Laat vervolgens de dyslectische leerlingen dat stuk tekst hardop voorlezen.

- Welke woorden blijken lastig te ontsleutelen?
- Zijn dat de woorden die u als vakdocent ook als 'lastige te ontsleutelen woorden' had onderstreept?
- Bespreek met de leerling of hij last heeft van zijn problemen tijdens de les.
- Indien dat het geval is, ga samen na hoe die last verlicht kan worden.

Problemen met technisch lezen kunnen de snelheid en accuratesse waarmee geschreven informatie moet worden verwerkt, belemmeren. Dat kan ook het geval zijn met lezen van notenschrift bij het vak muziek of het lezen van aanduidingen/symbolen op werktekeningen bij de praktijkvakken of symbolen en formules bij de exacte vakken. Zet als vakdocent op papier welke onderdelen van uw vak moeilijk zouden kunnen zijn voor dyslectici.

- Leg uw bevindingen voor aan de leerling en ga na of hij inderdaad tegen de problemen aanloopt die u voorzag of juist hele andere punten noemt.
- Bespreek hoe problemen opgelost of voorkomen kunnen worden.

Woordenschat

Selecteer een stuk tekst uit de lesmethode of het lesmateriaal dat u zelf hebt gemaakt en onderstreep de woorden waarvan u denkt dat de betekenis binnen de context onbekend is. Laat vervolgens de dyslectische leerlingen de woorden onderstrepen waarvan zij de betekenis niet kennen.

- Strepen de leerlingen meer of minder woorden aan dan u had verwacht?
- Onderstrepen leerling dezelfde woorden als u?
- Zijn de woorden die zij onderstrepen alledaagse woorden, schooltaalwoorden of vaktaalwoorden?
- Bespreek met de leerlingen hoe de problemen voorkomen kunnen worden.

Begrijpend/studerend lezen

Bekijk de lesmethode of de werkbladen die u zelf hebt gemaakt.

- Hoeveel leeswerk moet een leerling verrichten?
- Gaat het om lange of om korte teksten?
- Is al het materiaal op papier goed te lezen voor een dyslectische leerling?
- Hoe zijn de lange teksten vormgegeven? Is de tekst duidelijk gestructureerd, bijvoorbeeld aan de hand van tussenkopjes?
- Is de tekst voorzien van relevante illustraties?
- Schat de informatiedichtheid van de teksten in? Heeft de leerling te maken met een tekst waarbij de informatie meermaals – maar in andere bewoordingen – wordt herhaald? Of wordt er juist zo veel mogelijk informatie in een zin gestopt onder andere door veel gebruik te maken van verwijswaarden en vaktermen?
- Moet de leerling vaak informatie lezen van het (digi)bord of computer en levert dat problemen op?

Bespreek vervolgens met de leerling:

- heeft hij problemen met de teksten;
- zo ja met welke teksten;
- hoe probeert hij tot een begrip van de tekst te komen;
- maakt hij gebruik van de illustraties;
- markeert hij belangrijke woorden of zinnen;
- wat doet hij als hij een woord niet kan lezen?
- Wat doet hij als de informatie op (digi)bord of computer problemen oplevert.

Het gesprek met de leerling moet u in eerste instantie een beeld geven hoe de leerling omgaat met teksten. U spreekt geen oordeel uit over zijn aanpak ongeacht of u die wel of niet efficiënt vindt. Wanneer zijn aanpakgedrag en problemen u duidelijk zijn, kan u bespreken welke mogelijke problemen kunnen voorkomen.

Leerlingen moeten bij de verschillende vakken zelf informatie verzamelen en verwerken, bijvoorbeeld tijdens een stage of als voorbereiding op het schrijven van een werkstuk.

- Hoeveel teksten moeten dyslectische leerlingen hiervoor lezen?
- Krijgen de leerlingen steun bij het selecteren van teksten en het verwerken van de informatie uit die teksten?
- Bespreek met de dyslectische leerlingen, waar zij tegen aan lopen tijdens het proces van informatie vergaren.
- Bedenk samen oplossingen voor de problemen.

