

3 Uitbreiding van zorg – Fase 2

Wanneer en hoe loopt een CLB een handelingsgericht diagnostisch traject bij een leerling met lees- en/of spellingproblemen? Dit vind je terug in Uitbreiding van zorg, het derde deel van het [Specifiek Diagnostisch Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie](#). Lees dit bij voorkeur samen met [Brede basiszorg](#), [Verhoogde zorg](#), [Individueel Aangepast Curriculum](#) en het [Theoretisch deel](#) van dit protocol. De protocollen zijn een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext gehanteerd door CLB-teams in samenwerking met scholen. Een Specifiek Diagnostisch Protocol is een concrete vertaling van de algemene handvatten in het [Algemeen Diagnostisch Protocol \(ADP\)](#).

In het uitbouwen van de zorg wordt ervan uitgegaan dat de school ondersteuning biedt aan leerlingen in de fase van de brede basiszorg en de verhoogde zorg. Als deze ondersteuning tot onvoldoende vooruitgang leidt, bezorgdheden blijven bestaan of als er behoefte is aan externe ondersteuning, kan de vraag naar uitbreiding van zorg¹ aan het CLB worden gesteld. Hierbij kan een kort of lang handelingsgericht diagnostisch traject opgestart worden. Ondertussen zet de school de al opgestarte interventies vanuit de fase van verhoogde zorg verder. Deze interventies kunnen differentiërende, stimulerende, remediërende, compenserende en/of dispenserende maatregelen omvatten.

Er is voor gekozen om de tekstdelen die identiek zijn voor alle protocollen alleen in het Algemeen Diagnostisch Protocol volledig uit te schrijven. In een Specifiek Diagnostisch Protocol worden alle (sub)titels weergegeven, ook wanneer er geen specifieke invulling volgt. Deze keuze werd gemaakt om de parallele structuur van de verschillende protocollen te behouden en om de lezer erop te attenderen dat dit luik in het Algemeen Diagnostisch Protocol is uitgewerkt.

¹ M-decreet: Hoofdstuk II, Art. II.1.10° “53°bis uitbreiding van zorg: fase in het zorgcontinuüm waarbij de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verderzet en het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek opstart. Het CLB richt zich daarbij op een uitgebreide analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Het CLB bepaalt in samenspraak met de school en de ouders welke bijkomende inzet van middelen, hulp of expertise, hetzij ten aanzien van de school of de leerling, al dan niet in zijn context, wenselijk is alsook de omvang en de duur daarvan;”

3.1. Inhoud van het HGD-traject

3.2. Onthaal

3.3. Vraagverheldering

3.4. Handelingsgericht diagnostisch traject

1. Intakefase

Tijdens de intake stelt de CLB-medewerker zich niet op als expert, maar als begeleider. Hij vertrekt vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol, kijkt breed naar het totale functioneren van de leerling en laat het perspectief van de betrokkenen ten volle aan bod komen. Een intake is nooit probleemspecifiek. Er worden geen hypothesen gesteld en probleemspecifieke instrumenten, zoals een intakeformulier rond lees- en spellingproblemen, worden vermeden.

1.1. Vraag verhelderen

De vragen van de ouders, de leerling en de school kunnen uiteenlopen. Onderkende en verklarende vragen zoals 'Heeft mijn zoon/dochter dyslexie?' of 'Hoe komt het dat deze leerling niet vlot leert lezen?' worden verder in het HGD-traject meegenomen in de mate dat deze ons kunnen helpen bij het formuleren van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling. Bij de vraag of de leerling dyslexie heeft, is het belangrijk om te reflecteren over de noodzaak van onderzoek² hiernaar en de mogelijke voor- en nadelen³ ervan alvorens dit als hulpvraag mee te nemen. Een als-dan redenering helpt om te blijven focussen op de handelingsgerichtheid van het traject. Een label toekennen kan volgens Pameijer⁴ wel nuttig zijn als het leidt tot inzicht in de situatie, reële doelen, passende ondersteuning op school en/of een gerichte doorverwijzing naar externe

² Zie Bijlage 5 : Evolutie betreffende diagnostiek leerstoornissen.

³ Pameijer N., & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco, Leuven-Den Haag, 2015; zie ook gratis te downloaden bijlage 2.2 Checklist met algemene voor- en nadelen van classificeren in het onderwijs.

⁴ Pameijer N., & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco Leuven-Den Haag, 2015

hulpverlening. Het niet labelen van leerlingen heeft volgens Hattie⁵ een positief effect op de leerwinst van leerlingen.

In gesprek met de betrokkenen kunnen verschillende hulpvragen geformuleerd worden⁶:

■ Een indicerende hulpvraag:

- ▶ Kan de leerling in de klas zelfstandig werken aan leesopdrachten, als hij leert werken met ondersteunende software? (*veranderingsgericht*)
- ▶ Welke maatregelen zijn aangewezen bij het maken van taken op klasniveau? Is doorverwijzing naar een logopedist voor onderzoek en begeleiding aangewezen? (*adviesgericht*)

■ Een onderkende hulpvraag:

- ▶ Welke leesstrategie past deze leerling toe?
- ▶ Welke spellingregels zijn wel/niet gekend?
 - ▶ Welk niveau van lezen en spellen beheerst deze leerling?
 - ▶ Hoe groot is de achterstand ten aanzien van klasgenoten? Heeft de leerling hardnekkige lees- en/of spellingproblemen die we kunnen benoemen als dyslexie?

■ Een verklarende hulpvraag:

- ▶ Zijn de leesopdrachten in de klas voor deze leerling te lang, waardoor hij deze niet binnen de voorziene tijd kan verwerken?
- ▶ Heeft de leerling moeite met de spellingregels omdat er onvoldoende tijd voorzien is om ze in te oefenen?
- ▶ Hangen de leerproblemen samen met beperktere brede cognitieve vaardigheden van de leerling?
- ▶ Speelt het auditief geheugen een rol bij de trage leesontwikkeling?

1.2. Wensen en verwachtingen bevragen

Er wordt rekening gehouden met de wensen en verwachtingen van de betrokken actoren tijdens het hele traject. Het is daarom belangrijk om van bij de start een zicht te hebben op wat de betrokkenen wensen en verwachten en de verwachtingen bij te stellen wanneer nodig. Dit is cruciaal om samen met alle betrokkenen het handelingsgericht diagnostisch traject te lopen en tot gedragen adviezen te komen. Zelfs als de wens of verwachting van de betrokkenen vooral een categoriale

⁵ Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Vraag verhelderen

diagnose is, krijgt deze hulpvraag een plaats binnen een ruimer handelingsgericht diagnostisch traject waarin de onderwijs- en opvoedingsbehoeften centraal staan⁷.

1.3. Overzicht krijgen

1.3.1. Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen

In de intake wordt eerst breed gekeken⁸. Daarnaast kan bij hulpvragen over lees- en/of spellingproblemen in gesprek met de leerling, de ouders en het zorgteam reeds relevante en zo concreet mogelijke informatie worden verzameld over de schriftelijke taalvaardigheid.

Het CLB-team verzamelt relevante gegevens uit:

- ▶ het multidisciplinair dossier van het CLB met inbegrip van eventuele auditieve, visuele en neurologische gegevens in het medisch luik van dit dossier⁹;
- ▶ het leerlingendossier van de school;

Voor het lager onderwijs:

- ▶ de toets- en bijhorende observatiegegevens van LVS-taal, het schoolrapport, de methode-(on)afhankelijke toetsen van Nederlands en andere leergebieden;
- ▶ de genomen differentiërende, remediërende, compenserende en dispenserende maatregelen en hun effect.
- ▶ de signalen uit vorige schooljaren.
- ▶ Voor het secundair onderwijs:
 - ▶ de toets-, examen- en observatiegegevens van Nederlands, vreemde talen en andere vakken;
 - ▶ de genomen differentiërende, remediërende, compenserende en dispenserende maatregelen en hun effect;
 - ▶ de gegevens uit het lager onderwijs (basofiche, oriënteringsadvies);
 - ▶ de signalen uit vorige schooljaren.
 - ▶ De verslaggeving van externe diensten (buitenschoolse begeleiding en effect, eventueel bijkomend diagnostisch onderzoek);
 - ▶ ...

1.3.2. Functioneren van het kind / de jongere binnen zijn context verkennen

⁷ Zie Bijlage 5 : Evolutie binnen diagnostiek leerstoornissen

⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: 1.3 Overzicht krijgen

⁹ Bij een vermoeden van een leerprobleem is dit aangewezen, indien er geen recente gegevens aanwezig zijn, wordt eventueel een selectief consult georganiseerd. De arts/verpleegkundige kan aanraden om een oogarts of NKO-arts te consulteren, maar de ouders nemen hieromtrent de beslissing

Het functioneren van het kind/de jongere binnen zijn context wordt in de intakefase breed bevestigd. Doorheen het verder diagnostisch traject wordt deze beeldvorming aangevuld en bijgestuurd. Omdat er een voortdurende wisselwerking is tussen de leerling en zijn omgeving, blijft het belangrijk om het functioneren van een leerling te beschrijven binnen zijn context en op zoek te gaan naar wat veranderbaar is, niet enkel binnen de leerling maar ook in de onderwijsleeromgeving of gezinscontext.

1.3.3. Attributies bevragen

De CLB-medewerker peilt naar de mogelijke verklaringen voor de lees- en spellingproblemen. Deze attributies kunnen een inspiratiebron zijn voor mogelijke verklarende hypothesen.

