

Specifiek
Diagnostisch
Protocol
bij lees- en
spellingproblemen en
dyslexie



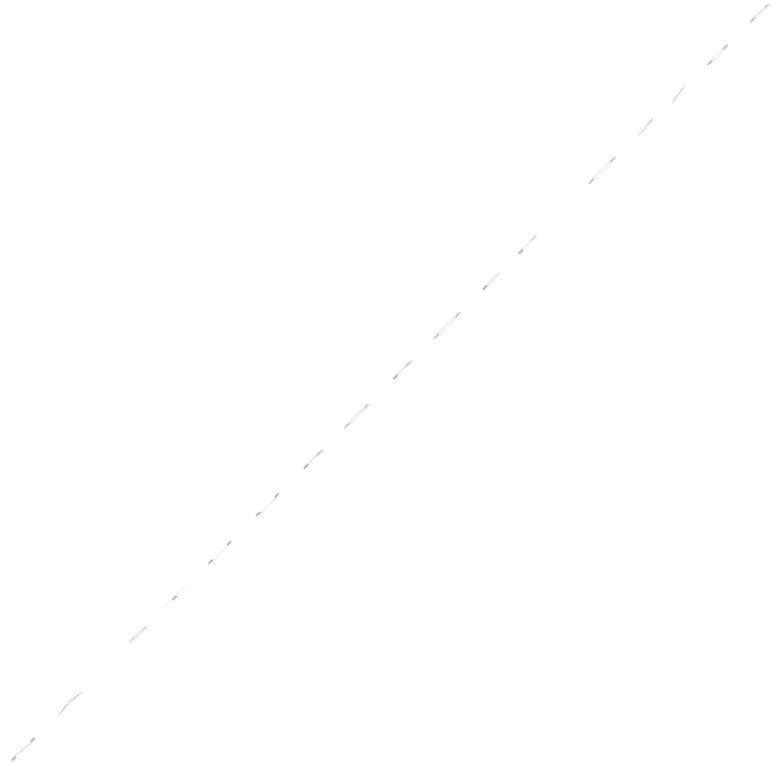
Inhoudstafel

Situering	4
Situering protocollering diagnostiek	4
Situering Specifiek Diagnostisch Protocol bij lees- en spellingproblemen en dyslexie	5
1 Brede basiszorg – Fase 0	8
1.1 Organisatie van het zorgbeleid en gelijkheidsbeleid	9
1.2 Vorming en ondersteuning van het schoolteam	10
1.3 Onthaal- en inschrijvingsbeleid.....	11
1.4 Zorgzaam handelen in de klas.....	12
1.5 Opvolgen van alle leerlingen	18
1.6 Betrekken van alle leerlingen	20
1.7 Samenwerken met ouders.....	21
2 Verhoogde zorg - Fase 1	23
2.1 Zorgoverleg.....	23
2.2 Verzamelen van informatie.....	24
2.3 Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen	27
2.4 Plannen, handelen en evalueren	33
3 Uitbreiding van zorg – Fase 2	34
3.1 Inhoud van het HGD-traject.....	34
3.2 Onthaal.....	34
3.3 Vraagverheldering	34
3.4 Handelingsgericht diagnostisch traject	34
4 Individueel aangepast curriculum – Fase 3	67
5 Theoretisch deel	68
5.1 Relevanté ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm.....	68
5.1.1 Ontwikkelen van geletterdheid	68
5.1.2 Het proces van het leren lezen en spellen op woordniveau.....	70
5.1.3 Mogelijke problemen bij het leren lezen en spellen	72
5.1.4 Dyslexie	73
5.1.5 Dyslexie en het leren van vreemde talen	74
5.1.6 Meertalige leerlingen en lees- en spellingontwikkeling	75
5.2 Definities en begrippen	76
5.3 Classificatie.....	77
5.4 Etiologie.....	87
5.5 Positieve aspecten en ondersteunende factoren	90



Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie

6	Literatuurlijst.....	92
----------	-----------------------------	-----------



Situering

Situering protocollering diagnostiek

De diagnostische protocollen zijn ontwikkeld om onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders op een systematische en genuanceerde manier in beeld te brengen. Dit 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. Daarbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en de beperkingen in het functioneren van de leerling, in interactie met de context.

De focus van de diagnostische protocollen ligt op het beschrijven van handelingsgerichte diagnostische trajecten binnen het zorgcontinuüm. Ze zijn een kwaliteitsstandaard en een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext en ze richten zich op die problematieken waarmee onderwijs en CLB in hun werking geconfronteerd worden. Dit steeds in respect voor de autonomie en de eigenheid van de scholen en de vrijheid van het pedagogische project, en overeenkomstig de opdrachten van school en CLB. De protocollen vormen de leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Ze zullen toegepast worden door alle CLB-teams in Vlaanderen, in nauwe samenwerking met de scholen waarmee ze een beleidscontract of beleidsplan hebben afgesloten.

Het 'Algemeen Diagnostisch Protocol' (ADP) omvat de beschrijving van de gehanteerde denkkaders en de concretisering daarvan binnen het zorgcontinuüm met de belangrijkste opdrachten, taakverdeling, afspraken, aandachtspunten, ... binnen CLB en onderwijs. In een 'Specifiek Diagnostisch Protocol' (SDP) wordt ingezoomd op de specifieke problematiek die in de titel wordt aangegeven. Er is gekozen om de tekstdelen die identiek zijn voor alle protocollen alleen in het ADP volledig uit te schrijven. In een SDP worden alle (sub)titels weergegeven, ook wanneer er geen specifieke invulling volgt. Deze keuze werd gemaakt om de parallelle structuur van de verschillende protocollen te behouden en om de lezer erop te attenderen dat dit luik in het ADP is uitgewerkt.

Situering Specifiek Diagnostisch Protocol bij lees- en spellingproblemen en dyslexie

In de titel van dit Specifiek Diagnostisch Protocol werd voor de term 'spellingproblemen' gekozen en niet 'schrijfproblemen'. 'Schrijven' lijkt beter aan te sluiten bij de terminologie binnen onderwijs, maar bundelt tegelijkertijd te veel aspecten. Zo kan het verward worden met de motorische vaardigheid van het schrijven.

'Spellen' heeft betrekking op het zo correct mogelijk schrijven van losse woorden en woorden in zinnen en teksten. In het protocol wordt de term 'schrijven' gebruikt bij een ruimere omschrijving en de term 'spellen/spelling' als het enkel gaat over het correct schrijven van woorden. Problemen met de fijne motoriek, met inbegrip van de schrijfmotoriek, komen aan bod in het Specifiek Diagnostisch Protocol Motoriek.

Sinds begin deze eeuw tekende zich binnen het onderwijsveld een hele evolutie af in de diagnostiek van leerstoornissen¹. Vanuit een gewijzigde visie op zorg in onderwijs en samenleving is het eisen van een diagnose 'dyslexie' als voorwaarde voor extra zorg ondertussen een achterhaald idee. Netwerk Leerproblemen Vlaanderen² publiceerde haar standpunt over het stellen van een diagnose van een leerstoornis met als doel een wetenschappelijk onderbouwde procedure te implementeren om een leerstoornis vast te stellen. De procedure moet enerzijds voor zorgen dat het kind/de jongere met een leerstoornis *effectief* als dusdanig gedetecteerd wordt. Anderzijds wordt beoogd dat *enkel* het kind met een leerstoornis de overeenkomstige diagnose krijgt. Dit betekent echter niet het uitsluiten van andere kinderen/jongeren met leerproblemen van adequate hulp en noodzakelijke afstemming en zorg. Ook kinderen/jongeren zonder een 'diagnose' hebben recht op een onderwijsaanbod dat afgestemd is op hun onderwijsbehoeften.

De school heeft als opdracht een zorgbeleid uit te bouwen. Ze creëert de nodige gradaties van zorg en begeleiding, ook bij lees- en spellingproblemen en/of een leerstoornis bij een leerling. Bij het doorlopen van het zorgcontinuüm schetsen we in Fase 0 en 1 in beknopte vorm het leren lezen en spellen. Enkele methoden en methodieken worden kort aangeraakt maar kennen binnen onderwijs een bredere invulling.

Wanneer blijkt dat de zorg voor een leerling op school niet meer volstaat, stelt het schoolteam een leerlinggebonden vraag aan het CLB. In Fase 2 zet de school de maatregelen uit Fase 1 onverkort verder, maar start het CLB een leerlinggebonden

¹ Zie: Bijlage 5: Evolutie betreffende diagnostiek leerstoornissen

² Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen*, Acco Leuven-Den Haag, 2014.

traject. Daarin zijn na onthaal en vraagverheldering de verschillende door de overheid bepaalde kernactiviteiten mogelijk (verstrekken van informatie en advies, diagnose, kortdurende begeleiding en samenwerken met netwerk).

In de protocollen werd gekozen voor een biopsychosociaal model dat complementair is aan de uitgangspunten van de andere denkkaders. De integratie van ICF-CY als dimensioneel classificatiesysteem in de diagnostische protocollen is vooral zichtbaar in het handelingsgericht diagnostisch traject op de momenten dat informatie geclusterd wordt, zoals in de strategiefase en integratie- en aanbevelingsfase. Aan de hand van de componenten van ICF wordt het functioneren van het kind/de jongere binnen zijn context in kaart gebracht.

In het theoretisch deel wordt ingegaan op essentiële achtergrondinformatie nodig voor een brede diagnostiek van lezen en spellen:

1. relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm
2. definities en begrippen
3. classificatie
4. etiologie
5. positieve aspecten en ondersteunende factoren

Daar het CLB vertrekkend vanuit een dimensionele classificatie volgens ICF-CY ook kan komen tot de categoriale classificatie 'dyslexie', wordt in het theoretisch deel ingegaan op de criteria daarvan: het achterstandscriterium, het hardnekkigheidscriterium en een (milde vorm van) exclusiviteitscriterium.

Instappen in dit protocol kan op verschillende manieren:

- ▶ rechtstreeks omwille van lees- en spellingproblemen, eventueel met een vermoeden van dyslexie;
- ▶ rechtstreeks omwille van de vraag naar en advies bij een reeds gediagnosticeerde leerstoornis;
- ▶ vanuit een ander protocol omwille van een alternatieve of bijkomende hypothese.

Doelgroep

Dit protocol is bedoeld ter ondersteuning van zorg voor alle leerlingen die problemen ondervinden met het leren lezen en spellen in het Nederlands en mogelijk ook nadien bij het leren van een moderne vreemde taal. Voor alle leerlingen worden maatregelen toegepast om tegemoet te komen aan hun onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Een aantal leerlingen zullen de problemen grotendeels overwinnen en voor anderen zal de achterstand en de hardnekkigheid van het lees- en/of spellingprobleem wijzen op een stoornis waarbij het verderzetten van aangepaste maatregelen aangewezen is.



Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie

De diagnostische protocollen zijn bedoeld voor alle CLB-teams en schoolteams waarmee de CLB's samenwerken, in gewoon en buitengewoon onderwijs, zowel op niveau basis- als secundair onderwijs.

Datum van opmaak en van goedkeuring

Opmaakdatum: 19 november 2015

Goedgekeurd door de stuurgroep Prodia: 26 november 2015



1 Brede basiszorg – Fase 0

In de brede basiszorg gaat veel aandacht naar het taalbeleid³ op school. Zowel de mondelinge⁴ als de schriftelijke⁵ taalvaardigheid maken hier deel van uit. In de leerplannen Nederlands staan de visie, de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen⁶ beschreven. Goed mondeling taalvaardigheidsonderwijs is beschreven in het Specifiek Diagnostisch Protocol bij problemen in de spraak- en/of taalontwikkeling.

De schriftelijke taalvaardigheid waarbij het leren lezen en schrijven centraal staan, komt in dit protocol aan bod. De aanvang van deze vaardigheden start in de eerste levensjaren. In de kleuterklas heeft geletterdheid⁷ dan ook een belangrijke plaats. Het formele lees- en schrijfonderwijs start voor zowat alle kinderen in het eerste leerjaar. Het leren lezen en schrijven vraagt veel instructie en oefening bij vrijwel alle leerlingen. Uitzonderlijk kunnen leerlingen zelfstandig leren lezen en schrijven. Sommige leerlingen hebben in dit leerproces meer instructie en oefening nodig om te kunnen aansluiten bij de klasgroep. Andere leerlingen leren moeizaam lezen en schrijven en blijven continu onder het niveau van hun leeftijdsgenoten, alhoewel ze ook blijven vooruitgang maken⁸. Zoals om redenen aangegeven in de situering wordt de term 'schrijven' toegespitst op het correct schrijven en wordt dit in het protocol verder benoemd als 'spellen'.

In de brede basiszorg is het de klasleerkracht die het verschil maakt. Bij een krachtige leeromgeving in alle lessen, ook in de taallessen, staat waar mogelijk variatie en flexibiliteit (doelstellingen, methoden, materialen, evaluatie...) centraal voor alle leerlingen. Het is een uitdaging om een didactiek te ontwikkelen waarbij zo weinig mogelijk leerlingen om welke reden dan ook uit de boot vallen.

³ De structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten, uit Van den Branden K., *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*, Acco, Leuven, 2010.