Leren van willekeurige associaties en procedures

- Inventariseer welke willekeurige associaties (jaartallen, topografie, betekenis van woorden, formules, symbolen, notenschrift etc.) leerlingen bij uw vak uit het hoofd moeten leren. Bespreek met de leerling welke feiten/gegevens hij moeilijk uit het hoofd kan leren bij uw vak en op welke wijze hij dat doet.
- Wanneer het de leerling veel problemen geeft, bespreek dan een paar andere mogelijkheden. Laat hem daar uit kiezen.

Als rekenvaardigheden onderdeel uitmaken van uw vak, schrijf op welke feitenkennis en procedures de leerling moet beheersen.

- Bespreek met de dyslectische leerlingen of hij die kennis en procedures in voldoende mate beheerst en waar hij nog ondersteuning nodig heeft. Betrek hier eventueel andere docenten bij, bijvoorbeeld de docent exacte vakken.

Stage

Ga bij uzelf of bij de stagebegeleider na hoe de begeleiding van dyslectische leerlingen is geregeld. Bespreek van tevoren een aantal zaken met de leerling.

- Wil hij dat de werkgever op de hoogte is van de dyslexie?
- Wil hij dat er tijdens de stage extra aandacht wordt besteed aan zijn dyslexie? En zo ja, op welke manier?
- Is hij zich bewust van de mogelijke problemen die hij tegen zal komen in de beroepspraktijk en hoe hij denkt daarop te kunnen anticiperen?
- Maak aan het einde afspraken over de begeleiding.

Bijlage 19 – Directe instructie en rolwisselend leren

In verschillende taalmethoden komen leesstrategieën expliciet aan de orde, zowel metacognitieve als tekstgerichte strategieën. Bij het aanleren en oefenen van strategieën is zowel het directe-instructiemodel (Aarnoutse, Roelofs, & Jenniskens, 1990; Baumann, 1986; Berliner, 1981; Kan & Aarnoutse, 1993; Lestra, 1993; Rosenshine, 1979; Sliepen, 1995) als het rolwisselend leren (Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994; Van IJzendoorn, 2001; Walraven, 1995) van belang.

Directe-instructiemodel

Het directe-instructiemodel is een zeer expliciete vorm van instructie, waarbij de docent een sterk sturende rol heeft en leerlingen vaak individueel of in tweetallen werken. U legt uit:

- wat een strategie is;
- welke strategie er geleerd gaat worden;
- welk probleem met de strategie kan worden opgelost;
- hoe de strategie moet worden uitgevoerd.

Hierna doet u de strategie (hardop denkend) voor (modeling), vervolgens voeren de leerlingen deze strategie uit. Vaak gebeurt dit eerst onder begeleiding van de docent, daarna samen en tot slot zelfstandig. De zelfstandige uitvoering gaat door, tot de leerlingen een strategie beheersen op het niveau van hun schoolboekteksten.

Het gebruik van het directe-instructiemodel bij het aanleren van strategieën houdt het gevaar in, dat strategieën te lang geïsoleerd worden getraind, wat geïntegreerde en flexibele toepassing in de weg staat.

Wil de methodiek succesvol zijn, besteed dan aandacht aan transfer in de instructie door gebruik te maken van functionele teksten. Dit kunnen ook teksten van de verschillende zaakvakken zijn die leerlingen de komende tijd moeten bestuderen.

Rolwisselend leren

Rolwisselend leren (ook wel *reciprocal teaching of wederkerig onderwijzen* genoemd) biedt goede mogelijkheden aan leerlingen om tot een effectiever leesgedrag te komen. De volgende elementen komen aan bod.

- Geef uitvoerige instructie over de inhoud en betekenis van een beperkte set leesstrategieën om tot begrip te komen, bijvoorbeeld: voorspellen, ophelderen van problemen, samenvatten en het formuleren van vragen.
- Doe deze strategieën hardop denkend voor. Ga direct met een tekst aan de slag (modeling).
- Laat leerlingen uw gedrag observeren. Zij gaan vervolgens in groepsverband onder uw begeleiding een informatieve tekst lezen met gebruikmaking van de strategieën.
- Geef feedback en stuur waar nodig het proces bij.
- Geleidelijk aan nemen de leerlingen de rol van discussieleider op zich. Ook hierbij krijgen zij ondersteuning en veel positieve feedback. Uiteindelijk ligt de verantwoordelijkheid voor de taak geheel bij de leerlingen en beperkt uw rol zich tot het erop toezien dat het proces goed verloopt. Bij deze methodiek speelt de dialoog een zeer belangrijke rol.