De betrokkenen kunnen problemen toeschrijven aan:

- ▶ laat beginnen spreken;
- ▶ weinig interesse in schoolse vaardigheden als taalspelletjes, teken- en schrijfopdrachten;
- ▶ aandacht niet lang kunnen volhouden en niet op een stoel kunnen blijven zitten;
- ▶ de vervanging/ziekte/duobaan van de leerkracht;
- ▶ te veel extra taken die meegegeven worden naar huis;
- ▶ broer/zus/ouder die ook moeilijkheden heeft met lezen en spellen;
- ▶ te weinig opvolging thuis;
- ▶ de aangeboden lessen spelen te weinig in op de interesses van de leerling;
- ▶ ...

1.3.4. Relevante voorgeschiedenis en ondernomen activiteiten en effecten

Om een antwoord te kunnen bieden op sommige hulpvragen is het noodzakelijk een goed overzicht te krijgen van het leren lezen en leren schrijven. Hierbij is het belangrijk om de voorgeschiedenis van de beginnende geletterdheid tot de huidige lees- en schrijfontwikkeling in kaart te brengen. Dit omvat ook een bredere bevraging van het leren en toepassen van kennis, de ontwikkeling van de communicatie, het aanleren van een extra taal en het nauwkeurig gebruiken van de hand (fijne motoriek).

Voor het verdere traject is het noodzakelijk om ook zicht te krijgen op de reeds ondernomen activiteiten en hun effecten¹⁰. Vooral de effectiviteit van de geboden ondersteuning in de klas is belangrijk om in kaart te brengen.

¹⁰ Zie ook 1.3.1

Wanneer door de ouders reeds buitenschoolse remediëring werd ingezet, is het relevant om volgende zaken te bevragen:

- ▶ Wat zijn de therapiedoelen?
- ▶ Welke middelen zijn ingezet?
- ▶ Wat zijn de effecten?
- ▶ In welke periode? Hoe frequent? Hoe lang?
- ▶ Wordt er rekening gehouden met de draagkracht van het kind en het gezin?
- ▶ Hoe was de afstemming tussen buitenschoolse remediëring en de hulp in de klas?
- ▶ Hoe verliep de communicatie?

1.4. Afstemmen

2. Strategiefase

2.1. Clusteren van het functioneren van het kind/de jongere binnen zijn context

Informatie over het functioneren van het kind/de jongere wordt ondergebracht in de componenten van ICF-CY¹¹. Essentieel is om vanuit een brede kijk op het functioneren van de leerling binnen zijn context de relevante informatie te clusteren om nadien verschillende hypothesen te formuleren die zich niet beperken tot de leerproblemen, maar het totale functioneren van de leerling in acht nemen.

2.2. Diagnostisch traject kiezen

Het verdere diagnostisch traject hangt af van het type hulpvragen uit de intake en de reeds beschikbare gegevens. Als de hulpvraag nog niet kan beantwoord worden, dan is een onderzoeksfase aangewezen om doelgericht informatie te verzamelen. Indien de hulpvraag al te beantwoorden is op basis van de geclusterde informatie uit

¹¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol Theorie: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren

de intakefase, dan is een onderzoeksfase niet nodig en kan rechtstreeks vanuit de strategiefase overgestapt worden naar de integratie- en aanbevelingsfase.

Bij onderzoek naar lees- en spellingproblemen primeert het bepalen van aangepaste ondersteuning: 'Welke aanpak heeft deze leerling nodig?' Om een antwoord te kunnen bieden op deze indicerende hulpvraag is het belangrijk om een zicht te hebben op wat goed gaat en waar de leerling problemen mee heeft. Als op basis van dossieranalyse en de gegevens uit de intake hierover nog onvoldoende duidelijkheid is, kunnen onderkende hypothesen en bijhorende onderzoeksvragen geformuleerd worden. De antwoorden op deze vragen dragen bij tot het beantwoorden van de indicerende hulpvraag, het bepalen van de veranderingsdoelen, de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanbevelingen.

Het is belangrijk om bij het kiezen van een diagnostisch traject stil te staan bij welke informatie in de onderzoeksfase nog verzameld moet worden en wat de beste manier is om deze informatie te bekomen. In de onderzoeksfase wordt dit verder uitgewerkt onder 'Wat onderzoeken' en 'Hoe onderzoeken'.

2.3. Hypothesen en onderzoeksvragen formuleren

2.3.1 Hypothesen formuleren

Naast specifieke hypothesen rond lezen en spellen, worden ook alternatieve hypothesen gesteld over aspecten die het lezen en spellen beïnvloeden¹² of er samen mee voorkomen¹³.

Voorbeelden van mogelijke hypothesen na clustering en samenbrengen van de gegevens in deze fase kunnen zijn:

■ Onderkende hypothesen

Bijvoorbeeld:

- ▶ Deze leerling leest correct, maar heeft een traag leestempo (beschrijvend).
- ▶ Deze leerling spelt op niveau midden 2e leerjaar (niveaubepalend).
- ▶ Deze leerling voldoet aan de criteria¹⁴ van dyslexie (classificerend):
 1. achterstandscriterium

¹² Zie Theorie: Categoriele classificatie, Exclusiviteitscriterium

¹³ Zie Theorie: Dimensionele classificatie, Categoriele classificatie, Comorbiditeit en differentiaaldiagnostiek

¹⁴ Zie Theorie: Categoriele classificatie, Criteria

2. hardnekkigheids criterium
3. exclusiviteitscriterium (milde vorm)

Voor alternatieve onderkende hypothesen verwijzen we naar de protocollen waarin deze problematieken aan bod komen.

- ▶ Deze leerling heeft problemen met wiskundegerelateerde kennis en vaardigheden (*beschrijvend*).
- ▶ Deze leerling voldoet aan de criteria van dyscalculie (*classificerend*).
- ▶ Deze leerling heeft aandachtsproblemen (*beschrijvend*).
- ▶ Deze leerling heeft problemen met motorische coördinatie en evenwicht (*beschrijvend*).
- ▶ Deze leerling heeft een verstandelijke beperking (*classificerend*).
- ▶ Deze leerling heeft ontwikkelingsdysfasie (*classificerend*).

■ Verklarende hypothesen

Bij sommige hulpvragen is inzicht in de verklarende factoren nodig om aanbevelingen te kunnen formuleren. Verklarende hypothesen kunnen voortvloeien uit de attributies die in de intake werden bevraagd.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Het niveau van de fonologische ontwikkeling en het auditief geheugen spelen een rol bij de trage leesontwikkeling.
- ▶ De leerling voelt zich niet goed in de klas omdat zijn beperkingen op vlak van lezen en spellen niet erkend worden.
- ▶ De beperkingen bij het leren lezen van deze leerling komen door onvoldoende effectieve leestijd.
- ▶ Doordat de interesses van de leerling te weinig worden aangesproken, zet de leerling zich onvoldoende in om de beperkingen op vlak van lezen en spellen aan te pakken.
- ▶ De participatieproblemen die deze leerling ondervindt in zijn opleiding, zijn te verklaren door beperkingen in het lezen en spellen en niet door een tekort aan brede cognitieve vaardigheden (intellectuele functies).
- ▶ Epilepsie zorgt voor problemen bij het opslaan van informatie.

■ Indicerende hypothesen

Bijvoorbeeld:

- ▶ Met meer leestijd zal deze leerling weer leesvorderingen maken (veranderingsgericht).
- ▶ Met compenserende software zal deze leerling zelfstandig zijn taken kunnen maken (veranderingsgericht).

- ▶ Bij deze leerling is ondersteuning voor planning en organisatie (agenda, lessen en taken) aangewezen (adviesgericht).
- ▶ Studieondersteuning voor het studeren van grotere hoeveelheden leerstof is aangewezen (adviesgericht).
- ▶ Deze leerling is gebaat bij logopedische ondersteuning (adviesgericht).

2.3.2 Onderzoeksvragen formuleren

Met de als-danredenering worden de onderzoeksvragen getoetst op hun relevantie voor het handelen. Enkele mogelijke voorbeelden in het kader van dit protocol:

- ▶ **Onderkennende hypothese:** 'Deze leerling leest correct maar heeft een traag leestempo (*beschrijvend*).'
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** 'Leest de leerling correct?'
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** 'Heeft deze leerling een traag leestempo?'
 - **Als... dan...** : 'Als deze leerling correct leest en een traag leestempo heeft, dan wordt RALFI-lezen ingezet.'
- ▶ **Onderkennende hypothese:** 'Deze leerling spelt op het niveau midden 2e leerjaar (*niveaubepalend*).'
 - **onderkennende onderzoeksvraag:** 'Spelt deze leerling op het niveau midden 2e leerjaar?'
 - **Als... dan...**: 'Als deze leerling op niveau midden 2e leerjaar spelt, dan wordt bij de remediëring gewerkt naar het behalen van de leerdoelen eind 2e leerjaar.'
- ▶ **Onderkennende hypothese:** 'Deze leerling voldoet aan de criteria¹⁵ van dyslexie (*classificerend*):'
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** 'Scoort deze leerling beneden percentiel 10 voor technisch lezen en/of spellen op woordniveau in vergelijking met een relevante normgroep?' (*criterium van achterstand*)
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** 'Blijven de problemen in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen bestaan, hoewel voorzien is in voldoende en adequate remediërende instructie en oefening (gaande van klassikale instructie tot individuele remediërende leerhulp)?' (*criterium van hardnekkigheid*)