⁴ Vaardigheid om gericht te luisteren en te spreken, essentieel om communicatief te handelen

⁵ Vaardigheid om op een effectieve en efficiënte manier te lezen en te schrijven en op een adequate manier te communiceren

⁶<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/eindtermen.htm>

⁷ <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/>

⁸ Vaardigheid om met geschreven taal om te gaan, zie Theorie

⁸ Zie Theorie

1.1 Organisatie van het zorgbeleid en gelijkekansenbeleid

Basisonderwijs

De school heeft een systematisch en transparant taalbeleid waarvan het leren lezen en spellen een belangrijk deel uitmaken. Omdat leesvaardigheid van grote invloed is op de schoolloopbaan, het sociaal-emotioneel functioneren en de maatschappelijke toekomst van de leerlingen dient het leesonderwijs centraal te staan in het onderwijs⁹. Dit centraal staan uit zich in de eerste plaats in het voldoende tijd aan taal/lezen besteden. Leren lezen is een cruciale vaardigheid voor schoolsucces van de leerling. Daarnaast werkt leesvaardigheid door op wiskunde en de andere leergebieden.

Er is een duidelijke leerlijn doorheen de hele basisschool voor schriftelijke taalvaardigheid, van aanvang kleuter tot einde zesde leerjaar. Zowel de visie als de opbouw van het volledige leerplan is voor alle leerkrachten duidelijk en wordt gehanteerd in de praktijk.

Het taalbeleid is schoolspecifiek en houdt rekening met de context en instroomkenmerken van de school. Het beschrijft het taalleren van alle leerlingen en kansengroepen in het bijzonder. Via begeleiding en nascholing ondersteunen de pedagogische begeleidingsdiensten dit beleid. Ook het CLB kan de school ondersteunen door bijvoorbeeld de leerkrachten te informeren over de preventieve aanpak van lees- en spellingproblemen en de theoretische achtergrond van lees- en spellingproblemen en dyslexie.

Secundair onderwijs

Net als in het basisonderwijs, staat in het secundair onderwijs kwaliteitsvol taalonderwijs voorop bij de uitbouw van een taalbeleid op school. De impact van de lees- en schrijfvaardigheid op de schoolloopbaan, het socio-emotioneel functioneren en de maatschappelijke toekomst blijft zeer groot. De school heeft een taalbeleid met een globale visie op omgaan met talen (Nederlands en vreemde talen) op school en op het benutten van de aanwezige taalcompetenties van leerlingen in het leerproces. Hierbij wordt rekening gehouden met de grote verschillen die tussen leerlingen bestaan en de vereiste competenties van leerkrachten om hiermee te kunnen omgaan. De directie en leerkrachten erkennen lees- en/of spellingproblemen of dyslexie en zijn bereid rekening te houden met de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

Een krachtige leeromgeving wordt gecreëerd voor de ontwikkeling van de vereiste taalcompetenties in de taalvakken en in de niet-taalvakken. Taalcompetenties

⁹ Vernooy K., 'Effectieve instructie en risicolezers', in Desoete A., Andries C. & Ghesquière P., *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken, bijdragen uit onderzoek*, Acco Leuven-Den Haag, 2009

stoppen niet bij het vakgebied Nederlands en de andere taalvakkengebieden. Ook binnen niet-taalvakken wordt aan een krachtige taalleeromgeving gewerkt. Het stimuleren van correct algemeen en vakspecifiek taalgebruik (luisteren, spreken, lezen, schrijven) is hier een voorbeeld van. De leerplannen en eindtermen voor Nederlands en vreemde talen zijn gekend door de vakleerkrachten. Het taalbeleid wordt gedragen door alle leerkrachten.

De pedagogische begeleiding en het CLB kunnen de school ondersteunen bij de uitbouw van het zorgbeleid, bijvoorbeeld betreffende de begeleiding van leerlingen met leerproblemen en -stoornissen.

1.2 Vorming en ondersteuning van het schoolteam

Basisonderwijs

De kennis van alle leerkrachten op het gebied van lees- en spellingonderwijs is zeer belangrijk. Wat staat er in de leerplannen? Welke taalmethode hanteert de school en hoe kunnen we inspelen op de sterke en zwakke punten van deze taalmethode? Voor het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen met leesproblemen is het vergroten van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten cruciaal¹⁰. Daarbij zijn twee factoren van belang:

- ▶ de vakinhoudelijke deskundigheid van de leerkracht;
- ▶ het klasmanagement van de leerkracht.

Aansluitend zijn bijvoorbeeld van belang de interne schoolafspraken voor een gemeenschappelijke aanpak, de motivatie om met leerlingen uit kansengroepen om te gaan, het coachen van nieuwe leerkrachten in het taalbeleid dat de school hanteert...

Het effectief aanpakken van problemen bij leren lezen en spellen en het toepassen van maatregelen om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een leervoorsprong of leerproblemen vragen geregelde reflectie en bijsturing via professionaliseringsinitiatieven. De PBD en het CLB kunnen hierbij ondersteunend werken.

Secundair onderwijs

Voor de vakleerkrachten Nederlands en andere talen wordt binnen het taalbeleid geregelde reflectie en bijsturing georganiseerd. Een horizontale vakwerking werkt aan alle aspecten van het taalbeleid. Een verticale vakwerking zorgt eveneens

¹⁰ Vernooy K., *Opbrengstgericht Passend Onderwijs, Leesonderwijs nader bekeken*, Onderwijscentrum Twente, Hogeschool Edith Stein, 2007

voor een afstemming over de jaren heen. De andere leerkrachten worden op de hoogte gebracht en actief betrokken. Vak- of taalwerkgroepen die kiezen voor goede taalmethodes en aangepaste didactiek dragen bij tot een goede zorg.

Via gerichte nascholing rond de ondersteuning van leerlingen met een leervoorsprong, leerproblemen of -stoornissen kan de school de professionaliteit van de leerkrachten verhogen. Leerkrachten leren zo om doelgericht aan het werk te gaan in de klas en tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Hierbij gaat het om remediëren en compenseren van lezen en spellen en kan onder meer het leren kennen en gebruikmaken van ondersteunende software tijdens de lessen, toetsen en examens van belang zijn. Voor leerkrachten vreemde talen biedt een nascholing betreffende begeleiding van leerlingen met leerproblemen en -stoornissen bij het leren van een vreemde taal inzichten die ook voor het onderwijs van alle leerlingen inzetbaar zijn¹¹.

1.3 Onthaal- en inschrijvingsbeleid

Bij de inschrijving van de leerling worden onder meer mogelijke (leer)problemen en sterktes bevraagd. Indien er (leer)problemen gemeld worden, kan nagevraagd worden of de leerling schoolinterne of schoolexterne hulp kreeg.

Basisonderwijs

Bij elke inschrijving en overgang van kleuter naar lager onderwijs en verandering van school gaat bijzondere aandacht naar de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van de leerling. Het is bij schoolverandering in de loop van het lager onderwijs ook interessant te weten welk handboek er in de vorige school gehanteerd werd. Indien nodig kan een school beslissen om een niveaubepaling van het lezen en spellen te doen om de beginsituatie van de leerling in te schatten en aangepast te kunnen inspelen op de onderwijsbehoeften van de leerling.

Secundair onderwijs

Leerlingen moeten zo vloeiend mogelijk de overgang kunnen maken tussen basis- en secundair onderwijs of tussen verschillende secundaire scholen. Relevante leerlinggegevens¹² worden doorgegeven zodat snelle en duidelijke acties de kans verhogen op een gemotiveerde start. Bij lees- en/of spellingproblemen/dyslexie worden de leerling en ouders geïnformeerd over hoe leerlingen binnen het taalbeleid en zorgbeleid ondersteund worden.

¹¹ Zie Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en Verschijningsvorm

¹² <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#3>, omzendbrief SO64 van 25/06/1999, laatste wijziging 10/07/2014, 7. leerlinggegevens, 7.1. gegevensoverdracht

1.4 Zorgzaam handelen in de klas

Bij het uitvoeren van de taaltaken staan de leerlingen niet alleen. Ze krijgen ondersteuning van de leerkrachten en de andere leerlingen. De leerlingen krijgen betekenisvolle taken die hen uitdagen om taal te beluisteren, te begrijpen en te produceren. De taken zijn relevant in functie van de vooropgestelde leerplandoelen en sluiten aan bij de interesses van de leerlingen. Hierbij wordt gezorgd dat de leerlingen zich goed en veilig voelen in de klas¹³. Leerlingen moeten zich tijdens hun leerproces onbekommerd kunnen voelen om fouten te maken. De nadruk moet liggen op hun vorderingen, ook al zijn ze nog minder goede lezers. Een rustige lesgroep en een veilig en stimulerend leerklimaat leiden tot meer leerwinst bij de leerlingen. Mogelijke sociaal-emotionele problemen die kunnen samengaan met lees- en spellingproblemen worden opgevangen door bijvoorbeeld aandacht te geven aan succesbeleving op andere gebieden dan het lezen/spellen of door onzekere lezers te ondersteunen.

Om het taalonderwijs beter te laten aansluiten bij de eigenheid van de leerlingen die verschillen in aanleg, sociale en gezinscontexten en taalachtergrond, wordt van bij de start gefocust op een gedifferentieerde aanpak¹⁴ binnen de taallessen. Convergente differentiatie¹⁵ is erop gericht dat alle leerlingen de minimumdoelen bereiken. In de praktijk betekent dit dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie en dat vooral tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingstof en minder goede lezers krijgen verlengde instructie of extra oefentijd. Ook preteaching is een methode die tegemoet komt aan de leesbehoeften. Snel overgaan tot leesonderwijs 'op niveau' en de goede en minder goede lezers niet meer samen laten lezen is niet aangewezen. Door deze vorm van lezen krijgen leerlingen met leerproblemen onvoldoende inspirerende voorbeelden en kan het leesplezier beperkt worden¹⁶.

Afspraken betreffende (taal)toetsen die door het hele schoolteam gedragen worden, zijn een belangrijk aandachtspunt bij het ondersteunen van het leren lezen en

¹³ Zie ook: Padmos T., Van Gorp K., Van den Branden K. *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, 2013. <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>

¹⁴ M-decreet: 'Differentiërende maatregelen zijn maatregelen waarbij de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie aanbrengt in het onderwijsleerproces om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen'; Zie bijlage 2 : Differentiëren.

¹⁵ Vernooy K., 'Het belang van convergente differentiatie', zie: www.leesspecialist.nl/ Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen convergente differentiatie en divergente differentiatie. Bij divergente differentiatie mogen alle leerlingen op hun eigen tempo aan hun eigen leerdoelen werken. Er wordt aangesloten op de individuele niveaus en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

¹⁶ OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia Brussel, 2013.

schrijven¹⁷. Voldoende tijd geven voor toetsen, de oefeningen in toetsen vergelijkbaar maken met de oefeningen in de les, een consequente woordkeuze en lay-out gebruiken, voor het indienen van toetsen feedback geven aan leerlingen wanneer ze bepaalde vragen onvolledig hebben ingevuld of een evaluatie maken van het dagelijks werk zijn mogelijke afspraken die ondersteunend zijn voor alle leerlingen.

Om op een gestructureerde manier het zorgzaam handelen in de klas te beschrijven wordt hieronder na basisonderwijs en secundair onderwijs ook het leren van 'vreemde talen' beschreven. Leerlingen worden bij het leren spreken, lezen, schrijven en beluisteren van een nieuwe taal geconfronteerd met een andere klanktekenkoppeling dan in het Nederlands, wat voor nieuwe uitdagingen zorgt op het vlak van lezen en spellen.

Basisonderwijs

Het zorgzaam handelen binnen het basisonderwijs wordt hier onderverdeeld in het technisch lezen en schrijven en het begrijpend lezen, waarbinnen telkens gestart wordt bij het werken aan geletterdheid¹⁸ in de kleuterklas.

■ Technisch lezen en schrijven

□ De start van lezen en spellen (kleuters en begin eerste leerjaar)

Kleuters worden speels voorbereid op het eigenlijke leren lezen en schrijven door een waaier aan activiteiten¹⁹. Werken naar geletterdheid houdt het stimuleren in van attitudes, inzichten en vaardigheden die de kleuter helpen bij het leren lezen en schrijven²⁰. Zin om in boekjes te lezen, schrijfdurf tonen, interesse in het spelen met letters... zijn attitudes die worden bevorderd binnen de kleuterklas. Daarnaast ondersteunen kleuterleerkrachten de opbouw van inzichten zoals de relatie tussen gesproken en geschreven taal (wat je zegt kan je opschrijven, wat je schrijft kan je lezen), taalbewustzijn (zinnen bestaan uit woorden, woorden bestaan uit klanken) en het alfabetisch principe²¹ (klanken kunnen worden weergegeven met letters). Ook vaardigheden zoals verhaalbegrip, lettertekens onderscheiden... worden in de kleuterklas aangeleerd en zijn belangrijk voor het aanvankelijk lezen en schrijven. Vernooy²² vernoemt drie indicatoren die een belangrijke voorspellende waarde hebben voor het vlot verlopen van het leren lezen:

¹⁷ Zie ook: Padmos T., Van Gorp K., Van den Branden K. *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, 2013. <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>

¹⁸ Binnen Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten wordt dieper ingegaan op de definitie en de verschillende fases van geletterdheid.

¹⁹ Fournier M. en Lambert R., *Groeiboek, Zorg- en volgsysteem voor kleuters, Analyse en handelen, taalontwikkeling*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn 2014

²⁰ Loman, J. en Vermeir K. *G-start. Geletterdheid stimuleren bij jonge kinderen*. Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven, 2012

²¹ Zie theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm

²² Vernooy K., *Elk kind een lezer, Indicatoren voor goed leesonderwijs*, 2012

mondelijke taalvaardigheid²³, fonologisch en fonemisch bewustzijn²⁴ en ervaring met geschreven taal²⁵.