Zie voor meer informatie:

www.nldata.nl/skola -> zoekopdracht begrijpend lezen;

www.leraar24.nl/dossier/3382 -> dossier strategieën bij begrijpend lezen

Filmpjes van youtube over directe instructie en rolwisselend leren

Filmpjes over rolwisselend leren op www.leraar24.nl/video/

Bijlage 20 – Persoonsvorm

Persoonsvorm-onderwerp-gezegde: traditionele definitie

De *persoonsvorm* is de vorm van het werkwoord die persoon, getal en tijd aangeeft. Je vindt de persoonsvorm door:

- het onderwerp van persoon of getal te veranderen; het werkwoord dat ook verandert, is de persoonsvorm;
- de zin in een andere tijd te zetten, het werkwoord dat verandert, is de persoonsvorm;
- de zin vragend te maken, het werkwoord dat vooraan komt, is de persoonsvorm.

Het *onderwerp* is het zinsdeel dat in persoon en getal overeenkomt met de persoonsvorm. Je vindt het onderwerp door de persoonsvorm te veranderen; het zinsdeel dat ook verandert, is het onderwerp.

Het *gezegde* is de persoonsvorm plus voltooid deelwoord of onbepaalde wijs. Je vindt het gezegde door de persoonsvorm en alle andere werkwoorden in de zin bij elkaar te nemen.

Wanneer de gegeven uitleg en oefening niet het gewenste resultaat hebben, leidt het steeds maar weer herhalen bij veel leerlingen tot demotivatie. Een alternatieve benadering die aansluit bij het begrip dat leerlingen van taal hebben, kan een oplossing bieden. Onderstaand voorbeeld betreft de uitleg van werkwoorden en onderwerp.

Persoonsvorm-onderwerp-gezegde: alternatieve benadering

Stap een

- Leg de leerlingen een aantal zinnen voor, bijvoorbeeld:
 - Ze hebben voor de eerste keer een uitwedstrijd verloren.
 - De hele dag belden zijn ouders vergeefs naar het vakantieoord.
- Vraag de leerlingen wat er gebeurd is. Leerlingen zullen ‘verloren’ en ‘bellen’ als kern van hun antwoord geven.
- Laat leerlingen zelf zinnen maken waarin zij aangeven wat zij/anderen/dieren doen/gedaan hebben. Vraag welk woord de kern aangeeft van wat is gebeurd.
- Introduceer van daaruit het begrip werkwoord als een woord dat ‘werkt’, dat aangeeft wat allerlei woorden met elkaar te maken hebben.
- Geef leerlingen woorden en vraag ze daar zinnen mee te maken:
 - Een vogel, in de boom, een nest.
 - De schoolreis, de leerlingen, volgende maand, naar Parijs.

Bij deze oefening ervaren leerlingen dat werkwoorden nodig zijn om uit te drukken wat verschillende woorden met elkaar te maken hebben; dat je met werkwoorden zinnen kunt maken.

Stap twee

- Geef leerlingen een aantal werkwoorden, bijvoorbeeld: lachen, lopen, bellen, geven.
- Vraag de leerlingen deze werkwoorden uit te beelden. Voor lachen en lopen zullen de leerlingen alleen zichzelf nodig hebben. Voor bellen en geven zullen ze een of meer medeleerlingen bij hun uitbeelding betrekken.

Zo ervaren ze dat er minstens één iemand of iets nodig is om de betekenis van een werkwoord uit te drukken, maar soms meer. Voorbeelden: lachen – ik lach; lopen – Sara loopt; bellen – Kevin belt Esther; geven – Achmed geeft Mirjam een boek.
- Besluit afhankelijk van het niveau om eerst alleen een serie werkwoorden te kiezen waarbij slechts één persoon/dier/ding noodzakelijk is om de betekenis ervan uit te drukken en daarna pas werkwoorden met twee en drie.