¹⁵ Zie Theorie: Classificatie, Categoriele classificatie

Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie

- **Onderkende onderzoeksvraag:** ‘Zijn de leerproblemen ernstiger dan op basis van andere condities in of buiten de leerling (zoals langdurige ziekte, tekorten in de methode, veranderingen van school, verstandelijke, emotionele of zintuiglijke problemen of ongunstige condities in de omgeving....) kan verwacht worden?’ (*mild criterium van exclusie*)
 - **Als... dan...:** ‘Als we weten dat er voldaan is aan de criteria voor dyslexie dan wordt deze diagnose met de leerling besproken en wordt onder andere psycho-educatie opgezet.’
- ▶ **Verklarende hypothese:** ‘Het niveau van de fonologische ontwikkeling en het auditief geheugen spelen een rol bij de trage leesontwikkeling.’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Wat is het niveau van de fonologische ontwikkeling?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Zijn er problemen met het auditief geheugen?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Is er een achterstand in de leesontwikkeling?’
 - **Als... dan... :** ‘Als het niveau van de fonologische ontwikkeling en het auditief geheugen een rol spelen bij de trage leesontwikkeling, dan wordt er tijdens de verdere leesremediëring extra ingezet op het ondersteunen van de fonologische ontwikkeling en het auditief geheugen.’
- ▶ **Verklarende hypothese:** ‘De beperkingen bij het leren lezen van deze leerling komen door onvoldoende effectieve leestijd.’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Zijn er beperkingen bij het leren lezen?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Is er sprake van onvoldoende effectieve leestijd?’
 - **Als... dan...:** ‘Als deze leerling beperkingen heeft bij het leren lezen en er is sprake van onvoldoende effectieve leestijd, dan dient de effectieve leestijd te worden uitgebreid.’
- ▶ **Verklarende hypothese:** ‘Doordat de interesses van de leerling te weinig worden aangesproken, zet de leerling zich onvoldoende in om de beperkingen op vlak van lezen en spellen aan te pakken.’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Worden de interesses van de leerling te weinig aangesproken?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Zijn er beperkingen op vlak van lezen en spellen?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Is er onvoldoende inzet?’
 - **Als... dan...:** ‘Als de interesses van de leerling te weinig worden aangesproken en er is onvoldoende inzet om de aanwezige beperkingen aan te pakken, dan wordt onderzocht welke interesses aangesproken kunnen worden.’

- ▶ **Indicerende hypothese:** ‘Met compenserende software zal deze leerling zelfstandig zijn taken kunnen maken.’ (*veranderingsgericht*)
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Helpt compenserende software deze leerling bij het zelfstandig maken van taken?’
 - **Als... dan... :** ‘Als compenserende software deze leerling helpt bij het zelfstandig maken van taken, dan wordt verder aangeleerd hoe deze leerling zelfstandig gebruik kan maken van compenserende software.’

- ▶ **Indicerende hypothese:** ‘Extra instructie met de Connect ‘klanken en letters’ is bij deze leerling aangewezen om de klank-tekenkoppeling breder in te oefenen.’ (*adviesgericht*)
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Heeft de leerling het moeilijk met de klanktekenkoppeling?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Wat werd al eerder geprobeerd?’
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Is de leerling gemotiveerd voor extra instructie?’
 - **Als...dan...:** ‘Als het toepassen van de Connect ‘klanken en letters’, bij deze leerling is aangewezen om de klanktekenkoppeling breder in te oefenen, dan zal de leerling aansluiten bij een groepje waar deze extra instructie wordt gebruikt.’

- ▶ **Indicerende hypothese:** ‘Studieondersteuning voor het studeren van grotere hoeveelheden leerstof is aangewezen.’ (*adviesgericht*)
 - **Onderzoeksvraag:** ‘Heeft deze leerling nood aan ondersteuning bij het studeren van grote hoeveelheden?’
 - **Als...dan... :** ‘Als deze leerling nood heeft aan ondersteuning bij het studeren van grote hoeveelheden, dan wordt studieondersteuning op maat ingeschakeld.’

2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen

Het CLB neemt opnieuw contact met de ouders/leerling en met het zorgteam en informeert over het tot nu toe gelopen traject en de mogelijke verdere stappen. Op dit ogenblik komen alle onderzoeksvragen ter sprake.

3. Onderzoeksfase

Het onderzoek richt zich op het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

3.1. Wat onderzoeken?

Wat er onderzocht wordt, hangt af van de hypothesen en de onderzoeksvragen die in de strategiefase werden geformuleerd.

■ Dimensionele classificatie

In dit specifiek diagnostisch protocol richten we ons op het krijgen van een overzicht van het functioneren van de leerling gerelateerd aan lezen en spellen. Dit kan aan de hand van ICF-CY. In de theorie werken we binnen Dimensionele classificatie uit welke domeinen en categorieën¹⁶ ‘zeker relevant’ zijn voor lezen en spellen.

Het is aangeraden om naast de specifieke domeinen en categorieën die relevant zijn voor lezen en spellen ook aandacht te hebben voor ruimere probleemgebieden die frequent samen voorkomen met lees- en spellingproblemen¹⁷. Daarbij gaat het om problemen gerelateerd aan wiskunde, algemene taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, intellectuele functies (brede cognitieve vaardigheden), aandacht en hogere cognitieve functies (executieve functies)¹⁸. Hiervoor wordt verwezen naar de verschillende Specifieke Diagnostische Protocollen en naar het Algemeen Diagnostisch Protocol Bijlage 10: CHC-model en intelligentie.

De onderzoeksvragen uit de strategiefase zijn ruim opgesteld en leggen de nadruk op wat veranderbaar is in de onderwijsleeromgeving en gezinscontext, maar ook op

¹⁶ Elke component in ICF (functies en anatomische eigenschappen, activiteiten, participatie, externe factoren en persoonlijke factoren) bestaat uit verschillende domeinen die dan weer onderverdeeld zijn in categorieën.

¹⁷ Kleijnen R., Bosman A., de Jong K., Henneman K., Pasman J., Patternotte A., Ruysenaars A., Struiksma A., van den Bos P., van der Leij A., Verhoeven L., Wijnen F., *Dyslexie, Diagnostiek en Behandeling van Dyslexie*, Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland, 2008
Geudens A., et al., *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven - Den Haag, 2011; Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013 ; Pieters S., Van Vreckem C., Vanderswalmen, R., Desoete A., & Van Waavelde H., ‘DCD + Leerstoornis: Eén + één is meer dan twee’ *Logopedie*, 22(3), 2009.

wat veranderbaar is bij de leerling zelf. De positieve aspecten en ondersteunende factoren van de leerling worden verder nagegaan. De leerling en zijn omgeving zijn voortdurend in wisselwerking. Voor handvatten om dit te bevragen verwijzen we naar Hoe Onderzoeken – Gesprek en Theoretisch deel – Classificatie. Als er in het kader van de onderzoeksvragen verder onderzoek nodig is naar het lezen en schrijven in het Nederlands, dan geeft onderstaand schema weer wat er mogelijk onderzocht kan worden. Deze aspecten van het lezen en schrijven worden telkens gelinkt aan een mogelijke plaats die deze informatie kan innemen binnen een clustering volgens ICF-CY. Afhankelijk van de onderzoeksvragen kan er ook informatie verzameld worden over het spreken, lezen en spellen in moderne vreemde talen¹⁹.

Wat onderzoeken?	Domeinen en categorieën ICF-CY
<p>Verloop van het (luidop) leren lezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leren herkennen en verwoorden van letters en woorden (grafeem-foneemkoppeling) en symbolen; - leren begrijpen van de betekenis van geschreven woorden en tekst; - gebruik van spellend (indirect) en/of radend /vlot (direct) lezen op woordniveau. 	<p>Basaal Leren</p> <p>Leren lezen: ontwikkelen van woord- en symboolherkennen, van verbaliseren, van woord- en zinsbegrip.</p>
<p>Technisch lezen van woorden (frequent/laagfrequent/functiewoorden²⁰), zinnen en tekst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - herkennen van woorden (via klank- en structuurherkenning, informatie uit de omgeving); - tempo en nauwkeurigheid van het lezen (foutenanalyse); - gebruik van interpunctie, klemtoon, intonatie bij luidop lezen; - niveau en evolutie van het technisch lezen. <p>Begrijpend lezen van woorden, zinnen en tekst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrijpen van wat gelezen wordt; - niveau en evolutie van begrijpend lezen. 	<p>Toepassen van kennis</p> <p>Lezen: toepassen van algemene leesvaardigheid en techniek, begrijpen van geschreven taal.</p>
<p>Verloop van het leren schrijven:</p>	<p>Basaal leren</p> <p>Leren schrijven: ontwikkelen van</p>

¹⁹ Onderzoek: zie Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013

²⁰ Voegwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, bijwoorden en tussenwerpsels