□ Leren lezen

Een goede start maken met leren lezen in het eerste leerjaar is van zeer groot belang. Als een leerling daar problemen ontwikkelt, kunnen die zeer lang megedragen worden. Zo veel mogelijk leerlingen op het einde van het eerste leerjaar goed laten lezen moet dus een prioritaire doelstelling zijn. Lezen en correct schrijven/spellen zijn immers centrale elementen in een effectieve schoolloopbaan²⁶ en verdienen hier dan ook ruime aandacht.

In het eerste leerjaar is bij de evaluatie voor de herfstvakantie vaak al duidelijk dat sommige leerlingen het tempo van het aanbieden van de klanktekenkoppeling niet kunnen bijhouden en niet alle aangeboden letters vlot kunnen herkennen. Deze leerlingen hebben baat bij extra instructie en meer oefenen per klanktekenkoppeling. Er wordt zo veel mogelijk gebruik gemaakt van een rijk aanbod aan oefeningen en instructietechnieken²⁷.

De overgang van het eerste naar het tweede leerjaar is voor lezen een cruciaal moment. In het tweede leerjaar worden de leerlingen immers geconfronteerd met langere en complexere teksten. Het technisch lezen in de periode tussen 8 en 10 jaar heeft vooral tot doel op systematische wijze aandacht te besteden aan het leren lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid. Het lezen met intonatie en begrip lukt voor de meeste leerlingen midden/eind tweede leerjaar, maar wordt in de volgende leerjaren verder ontwikkeld en uitgebreid. Voor leerlingen met moeilijkheden bij het leren lezen kan deze periode doorlopen tot in het secundair onderwijs.

Wie zorgzaam handelt binnen het leesonderwijs kan best oog hebben voor het leesplezier²⁸ van alle leerlingen. Ook het effectief gebruik maken van de tijd besteed aan lees- en spellingonderwijs is belangrijk. Elk om beurt lezen zorgt

²³ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak & Taal: taalontwikkeling en verschil 'schooltaal' en 'thuis taal'.

²⁴ Zie Theorie Beginnende Geletterdheid. Fonologisch bewustzijn ontwikkelen: opdelen van zinnen in woorden, van samengestelde woorden in woorddelen, van woorden in lettergrepen en omgekeerd, opzeggen van rijmpjes en herkennen en toepassen van eindrijm... Fonemisch bewustzijn ontwikkelen: het herkennen en toepassen van beginrijm, een klinker in een woord isoleren de auditieve analyse/auditieve synthese op klankniveau...

²⁵ Bijvoorbeeld bij interactief voorlezen: ontdekken, herkennen en benoemen van letters met gebruik van de ABC-muur²⁵ of bij aanmoedigen van geschreven boodschappen: 'invented spelling'(de kleuter bootst schrijven na als uitleg bij een tekening, briefje voor oma, op een boodschappenlijstje... in tekens die het schrijven van letters nabootsen met hier en daar een herkenbaar schrijfteken).

²⁶ Theorie, verschijningsvorm, geletterdheid

²⁷ Padmos T., Van Gorp K., Van den Branden K. *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, 2013.

<http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>

²⁸ OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia Brussel, 2013; Audioboeken in meeleestempo zie: www.makkelijklezen.nl

bijvoorbeeld voor minder effectieve leestijd terwijl tijd voorzien om in stilte een boek te lezen de effectieve leestijd verhoogt. Zeker voor leerlingen met leesproblemen is het essentieel dat er ruim voldoende tijd wordt besteed aan lezen én dat er daarnaast voor hen extra leestijd op school wordt voorzien²⁹. Als laatste is het ook belangrijk voldoende aandacht te besteden aan de automatisering³⁰.

□ Leren spellen

Spelling is een onderdeel van 'schrijven' in de schriftelijke taalvaardigheid. Spelling ondersteunt het correct schrijven van woorden.

Voor alle leerlingen is een doordacht en duidelijk gestructureerd aanleren van spelling van belang. Dit bestaat hoofdzakelijk uit het aanleren van spellingstrategieën en strategieën voor zelfcontrole. Als leerlingen weten waar ze op moeten letten om accuraat te spellen, dan weten ze hoe het aan te pakken en hoe ze zich kunnen controleren. Hierdoor ontwikkelen ze hun spellingbewustzijn en verhoogt de kans dat de geleerde spellingvaardigheden toegepast worden bij het schrijven van teksten.

Het leren schrijven start meestal met het leren kopiëren van de schrifttekens of grafemen, gevolgd door het leren schrijven van basiswoorden uit de leesmethode. Het leren lezen en leren schrijven staan niet los van elkaar, maar worden meestal samen aangeleerd, waardoor er ook een wederzijdse beïnvloeding gebeurt van lezen en schrijven.

Het leren spellen van klankzuivere eenlettergrepige woorden wordt systematisch opgebouwd vanuit twee- en driefoneemwoorden waarbij de 'hoorstrategie' de voornaamste strategie is: 'we schrijven wat we horen'. Bij het schrijven van woorden kan als controle reeds aangeleerd worden hoe dit gebeurt: 'Heb ik de juiste letters, staan de letters op de juiste plaats, heb ik letters te veel, heb ik letters te weinig?' Hierdoor wordt het spellingbewustzijn³¹ geactiveerd.

De verschillende principes en strategieën die gevolgd moeten worden om tot een correcte schrijfwijze te komen zijn complex en worden zowel geïsoleerd als geïntegreerd aangepakt. Tijdens een spellingles kan een nieuw spellingsonderdeel of een spellingsprobleem helder uitgelegd en geoefend

²⁹ Leerlingen met leesproblemen hebben behoefte aan meer herhaling en coaching in plaats van aan bijkomende methoden. Zie ook Vernooij K., 'Kwaliteit leesonderwijs beter dankzij onderzoek. (Inter-)nationaal onderzoek biedt aanknopingspunten voor effectief leesonderwijs', *Didaktief*, 8, 2006.

<http://www.didactiefonline.nl/component/content/article?id=11807>

³⁰ Smits A., & Braams T., 'Hoofdstuk 3. Klassikale werkvormen voor groep 3 tot en met 8', in Smits A., & Braams T., *Dyslectische kinderen leren lezen*, Boom, Amsterdam, 2006

³¹ Het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen

worden. Door spelling verder functioneel te oefenen wordt nauwer aangesloten bij de realiteit en is de kans op transfer van het geleerde groter.

■ Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een sleutelvaardigheid voor het functioneren van leerlingen op school en daarbuiten. Opdat een leerling goed leert begrijpend lezen wordt van in de kleuterklas tot het zesde leerjaar ingezet op woordenschat, verhaalbegrip, luisterstrategieën en vanaf het eerste leerjaar op vlot leren lezen en leesstrategieën³². In de kleuterklas leert de kleuter bijvoorbeeld dat een verhaal een opbouw heeft (begin-midden-einde). Het is zinvol om het begrijpend lezen al te stimuleren vanaf de eerste eenvoudige teksten bij beginnende lezers.

Bij korte, semantisch eenvoudige teksten kan de leerkracht al verschillende werkvormen bedenken en/of soorten vragen stellen die focussen op de belangrijkste leesstrategieën³³. Bij het aanbieden van teksten begrijpend lezen is de technische leesmoeilijkheid van de tekst niet de beslissende factor. De leesmotivatie, de voorkennis en interesse van de lezer, de inhoudelijke moeilijkheidsgraad van de tekst en de metacognitieve vaardigheden³⁴ van de lezer... spelen ook een rol.

Secundair onderwijs

Kwaliteitsvol taalonderwijs vertrekt vanuit de verschillen tussen de leerlingen op vele gebieden, zoals leerstijlen, taalvaardigheid, verwerking van leerstof... Van bij de start wordt er een onderwijsaanbod gecreëerd waar zo veel mogelijk leerlingen baat bij hebben.

Leerlingen die instromen in de verschillende richtingen in het secundair onderwijs komen uit diverse scholen basisonderwijs. Tijdens de eerste weken van gewenning in het secundair wordt de leerstof uit het basisonderwijs opgefrist. Na die eerste weken is het ideale moment om voor de verschillende vakonderdelen een zicht te krijgen op de competenties Nederlands van alle leerlingen en waar nog verder aan gewerkt kan worden. Hiervoor kan inspiratie gevonden worden in de Toolkit Secundair Onderwijs competenties Nederlands breed evalueren³⁵.

³² De term 'leesstrategie' verwijst naar het al dan niet bewuste, actieve aanpakgedrag van de lezer om de diverse denkprocessen voor, tijdens en na het (begrijpend) lezen te activeren; OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs*, OVSG-wijzer basisonderwijs, Politeia Brussel, 2013

³³ Zie Bijlage 2 Remediëren: Begrijpend lezen

³⁴ Metacognitieve kennis en vaardigheden hebben als doel dat de kinderen hun eigen leesgedrag leren sturen en monitoren. Het gaat om plannen, zichzelf bijsturen en controleren, en reflecteren, Desoete A., 'The enigma of mathematical learning disabilities: Metacognition or STICORDI: that's the question.' In Hacker D.J., Dunlosky J., & A. Graesser A. (Red.), *Handbook of metacognition in education*. Routledge, New York 2009.

³⁵ Van Gorp K., Philips I., Van Avermaet P., De Backer F., 'Toolkit Secundair Onderwijs competenties Nederlands breed evalueren', *Impuls*, 44 (14), 2013.

Zorgzaam handelen start met het maken van een beginsituatieanalyse³⁶, rekening houdend met de eventuele informatie over de leerling vanuit het basisonderwijs. Indien de resultaten voor lezen en spellen onvoldoende zijn, kan ingezet worden op differentiëren met extra instructie (herhalen) voor technisch en/of begrijpend lezen en spellen³⁷. Dit gebeurt zo veel mogelijk binnen de les, waarbij ook wordt ingezet op het motiveren³⁸ van leerlingen om meer en beter te lezen en te spellen. Zeker in de eerste graad zijn er nog veel mogelijkheden om te differentiëren tijdens de taalvakken. Indien verdere ondersteuning nodig is, wordt overgegaan naar verhoogde zorg (remediëren). Ondersteunend kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van de 'Kijkwijzer vaardigheden' om de lespraktijk voor spreken, schrijven, spelling en luisteren te optimaliseren.

Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen hebben meestal problemen bij het verwerven van vreemde talen³⁹ door de nieuwe klanktekenkoppeling. Dit komt zowel tot uiting bij het spreken, lezen, schrijven als in luisteroefeningen. Zowel voor de screening als de begeleiding van leerlingen met problemen bij het aanleren van een nieuwe taal biedt het boek 'Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders'⁴⁰, veel ondersteuningsmogelijkheden.

■ Leren van 'vreemde talen'⁴¹

Bij het leren van 'vreemde talen' worden woordenschat en grammatica hoofdzakelijk aangeleerd in functie van communicatieve vaardigheden. Voor alle leerlingen die een nieuwe taal leren en in het bijzonder voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen, is het van groot belang dat er veel aandacht gaat naar het onder de knie krijgen en het automatiseren van een nieuw klanktekensysteem, des te meer omdat Frans en zeker Engels minder transparante⁴² talen zijn. Dit kan door enerzijds voldoende de nadruk te leggen op spreekvaardigheid, woordenschat en de juiste uitspraak van woorden. Daarnaast is het belangrijk om uitgebreid aandacht te schenken aan de systematische opbouw van de nieuwe klanktekenkoppeling. Op die manier kan dit klanktekensysteem, dat verschilt van het Nederlands, geleerd en verworven (geautomatiseerd) worden. Een goede techniek om de nieuwe klanktekenkoppeling te stimuleren en te automatiseren is

³⁶ www.taalbeleid.org, secundair onderwijs, instrumenten, klaspraktijk; Bogaert N. & Van den Branden K., *Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs*, Acco, Leuven, 2001;

http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/;
http://www.steunpuntgok.be/downloads/visietekst_breed_evalueren.pdf

³⁷ Krachtige spellingdidactiek, www.taalbeleid.org, Secundair, Achtergrond.

³⁸ Krachtige spellingdidactiek, www.taalbeleid.org, Secundair, Achtergrond.

³⁹ Zie theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, zie basisonderwijs zelfde rubriek

⁴⁰ Tops W., & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁴¹ Zie Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁴² Zie Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm: Dyslexie en vreemde talen.

een klankspellingschrift. Door klanken te isoleren en bijhorende grafemen te noteren, geeft men weer hoe een bepaalde klank in een taal kan geschreven en gelezen worden⁴³. Het is van belang dat leerlingen voldoende technisch kunnen lezen in de vreemde taal, want dit is een voorwaarde om tot begrijpend lezen te komen. Het begrijpend lezen is cruciaal om leerstof te kunnen studeren.

Om het spreken en het technisch lezen te oefenen kan gebruikgemaakt worden van auditieve ondersteuning zoals:

- ▶ cd-rom horend bij de methode;
- ▶ teksten en woordenschat die ingesproken worden op mp3;
- ▶ ingescande werk- en/of leerboeken / gratis diensten van ADIBib⁴⁴;
- ▶ ...

Om het spellen en schrijven te oefenen kan gebruikgemaakt worden van regelkaarten, geheugenkaarten, een klankspellingschrift...⁴⁵

1.5 Opvolgen van alle leerlingen

Basisonderwijs

De school verzamelt relevante gegevens over de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van elke leerling in het leerlingendossier. Bij de opvolging van lezen en spellen worden de observaties en resultaten steeds gekaderd in een brede kijk op de leerling. Bij het opvolgen van leerlingen door middel van een LVS Taal of andere taaltoetsen⁴⁶ geven de resultaten op een toets geen inzicht in de wijze waarop de leerling te werk gaat. Het kan aangewezen zijn de leerling tijdens/na de afname te bevragen over de (lees- en spelling)strategie die hij heeft toegepast. Deze observaties kunnen in kleine groep of individueel gebeuren.