Op basis van dergelijk oefeningen ervaren leerlingen dat zij, omdat zij de betekenis van de werkwoorden kennen, al bij voorbaat weten dat er mensen, dieren of dingen met een werkwoord zijn verbonden. Bij andere woorden is dat niet zo.
- Geef de leerlingen opnieuw een aantal werkwoorden en laat ze daarbij aangeven wat minimaal nodig is voor de uitbeelding. Bijvoorbeeld: zitten – iemand zit; kopen – iemand koopt iets; vliegen – iets/iemand vliegt.

Bovenstaande schetst kort een aanpak, waarbij leerlingen gebruik leren maken van hun kennis van de betekenis van taal om tot benoeming van zinsdelen te komen. Voor de overige zinsdelen is een dergelijke aanpak ook mogelijk (zie bijvoorbeeld Van Calcar, 1992; 1994).

Bijlage 21 – Woorden leren zonder computer

Kaartjesmethode (Henneman, 1990)

- Schrijf alle woorden op een kaartje (aandacht voor de orthografische vorm en schrijfmotoriek). Schrijf de betekenis op de achterzijde.
- Leg de kaartjes op een stapeltje voor je.
- Spreek een woord uit en kijk er goed naar (aandacht voor de fonologische en orthografische vorm). Geef de betekenis.
- Draai het kaartje om, spreek het woord nogmaals uit en schrijf het op (aandacht voor de fonologische, orthografische vorm en de schrijfmotoriek).
- Controleer of je het goed geschreven hebt (aandacht voor controle van de orthografische vorm).
- Als je de betekenis wist en het woord goed geschreven hebt, leg je het kaartje links van je. Als je de betekenis niet wist of je had het woord fout geschreven, leg je het rechts.
- Wanneer je alle kaartjes gehad hebt, begin je opnieuw met het rechter stapeltje (herhalen).
- Ga door totdat alle kaartjes links liggen.
- Schud dan de kaartjes en herhaal de opdracht een paar uur later (herhalen).

Handcomputer

De handcomputer is een roulerend systeem van kaartjes, waarbij er veel aandacht is voor herhaling op de lange termijn (Mondria & Mondria-de Vries, 1991). De leerlingen gebruiken kaartjes met een selectie van lastige woorden die in verschillende bakjes gezet kunnen worden. De handcomputer is bijv. een schoenendoos, die met behulp van schotjes verdeeld is in vijf delen.

- Leerlingen schrijven op de voorkant (met blauw) het Nederlandse woord en op de achterkant (in rood) de vertaling in de moderne vreemde taal. Op de voorkant kan bovendien het nummer van de les en eventueel het nummer van het woord binnen die les staan. Informatie die de leerling helpt het woord te onthouden, zoals bekende stukjes, of ezelsbruggetjes kunnen erbij komen.
- De kaartjes komen in het eerste bakje, het leerbakje.
- Zo kan de leerling steeds nieuwe woorden toevoegen in het eerste bakje.
- Nadat er woorden zijn toegevoegd, kan een woord doorschuiven. Dit gebeurt wanneer de leerling het woord zonder moeite weet te vertalen.
- Hoe beter de leerling het woord kent, hoe verder naar achteren het woord in de handcomputer komt. Bakje vijf is het opslagbakje. Op ieder doorschuifmoment trekt de leerling tien willekeurige kaartjes uit dit bakje. Woorden die daarvan vergeten zijn, gaan weer terug in bakje 1.

Flapmethode

De flapmethode is vooral bedoeld wanneer de leerling moeite heeft met de geschreven vorm van de te leren woorden. Een van de uitgangspunten is dat de leerling alleen blijft oefenen met de woorden die fout gingen. De methode werkt als volgt:

- Nadat de leerling de woorden al een keer heeft geleerd, neemt hij een A4-blad liggend (*landscape*) voor zich. Aan de linkerkant maakt hij van boven naar beneden eerst een vouw in het papier. Dat gebeurt op ongeveer tien cm van de linkerrand van het blad.
- De leerling schrijft links van de vouw de woorden die hij moet kennen in het Nederlands op. Daarna schrijft hij – uit zijn hoofd – de vertaling in de moderne vreemde taal op. Vervolgens controleert hij met behulp van het boek de vertaling.
- Bij foute vertalingen zet hij links op het blad een kruisje voor het Nederlandse woord. De fouten worden nog eens goed bekeken en dan moet de leerling proberen het woord nu weer zo goed mogelijk in te prenten.