<ul style="list-style-type: none"> - leren vormen van letters op papier of op een toetsenbord; - leren klanken omzetten in letters; - leren omzetten van gesproken tekst in geschreven woorden en zinnen (wijze van noteren: per letter, woorddeel, woord?); - leren correct gebruiken van grammaticale regels; - leren en toepassen van spellingstrategie (hoor/regel/inprent); - leren en toepassen van regels (gekend en/of toegepast). 	<p>schrijfvaardigheid, van letter- en symboolvorming, van woord- en schriftvorming.</p>
<p>Correct schrijven van woorden (frequent/laagfrequent/functiewoorden²¹), zinnen en tekst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo en nauwkeurigheid van het spellen (foutenanalyse); - gebruik van interpunctie, woordvorm en zinsbouw; - niveau en evolutie van het spellen; - verloop van het spontaan schrijven; - wijze van overschrijven; - toepassen van schrijftechnieken om informatie vlot over te brengen; - gebruiken van woorden in de juiste betekenis in een zin; - toepassen van een goede zinsopbouw. 	<p>Toepassen van kennis</p> <p>Schrijven: toepassen van algemeen schrijfvaardigheid en -techniek, van grammaticaal en technisch correcte compositie van geschreven tekst, van algemene compositievaardigheid en -techniek.</p>

Aandachtspunten voor meertalige leerlingen:²²

Voor een goed inzicht in de verschijningsvorm van lees- en spellingproblemen bij meertalige leerlingen is het zinvol om na te gaan welke problemen te maken hebben met een tekort aan fonologische vaardigheden (moedertaal, Nederlandse taal) en welke te maken hebben met non-fonologische vaardigheden²³. Hieronder worden woordenschat, zinsbouw, woordvorming en taalgebruik verstaan. Dit onderscheid is belangrijk naar aanpak toe maar ook om de aanwezigheid van een taalontwikkelingsprobleem uit te sluiten. Om het onderscheid te kunnen maken, moet er worden rekening gehouden met:

²¹ Voegwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, bijwoorden en tussenwerpsels

²² Zie Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, meertalige leerlingen; Code Lessius, Mostaert C. Diagnostiek van dyslexie bij meertalige kinderen, 2011

²³ Postmus T., & Braams T. 'Mondelinge-taalproblemen bij kinderen met dyslexie,' *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 14(2), 2006. <http://www.tbraams.nl/site/wp-content/uploads/2012/11/pdf>

- ▶ het verwervingsmoment (simultaan, successief) van de talen²⁴. Bij simultane verwerving zou de leerling bijvoorbeeld ook de klankgevoeligheden van het Nederlands moeten hebben ontwikkeld;
- ▶ de invloed van overeenkomsten en verschillen tussen twee talen die successief of simultaan verworven worden (transfer): maakt de leerling bepaalde spellingfouten in het Nederlands omdat hij een regel uit een andere taal gebruikt?;
- ▶ de codewisseling (overgang van de ene in de andere taal). Hoe vlot switcht de leerling tussen de talen?

■ Categoriale classificatie

Bij een categoriale classificerende onderzoeksvraag binnen een handelingsgericht diagnostisch traject wordt enkel onderzocht wat noodzakelijk is om de criteria te kunnen toetsen. Het is niet zinvol om een standaardbatterij van diagnostische materialen te hanteren. De volgende criteria worden getoetst in functie van de definitie van dyslexie²⁵:

1. achterstandscriterium
2. hardnekkigheidscriterium
3. exclusiviteitscriterium (milde vorm)

Toelichting bij de criteria:

1. Een ernstige achterstand voor technisch lezen en/of spellen wordt geoperationaliseerd als scores beneden percentiel 10 en dit in vergelijking met een relevante normgroep²⁶ (onderwijs- en opleidingsniveau). Voor het nagaan van het achterstandscriterium van dyslexie volstaan de toetsen op woordniveau.
2. De hardnekkigheid houdt in dat adequate instructie en oefening (gaande van klassikale instructie tot individuele remediërende leerhulp) aantoonbaar onvoldoende resultaten hebben²⁷. Het criterium van hardnekkigheid wordt ook didactische resistentie of het RTI-criterium²⁸ (gebrek aan Responsiveness To Instruction) genoemd. Om van een leerstoornis te spreken mogen de problemen niet van voorbijgaande aard zijn. Hierbij wordt gestart vanuit een vastgestelde beginsituatie en worden de vorderingen regelmatig geëvalueerd. Indien na een ruime periode van opvolging en toetsing de leerling zich nog steeds bij de 10% zwaksten

²⁴ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal

²⁵ Zie Theorie: Categoriale classificatie

²⁶ Zie Theorie en Bijlage 4 Dyslexie – Dyscalculie voor leerlingen met een verslag in BuO

²⁷ Zie theorie: Criteria: Categoriale classificatie

²⁸ Zie theorie: Criteria: Categoriale classificatie, Zie vervolg RTI: 'response-to-instruction'-model, hierbij wordt adequate instructie en oefening in de schoolcontext op drie niveaus gedefinieerd, 1.3.4. voorgeschiedenis en ondernomen activiteiten

situeert op vlak van lezen en/of spellen, spreken we van een hardnekkig probleem. Dit wil niet zeggen dat er geen vooruitgang is, maar dat zijn 'achterstand' ten opzichte van leeftijdsgenoten niet is ingehaald.

Leerlingen worden minimaal 6 maanden ondersteund met een nauwkeurig opgebouwde, intensieve instructie waarbij de basiskennis voor lezen/spellen wordt geremedieerd tot de achterstand is ingehaald of de vorderingen stagneren en het aanleren van compenserende vaardigheden een noodzaak blijkt.

3. In combinatie met beide voorafgaande criteria wordt een milde vorm van exclusiviteitscriterium gehanteerd. Dit betekent dat de hardnekkige leerproblemen niet volledig verklaard worden door andere condities in of buiten de leerling in kwestie, zoals langdurige ziekte, tekorten in de methode, veranderingen van school, verstandelijke, emotionele of zintuiglijke problemen of ongunstige condities in de omgeving... De leerproblemen zijn met andere woorden ernstiger dan op basis van de genoemde ongunstige condities kan verwacht worden.

3.2. Hoe onderzoeken?

3.2.1. Gesprek²⁹

■ Gesprek met de leerling

De leerling wordt gevraagd wat goed gaat bij lezen en spellen en waar hij het moeilijk mee heeft. Er wordt geïnformeerd naar zijn sterke en zwakke kanten in het algemeen en er is ook oog voor de beleving van zijn probleem. Hierbij is het zinvol om de leerling te vragen wat hijzelf als ondersteunend of helpend zou kunnen ervaren. Ook het schoolverloop en de impact van de lees- en schrijfproblemen op zijn dagelijks functioneren, zijn gevoelens en attitudes bij lezen en spellen en zijn attributies voor de problemen kunnen worden bevraagd.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Lees je graag? Vind je schrijven leuk?
- ▶ Wat herinner je je van het leren lezen en schrijven in het eerste leerjaar?
- ▶ Waar ben je goed in? Welk schoolvak doe je graag?

²⁹ Zie ook Vandeveld S., De Coster S., Callens M., Vergauwen H., 'Vragenlijsten voor het inventariseren van de invloed van lees- en spellingproblemen op het dagelijks functioneren bij dyslexie of de ILSDF', *Logopedie*, 28(4), 2015.

- ▶ Maak je je zorgen om je lezen en spellen? Zijn er andere vakken of dingen op school waar je je zorgen over maakt? Maak je je ook over andere zaken zorgen?
- ▶ Gebruik je hulpmiddelen in de klas of thuis als je moet lezen of schrijven (software, spellingkaarten, trucjes...)? Welke hulpmiddelen zou je willen (blijven) gebruiken en welke hulpmiddelen wil je liever niet? Waarom?
- ▶ Hoe reageren je klasgenoten op de hulpmiddelen die je mag gebruiken?
- ▶ Wat zou jou kunnen helpen? Welke oplossingen heb je zelf al bedacht?
- ▶ Klikt het met je leerkracht(en)? Waarom vind je dat?
- ▶ Hoe is het voor jou om huiswerk te maken of te studeren? Hoe pak je studeren of je huiswerk maken aan?
- ▶ Wat vind je makkelijker om te studeren en wat vind je moeilijker?
- ▶ ...

Dit gesprek kan eventueel samen gaan met een testafname. Hiervoor verwijzen we naar 3.2.5. Meting.

■ Gesprek met de ouders

Met de ouders van een leerling wordt het (school)verloop van de lees- en schrijfontwikkeling besproken: wat volgens hen hierbij goed en minder goed verlopen is en hoe het momenteel gaat. Eventueel kan informatie uit de vroege ontwikkeling betreffende spraak en taal en de motoriek bevestigd worden. Het is ook belangrijk in kaart te brengen hoe de leerling studeert en huistaken maakt. Ouders hebben vanuit hun ervaringen bij het begeleiden van hun kind vaak een goed zicht op welke aanpak effect heeft. Het is zinvol na te vragen welke aanpak ze al geprobeerd hebben en wat wel en niet werkt(e) en ook hun attributies voor de lees- en spellingproblemen te bevragen. Daarnaast kan bij de ouders meer informatie verkregen worden over de manier waarop hun kind de problemen beleeft.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Waar is je kind goed in? Waar is hij minder goed in?
- ▶ Leest/schrijft uw kind graag? Begrijpt uw kind wat hij leest? Is wat hij schrijft ook leesbaar?
- ▶ Kan uw kind sms'jes en e-mails sturen waarvan de inhoud duidelijk is?
- ▶ Hoe verliep de overgang tussen de kleuterklas en het eerste leerjaar?
- ▶ Hoe verliep het leren lezen? Leerde uw kind vlot letters, woorden en symbolen herkennen en verwoorden? Leerde uw kind vlot de betekenis van geschreven woorden en teksten begrijpen?
- ▶ Gaat hij graag naar school? Voelt hij zich goed in zijn klas en op school?
- ▶ Heeft uw kind een goede band met zijn leerkrachten?
- ▶ Heeft uw kind vriendjes? Hoe reageren zijn vriendjes en klasgenootjes op zijn lees- en/of spellingproblemen?