Het is belangrijk dat, naast de mondelinge taalvaardigheid⁴⁷, de geletterde ontwikkeling van kleuters wordt opgevolgd via observaties in het leerlingvolgsysteem. Kleuters uit kansengroepen verdienen daarbij speciale aandacht.

⁴³ Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁴⁴ Eureka, ADIBib maakt leer- en werkboeken van het onderwijs digitaal beschikbaar voor leerlingen met beperkingen in de schriftelijke communicatie, www.adibib.be

⁴⁵ Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁴⁶ Al dan niet methode gebonden.

⁴⁷ Toolkit Competenties Breed Evalueren, http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/pdf/13.pdf

In het eerste leerjaar gebeurt de opvolging van lezen heel nauwgezet. Op tijd beginnen met een eerste toetsing, bijvoorbeeld voor de herfstvakantie, en deze toetsing tweemaandelijks herhalen, is aangewezen. Dit kan een hulpmiddel zijn om evoluties van lezen goed op te volgen en leerlingen die meer instructie en begeleiding nodig hebben te signaleren.

Secundair onderwijs⁴⁸

Binnen het taalbeleid op school blijft de aandacht gericht op de taalontwikkeling van leerlingen. Bij het opvolgen ervan kan het schoolteam zich buigen over een aantal vragen op drie niveaus: leerlingen-, leerkracht- en schoolniveau. Door te werken met drie niveaus wordt evaluatie in een breder daglicht gesteld: nadenken over de evaluatie van de leerlingen zet ook aan tot nadenken over de eigen klaspraktijk, over de taalvaardigheidsdoelen én over praktijken op schoolniveau rond het werken aan de taalvaardigheid van leerlingen.

Voor elke leerling die voor het eerst in het voltijds gewoon secundair onderwijs instroomt, wordt een taalscreening toegepast om na te gaan wat het niveau van de onderwijstaal van de leerling is. Het doel is de taalvaardigheid van de leerling te kennen om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling. De school kan zelf de breedte van de evaluatie bepalen en gebruikt hiervoor valide en betrouwbare screeningsinstrumenten. Aangewezen is om ook het lezen (technisch en begrijpend lezen) en correct spellen te evalueren. De problemen met lezen en/of spellen hebben immers invloed op alle vakken. Zo kan bij wiskunde het lezen van opdrachten, stellingen... moeilijk zijn en het begrijpen belemmeren. Of bij aardrijkskunde en geschiedenis kan het lezen en begrijpen van teksten een probleem zijn om de leerstof te verwerken.

Verschillende evaluatie-instrumenten kunnen worden ingezet om de leerling blijvend op te volgen en te achterhalen welke taalcompetenties leerlingen nog nodig hebben en wat hun behoeften zijn om te kunnen functioneren in een schoolse omgeving. Zowel taaltoetsen, het gebruik van een portfolio als observeren in de les kunnen toegepast worden. Verschillende genormeerde screeningsinstrumenten bevatten ook remediërings- of vervolgmateriaal⁴⁹.

Het breed evalueren en het ondersteunen van de leerlingen wordt tijdens heel de schoolloopbaan verdergezet met het oog op het behalen van de vakgebonden eindtermen Nederlands voor alle leerlingen. Binnen een veilige klasomgeving kunnen leerlingen hun sterktes en zwaktes betreffende hun taalcompetenties

⁴⁸ http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/pdf/13.pdf

⁴⁹ Bijvoorbeeld TAS: SESAM, TIST: SESAM en TATAMI, Diataal: Diplus.

beter leren kennen. Samen met de leerkracht en de medeleerlingen kan gewerkt worden aan het verbeteren van deze competenties.

1.6 Betrekken van alle leerlingen

Basisonderwijs

Door alle leerlingen op school- en klasniveau te betrekken bij het taalbeleid en het leren lezen en correct schrijven, kan de motivatie om deze vaardigheden te verwerven worden vergroot. Zo kunnen kleuters actief worden betrokken bij het voorlezen door op allerlei manieren, gespreid over meerdere dagen, met een boek aan de slag te gaan. Oudere leerlingen lezen korte verhaaltjes die zij leuk vinden voor aan kleuters, lezen boeken vanuit hun interesses en belangstellingpunten en vertellen aan elkaar waarom ze een boek leuk vinden. Leerlingen worden gestimuleerd bij het lezen door het gebruikmaken van allerlei leesvormen zoals het wekelijks voorlezen aan medeleerlingen van korte nieuwsfeiten, een gedicht, een aangrijpend stuk uit een boek... Leerlingen worden begeleid bij het samen of individueel schrijven van een tekst, een gedicht, een kort verslag, een stukje voor een kaart/brief bij allerlei gebeurtenissen zoals een verjaardag, een zieke medeleerling of juf...

Op schoolniveau werken leerlingen mee aan activiteiten die georganiseerd worden op school of in de lokale bibliotheek zoals in het kader van de Voorleesweek, Gedichtendag... Leerlingen kunnen bijvoorbeeld toepasselijke teksten of een fragment uit een boek voorlezen, een poster voorzien van tekst, een liedjesteekst of rap leren schrijven... Een schoolkrant of een schoolbibliotheek bieden ook vele mogelijkheden om alle leerlingen te betrekken.

Secundair onderwijs

In het secundair onderwijs zijn er gelijkaardige activiteiten op schoolniveau waaraan deelname door leerlingen kan worden gestimuleerd. Er wordt vooral gewaakt dat deelnemen voor alle leerlingen mogelijk is en niet steeds dezelfde leerlingen wel of niet participeren. Binnen de klas zijn bijvoorbeeld de bespreking van boeken of films naar keuze een gekende weg om het begrijpend lezen en schrijven van teksten verder te ontwikkelen.

Binnen een communicatief klasklimaat nemen leerlingen actief deel aan de evaluatie van hun competenties Nederlands, bijvoorbeeld door zelfevaluatie of peerevaluatie. Zo leren ze hun sterktes kennen en krijgen ze de kans om hun noden aan ondersteuning binnen de taallessen te verwoorden. Samen naar oplossingen zoeken en afspraken maken over hoe het verder gaat, geeft een leerling vertrouwen en veiligheid binnen de klas.

1.7 Samenwerken met ouders

Basisonderwijs

In het kader van de samenwerking met ouders zijn er specifiek op het gebied van lezen/spellen een aantal acties mogelijk, zoals:

- ▶ **Leesklimaat:** de school werkt samen met de ouders aan een positief en stimulerend klimaat voor het lezen van boeken.
- ▶ **Huiswerk:** het beleid rond huiswerk is duidelijk voor alle betrokkenen. Motivatie en succesbeleving moeten hier voorop staan. Het is niet de bedoeling dat een leerling met leerproblemen met extra huiswerk wordt belast.
- ▶ **Informatie:** tijdens een informatiemoment of opendeurdag kunnen ouders kennis maken met de gebruikte methodes of manier waarop de school het taalonderwijs aanpakt. In de kleuterklas wordt bijvoorbeeld getoond wat taalontwikkeling inhoudt en hoe dit heel gemakkelijk kan worden bevorderd en toegepast in speelse en alledaagse situaties, op school en thuis. In het lager onderwijs wordt getoond wat leren lezen en spellen inhoudt. Ouders kunnen ook op de hoogte gebracht worden van de werking in de klas door bijvoorbeeld een toelichting in de agenda bij taken. De school kan ouders informatie geven over de werking van de bibliotheek, de keuze van leesboeken, het belang van samen in boeken kijken en lezen... Hierbij worden inspanningen gedaan om alle ouders te betrekken rekening houdend met ouders uit kansengroepen (SES-indicatoren), thuistaal niet-Nederlands... door aandacht te hebben voor duidelijke en eenvoudige communicatie en respect voor cultuurverschillen.

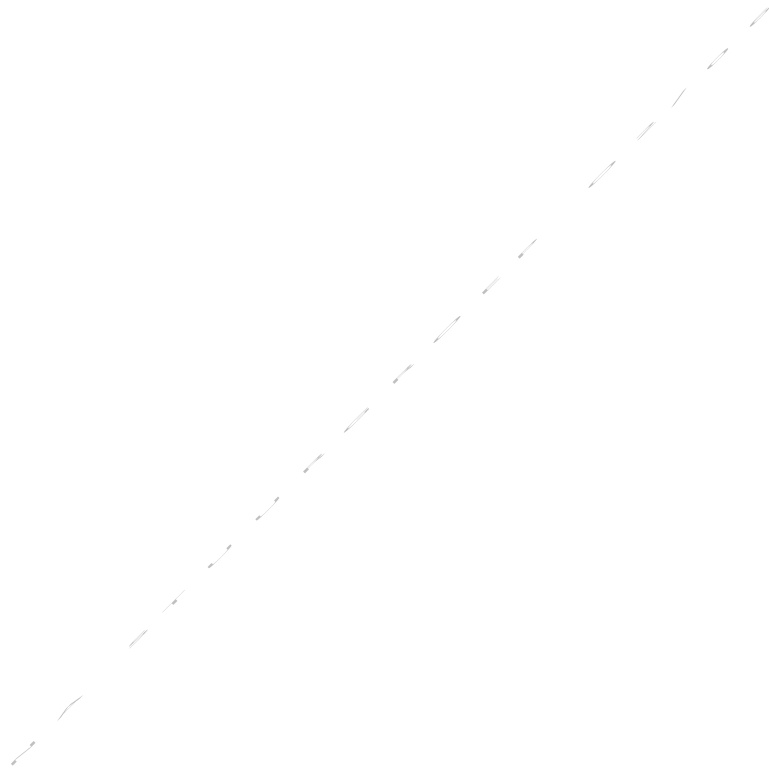
Goed leren lezen wordt bereikt door veel te lezen. Kinderen die de leesvaardigheid trager of moeizamer verwerven krijgen op school extra oefentijd voor het leren lezen. Voor hen - en dikwijls ook voor de ouders - is dan thuis nog eens oefenen meestal een opdracht. Het is van belang om ook bij hen te vertrekken vanuit (mogelijk) leesplezier.

Secundair onderwijs

In het kader van de samenwerking met ouders zijn er specifiek op het gebied van lezen/spellen een aantal acties mogelijk, zoals:

- ▶ **Informatie:** de ouders worden op de hoogte gebracht van het taalbeleid op school. Wanneer de screening voor de competenties Nederlands plaatsvindt, worden de ouders ingelicht over de resultaten en de hieruit voortvloeiende ondersteuning van de leerlingen.

- ▶ **Aanspreekpunt:** ouders en leerlingen worden ingelicht over wie van het zorgteam kan aangesproken worden bij mogelijke vragen of nood aan een gesprek betreffende de opvolging en ondersteuning van de leerlingen.
- ▶ **Leren leren:** ouders worden op de hoogte gebracht van de begeleiding op school voor leren leren en de aanvullende ondersteuning voor leerlingen met leerproblemen/stoornissen.



2 Verhoogde zorg - Fase 1

In de brede basiszorg staat 'goed onderwijs' centraal voor alle leerlingen en worden alle leerlingen maximaal ondersteund in hun ontwikkeling. Hierbij wordt onder meer variatie aangebracht in het onderwijsleerproces om tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen leerlingen (stimuleren, differentiëren). De leerkracht onderneemt een waaier aan initiatieven om de evolutie van lezen en spellen voor alle leerlingen te bevorderen.

Wanneer structurele, proactieve en preventieve acties betreffende lezen en spellen niet meer volstaan om aan de onderwijsbehoeften van een of meerdere leerlingen tegemoet te komen, wordt overgegaan naar de fase van verhoogde zorg.

2.1 Zorgoverleg

Basisonderwijs

De leerkracht meldt op een intern zorgoverleg dat de basiszorg in de klas rond geletterdheid voor een bepaalde leerling of groepje leerlingen niet volstaat. Dit gebeurt op basis van de verzamelde informatie over geletterdheid en vanuit een bredere kijk op de leerling. Bij kleuters gaat het om leerlingen van wie de ontwikkeling voor een of meerdere leergebieden moeizaam verloopt. Wanneer kleuters in de derde kleuterklas niet of nauwelijks letters kunnen benoemen en wanneer andere risico's meespelen als onvoldoende klankbewustzijn of een fonologisch taalontwikkelingsprobleem, worden deze kleuters aangemeld⁵⁰.

Relevante informatie over het welbevinden en de betrokkenheid op school, de thuissituatie, andere leergebieden... wordt meegenomen. Leerlingen kunnen ook trager ontwikkelen op vlak van organiseren, plannen, aandacht, metacognitie... wat als executieve functies⁵¹ wordt benoemd. Deze executieve functies staan in nauw verband met het leren van schoolse vaardigheden en vragen bijkomende ondersteuning⁵², bijvoorbeeld voor het bijhouden van de agenda, orde in de schooltas, duidelijk ingevulde werkbladen en nota's, maken van huistaken... In het zorgoverleg worden deze gegevens gebundeld en de onderwijsbehoeften bepaald.

⁵⁰ Smits A., 'Risicokleuters helpen lezen en spellen', *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 8(3), 2000

⁵¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Executieve Functies; Zie Theorie: Dimensionele classificatie en Fase 2 Handelen en evalueren

⁵² Van de Sander E., Bruggink M. & Lamers I., *Executieve Functies voor het leren lezen en spellen*, Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, 2015

Secundair onderwijs

Een goede begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie houdt in dat op schoolniveau een beleid wordt uitgewerkt, dat kadert in een breder zorgbeleid, en dat in de klas maatregelen genomen worden.