- De leerling vouwt nu het rechtergedeelte van het blad om, waarbij de rechterbuitenkant op de vouw komt te liggen. De woorden die nog niet goed gingen, worden nu nog een keer opgeschreven, maar nu op de omgevouwen 'flap'. De woorden worden nog een keer gecontroleerd.
- De woorden die nog fout gaan, worden apart op een kaartje geschreven, waarbij de nog fout geschreven gedeelten met een marker worden gekenmerkt.

De methode kan op een aantal punten aangepast worden, zodat deze beter aansluit bij de specifieke leerstijl en leerproblemen van de desbetreffende leerling met name bij de moderne vreemde talen.

- Begin met een instapdictee waarbij de leerling luistert naar de (Engelse, Franse, Duitse) woorden. Vervolgens schrijft hij alleen de fout geschreven woorden in het Nederlands in de linkerkolom.
- Oefen alleen via de flapmethode de woorden die niet in te prenten zijn via de 'handcomputer'.
- Creëer een extra kolom waarin de leerling opschrijft (via een afkorting of symbool) wat hem opvalt aan de fout geschreven woorden:
 - Zit er een bekend stukje in?
 - Lijkt het op een kapstokwoord dat je kent?
 - Herken je een regel?
 - Kun je een ezelsbrug verzinnen?
 - Als je al deze vragen met nee hebt beantwoord, dan moet je de lastige letters onthouden.

Zie voor meer informatie de website van Van Berkel en Hoeks, www.dyslexie-en-vt.org.

Voor het maken van kaartjes kunt u ook gebruikmaken van de printoptie woordkaartjes in het overhoorprogramma *Wrts* (www.wrts.nl).

Bijlage 22 – Vragen voor advisering ondersteunende technologie

Per component van het interactiemodel is aangegeven welke vragen gesteld kunnen worden om tot een goede analyse te komen (Rolak & Henneman, 2010).

INDIVIDU	BRONNEN
<ol style="list-style-type: none">1. Wat is het niveau van de lees-, spelling- en schrijfvaardigheid (ook motoriek) van de leerling?2. Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de leerling (onder andere cognitie, motivatie, aandacht)?3. In hoeverre is hij zich bewust van zijn sterke en zwakke eigenschappen?4. In welke mate accepteert hij zijn handicap? Is er wel of niet sprake van schaamte, gevoelens van incompetentie, twijfel aan eigen capaciteiten?5. Wat zijn zijn gevoelens over succes en falen? Aan wie en wat schrijft hij succes en falen toe?6. In welke omstandigheid/situatie presteert hij het meest succesvol?7. In welke mate zijn prestaties docentafhankelijk? Veranderen bij wisseling van docent voor een vak zijn prestaties?8. Over welke vaardigheden met betrekking tot technologische middelen beschikt de leerling wel en niet (typen, zelfstandig gebruik computer en de daarop staande software)?9. Wat zijn de gevoelens over het gebruik van hulpmiddelen? Negatief: ik wil geen uitzondering zijn. Positief: alles wat mij helpt, wil ik gebruiken.10. Welke maatregelen zijn genomen om de leerling te ondersteunen/begeleiden en wat zijn de effecten daarvan geweest?	<ul style="list-style-type: none">• Schoolrapporten.• Psychodiagnostisch onderzoek.• Gesprekken met en/of vragenlijsten voor alle betrokkenen: de leerling, ouders, leerkrachten, mentoren, remedial teachers en anderen die bij de leerling betrokken zijn.