- ▶ Heeft uw kind buiten school vrije tijd om te ontspannen? Hoeveel tijd besteedt hij aan zijn huiswerk maken of studeren?
- ▶ Vertoont uw kind stresssignalen bij schoolse taken? Zo ja, bij welke en hoe uit zich dit?
- ▶ Wat gaat gemakkelijker en wat gaat moeilijker bij het studeren of huiswerk maken?
- ▶ Waar werkt uw kind voor school? Hoe organiseert hij deze werkplek?
- ▶ Kan uw kind zelfstandig een taak starten? Kan hij een taak zelfstandig afwerken? Werkt hij systematisch? Kan uw kind inschatten hoeveel tijd hij voor een taak nodig zal hebben? Wat loopt goed en wat niet? Hoe organiseert hij zich in tijd en ruimte?
- ▶ Welke oplossingen hebben jullie al bedacht of uitprobeerde? Wat had effect en waarom?
- ▶ Welke taal wordt er thuis gesproken? Is er een leescultuur in het gezin?
- ▶ ...

Bij meertalige leerlingen wordt de voorgeschiedenis alsook de spraak- en taalontwikkeling bevraagd via een anamneselijst voor meertaligen³⁰. Het kan aangewezen zijn om hierbij een tolk in te schakelen.

■ Gesprek met de leerkracht

In gesprek met de leerkracht van een leerling in het lager onderwijs komen gelijkaardige vragen aan bod als bij de ouders, aangevuld met meer didactische informatie uit de klas. Oplossingen die de leerkracht gevonden heeft om met de individuele ontwikkeling van het lezen en spellen van de leerling om te gaan, zijn zeker relevant om mee te nemen.

Aan de leerkracht Nederlands van een leerling in het secundair onderwijs wordt zijn visie gevraagd over het functioneren van de leerling betreffende lezen en spellen, vooral met het zicht op sterkten of zwakten, geboden en toekomstige ondersteuning. Via de leerkrachten van andere vakken kan worden nagegaan hoe groot de impact van lees- en spellingproblemen is op het specifieke vakgebied.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Wat zijn de sterke kanten van deze leerling? Wat kan hij goed?
- ▶ Is de leerling zich bewust van zijn problemen en zijn sterke kanten?
- ▶ Wat gaat bij deze leerling goed en minder goed bij lezen en spellen? Hoe zou jij de problemen omschrijven?
- ▶ Heeft de leerling plezier in het lezen en schrijven?
- ▶ Begrijpt de leerling wat hij leest?

³⁰ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal.

- ▶ Begrijpt de leerling de teksten in handboeken, werkboeken, toetsen en taken voldoende?
- ▶ Hoe verloopt het spontaan schrijven, het overschrijven?
- ▶ Op welk lees- en spellingniveau situeert deze leerling zich?
- ▶ Wat is de evolutie van het lezen en spellen?
- ▶ Wat valt op bij de foutenanalyse? Maakt de leerling gebruik van de hoor-, regel-, inprentstrategie? Kan de leerling bij regelfouten verwoorden welke regel hij had moeten toepassen en wanneer die regel wordt toegepast?
- ▶ Hoe reageren klasgenoten op de lees en/of spellingproblemen van de leerling en op eventuele toegekende (compenserende) maatregelen?
- ▶ Welke aanpak heb je al uitgetoetst? Wat maakte dat die aanpak wel / niet hielp?
- ▶ Hoe is de werkhouding en motivatie van deze leerling tijdens de wiskundeles in vergelijking met andere vakken? Werkt de leerling klassikale opdrachten en toetsen binnen de voorziene tijd af?
- ▶ Is de methode voldoende ondersteunend voor de leerling? Zijn de instructies voldoende duidelijk? Zijn de werkbladen voldoende overzichtelijk? Is er voldoende herhalingsleerstof?
- ▶ Is er voldoende mogelijkheid om te differentiëren? Krijgt de leerling voldoende effectieve leestijd?
- ▶ Voelt deze leerling zich goed in de klas en op school?
- ▶ ...

3.2.2.Observatie

In samenspraak met de klasleerkracht kan een observatie in de klas doorgaan tijdens de lessen Nederlands en vreemde talen. De klassfeer, de aandacht van de leerling, de aanpak van de leerkracht... kunnen de informatie betreffende de context aanvullen³¹.

Daarnaast kan de CLB-medewerker – wanneer hij zelf een testonderzoek afneemt – gelijktijdig observeren hoe de leerling leest en/of schrijft:

- ▶ Hoe leest de leerling? (spellend, vlot maar niet accuraat...)
- ▶ Hoe schrijft de leerling? (penhouding, lettervorming...)
- ▶ Wat is het lees- of schrijftempo van de leerling?
- ▶ Corrigeert de leerling zichzelf?
- ▶ Kan hij identificeren wanneer een regel moet toegepast worden?
- ▶ Helpt bijkomende instructie van de leerkracht?
- ▶ Kan de leerling hulpmiddelen op een goede manier gebruiken?
- ▶ ...

³¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Bijlage Observatie

Deze gegevens bieden informatie om een zicht te krijgen op wat de leerling al of niet beheerst en gepaste ondersteuning te kunnen formuleren.

3.2.3. Analyse van beschikbare gegevens

Het is mogelijk dat er op school al een analyse is gebeurd van het lezen en/of spellen, bijvoorbeeld via analyse en handelen van het LVS. Als een bijkomende analyse nodig is om een antwoord te krijgen op een onderzoeksvraag, dan kan de CLB-medewerker een analyse maken van de relevante gegevens.

Voor lezen wordt een foutenanalyse³² gemaakt op woord- en zinsniveau. Volgende vragen kunnen gesteld worden:

- ▶ Worden fouten gemaakt op grafeem-foneemniveau of op niveau van woorden en zinnen?
- ▶ Worden er fouten gemaakt aan inhouds- of functiewoorden?
- ▶ Begrijpt de leerling wat hij leest?
- ▶ ...

Voor spellen kan een foutenanalyse³³ gemaakt worden van alle schrijfmateriaal waarover men beschikt. Volgende bijkomende vragen kunnen nagegaan worden:

- ▶ Is de letterkennis geautomatiseerd?
- ▶ Welke woorden worden fout genoteerd: frequent/niet frequent?
- ▶ Is de notitie fonetisch?
- ▶ ...

3.2.4. Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan

Dit is bij uitstek een manier om veranderingsgerichte hypothesen te toetsen. Indien bijvoorbeeld een leerling bij spelling problemen heeft met 'open en gesloten lettergrepen' kan met remediëringsoefeningen gestart worden. Elke oefenperiode start en eindigt met een toetsing om na te gaan of er vorderingen gemaakt zijn. Er wordt nagevraagd of de leerling de regel en de toepassing kan verwoorden.

3.2.5. Meting³⁴

Gestandaardiseerd diagnostisch materiaal kan een beeld geven van het niveau en de evolutie van het lezen en spellen en de ernst van de lees- en/of spellingproblemen. De keuze van het instrument staat in functie van het antwoord dat men wil formuleren op een bepaalde onderzoeksvraag³⁵. In onderstaand schema wordt een overzicht gegeven. Bij elk onderdeel zijn meerdere testen vermeld. Tests

³² Zie Bijlage 1: Spellingprincipes en Foutenanalyse

³³ Zie Bijlage 1: Spellingprincipes en Foutenanalyse

³⁴ Voor verdere bespreking van de testen, zie het onderdeel "Diagnostisch materiaal"

³⁵ Voor verdere bespreking van de testen, zie het onderdeel "Diagnostisch materiaal"

onder 1^{ste} keuze³⁶ zijn de meest aangewezen instrumenten om te gebruiken en moeten vanzelfsprekend aangevuld worden met tests die 2^{de} keuze zijn. Tests die de beoordeling 'enkel indicerende waarde' krijgen zijn instrumenten waarbij de psychometrische kwaliteiten werden beoordeeld als onvoldoende of onvoldoende werden onderzocht en dus enkel indicierend kunnen worden gebruikt. Uiteraard kunnen instrumenten die 1^{ste} of 2^{de} keuze zijn ook indicierend gebruikt worden.

LAGER ONDERWIJS

SECUNDAIR ONDERWIJS

LEZEN

LETTERNIVEAU

Enkel indicerende waarde

LVS VCLB Lezen: Analyse en Handelen

WOORDNIVEAU

1^{ste} keuze

TODIO-L³⁷

LVS VCLB Lezen 1,2,3

2^{de} keuze

Drie -Minuten Test-Toets–Vlaanderen

Drie -Minuten Test-Toets

Dyslexie Screening Test subtesten:

- Woorden lezen
- Nonsenswoorden lezen

1^{ste} keuze

TODIO-L

IDAA³⁸ (vanaf 16 jaar)

2^{de} keuze

Dyslexie Screening Test subtesten:

- Woorden lezen
- Nonsenswoorden lezen

Enkel indicerende waarde

³⁶ Voldoende recente Vlaamse normen. 1^{ste}, 2^{de} keuze of meetinstrument met indicerende waarde. De beoordeling 'eerste keuze' wordt enkel toegekend aan diagnostisch materiaal waarbij er recente Vlaamse normen voorhanden zijn en waarvan de psychometrische vereisten betrouwbaarheid en validiteit voldoende zijn. Instrumenten van mindere maar nog voldoende kwaliteit qua normen en psychometrie zijn 'tweede keuze'. Bij onvoldoende psychometrische kwaliteit of het ontbreken van normen werden sommige materialen toch opgenomen omwille van hun waarde voor het beantwoorden van indicerende onderzoeksvragen. Bij de interpretatie van de gegevens dient de kwaliteit van het instrument en de normen steeds in rekening te worden gebracht.