Binnen het zorgteam⁵³ worden leerlingen besproken voor wie de ondersteuning in de klas binnen de vakken Nederlands en vreemde talen niet meer volstaat. Alle informatie betreffende lezen/spellen/vreemde talen wordt verzameld, aangevuld met informatie uit andere vakken⁵⁴. Vanuit een brede kijk wordt ook het welbevinden en de betrokkenheid op school, de thuissituatie, andere leergebieden... meegenomen. Eveneens kunnen naast problemen met schoolse vaardigheden problemen met executieve functies⁵⁵ opgemerkt worden. Meestal komt de vraag van meerdere collega's omdat problemen betreffende schriftelijke taalvaardigheid doorwegen in alle vakken. Aan de hand van de verzamelde gegevens wordt een bilan opgemaakt van sterktes en zwaktes van de leerling en een overzicht van de reeds geboden ondersteuning, vakgebonden en over de verschillende vakken heen. Doelgericht wordt gezocht naar verdere mogelijkheden van ondersteuning om de leerling op zijn traject te kunnen houden. Bij voorkeur kunnen ook de leerling en de ouders uitgenodigd worden op dit overleg.

2.2 Verzamelen van informatie

■ Gesprekken met leerkrachten

In een gesprek van de leerkracht met het zorgteam worden verdere antwoorden gezocht op vragen over het functioneren van de leerling, de interactie tussen leerling en leerkracht en de ondersteuning die de leerkracht nodig heeft...

Bijvoorbeeld:

- ▶ Hoe ontwikkelt de kleuter in verschillende ontwikkelingsgebieden?
- ▶ Waren er signalen in vorige schooljaren?
- ▶ Welke problemen en sterktes zijn er in verschillende leergebieden en vakken?
- ▶ Wat is de impact van de problemen op het verdere functioneren van de leerling?
- ▶ Zijn er bijkomende problemen als werkhouding, motivatie, planning en organisatie, werkgeheugen en tijdsbesef (executieve functies)?

⁵³ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: niveau-overstijgend begrip voor de zorgteams, begeleidende klassenraden en cellen leerlingbegeleiding op niveau van basis- en secundair onderwijs binnen het gewoon en buitengewoon onderwijs

⁵⁴ Zie Theorie: lees-en spellingproblemen/dyslexie hebben/heeft een weerslag op alle vakken

⁵⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Executieve functies en Zie Theorie, Classificatie

- ▶ Wat werkte bij eerdere interventies?
- ▶ Wat zouden volgens jou mogelijke oplossingen zijn?
- ▶ Welke ondersteuning heb jij nodig?
- ▶ ...

■ Gesprekken met leerlingen

Van bij het eerste gesprek met de leerling is het aangewezen om de leerling zijn problemen te laten verwoorden zoals hij ze ervaart en aandacht te hebben voor wat dit voor hem betekent, hoe de leerling er zich bij voelt en ermee omgaat. Leerlingen kunnen dikwijls zelf goed aangeven wat lukt, waarom het lukt en welke hulp ze nodig hebben.

Met leerlingen uit het secundair onderwijs kan nog uitgebreider ingegaan worden op de mogelijke belemmeringen en oplossingen van problemen⁵⁶. Het is ook de bedoeling dat ze zelf goed zicht krijgen op hun competenties voor de Nederlandse taal en hierin vooruitgang kunnen boeken via aangepaste ondersteuning. Vragen die de leerkracht kan stellen zijn bijvoorbeeld:

- ▶ Bij welke vakken heb je het meeste last van je lees-/spellingprobleem en wat zou jou hierbij verder helpen?
- ▶ Wat zou ik voor jou kunnen betekenen?
- ▶ Heb je zelf een oplossing bedacht en toegepast? Wat was het effect hiervan?
- ▶ Wat heeft al geholpen in het verleden? Wat werkte niet?
- ▶ ...

■ Gesprekken met ouders

In een gesprek met ouders wordt aanvullende informatie gevraagd om samen met hen te kunnen komen tot een geschikte aanpak. Anderzijds kunnen ze ook hun noden kenbaar maken om mee hun kind te ondersteunen.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Heeft de kleuter in de thuissituatie interesse voor boeken en het nabootsen van schrijven van letters?
- ▶ Waren er problemen in vorige schooljaren?
- ▶ Wat gaat goed bij lezen/spellen/vreemde talen?
- ▶ Hoe gaat het thuis met huiswerk en studeren?
- ▶ Hebben de problemen op school invloed op het kind in de thuissituatie?
- ▶ Zijn er nog andere problemen?

⁵⁶ Steenbeek-Planting E., & Kleijnen R., 'Begeleiding van Jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk', in Geudens A., Baeyens D., Schraeyen K., Maetens K., De Brauwier J., Loncke M. (red.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011.

- ▶ Hebben jullie zelf al oplossingen bedacht en toegepast? Wat liep hierbij goed of minder goed?
- ▶ ...

■ Observatie

Om meer te weten te komen over hoe een kleuter zijn basiscompetenties voor geletterdheid⁵⁷ ontwikkelt of een leerling tot lezen en tot spellen komt, kan een observatie aangewezen zijn:

- ▶ Maakt de kleuter gebruik van aangeboden schriftelijk materiaal in de verschillende hoeken?
- ▶ Hoe leest de leerling: traag, spellend, herhalend, radend?
- ▶ Hoe schrijft de leerling tekst over van het bord: per letter, per woord, per zin?
- ▶ ...

Aansluitend bij observaties geven de in kijking van werkschriften, dagelijks werk, spontaan schrijven veel informatie over hoe een leerling te werk gaat bij het spellen.

■ Nagaan van effecten van aanpassingen

Hierbij wordt nagegaan of de acties in het verhogen van de intensiteit en kwaliteit van het leerproces leiden tot positieve effecten.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Neemt de kleuter actief deel aan de herhalingsactiviteit in kleine groep?
- ▶ Leidt de dagelijkse extra tijd met individuele leesondersteuning tot vooruitgang bij het vlot herkennen van de aangebrachte klanktekenkoppelingen?
- ▶ Heeft het herhalend lezen van korte teksten invloed op het vloeiend lezen?
- ▶ Helpt het werken met visuele voorstelling van de spellingregel om deze in schrijfoefeningen toe te passen?
- ▶ Hanteert de leerling het overzicht van de schrijfwijze van 'i – ie' woorden bij het maken van taken?
- ▶ ...

Het nagaan van effecten heeft betrekking op het evalueren van het effect van de genomen maatregelen. Hierbij is het aangewezen om naast een direct effect ook een uitgesteld effect te controleren. Met andere woorden, of de leerling over een korte of langere periode deze leerstof kan toepassen dan wel de leerstof vlug vergeet. Indien nodig kan bijvoorbeeld opnieuw oefentijd voorzien worden voor het lezen of kunnen de spellingsregels worden herhaald.

⁵⁷ Fournier M., & Lambert R., *Groeiboek, Zorg- en volgsysteem voor kleuters, Analyse en handelen, taalontwikkeling*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn 2014.

■ Leerlingvolgsysteem

In het lager onderwijs kan voor het opvolgen van de vorderingen voor lezen en spellen naast methodegebonden toetsen gebruik gemaakt worden van een genormeerd, methodeonafhankelijk leerlingvolgsysteem. Bij de keuze van het leerlingvolgsysteem wordt steeds rekening gehouden met de leerplannen Nederlands. Niet elk LVS is afgestemd op de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten. Het heeft weinig zin om te toetsen wat nog niet aan bod kwam in de les en niet geoefend werd.

Meerdere LVS verwijzen voor leerlingen die onvoldoende scores (zone D) naar bijhorende materialen voor verdere analyse en mogelijk handelen. Vanuit de analyse is duidelijk wat goed gaat en waarmee de leerling problemen heeft en hierop wordt het handelen afgestemd. Bij het remediëren kan men starten vanuit de aangetoonde tekorten, dit beschouwen als beginsituatie en bij evaluatie de vorderingen vergelijken met deze beginsituatie. Hierbij mag niet uit het oog verloren worden dat de klasgroep verder evolueert en er daardoor een achterstand kan blijven bestaan. Het gaat dus steeds om een evaluatie van vorderingen in vergelijking met de beginsituatie en een evaluatie in vergelijking met de klasgroep.

Zoals eerder aangegeven⁵⁸ kan voor Nederlands de 'Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren' worden ingezet om de talige vaardigheden en competenties van de leerling te evalueren, op meerdere momenten en met verschillende evaluatievormen.

Om in het secundair onderwijs leerlingen met spellingproblemen voor moderne vreemde talen op te sporen, kan de leerkracht voor Frans en Engels zelf op een eenvoudige manier een screeninginstrument⁵⁹ opzetten. Dit kan in de vorm van een gatendictee, waarbij de woorden die gebruikt worden moeten gekend zijn door de leerlingen. Een aantal minder frequent voorkomende woorden, die vaak voor moeilijkheden zorgen, kunnen eveneens hiervoor geselecteerd worden.

2.3 Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen

De leerkracht(en) en het zorgteam formuleren samen de doelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften en stemmen de interventies hierop af. In het leerlingendossier worden duidelijke afspraken rond de interventies genoteerd.

⁵⁸ Zie Fase 0 Brede basiszorg, Opvolgen van alle leerlingen, http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/pdf/4.pdf

⁵⁹ Tops W., & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

Doelen worden bepaald, waarbij langetermijndoelen indien nodig opgesplitst worden in haalbare tussendoelen. Van daaruit wordt aangegeven wat een leerling nodig heeft om deze doelen te bereiken en welke aanpak hiervoor aangewezen is.

Bij het bepalen van de aanpak wordt rekening gehouden met een aantal factoren, zoals:

- ▶ alle informatie over eerdere remediëring: duur, vorm, effect;
- ▶ het socio-emotioneel functioneren van de leerling, zoals de behoefte om zelfstandig te functioneren...;
- ▶ de contextfactoren: studierichting, onderwijsloopbaan, ondersteuning thuis...;
- ▶ de hulpvraag van de leerling;
- ▶ de motivatie en verwachtingen van de leerling;
- ▶ de ondersteuningsbehoeften van ouders en leerkrachten;
- ▶ ...

Voor het concreet formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van ouders en leerkrachten kunnen de hulpzinnen opgenomen in het Algemeen Diagnostisch Protocol ondersteuning bieden. Leerkrachten en ouders kunnen nood hebben aan ondersteuning om de nodige aanpak te realiseren. Dit kan gaan over het vergroten van kennis van en begrip voor lees- en spellingproblemen, inzichten in hoe huiswerk begeleiden, remediëren, compenserende software gebruiken... Bijlage 2 Remediëren en Bijlage 3 Compenseren kunnen hierbij van pas komen.

Bij het bepalen van de aanpak wordt gekozen voor de minst ingrijpende maatregel die ervoor zorgt dat de leerling zo veel mogelijk kan blijven participeren aan het klas- en schoolgebeuren. Er kan nagegaan worden of de aanpak voor een bepaalde leerling of groep leerlingen, ook een grotere groep leerlingen of de hele klas ten goede kan komen.

■ **Leerkrachtenperspectief versus leerlingperspectief**

De aanpak kan opgesteld worden vanuit een leerkrachtenperspectief en vanuit een leerlingperspectief⁶⁰. In het basisonderwijs wordt de aanpak eerder opgesteld vanuit een leerkrachtenperspectief. De verantwoordelijkheid ligt meer bij de leerkrachten. Zij stemmen de interventies af op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. De interventies bevorderen en ondersteunen de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheden van de leerling. Het eigen aandeel van de leerling zit naast de extra inspanningen die ze doen om hun lees- en spellingvaardigheid te

⁶⁰ Tops W., & Boons G., Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

verbeteren, ook in het leren toepassen van compenserende strategieën om hun problemen te omzeilen.

Het leerkrachtenperspectief kan in de schoolloopbaan meer opschuiven naar een aanpak opgesteld vanuit een leerlingperspectief wanneer jongeren begeleid worden naar meer verantwoordelijkheid in het oplossen van problemen. Bij het inzetten van interventies vanuit het leerlingperspectief wordt in deze context wel rekening gehouden met een groeiperspectief. Leerlingen moeten leren groeien in hun zelfredzaamheid. Faciliteiten voor een leerling uit het derde leerjaar zullen er anders uitzien dan faciliteiten voor leerlingen in de laatste jaren van het secundair onderwijs.

Interventies vanuit het leerlingperspectief stimuleren eveneens de metacognitieve ontwikkeling van de leerling. Jongeren met lees- en spellingproblemen leren net als andere jongeren op school hun sterktes en zwaktes kennen en leren actief te zijn in het zoeken, formuleren en communiceren van oplossingen bij problemen. Meestal wordt het succes van de aanpak bepaald door de gezamenlijke inzet van alle betrokkenen, zowel de leerkracht als de leerling.

■ Maatregelen

De aanpak van leerlingen met lees- en spellingproblemen zal vaak bestaan uit het toepassen van differentiërende, remediërende, compenserende en eventueel dispenserende maatregelen. Naast de mogelijke differentiatie en remediëring opgestart in de brede basiszorg, kan de school extra zorg voorzien onder de vorm van compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen⁶¹. Bij leerproblemen wordt de volgorde 'remediëren, compenseren en dispensereren' gerespecteerd, daarnaast is het stimuleren bij alle interventies steeds van toepassing. Het basisprincipe is dat de leerling zo veel mogelijk betrokken blijft bij de klassikale lessen. Ook in deze fase blijft de leerkracht de eindverantwoordelijke, eventueel aangevuld of ondersteund door zorgleerkrachten of anderen.

Bij het toepassen van maatregelen wordt de keuze van de interventies altijd gezien in relatie tot de leerkansen die ze bieden. Bijvoorbeeld: is een leerling gebaat bij het vervangen van boekbesprekingen door filmbesprekingen of biedt het verminderen van het aantal boekbesprekingen meer leerkansen? Deze afweging is met name belangrijk bij de compenserende en dispenserende maatregelen. Het vergroten van zelfstandigheid (onderwijsloopbaanperspectief) en het socio-emotioneel functioneren zijn hierbij altijd belangrijk.