TAAK	BRONNEN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Welke taken kan de leerling wel/niet succesvol zelfstandig uitvoeren binnen de beschikbare tijd? 2. Welke taken kan hij met hulp van anderen succesvol uitvoeren binnen de beschikbare tijd? 3. Welke taken kan hij succesvol zelfstandig uitvoeren, maar niet binnen de beschikbare tijd. 4. Welke vakken zijn moeilijk/makkelijk? Wat is precies moeilijk/makkelijk (analyse proefwerken, toetsen, schoolboeken en wijze lesgeven)? 5. Hoe geeft de docent instructie (schriftelijk, mondeling, visueel)? Kan de leerling daarna direct aan de slag of is extra instructie noodzakelijk? 6. Hoe weet een leerling wat belangrijk is voor toets of overhoring? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaties bij het uitvoeren van taken. • Analyse van gemaakt werk: proefwerken, werkstukken en dergelijke. • Vraaggesprek met leerling en andere betrokkenen.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Op welke manieren moet de leerling kennis en vaardigheden verwerven (zelfstandig, in groepsverband)? Wat zijn de resultaten binnen die situaties? 2. Wat voor soort testen, toetsen, proefwerken moet de leerling maken (schriftelijk, mondeling, open vragen, multiple choice)? Hoe presteert hij bij de verschillende vormen; is er verschil tussen vakken? 3. Wat gebeurt er met de leerling als hij een toets voor zich krijgt? Wat voelt, denkt hij? Hoe zorgt hij ervoor dat hij stof weer kan reproduceren? Welke vragen vindt hij moeilijk/ makkelijk? Wat is er nodig om zich goed te kunnen concentreren tijdens een proefwerk? In hoeverre speelt de lay-out van een proefwerk een rol? 4. Hoe maakt en leert de leerling zijn huiswerk? Hoe onthoudt hij stof het beste? Wat zou het voor de leerling makkelijker maken om huiswerk te leren/af te krijgen? 	

<p>ONDERSTEUNENDE TECHNOLOGIE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe betrouwbaar en stabiel is het middel? 2. Welke faciliteiten met betrekking tot gebruik zijn nodig (ruimte, stoel, grootte tafel, koptelefoon, elektriciteit, centrale printeraansluiting, toegang internet en schoolmediatheek)? 3. Vereist gebruik aangepast lesmateriaal (Daisy-, pdf- of KES-bestanden)? 4. Hoe eenvoudig is het in gebruik en hoeveel tijd kost het dagelijks of per les om op te starten en af te sluiten, bestanden te downloaden, op te slaan etc.? 5. Wat vereist het aan implementatie en onderhoud en wie verzorgt dat (zorgcoördinator, speciale docent, ICT-coördinator)? 6. Hoeveel training van leerling, docent en ouders is noodzakelijk om de ondersteunende technologie te gebruiken? 7. Wie geeft die training? 	<p>BRONNEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursussen ondersteunende technologie. • Websites ondersteunende technologie. • Leveranciers ondersteunende technologie. • Ervaringen gebruikers. • Uitproberen via demo's of download. • ICT-beleidsplan school. • Deskundigen ondersteunende technologie binnen de school.
--	---

<p>CONTEXT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In welke omgevingen moet de leerling het middel kunnen gebruiken (klas, mediatheek, studiehoek, thuis, onderweg, stage)? 2. Welke ondersteunende technologie is al op school aanwezig en hoe, waar en wanneer kunnen leerlingen daar gebruik van maken? 3. Is de ondersteunende technologie compatibel met reeds aanwezige ICT-middelen? 4. Is er iemand om leerlingen bij te staan als er problemen zijn? 5. Hoe is de uitwisseling van software en aangepast lesmateriaal tussen school en thuis geregeld? 6. Hoe is de financiering geregeld? 	<p>BRONNEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesprek leerling, ouders en andere betrokkenen. • ICT-beleidsplan. • Deskundigen ondersteunende technologie binnen de school.
--	---

Bijlage 23 – Overzicht mogelijke aanpassingen voor dyslectische leerlingen

Zorgspecialisten kunnen deze lijst bijhouden en uitbreiden.

Algemene aanpassingen

- Vrijstelling van Duits of Frans in het vmbo.
- Tijdverlenging voor taken.

Aanpassingen met betrekking tot lezen

- Gebruik van Daisy-cdroms voor studie- en leesboeken.
- Gebruik tekst-naar-spraaksoftware voor studieboeken, overig studiemateriaal en toetsen.
- Gebruik van de ReadingPen of overig studiemateriaal en toetsen.
- Vrijstelling van voorleesbeurten.
- Vermindering omvang van de boekenlijst.