³⁷ TODIO-L: Toets Diagnostisch Onderzoek Lezen

³⁸ IDAA: Interactieve Dyslexietest Amsterdam-Antwerpen

Eén Minuut Test (EMT)

Klepel

ZINSNIVEAU

2^{de} keuze:

AVI-leeskaarten (Nederland 2009)

AVI (Vlaanderen 2000)

1^{ste} keuze:

TODIO-L

GI&schr³⁹ (vanaf 16 jaar)

LAGER ONDERWIJS

SECUNDAIR ONDERWIJS

BEGRIJPEND LEZEN

1^{ste} keuze

Vlaamse Test Begrijpend Lezen

2^{de} keuze

Diatekst

Enkel indicerende waarde

Toets begrijpend lezen B2-B3

2^{de} keuze

Diatekst

SCHRIJVEN

1^{ste} keuze:

LVS-VCLB Spelling (1-2-3-4-5-6)

2^{de} keuze:

Genormeerde auditieve dictees (1-2-3)

Twee genormeerde dictees – Eind 6e leerjaar LO – Begin 1e leerjaar SO

Indicerende waarde

1^{ste} keuze

GI&schr (vanaf 16 jaar)

IDAA (vanaf 16 jaar)

Oriënteringsdictee

LSP-VO (normen 3e jaar)

³⁹ GI&rSchr: Test voor Gevorderd Lezen en Schrijven

Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

2^{de} keuze:

PI-dictee

Twee genormeerde dictees – Eind 6e leerjaar LO – Begin 1e leerjaar SO

200 woordendictee

Enkel indicerende waarde

LSP-VO (normen 1e en 4e jaar)

200 woordendictee

Indien niveau bovenstaande tests te hoog:

LVS-VCLB Spelling (1-2-3-4-5-6)

Toelichting Meting:

- ▶ Bij het testen van leerlingen op het lezen op woordniveau wordt aangeraden om ook na te gaan hoe de leerling nonsenswoorden leest.
- ▶ Bij het testen van kansengroepen wordt vanzelfsprekend rekening gehouden met de principes van faire diagnostiek. Bij normeringsonderzoek in klassen zijn leerlingen uit kansengroepen wel opgenomen in de normgroep maar er is geen info over hun representatie binnen die klassen. Aparte normering voor niet-Nederlandstalige leerlingen is beschikbaar in LVS VCLB Lezen 1-2-3. Deze aangepaste normen moeten steeds samen met de algemene normen bekeken worden⁴⁰.
- ▶ In vele scholen maken de AVI-leestoetsen deel uit van het LVS voor lezen. De scholen kunnen het (elektronisch) testformulier bezorgen aan het CLB waardoor hertesting in een zelfde periode wordt vermeden. Voor leerlingen in het secundair onderwijs kan het CLB gebruikmaken van de TODIO-L om het lezen van zinnen te toetsen.

⁴⁰ De aangepaste normen moeten steeds samen met de algemene normen bekeken worden. Het kan niet de bedoeling zijn dat voor bepaalde leerlingen of groepen leerlingen alleen naar de aangepaste normen wordt gekeken en dat daardoor de verwachtingen voor deze leerlingen lager worden gelegd dan die voor de leerlingen die wel Nederlands spreken thuis. Zie Van Rompaey A., & Vandenberghel I. *LVS-VCLB/Leerlingvolgsysteem – Lezen 1-2-3, VCLB en Garant*, Leuven-Apeldoorn,

- ▶ Bij de nieuwe AVI-procedure⁴¹ kunnen vooral kinderen met een gestoorde taalontwikkeling, kinderen uit een taalarm milieu of anderstalige kinderen problemen hebben met Leestempo. Bij de nieuwe AVI-procedure zijn minder goede resultaten op Leestempo niet altijd te wijten aan het niet goed kunnen decoderen. Leerlingen kunnen ook falen op deze test omdat ze de woorden, waarmee ze de tekening moeten benoemen, niet kennen. Voor hen worden beter enkel de DMT en/of AVI-toetskaarten gebruikt.
- ▶ Leerlingen in het lager en het secundair onderwijs tot 16 jaar worden getest op het niveau van het leerjaar waarin ze les volgen, dit geldt zowel voor de keuze van het instrument als voor de normeringstabellen⁴².
- ▶ Bij de methodeonafhankelijke testen dient nagegaan te worden of de geteste leerstofonderdelen wel degelijk aangeboden zijn geweest in de klas.

Een testafname zal in het kader van handelingsgericht onderzoek vaak gepaard gaan met een observatie, een foutenanalyse of een gesprek met de leerling. Hiervoor verwijzen wij naar 3.2.1, Gesprek, 3.2.2 Observatie en Bijlage 1 Spellingprincipes en foutenanalyse.

Bij de afname van een spellingtest wordt best aan de leerling gevraagd welke spellingstrategie hij toepast. Bijvoorbeeld: steunt hij vooral op de inprentstrategie? Maakt de leerling gebruik van 'raden'? Eveneens worden aan de leerling bevraagd van welke woorden hij zeker is dat hij ze juist geschreven heeft. Bij foute regelspelling wordt nagevraagd of hij de spellingregel kent en of hij weet wanneer deze wordt toegepast. Deze informatie is belangrijk om vanuit het onderzoek te komen tot eventuele doelen, behoeften en aanbevelingen voor remediëring.

Medisch onderzoek / klinisch neurologisch onderzoek

Er kunnen onderzoeksvragen gesteld worden over mogelijke gezondheidsaspecten die het leren beïnvloeden. Deze onderzoeksvragen kunnen specifiek betrekking hebben op het gehoor en het zicht maar ook op aspecten die aan de oorsprong van een beperking van lezen en spellen kunnen liggen zoals op vlak van slaap, mate van bewustzijn, stemming...

3.3. Onderzoek uitvoeren

3.4. Onderzoekresultaten verwerken

⁴¹ Coppens L., *AVI Binnenstebuiten*, Abimo 2010

⁴² Voor leerlingen met een verslag, zie Bijlage 4 Dyslexie – Dyscalculie voor leerlingen met een verslag in BuO.

4. Integratie- en aanbevelingsfase

4.1. Integratief beeld schetsen

Het CLB-team brengt alle resultaten uit de doorlopen fasen van het HGD-traject samen tot een overkoepelend integratief beeld. Hierbij is er aandacht voor sterktes van de leerling en zijn context en voor de wisselwerking en het samen voorkomen van de verschillende componenten binnen het functioneren van een leerling in zijn context. Het integratief beeld vormt het uitgangspunt voor het opstellen van veranderingsdoelen.

Bij het hanteren van ICF-CY is het van belang dat in de interpretatie van de activiteiten/beperkingen en participatie/participatieproblemen⁴³ rekening wordt gehouden met de eisen die de context aan de lees- en schrijfvaardigheid van de betrokkene stelt. Ernst en aard van participatieproblemen worden mede bepaald door de omstandigheden waarin de persoon zijn lees- en schrijfvaardigheid functioneel moet toepassen, zoals de leeromgeving op school, de stageplaats dan wel een andere situatie. De participatieproblemen kunnen op de ene plek anders zijn dan op de andere. Denk bijvoorbeeld aan ASO versus BSO waar beroep gedaan wordt op een verschillend soort van geletterdheid. Dat geldt ook voor leeftijd. Zo kunnen leerlingen met dyslexie die compenseerden het in het lager onderwijs nog nét redden, terwijl zij door de mand vallen in het secundair onderwijs.

Daarnaast kunnen er ook allerlei compenserende factoren in het individu of de omgeving zijn die meegenomen dienen te worden in het taxeren van de ernst en aard van de participatieproblemen en in het aangeven van de doelen en specifieke pedagogisch-didactische behoeften die daarmee samenhangen.

4.2. Formuleren van doelen

Doelen worden geformuleerd om de leeransen zoveel mogelijk te bevorderen. Hierbij wordt steeds rekening gehouden met het onderwijsloopbaanperspectief. Voorondersteld wordt dat de onderwijsloopbaandoelen die worden geformuleerd, in

⁴³ Brochure Stichting Dyslexie Nederland 2008, Belemmeringen

overeenstemming zijn met de algemene ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling en niet uitsluitend aangepast zijn aan het lees- en spellingniveau. Lees- en spellingproblemen mogen geen reden zijn om de onderwijsloopbaandoelen minder hoog te leggen dan volgens algemene ontwikkelingsmogelijkheden verwacht kan worden. Maatregelen dienen ingezet te worden om de onderwijsloopbaandoelen te kunnen behouden. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat voor een bepaalde leerling ondersteuning met compenserende software om taken te maken in de klas en thuis niet wordt ingezet maar dat er op een andere manier wordt gecompenseerd omdat dit op lange termijn voor de leerling meer aangewezen is.