□ Stimuleren

Leerlingen met lees- en spellingproblemen/dyslexie op een aangepaste wijze stimuleren heeft tot doel extra te motiveren tot lezen en correct spellen. De leerlingen,

⁶¹ Zie: *Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)*, 2014.

die door veel inzet weinig vooruitgang boeken in deze vaardigheden, worden gewaardeerd voor hun inzet en aangemoedigd om verder te volharden. De motivatie van de leerling wordt verhoogd door stapsgewijs te werken met materiaal over onderwerpen die de leerling boeien. Dit kan verder door voortdurend gepaste feedback te geven over eigen vorderingen en de vergelijking te maken met eigen prestaties in plaats van met de klasgroep.

□ Remediëren⁶²

Bij kleuters die moeite hebben met geletterdheid voor het effectief lezen en spellen is veel herhaling in kleine groepjes aangewezen. Aansluitend kan de 'voorschotbenadering' inspirerend zijn bij de begeleiding. In deze aanpak worden kleuters op speelse wijze, individueel of in kleine groep, meer in contact gebracht met de geschreven taal en leren ze reeds een tiental letters herkennen⁶³.

In het lager onderwijs is de remediëring erop gericht de lees- en schrijfvaardigheid maximaal te stimuleren en te oefenen zodat de leerling een optimaal niveau kan bereiken. Dit houdt niet steeds in dat de problemen zullen worden opgelost en na een tijd volledig verdwijnen. De interventies kunnen gedurende een korte periode bestaan uit extra tijd voor oefening met directe instructie en feedback. Evaluatie kan ook leiden tot bijsturing en voortzetten van de interventies voor een langere periode (zie verder Plannen, handelen en evalueren).

Bij remediëren gaat vooral aandacht naar:

- ▶ leesvloeiendheid, om een snellere en accurate woordherkenning te bevorderen;
- ▶ leesstrategieën, zodat leerlingen hun tekstbegrip vergroten;
- ▶ spelling, zodat leerlingen meer inzicht krijgen in woordstructuren en spellingstrategieën om hun spelling te verbeteren, teneinde betere schrijfproducten te leveren;
- ▶ schrijfstrategieën, zodat leerlingen het schrijven van teksten systematisch leren aanpakken;
- ▶ sociaal- emotionele ondersteuning, zodat leerlingen met de gevolgen van de hardnekkige lees- en spellingproblemen leren omgaan;
- ▶ executieve functies⁶⁴, het ondersteunen van de ontwikkeling van de executieve functies zoals onvoldoende kunnen plannen en organiseren, timemanagement, problemen met werkgeheugen, aandachtscontrole en metacognitie. Leerlingen met dyslexie hebben vaker

⁶² Zie ook Bijlage 2 Remediëren

⁶³ Masterplan dyslexie, protocollen dyslexie basisonderwijs, begeleiding:

<http://masterplandyslexie.nl/nl/catalog/dossier/begeleiding/7>, filmpje <https://www.leraar24.nl/video/2519#tab=0>

⁶⁴ Zie Bijlage ADP: Executieve Functies; Van de Sander E., Bruggink M. & Lamers I., *Executieve Functies voor het leren lezen en spellen*, Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, 2015

werkgeheugenproblemen zoals het moeilijk onthouden van lange of complexe instructies. Ze hebben dan baat bij het aanleren van technieken die het werkgeheugen kunnen ontlasten, bijvoorbeeld het aanleren van nieuwe informatie in kleine stappen, begeleide oefening (guided practice) en het gebruik van visuele ondersteuning⁶⁵.

Ook voor leerlingen in de eerste jaren van het secundair is het nog zinvol om in te zetten op remediëren van lezen en spellen indien dit nog onvoldoende werd aangewend. Het is mogelijk dat leerlingen hun lees- en spellingvaardigheid nog verder ontwikkelen⁶⁶.

Remediëring in secundair onderwijs kan ingezet worden voor:

- ▶ vloeiend leren lezen: bijvoorbeeld met de RALFI-methode⁶⁷;
- ▶ begrijpend lezen: leesstrategieën leren gebruiken;
- ▶ correct spellen: herhaling spelling gebaseerd op remediëring basisonderwijs⁶⁸;
- ▶ Frans en Engels⁶⁹.

Het onderwijs in vreemde talen kan een bijkomende hindernis zijn voor leerlingen met lees- en spellingproblemen en zeker voor leerlingen met dyslexie⁷⁰. Ook hier kan remediëren aangewezen zijn.

Compenseren⁷¹

Bij compenseren wordt het niveau van functionele geletterdheid gemaximaliseerd via maatregelen en hulpmiddelen. Compenseren wordt vooral ingezet om het vergroten van de achterstand met de medeleerlingen te voorkomen en de zelfstandigheid (het zelfbeeld) te bevorderen. Via compenseren wordt geprobeerd om de problemen bij lezen en/of spellen partieel te omzeilen. Bijvoorbeeld kan bij spellen gecompenseerd worden door het gebruik van hulpmiddelen als spellingkaarten uit het spellingschrift bij het maken van oefeningen of schrijfopdrachten. Anderzijds kan spelling gecontroleerd worden via voorleessoftware, de spellingcorrectorfunctie en ondersteund worden via een woordvoorspeller.

⁶⁵ Van De Voorde S., Roeyers H. en Desoete A., 'Doctoraatsonderzoek: De comorbiditeit tussen ADHD en dyslexie', *Signaal* 85, 2013.

⁶⁶ Zie Theorie: Verschijningsvorm en definities; Prognose

⁶⁷ Smits A. en Braams T., *Dyslectische kinderen leren lezen*, Boom, Amsterdam, 2006; Smits A., RALFI in voortgezet onderwijs.

⁶⁸ Zie Bijlage 2 Remediëren; Remediëren in lager onderwijs

⁶⁹ www.letop.be, Nieuwsbrieven, artikels betreffende preteachen en remediëren Frans en Engels, Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

⁷⁰ Zie: <http://www.kpcgroep.nl/kennisOnline/artikelen/>; Zie ook: de Krosse H., Kleijnen R., *Dyslectische leerlingen en talen. Mogelijkheden voor begeleiding*, Masterplan Dyslexie, 2007.

⁷¹ Zie bijlage 3 Compenseren

Compenserende software⁷² kan worden ingezet om het begrijpen te ondersteunen bij een beperkte leesvaardigheid zoals bij een opdracht begrijpend lezen of bij het lezen van een wiskundeopdracht (vraagstukken). Hierdoor kan de leerling omgaan met leeftijdsadequate teksten. Dit helpt voorkomen dat een leerling dient over te stappen naar een lager onderwijsniveau. Leerlingen zijn minder afhankelijk van (voorlees)hulp, het werkt motiverend en ze kunnen een grotere zelfredzaamheid en zelfvertrouwen ontwikkelen. Hierbij wordt erop gewezen dat de leesvaardigheid in de eerste plaats verhoogt door de remediëring van lezen. Enkel inzetten op compenserende software resulteert bij de leerling in minder effect. Om de leesvaardigheid te verhogen wordt meer tijd gegeven als compenserende maatregel bij leesopdrachten waarbij geen gebruik gemaakt wordt van voorleessoftware.

Een voorbeeld van een compenserende maatregel: de leerkracht compenseert de problemen van de leerling door geen punten af te trekken voor spelling bij oefeningen of toetsen die niet rechtstreeks betrekking hebben op het toetsen van spelling. Hierbij aansluitend kan toegevoegd worden dat wanneer de leerling heeft leren gebruikmaken van compenserende software en een computer met spellingcontrole en woordvoorspeller gebruikt om een dictee te maken, deze maatregel vervalt. Aangezien al gecompenseerd is voor de spellingproblemen van deze leerling, kan de leerkracht het dictee verbeteren zoals dat van de andere leerlingen.

Dispenseren

Pas wanneer remediëren en differentiëren niet volstaan of niet relevant zijn en nagegaan is of compenserende maatregelen een oplossing kunnen bieden, zijn eventuele dispenserende maatregelen aan de orde. Na grondig overleg binnen de klassenraad kunnen er eventueel dispenserende maatregelen worden ingezet om de leerling op zijn traject te houden⁷³.

In overleg met alle betrokkenen worden afspraken gemaakt over het vrijstellen of toevoegen van doelen aan het gemeenschappelijk curriculum, rekening houdend met de wetgeving hieromtrent en het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling. Het vrijstellen van leerplandoelen is een verregaande maatregel waarmee niet lichtzinnig mag worden omgesprongen. De doelen waarvoor vrijgesteld wordt, worden waar mogelijk steeds vervangen door gelijkwaardige doelen.

⁷² Zie Bijlage 3 Compenseren: Compenserende software

⁷³ Zie M-decreet: *Enkel wanneer remediëring en differentiatie niet volstaan of niet relevant zijn, wordt in eerste instantie nagegaan of compenserende maatregelen een oplossing kunnen bieden. Pas daarna zijn eventuele dispenserende maatregelen aan de orde. Het vrijstellen van leerplandoelen is een verregaande maatregel waarmee niet lichtzinnig mag worden omgesprongen. De doelen waarvoor vrijgesteld wordt, worden waar mogelijk steeds vervangen door gelijkwaardige doelen.*

2.4 Plannen, handelen en evalueren

Het zorgteam volgt de gemaakte afspraken en handelingsplannen op en evalueert ze. Alle partners worden hier volgens een duidelijk bepaalde timing en op een afgesproken wijze bij betrokken.

Het resultaat van deze evaluatie kan zijn:

- ▶ De maatregelen hebben het gewenste effect, de problemen verdwijnen gaandeweg en de maatregelen kunnen afgebouwd worden.
- ▶ De maatregelen hebben het gewenste effect, maar dienen behouden te worden om de leerling zo optimaal mogelijk te laten participeren aan het onderwijs.
- ▶ De genomen maatregelen hebben onvoldoende effect en dienen bijgestuurd te worden.

Voor de bijsturing van de genomen maatregelen kunnen de betrokkenen beroep doen op het CLB. Hierbij staat het formuleren van (nieuwe) aanbevelingen om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht centraal. Bij doorverwijzing naar het CLB zijn dus zowel de inhoud als de resultaten van de geboden maatregelen belangrijk. Hierbij is een onderkende vraag zoals 'Heeft deze leerling dyslexie?' ondergeschikt aan de indicerende vraag 'Wat heeft deze leerling nodig?'.

3 Uitbreiding van zorg – Fase 2

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 zorg⁷⁴ 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.

3.1 Inhoud van het HGD-traject

3.2 Onthaal

3.3 Vraagverheldering

3.4 Handelingsgericht diagnostisch traject

⁷⁴ 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;”

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 onderzoek⁷⁵ hiernaar en de mogelijke voor- en nadelen⁷⁶ 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 Pameijer⁷⁷ wel nuttig zijn als het leidt tot inzicht in de situatie, reële doelen, passende ondersteuning op school en/of een gerichte doorverwijzing naar externe hulpverlening. Het niet labelen van leerlingen heeft volgens Hattie⁷⁸ een positief effect op de leerwinst van leerlingen.

In gesprek met de betrokkenen kunnen verschillende hulpvragen geformuleerd worden⁷⁹:

■ 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:

⁷⁵ Zie Bijlage 5 : Evolutie betreffende diagnostiek leerstoornissen.

⁷⁶ 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.

⁷⁷ Pameijer N., & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco Leuven-Den Haag, 2015

⁷⁸ Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

⁷⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Vraag verhelderen

- ▶ 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 diagnose is, krijgt deze hulpvraag een plaats binnen een ruimer handelingsgericht diagnostisch traject waarin de onderwijs- en opvoedingsbehoeften centraal staan⁸⁰.

1.3. Overzicht krijgen

1.3.1. Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen

In de intake wordt eerst breed gekeken⁸¹. 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:

⁸⁰ Zie Bijlage 5 : Evolutie binnen diagnostiek leerstoornissen

⁸¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: 1.3 Overzicht krijgen

- ▶ het multidisciplinair dossier van het CLB met inbegrip van eventuele auditieve, visuele en neurologische gegevens in het medisch luik van dit dossier⁸²;
- ▶ 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

Het functioneren van het kind/de jongere binnen zijn context wordt in de intakefase breed bevraagd. 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;

⁸² 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

- ▶ weinig interesse in schoolse vaardigheden als taalspelletjes, teken- en schrijfp opdrachten;
- ▶ 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 effecten⁸³. Vooral de effectiviteit van de geboden ondersteuning in de klas is belangrijk om in kaart te brengen.

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

⁸³ Zie ook 1.3.1

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-CY⁸⁴. 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 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'.

⁸⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol Theorie: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren

2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren

2.3.1 Hypotheses formuleren

Naast specifieke hypothesen rond lezen en spellen, worden ook alternatieve hypothesen gesteld over aspecten die het lezen en spellen beïnvloeden⁸⁵ of er samen mee voorkomen⁸⁶.

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 criteria⁸⁷ van dyslexie (classificierend):
 1. achterstandscriterium
 2. hardnekkigheidscriterium
 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 (*classificierend*).
- ▶ Deze leerling heeft aandachtsproblemen (*beschrijvend*).
- ▶ Deze leerling heeft problemen met motorische coördinatie en evenwicht (*beschrijvend*).
- ▶ Deze leerling heeft een verstandelijke beperking (*classificierend*).
- ▶ Deze leerling heeft ontwikkelingsdysfasie (*classificierend*).

■ 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.