Aanpassingen met betrekking tot schrijven

Spellen

- Gebruik van tekstverwerker met spelling- en grammaticacontrole.
- Gebruik woordvoorspeller.
- Gebruik tekst-naar-spraaksoftware om eigen teksten terug te luisteren.
- Gebruik spellinglijsten, regelkaarten en elektronisch woordenboek.
- Vrijstelling van spellingtoetsen (echter niet wanneer deze onderdeel van referentietoets of schoolexamen zijn).

Structuur, stijl en grammaticale correctheid

- Gebruik van een tekstverwerker met grammaticacontrole en tekst-naar-spraaksoftware.
- Gebruik van mindmapsoftware.

Handschrift en typevaardigheid

- Gebruik van spraakherkenningssoftware.
- Gebruik mindmapsoftware om met steekwoorden antwoorden op vragen en opdrachten schematisch aan te geven en eventueel mondeling toelichten.
- Gebruik van de Livescribe Smartpen.

Aanpassingen met betrekking tot toetsen en beoordeling

- Toetsen in schreefloze letter minimaal punt 12 lettergrootte.
- Extra tijd geven voor het maken van proefwerken.
- Minder opdrachten laten maken.
- Bij luistertoetsen de leerling met de band in een apart lokaal laten werken.
- Gebruik van voicerecorder of een Livescribe Smartpen of apps als *Sound Notes* en *Auditorium notes*.
- Aangepaste beoordeling spelling bij de talen.
- Gebruik van spellinglijst, lijst met formules of symbolen.

Aanpassingen voor studievaardigheden zijn niet opgenomen. Alle leerlingen mogen voor hun studie die ondersteunende technologie gebruiken die zij nodig hebben. Deze staan niet op een dyslexiepas.

Bijlage 24 – Dyslexiekaart van Eric

(voorzijde)

Dyslexiepas

Naam: Eric

Klas: 3B vmbo-t

Geldig: 1 september 2010 t/m 1 maart 2011

Compenserende faciliteiten

- Extra tijd voor proefwerken.
- Proefwerken, so's en werkstukken op tekstverwerker met spelling- en grammaticacontrole.
- Studieboeken, proefwerken so's en werkstukken met tekst-naar-spraaksoftware (*Sprinto Plus*).
- Mondelinge toetsing bij geschiedenis en economie met behulp van de Livescribe Smartpen.
- Gebruik van *Spark-Space* voor het maken van verslagen en werkstukken. Uitdraai van het programma mag als verslag of werkstuk ingeleverd worden.

(achterzijde)

Verplichtingen van Eric

(overeengekomen 1 september 2009)

- Gebruik van het programma *Overhoor* bij Engels.
- Gespreid leren van leerstof voor Engels, dagelijks 15 minuten.
- Gebruik van planningssoftware voor huiswerk en toetsen.
- Bij misbruik van de laptop tijdens toetsen, vervalt het recht op gebruik ervan voor de duur van drie maanden.

Beleid voor dyslectische leerlingen begint met een visie op ondersteuning van dyslectische leerlingen, in lijn met het taalbeleid en zorgbeleid van de school. Die ondersteuning heeft het meeste effect daar waar leerlingen haar het hardst nodig hebben: in de klas. Het kan soms om eenvoudig te realiseren maatregelen gaan, waar veel meer leerlingen profijt van hebben.

Dyslexiebeleid vraagt om een intensieve samenwerking tussen alle lagen binnen de school, van directie tot docenten, met de zorgspecialist als spin in het web.

Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs biedt handreikingen voor het opzetten van dyslexiebeleid op school. Het protocol is geactualiseerd en heeft een nieuwe, meer praktische opzet. Het bevat een keur aan tips voor de ondersteuning en begeleiding van dyslectische leerlingen binnen en buiten de les. Het herziene protocol is er voor directie, middenmanagement en docenten.

Het Masterplan Dyslexie wordt uitgevoerd door:



KPC Groep



**EXPERTISECENTRUM
NEDERLANDS**