Wanneer lees- of spellingproblemen hardnekkig blijken, wordt extra ingezet op ondersteuning. Het is dan zeker belangrijk om naast remediëringdoelen ook doelen te formuleren die inzetten op het verhogen van activiteiten en participatie⁴⁴ alsook op externe factoren (ondersteunend of belemmerend) en persoonlijke factoren die beïnvloed kunnen worden. Dit kan bijvoorbeeld door compenserend of dispenserend te werken of in te zetten op de attitudes van de leerling en zijn context.

Voorbeelden van doelen zijn:

Lezen:

- ▶ De leerling leest de tweeteklinkers oe, ui, eu, ie, ei/ij, ou/au fonetisch correct.
- ▶ De leerling leest korte teksten aan een vloeiend leestempo.
- ▶ ...

Spellen:

- ▶ De leerling spelt meerlettergrepige regelmatige woorden correct.
- ▶ De leerling kan zijn sterkte in spelling benutten.
- ▶ De leerling kan regelmatige werkwoorden correct vervoegen en neerschrijven in de tegenwoordige tijd en de onvoltooid verleden tijd.
- ▶ ...

Vreemde talen:

- ▶ De leerling past de algemene regel toe voor mannelijke en vrouwelijke bijvoeglijke naamwoorden in het Frans (grand-grande; joli-jolie)
- ▶ ...

Algemeen:

- ▶ De leerling kan zelfstandig de opdrachten in de klas afwerken.
- ▶ De leerling kijkt op een positievere manier naar zijn schoolprestaties.
- ▶ De leerling kan het gemeenschappelijk curriculum blijven volgen.

⁴⁴ Zie ICF-CY

- ▶ De leerling durft vragen te stellen als hij de leerstof niet begrijpt.
- ▶ ...

4.3. Formuleren van onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen

Voorbeelden rond bepalen onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften⁴⁵ :

- ▶ **Doel:** 'De leerling kan zelfstandig de opdrachten in de klas afwerken.'
 - **Onderwijsbehoefte:** 'De leerling heeft nood aan mondelinge toelichting zodat hij de opdrachten begrijpt.'
 - **Aanbeveling:** 'De leerkracht licht voor de hele klas de opdrachten mondeling toe.'
- ▶ **Doel:** 'De leerling leest de tweetekensklankers oe, ui, eu, ie, ei/ij, ou/au fonetisch correct.'
 - **Onderwijsbehoefte:** 'De leerling heeft nood aan het individueel aanleren en automatiseren van de klanktekenkoppeling bij deze tweetekensklankers.'
 - **Aanbeveling:** 'De zorgleerkracht wordt ingeschakeld om via expliciete instructie, vertrekkend vanuit het materiaal van de methode, de leerling te ondersteunen bij het leren en automatiseren van de klanktekenkoppeling⁴⁶.'
- ▶ **Doel:** 'De leerling kijkt op een positievere manier naar zijn schoolprestaties.'
 - **Opvoedingsbehoefte:** 'De leerling heeft nood aan ouders die hoge maar realistische doelen stellen.'
 - **Ondersteuningsbehoefte:** 'De ouders hebben nood aan het aanvaarden van de hardnekkige leerproblemen van hun zoon.'
 - **Aanbeveling:** 'De CLB- medewerker geeft in gesprek met de ouders en de leerling psycho-educatie over leerproblemen in het algemeen en specifiek wat de moeilijkheden van de leerling betreft.'
- ▶ **Doel:** 'De leerling durft vragen te stellen als hij de leerstof niet begrijpt.'
 - **Onderwijsbehoefte:** 'De leerling heeft nood aan leerkrachten die vlot aanspreekbaar zijn.'

⁴⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol

⁴⁶ Zie Bijlage 2 Remediëren

- **Aanbeveling 1:** ‘De leerling zit vooraan zodat hij de leerkrachten makkelijker kan aanspreken.’
- **Aanbeveling 2:** ‘De leerling kan door middel van een kaartje op de bank aangeven dat hij extra uitleg nodig heeft.’
- ▶ **Doel:** ‘De leerling kan het gemeenschappelijk curriculum blijven volgen.’
 - **Onderwijsbehoefte:** ‘De leerling heeft nood aan een aparte leerlijn op gebied van taal.’
 - **Aanbeveling:** ‘Een aparte leerlijn voor taal wordt opgesteld. Voor de andere vakken wordt er niet gedispenseerd.’
 - **Ondersteuningsbehoefte:** ‘De school heeft nood aan ondersteuning bij het opzetten van een aparte leerlijn voor taal.’
 - **Aanbeveling:** ‘De school vraagt ondersteuning bij de Pedagogische Begeleidingsdienst rond het opzetten van een aparte leerlijn voor taal.’
- ▶ **Doel:** ‘De leerling past de algemene regel toe voor mannelijke en vrouwelijke bijvoeglijke naamwoorden in het Frans (grand-grande; joli-jolie).’
 - **Onderwijsbehoefte:** ‘De leerling heeft nood aan een geheugenkaart om zich deze regel eigen te maken.’
 - **Aanbeveling:** ‘De leerkracht Frans maakt samen met de leerling een geheugenkaart op die de leerling nadien tijdens de les mag gebruiken⁴⁷.’

Om vanuit de behoeften tot aanbevelingen te komen kan het team steunen op:

- ▶ het integratief beeld
- ▶ praktijkervaring
- ▶ regelgeving⁴⁸
- ▶ vakliteratuur
- ▶ wetenschappelijk onderzoek⁴⁹ rond effectief onderwijs⁵⁰, interventies bij onderwijsleerproblemen, gedragsproblemen⁵¹, opvoedingsproblemen

⁴⁷ Tops W., & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁴⁸ Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet), 2014 en Decreet betreffende de integrale jeugdhulp, 2013

⁴⁹ Binnen Handelingsgerichte Diagnostiek wordt het begrip ‘evidence-based’ ruim gedefinieerd als de integratie van bewijs uit wetenschappelijk onderzoek, gedeelde praktijkkennis en cliëntvoorkeuren. Zie Pameijer N. en van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco Leuven / Den Haag, 2015. Hoofdstuk 2, Ontwikkelingen in diagnostiek.)

⁵⁰ Zie: meta-analyses: Marzano R., *Wat werkt op school? Research in actie*, Bazalt, Vlissingen, 2009. en Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

4.4. Aanbevelingen beoordelen

Bij het beoordelen van de aanbevelingen staat het belang van de leerling voorop en eveneens de mogelijke invloed op de onderwijsloopbaan van de leerling.

5. Adviesfase

5.1. Informeren, overleggen en afspreken omtrent interventies

5.2. Verslaggeving

In de loop van de adviesfase wordt het verslag van het handelingsgericht diagnostisch traject aangevuld, afgewerkt en opgenomen in het multidisciplinair dossier. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit HGD-verslag bezorgd aan het zorgteam van de school en externe betrokkenen. Dit HGD-verslag kan ook gebruikt worden bij verwijzing voor (logopedische) begeleiding. Voor leerlingen die nood hebben aan digitale leer- en werkboeken, werd in overleg met Eureka en ADIBib de afspraak gemaakt dat CLB's in deze situatie een 'ADIBib-attest'⁵² afleveren.

6. Handelen en evalueren

⁵¹ Zie: van der Wolf K.& Beukering T., *Gedragsproblemen in scholen*, Acco: Leuven, 2009. Zie databank effectieve jeugdinterventies van het NJI op www.nji.nl en Kenniscentrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie www.kenniscentrum-kjp.nl.

⁵² Meer uitleg zie: Bijlage 3 Compenseren: compenserende software

Na handelingsgerichte diagnostiek wordt de aanpak genomen in Fase 1 verder aangepast⁵³.

Het gericht handelen en evalueren sluit aan bij vragen uit de integratie/aanbevelings- en adviesfase:

- ▶ Welke doelen willen we bereiken?
- ▶ Wat zijn de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften?
- ▶ Welke aanpak is wenselijk, haalbaar, minimaal noodzakelijk?

Het concreet maken van het advies en verder planmatig uitwerken is een gedeelde verantwoordelijkheid van het schoolteam, de ouders, de leerlingen en de CLB-medewerkers. Waar de regie van het diagnostisch traject bij het CLB-team ligt, neemt het schoolteam de regie op van het (verdere) zorgtraject, eventueel in overleg met externen⁵⁴.

6.1. Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking

De begeleiding van leerlingen met lees- en spellingproblemen/dyslexie verschilt doorheen de onderwijsloopbaan. Voor leerlingen in het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs wordt nog zoveel mogelijk ingezet op remediëren om de lees- en spellingvaardigheid op een zo hoog mogelijk niveau te brengen. Eveneens is van belang te leren hoe ze zo zelfstandig mogelijk kunnen omgaan met hun leerprobleem. Hierbij kan de behoefte aan extra faciliteiten als tijdverlenging, gebruik van auditieve ondersteuning van tekst of gebruik van de computer met diverse softwareprogramma's noodzakelijk zijn. Aandacht voor socio-emotionele ondersteuning en inzicht in eigen leerproblemen mag niet ontbreken. In het secundair onderwijs worden leerlingen verder ondersteund in het zelf leren bedenken van oplossingen voor problemen en in het geloven in hun eigen mogelijkheden. Dispensatie voor een vak/onderdeel van een vak, bijvoorbeeld het leren van een moderne vreemde taal, kan overwogen worden⁵⁵. Dit wordt steeds weloverwogen gedaan met zicht op de onderwijsloopbaan van de leerling. Dergelijke faciliteiten zijn meestal ook in het hoger onderwijs noodzakelijk⁵⁶. Daar kan verlenging van studietijd bijkomen om de kwalificaties te halen die passen bij de cognitieve mogelijkheden van een student.

⁵³ Zie ook Fase 1: Onderwijs- opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen, Bijlage 2 Remediëren en Bijlage 3 Compenseren.

⁵⁴ Deze externen zullen hier voornamelijk een begeleidende rol opnemen, tenzij verdere meer gespecialiseerde diagnostiek aangewezen is.

⁵⁵ Zie regelgeving M-decreet: Dispenseren

⁵⁶ VEHHO Werkgroep, *Wegwijzer voor attestering van dyslexie in het hoger onderwijs in Vlaanderen*, 2004; www.siho.be

6.1.1. School

Bij leerproblemen zullen de interventies nauw aansluiten bij de schoolcontext. Er is bij handelen en evalueren dus altijd een actieve rol weggelegd voor het schoolteam.

Op school is erkenning en begrip van problemen bij het lezen en spellen voor leerlingen van groot belang. Leerlingen met lees- en spellingproblemen/dyslexie staan dagelijks onder hoge druk bij het (leren)lezen en spellen. Ook zij zouden net als alle andere leerlingen met voldoende inzet de lees- en schrijfvaardigheid willen verwerven. Als veel inzet leidt tot weinig resultaat, verdwijnt al vlug de motivatie⁵⁷ om te (leren) lezen en scheidt het lezen weinig plezier. Erkenning en begrip worden gegeven door positieve feedback gericht op de inzet van de leerling; samen praten over wat goed en moeilijk gaat en hoe dit samen wordt aangepakt; leuke momenten van vertellen, voorlezen, samenlezen, het gebruik van luisterboeken, doe-opdrachten; de sterktes van de leerling op andere vlakken benoemen...

Bij jongeren en jongvolwassenen blijven erkenning en begrip belangrijk. Ze openen mogelijkheden om er samen over te kunnen praten, uit te zoeken wat goed gaat en wat niet en hoe dit samen aan te pakken. Het is eveneens van belang dat leerlingen begrijpen wat verstaan wordt onder lees- en/of spellingproblemen/stoornissen en hoe dit zich bij hen persoonlijk manifesteert.

Voor remediëren⁵⁸ en compenseren⁵⁹ wordt vertrokken vanuit wetenschappelijk gefundeerde ondersteuning bij het aanleren van de vaardigheden van lezen en spellen. Andere therapieën, meestal alternatieve therapieën of 'dwaalwegen'⁶⁰ genoemd, kunnen mogelijk een tijdelijk effect hebben op de leerling maar zijn zeker op school niet van toepassing zolang er geen wetenschappelijke evidentie voor bestaat.

6.1.2. Leerling en medeleerlingen

Door de leerling te stimuleren in het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandiger met zijn lees- en/of spellingproblemen om te gaan, krijgt de leerling meer grip op zijn problemen en verhoogt zijn motivatie. De leerling actief betrekken bij de invulling van de adviezen en de leerling stimuleren om inzicht te krijgen in hoe zijn sterktes aan te wenden om zijn zwaktes te compenseren zijn hierbij heel belangrijk. Ook bij jongere kinderen kan hier al worden op ingezet door bijvoorbeeld samen met de leerling op te volgen welke regels toegevoegd of weggelaten kunnen worden op zijn spellingkaart.

⁵⁷ OVSG, Leesbevordering en leesmotivatie, in *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia, Brussel, 2013

⁵⁸ Zie: Bijlage 2: Remediëren

⁵⁹ Zie: Bijlage 3: Compenseren

⁶⁰ zoals het gebruik van prismabridlen, oogbedekking, gekleurde lenzen, medicatie, vitaminekuren, dieet, homeopathie en basisfunctietrainingen (zoals visuele, auditieve of psychomotorische training)

Het is hierbij belangrijk dat het diagnostisch- of begeleidingstraject voldoende besproken wordt met de leerling zodat de leerling zelf invloed heeft of niet het gevoel heeft dat hij niets (weinig) kan. Ook de bespreking met de klasgenoten is belangrijk zodat zij begrijpen waarom een leerling nood heeft aan begeleiding. Zo komt de positie van de leerling ten opzichte van zijn leeftijdsgenoten zo weinig mogelijk in het gedrang en wordt het gevoel dat de leerling deel uitmaakt van een groep versterkt.

In het basisonderwijs kunnen leerlingen en medeleerlingen die vlot leren lezen en schrijven als 'leesmaatje' fungeren in oefenmomenten.

Bij het leren omgaan met diversiteit als competentie bij alle leerlingen kunnen ook de sterktes en zwaktes van iedere leerling aan bod komen. Hierbij kan ook ruimte gemaakt worden om leerlingen te leren omgaan met hun eigen mogelijkheden en beperkingen en deze van andere leerlingen.

Onderzoek naar studenten met leerproblemen in het hoger onderwijs in Groot-Brittannië⁶¹ geeft aan hoe deze studenten ondersteuning uit hun opleiding ervaren: ze hebben vooral veel behoefte aan nabije hulp en begrip van docenten, medestudenten en leidinggevenden. Ze stellen het zeker op prijs als die laten merken dat ze op de hoogte zijn van hun problemen. Als studenten met dyslexie zich serieus genomen voelen, zijn ze bereid uit te leggen wat die dyslexie voor hen betekent. Ze geven dan meestal uit zichzelf aan in welke context ze er last van hebben. Ook buiten school werkt dyslexie door.

Algemeen geven studenten met dyslexie veelvuldig de nood aan:

- ▶ continuïteit zien in de gesprekken die de opleiding met hen voert;
- ▶ kunnen rekenen op een vast aanspreekpunt dat coördineert en aanpassingen regelt zoals aangepast toets- en studiemateriaal, faciliteiten als extra toets- en examentijd en gebruik van laptop, dictafoon en digitale hulpmiddelen. Deze begeleider beschikt over kennis van dyslexie en de consequenties hiervan voor de studie;
- ▶ docenten zich verdiepen in compenserende middelen en mogelijkheden.

6.1.3. Ouders

Voor leerlingen met lees- en spellingproblemen/dyslexie is het begrip en de ondersteuning van ouders en broers en zussen heel belangrijk. De steun uit de nabije omgeving is van groot belang en vergt op zijn beurt ook van hen heel wat inspanning. Daarom is het bewaken van voldoende ontspanning thuis en in

⁶¹ Desoete A., 'Hoe goed rekenen adolescenten en volwassenen met dyslexie?' in Geudens A., et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius Acco Leuven – Den Haag, 2011

vakantieperiodes een voorwaarde om altijd opnieuw deze extra inspanningen te kunnen opbrengen.

6.1.4. CLB

Psycho-educatie is een mogelijk aanbod binnen een kortdurende begeleiding. Bij die begeleiding is aandacht nodig voor het versterken van het gevoel van eigenwaarde. Jongeren en jongvolwassenen met socio-emotionele problemen als gevolg van hun lees- en spellingproblemen/dyslexie kunnen ook begeleid worden om hiermee bijvoorbeeld oplossingsgericht⁶² te leren omgaan.

Mogelijke materialen die hiervoor kunnen worden gebruikt:

- ▶ *Psycho-educatie bij dyslexie*, Brocatus N., Vermeersch K., Garant, 2014: voor jonge kinderen van 6-9 jaar;
- ▶ *Handleiding Dyslexie, wat is dat?*, Vogelaar T., Titre E., Eduforce: voor leerlingen van 7-12j;
- ▶ *Werkboek Dyslexie, wat is dat? voor VO*, Vogelaar T., Titre E., Eduforce: voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, 12-18j;
- ▶ *Jesse heeft dyslexie*, Molema E., Groen Educatief, www.groen-educatief.nl;
- ▶ ...

6.1.5. Samenwerken met externe partners

Bij hardnekkige problemen bij het leren lezen en spellen kan na alle inzet van extra ondersteuning op school in Fase 0 en Fase 1 in overleg met alle betrokkenen (leerling, ouders, school en CLB) beslist worden om externe begeleiding⁶³ in te schakelen. Hierbij is een goede afstemming nodig tussen de ondersteuning in de externe begeleiding, de school en de thuissituatie.

6.2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

In de adviesfase werd afgesproken hoe de interventies geëvalueerd zullen worden. De aard van de gekozen adviezen en de complexiteit van de problemen bepalen mee wanneer er geëvalueerd wordt. Bij de evaluatie zijn de betrokkenen binnen het handelingsgericht diagnostisch traject aanwezig.

⁶² Zie: Specifiek Diagnostisch Protocol Gedrag en emotie: Theorie

⁶³ Engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld en de Vlaamse vereniging voor logopedisten
<http://www.vvsg.be/onderwijs/Documents/Handleidingen/engagementsverklaring-logopedie.pdf>

Ernstige lees- en spellingproblemen kunnen – zonder de gepaste interventies – soms een grote belemmering betekenen voor de participatie aan het gemeenschappelijk curriculum. Het is belangrijk om de leerkansen van leerlingen met lees- en spellingproblemen optimaal te benutten. Het is dus aangeraden om kort op de bal te spelen en regelmatig een moment van evaluatie in te lassen zodat de aanpak – indien nodig – tijdig bijgestuurd kan worden. Van de verschillende betrokkenen zal het vaak het schoolteam zijn die hierbij een actieve rol opneemt.