⁸⁵ Zie Theorie: Categoriele classificatie, Exclusiviteitscriterium

⁸⁶ Zie Theorie: Dimensionele classificatie, Categoriele classificatie, Comorbiditeit en differentiaaldiagnostiek

⁸⁷ Zie Theorie: Categoriele classificatie, Criteria

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 criteria⁸⁸ 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*)
 - **Onderkennende 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.’

⁸⁸ Zie Theorie: Classificatie, Categoriele classificatie

- ▶ **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 categorieën⁸⁹ ‘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 spellingproblemen⁹⁰. Daarbij gaat het om problemen gerelateerd aan wiskunde, algemene taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, intellectuele functies (brede cognitieve vaardigheden), aandacht en

⁸⁹ 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.

⁹⁰ 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

hogere cognitieve functies (executieve functies)⁹¹. 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 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 talen⁹².

Wat onderzoeken?	Domeinen en categorieën ICF-CY
Verloop van het (luidop) leren lezen: <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. 	Basaal Leren Leren lezen: ontwikkelen van woord- en symboolherkennen, van verbaliseren, van woord- en zinsbegrip.
Technisch lezen van woorden (frequent/laagfrequent/functiewoorden ⁹³), zinnen en tekst: <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; 	Toepassen van kennis Lezen: toepassen van algemene leesvaardigheid en techniek, begrijpen van geschreven taal.

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 Waelvelede H., 'DCD + Leerstoornis: Eén + één is meer dan twee' *Logopedie*, 22(3), 2009.

⁹² Onderzoek: zie Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013

⁹³ Voegwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, bijwoorden en tussenwerpsels

<p>- niveau en evolutie van het technisch lezen.</p> <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>Verloop van het leren schrijven:</p> <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>Basaal leren</p> <p>Leren schrijven: ontwikkelen van schrijfvaardigheid, van letter- en symboolvorming, van woord- en schriftvorming.</p>
<p>Correct schrijven van woorden (frequent/laagfrequent/funcitiewoorden⁹⁴), 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>

⁹⁴ Voegwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, bijwoorden en tussenwerpsels

Aandachtspunten voor meertalige leerlingen:⁹⁵

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 vaardigheden⁹⁶. 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:

- ▶ het verwervingsmoment (simultaan, successief) van de talen⁹⁷. 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?

■ Categoriele 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 dyslexie⁹⁸:

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 normgroep⁹⁹ (onderwijs- en opleidingsniveau). Voor het

⁹⁵ Zie Theorie: Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, meertalige leerlingen; Code Lessius, Mostaert C. Diagnostiek van dyslexie bij meertalige kinderen, 2011

⁹⁶ 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>

⁹⁷ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal

⁹⁸ Zie Theorie: Categoriele classificatie

⁹⁹ Zie Theorie en Bijlage 4 Dyslexie – Dyscalculie voor leerlingen met een verslag in BuO

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 hebben¹⁰⁰. Het criterium van hardnekkigheid wordt ook didactische resistentie of het RTI-criterium¹⁰¹ (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 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.

¹⁰⁰ Zie theorie: Criteria: Categoriële classificatie

¹⁰¹ Zie theorie: Criteria: Categoriële 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

3.2. Hoe onderzoeken?

3.2.1. Gesprek¹⁰²

■ 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?
- ▶ 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 bevraagd worden. Het is ook belangrijk in kaart te brengen hoe de leerling studeert en huistaken maakt. Ouders hebben vanuit

¹⁰² Zie ook Vandeveldde 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.

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 meertaligen¹⁰³. Het kan aangewezen zijn om hierbij een tolk in te schakelen.

¹⁰³ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal.

■ 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?
- ▶ 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 aanvullen¹⁰⁴.

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?
- ▶ ...

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 foutenanalyse¹⁰⁵ 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 foutenanalyse¹⁰⁶ 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?

¹⁰⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Bijlage Observatie

¹⁰⁵ Zie Bijlage 1: Spellingprincipes en Foutenanalyse

¹⁰⁶ Zie Bijlage1: Spellingprincipes en Foutenanalyse

- ▶ 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. Meting¹⁰⁷

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 onderzoeksvraag¹⁰⁸. In onderstaand schema wordt een overzicht gegeven. Bij elk onderdeel zijn meerdere testen vermeld. Tests onder 1^{ste} keuze¹⁰⁹ 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.

¹⁰⁷ Voor verdere bespreking van de testen, zie het onderdeel "Diagnostisch materiaal"

¹⁰⁸ Voor verdere bespreking van de testen, zie het onderdeel "Diagnostisch materiaal"

¹⁰⁹ 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.

LAGER ONDERWIJS

SECUNDAIR ONDERWIJS

LEZEN

LETTERNIVEAU

Enkel indicerende waarde

LVS VCLB Lezen: Analyse en Handelen

WOORDNIVEAU

1^{ste} keuze

TODIO-L¹¹⁰

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

Enkel indicerende waarde

Eén Minuut Test (EMT)

Klepel

1^{ste} keuze

TODIO-L

IDAA¹¹¹ (vanaf 16 jaar)

2^{de} keuze

Dyslexie Screening Test subtesten:

- Woorden lezen
- Nonsenswoorden lezen

ZINSNIVEAU

2^{de} keuze:

AVI-leeskaarten (Nederland 2009)

AVI (Vlaanderen 2000)

1^{ste} keuze:

TODIO-L

GI&schr¹¹² (vanaf 16 jaar)

¹¹⁰ TODIO-L: Toets Diagnostisch Onderzoek Lezen

¹¹¹ IDAA: Interactieve Dyslexietest Amsterdam-Antwerpen

¹¹² GI&rSchr: Test voor Gevorderd Lezen en Schrijven

LAGER ONDERWIJS

SECUNDAIR ONDERWIJS

BEGRIJPEND LEZEN

1^{ste} keuze

Vlaamse Test Begrijpend Lezen

2^{de} keuze

Diatekst

2^{de} keuze

Diatekst

Enkel indicerende waarde

Toets begrijpend lezen B2-B3

SCHRIJVEN

1^{ste} keuze:

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

1^{ste} keuze

GI&schr (vanaf 16 jaar)

2^{de} keuze:

Genormeerde auditieve dictees (1-2-3)

IDAA (vanaf 16 jaar)

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

Oriënteringsdictee

LSP-VO (normen 3e jaar)

Indicerende waarde

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 worden¹¹³.
- ▶ 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.
- ▶ Bij de nieuwe AVI-procedure¹¹⁴ 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 normeringstabellen¹¹⁵.
- ▶ 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

¹¹³ 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., & Vandenberghe I. *LVS-VCLB/Leerlingvolgsysteem – Lezen 1-2-3*, VCLB en Garant, Leuven-Apeldoorn,

¹¹⁴ Coppens L., *AVI Binnenstebuiten*, Abimo 2010

¹¹⁵ Voor leerlingen met een verslag, zie Bijlage 4 Dyslexie – Dyscalculie voor leerlingen met een verslag in BuO.

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

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/participatieproblemen¹¹⁶ 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

¹¹⁶ Brochure Stichting Dyslexie Nederland 2008, Belemmeringen

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 leerkansen zoveel mogelijk te bevorderen. Hierbij wordt steeds rekening gehouden met het onderwijsloopbaanperspectief. Voorondersteld wordt dat de onderwijsloopbaandoelen die worden geformuleerd, in 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 participatie¹¹⁷ 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 tweetekenslinkers oe, ui, eu, ie, ei/ij, ou/au fonetisch correct.
- ▶ De leerling leest korte teksten aan een vloeiend leestempo.
- ▶ ...

Spellen:

¹¹⁷ Zie ICF-CY

- ▶ 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.
- ▶ 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 ondersteuningsbehoeften¹¹⁸ :

- ▶ **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 klanktekenkoppeling¹¹⁹.'
- ▶ **Doel:** 'De leerling kijkt op een positievere manier naar zijn schoolprestaties.'

¹¹⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol

¹¹⁹ Zie Bijlage 2 Remediëren

- **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.’
 - **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 gebruiken¹²⁰.’

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

- ▶ het integratief beeld
- ▶ praktijkervaring

¹²⁰ Tops W., & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

- ▶ regelgeving¹²¹
- ▶ vakliteratuur
- ▶ wetenschappelijk onderzoek¹²² rond effectief onderwijs¹²³, interventies bij onderwijsleerproblemen, gedragsproblemen¹²⁴, opvoedingsproblemen

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'¹²⁵ afleveren.

¹²¹ Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet), 2014 en Decreet betreffende de integrale jeugdhulp, 2013

¹²² 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.)

¹²³ Zie: meta-analyses: Marzano R., *Wat werkt op school? Research in actie*, Bazalt, Vlissingen, 2009. en Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

¹²⁴ 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.

¹²⁵ Meer uitleg zie: Bijlage 3 Compenseren: compenserende software

6. Handelen en evalueren

Na handelingsgerichte diagnostiek wordt de aanpak genomen in Fase 1 verder aangepast¹²⁶.

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 externen¹²⁷.

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 worden¹²⁸. Dit wordt steeds weloverwogen gedaan met zicht op de onderwijsloopbaan van de leerling. Dergelijke faciliteiten zijn meestal ook in het hoger onderwijs

¹²⁶ Zie ook Fase 1: Onderwijs- opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen, Bijlage 2 Remediëren en Bijlage 3 Compenseren.

¹²⁷ Deze externen zullen hier voornamelijk een begeleidende rol opnemen, tenzij verdere meer gespecialiseerde diagnostiek aangewezen is.

¹²⁸ Zie regelgeving M-decreet: Dispenseren

noodzakelijk¹²⁹. Daar kan verlenging van studietijd bijkomen om de kwalificaties te halen die passen bij de cognitieve mogelijkheden van een student.

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 motivatie¹³⁰ 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 remediëren¹³¹ en compenseren¹³² wordt vertrokken vanuit wetenschappelijk gefundeerde ondersteuning bij het aanleren van de vaardigheden van lezen en spellen. Andere therapieën, meestal alternatieve therapieën of 'dwaalwegen'¹³³ 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

¹²⁹ VEHHO Werkgroep, *Wegwijzer voor attestering van dyslexie in het hoger onderwijs in Vlaanderen*, 2004; www.siho.be

¹³⁰ OVSG, Leesbevordering en leesmotivatie, in *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia, Brussel, 2013

¹³¹ Zie: Bijlage 2: Remediëren

¹³² Zie: Bijlage 3: Compenseren

¹³³ zoals het gebruik van prismabridlen, oogbedekking, gekleurde lenzen, medicatie, vitaminedkuren, dieet, homeopathie en basisfunctietrainingen (zoals visuele, auditieve of psychomotorische training)

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.

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-Brittannië¹³⁴ 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

¹³⁴ 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

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 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 oplossingsgericht¹³⁵ 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 begeleiding¹³⁶ 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.

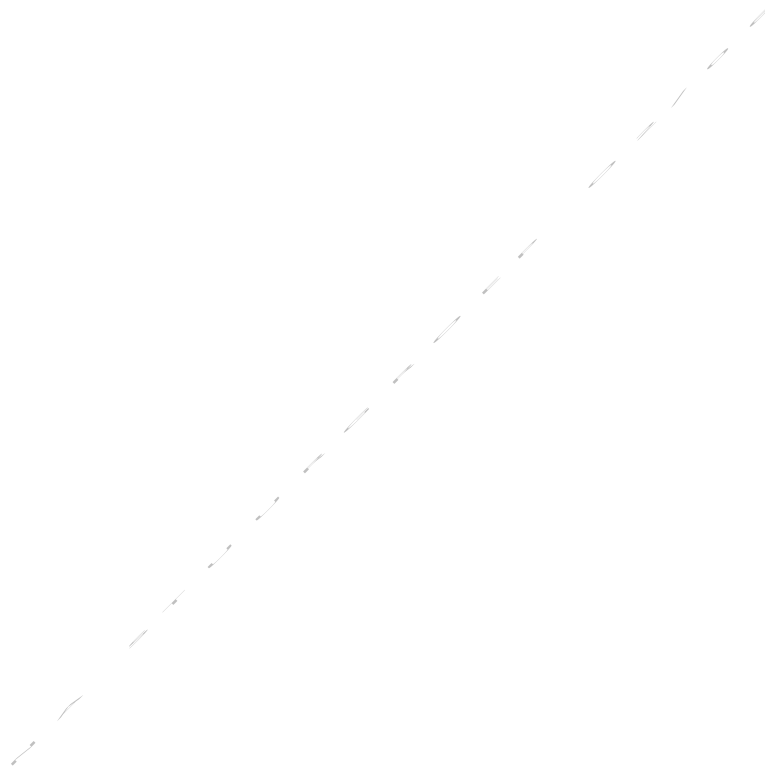
¹³⁵ Zie: Specifiek Diagnostisch Protocol Gedrag en emotie: Theorie

¹³⁶ Engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld en de Vlaamse vereniging voor logopedisten
<http://www.vvsg.be/onderwijs/Documents/Handleidingen/engagementsverklaring-logopedie.pdf>



Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie

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.



4 Individueel aangepast curriculum – Fase 3

De onderwijsbehoeften van een leerling met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie vragen doorgaans geen aanpassingen die onvoldoende of disproportioneel zijn om het gemeenschappelijk curriculum in een school voor gewoon onderwijs te volgen. Dit is echter niet uitgesloten. Vanuit een breder beeld op het totale functioneren van een leerling in de adviesfase van het handelingsgericht diagnostisch traject kunnen de nodige aanpassingen ofwel disproportioneel ofwel onvoldoende zijn. Dan wordt voor de leerling een verslag opgesteld¹³⁷. Deze leerling volgt een individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs of het buitengewoon onderwijs en wordt verder intensiever opgevolgd. Een terugkeer naar het gemeenschappelijk curriculum zou altijd het perspectief moeten zijn.

Voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie bestaat er geen specifiek type van buitengewoon onderwijs. Deze leerlingen kunnen in een school voor buitengewoon onderwijs binnen het type basisaanbod terecht. Na maximum twee schooljaren in het type basisaanbod (basisonderwijs) of op het einde van de opleidingsfase (secundair onderwijs) is er een evaluatie door de klassenraad en het CLB. Tijdens die evaluatie wordt opnieuw nagegaan of de aanpassingen die nodig zijn om de leerling binnen een school voor gewoon onderwijs mee te nemen binnen een gemeenschappelijk curriculum (dis)proportioneel of (on)voldoende zijn. Voor leerlingen met een meervoudige problematiek is een oriëntering naar de andere types van buitengewoon onderwijs mogelijk indien voldaan is aan de specifieke criteria zoals die in het M-decreet zijn opgenomen¹³⁸.

¹³⁷ Zie: Algemeen Diagnostisch Protocol; *Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)*, 2014.

¹³⁸ Zie: *Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)*, 2014.

5 Theoretisch deel

5.1 Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm

De ontwikkeling van de taalvaardigheid is een belangrijke pijler, zowel in de voorbereiding van de schoolse vaardigheden (lezen, schrijven en wiskunde) als in de verdere onderwijsloopbaan. Mondelinge taalvaardigheid¹³⁹ is de vaardigheid om gericht te luisteren en te spreken. Schriftelijke taalvaardigheid is de vaardigheid om op een effectieve en efficiënte wijze te lezen en te schrijven en op een adequate manier met elkaar te communiceren. Lezen en schrijven horen bij elkaar en vinden plaats in onderlinge samenhang. Een goede lees- en schrijfvaardigheid is cruciaal voor de schoolloopbaan.

5.1.1 Ontwikkelen van geletterdheid

In de huidige maatschappij omvat 'geletterdheid'¹⁴⁰ de competenties om informatie te verwerven, te verwerken en gericht te gebruiken. Dit betekent met taal, cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan en gebruik kunnen maken van ICT.

Het begrip geletterdheid geeft aan dat luisteren, spreken, lezen en schrijven zich in relatie met elkaar ontwikkelen. Dit betekent ook dat jonge kinderen, in de voorschoolse periode, al in zekere mate geletterd zijn. Geletterdheid komt al direct op gang na de geboorte. Het kind wordt betrokken en gaat op zijn eigen manier deelnemen aan activiteiten die de geletterdheid stimuleren. Het kind leert de taal begrijpen en spreken en ontwikkelt ideeën over lezen en schrijven. Deze ervaringen opgedaan in de voorschoolse periode worden verder ontwikkeld in het onderwijs. De ontluikende en beginnende geletterdheid zijn fasen die in en door elkaar lopen.

De ontwikkeling van geletterdheid kan opgedeeld worden in de volgende drie fasen: ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid.

- ▶ **Ontluikende geletterdheid** is de eerste fase van nul tot ongeveer vier jaar. Kinderen leren de basisprincipes van een taal. Ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren. De mondelinge taalvaardigheid¹⁴¹ vormt de grondslag voor de schriftelijke. In deze jaren

¹³⁹ Zie ook Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal

¹⁴⁰ "Geletterdheid" (literacy) kunnen we omschrijven als de bekwaamheid om op een effectieve en efficiënte wijze te lezen en te schrijven, om schriftelijk op een adequate manier te communiceren, uit Aarnoutse C., 'Ontwikkeling van beginnende geletterdheid', afscheidsrede, Katholieke Universiteit Nijmegen, 2004; Daems F., Van den Branden K., Verschaffel L., *Taal verwerven op school*, Acco Leuven-Voorburg, 2008; Leerplan Nederlands Kleuter- en Lager Onderwijs GO! 2013

¹⁴¹ Zie: Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal: Theorie, Normale spraak- en taalontwikkeling

maken de kinderen kennis met geschreven taal in de vorm van prentenboeken, voorleesverhalen, beeldverhalen, pictogrammen, logo's en letters. Ze komen tot het inzicht dat ze via schrift kunnen communiceren over tijd en afstand heen.

- ▶ **Beginnende geletterdheid** is de tweede fase van geletterdheid. De leerlingen starten rond de leeftijd van vier jaar met de basisprincipes van lezen en schrijven. Zo zien ze bij het voorgelezen worden dat boeken in het Nederlands van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Ze ervaren dat verhalen een bepaalde opbouw kennen en dat de afloop vaak voorspeld kan worden. Verder ontdekken ze dat geschreven taal verschillende functies kan vervullen.

Door voor leerlingen voor te lezen en voor te schrijven, ontdekken zij dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken en dat uitgesproken woorden kunnen worden opgeschreven en opnieuw gelezen kunnen worden. Ze leren dat zinnen uit woorden bestaan en woorden uit klankgroepen en klanken (fonologisch-fonemisch bewustzijn¹⁴²). Ze ontdekken dat letters klanken weergeven, het zogenaamde alfabetische principe¹⁴³.

In de derde kleuterklas herkennen en benoemen ze, op een speelse manier, al een aantal concrete letters. Daarna leren de leerlingen in het eerste leerjaar de techniek van het lezen: het decoderen, identificeren en herkennen van woorden. Ze leggen een woord in letters uiteen, zetten die letters een voor een om in klanken en verbinden die klanken tot een gesproken woord. Tegelijkertijd geven ze betekenis aan het uitgesproken woord.

Bij het schrijven van woorden hanteren ze de omgekeerde volgorde. Eerst analyseren ze een woord in klanken, daarna zetten ze de klanken een voor een om in letters en voegen ze de letters samen tot een woord.

De fase van beginnende geletterdheid is afgerond als de leerlingen van het eerste leerjaar klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) herkennen (lezen) en schrijven (spellen). Wanneer leerlingen eenmaal vlot woorden kunnen lezen en schrijven, neemt het vermogen om geschreven taal functioneel te gebruiken snel toe.

- ▶ **Gevorderde geletterdheid** is de derde fase van geletterdheid en heeft betrekking op de periode vanaf het tweede leerjaar. In die tijd leren

¹⁴² Fonologisch bewustzijn: het bewustzijn van de klankstructuur van een taal, kunnen manipuleren met klankonderdelen van woorden. Fonemisch bewustzijn: vaardigheid om binnen gesproken woorden klanken te onderscheiden, over deze klanken na te denken en deze te manipuleren.

¹⁴³ Elke consonant en klinker worden voorgesteld door een apart symbool. Consonanten en klinkers zijn 'fonemen', het zijn de kleinste klankeenheden in de taal die een woordonderscheidende functie hebben. Bijvoorbeeld vervang in het woord 'lat', de 'l' door 'r' en je hebt een ander betekenisvol woord.

leerlingen woorden zo snel mogelijk herkennen en de betekenis van verschillende soorten teksten te begrijpen door bepaalde activiteiten en strategieën uit te voeren. Begrijpend lezen evolueert naar studerend lezen en lezen om te leren, wat onder andere perspectieven biedt voor latere studie- en beroepskeuze¹⁴⁴. Leerlingen krijgen ook steeds meer greep op hun eigen leesgedrag. Ze leren ervaringen en informatie op te schrijven en schriftelijk met elkaar te communiceren.

5.1.2 Het proces van het leren lezen en spellen op woordniveau¹⁴⁵

Lezen en correct schrijven zijn vaardigheden die niet van de ene op de andere dag verworven worden. Het leerproces van het technisch lezen en spellen wordt niet door alle leerlingen gelijkmatig en op elk moment met dezelfde kwaliteit doorlopen.

Leren lezen en spellen wordt gekenmerkt door een leerproces, waarbij de technische leesvaardigheid gemiddeld tot het vijftiende¹⁴⁶ levensjaar verbetert. Het snel en begrijpend lezen en vlot en inzichtelijk schrijven kunnen levenslang verbeteren. Bij het leren lezen en spellen staat de leerling voor de opgave inzicht te verwerven in de wijze waarop orthografie en fonologie samenhangen. Het doel is kennis op te bouwen over de relatie tussen schrifttekens en spraakklanken. Dat is een verre van eenvoudige opgave vanwege de aard van onze schriftelijke taal. Het schriftsysteem van het Nederlands is, net als dat van westerse talen, een alfabetische taal, waarbij elke foneem (klinker, medeklinker) wordt weergegeven door een apart symbool, een grafeem. Deze fonemen zijn geen waarneembare taalklanken maar abstracte linguïstische eenheden die bij het ontstaan van het alfabetisch schrift gekoppeld werden aan grafemen. De 'd' in dak klinkt anders dan de 'd' in draak. Als de leerkracht 'd-a-k' zegt, klinkt dit anders dan 'dak'. Voor wie niet kan lezen en schrijven is het niet eenvoudig om fonemen in een woord te onderscheiden.

■ Leren lezen

Leren lezen is gevoelig worden voor fonemen en foneemverschillen en ongevoelig worden voor allofone¹⁴⁷ uitspraakvarianties zoals de verschillende manieren om de 'd' uit te spreken.

Woordherkenning verloopt aanvankelijk via letterherkenning en het samenvoegen van klanken tot een woord (auditieve synthese). Dit wordt de 'grafo-fonologische' leesroute of 'decoderende' leesroute genoemd. Het leren omzetten van schrifttekens in klanken

¹⁴⁴ Van Vreckem C., Desoete A., Vankeer H., 'Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken', *Signaal* 2015.

¹⁴⁵ Geudens A., Baeyens D., Schraeyen K., Maetens K., De Brauwer J., & Loncke M. (red.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011.

¹⁴⁶ Zie: Theorie, Prognose

¹⁴⁷ Een foneem kan op verschillende manieren geproduceerd worden en toch waargenomen worden als hetzelfde foneem. Wanneer dit gebeurt, spreek je van allofonen. Zoals bijvoorbeeld een 'ee' in 'peer' heel anders klinkt dan in 'mees'.

is noodzakelijk maar niet toereikend om vlot te kunnen lezen. Geleidelijk herkent de beginnende lezer woorden door een directe link te leggen tussen de orthografische vorm van het woord ('dak') en de fonologische en semantische representatie zonder hierbij beroep te moeten doen op de grafeem-foneemkoppeling ('d-a-k'). Dit wordt de 'lexico-semantische' of de 'orthografische' route genoemd. De reeds aanwezige woordkennis doet als het ware 'van bovenaf' haar invloed gelden. De belangrijkste verwerkingsmodule bestaat uit een snel interactief proces waarin visuele, fonologische en lexicale kenmerken elkaar beïnvloeden.

Leren lezen is een dynamische cognitieve activiteit¹⁴⁸, waarbij het brein in voortdurende interactie is met de omgeving om de onderliggende orde van de schriftelijke taal, die een afspiegeling is van de mondelinge taal, te ontdekken en toe te passen. Zo heeft elke taal onder andere eigen 'fonotactische' regels: de spraakklanken in een woord staan niet in willekeurige volgorde. Bijvoorbeeld, in het Nederlands kan een woord dat begint met drie medeklinkers alleen maar beginnen met een 's'. Een 'p' aan het begin van een woord kan niet gevolgd worden door een 'b' of een 'g'. Er kunnen in een woord ook frequentiepatronen onderscheiden worden in de zin van opeenvolgingen van klanken die meer of minder vaak in een bepaalde, toegestane combinatie voorkomen. Zo mag bijvoorbeeld de cluster 'ng' wel aan het einde van een woord voorkomen maar niet in het begin. Luisteraars blijven hun hele leven gevoelig voor de verdeling van frequentiepatronen in gesproken woorden en deze kennis speelt een belangrijke rol in de vroege of prelexicale verwerking van gesproken woorden.

Het technisch lezen bestaat dus uit leren decoderen. Bij het leren decoderen wordt de klanktekenkoppeling aangeleerd. Het lezen bestaat uit het nauwkeurig omzetten van schrifttekens in klanken en komen tot synthese van deze klanken. Het klinkt aanvankelijk hortend en stotend. Het oproepen van de verschillende verbindingen is nog niet geautomatiseerd. Een vlotte lezer hoeft een nieuw woord maar een paar keer te 'ontcijferen' om de specifieke kenmerken over hoe dat woord geschreven is, op te slaan in het langetermijngeheugen. De opbouw van deze woordspecifieke kennis begint zodra woorden herhaald gelezen worden¹⁴⁹. Dit kan door het herhaald lezen van woordenrijtjes en/of het lezen van korte teksten uit de leesmethode. De leerlingen leren om woorden vlot en goed te decoderen, maar leren ook om informatie over de woordbetekenis en zinsbouw zo te gebruiken dat woordherkenning geoptimaliseerd wordt (leesstrategieën). Om te komen tot vlot lezen, kan worden gebruik gemaakt van lezen met ondersteuning

¹⁴⁸ Wieberink H., & Kuster H. Behandeling van dyslexie. Over de morfologische structuur van woorden en de connectie tussen fonologie en orthografie, in Geudens A. et al (red.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011.

¹⁴⁹ Geudens A., Baeyens D., Schraeyen K., Maetens K., De Brauwier J., Loncke M. (Eds.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, ACCO Leuven-Den Haag, 2011.

(leerkracht, leerling), herhaaldelijk dezelfde tekst laten lezen (koorlezen, duo-lezen, fluisterend lezen) en veel lezen.

■ Leren spellen

De spelling van alfabetische talen bevat een systeem van regels waarmee gesproken taal kan omgezet worden in een geschreven vorm¹⁵⁰. Er worden hierbij drie belangrijke principes gehanteerd: het fonologisch principe (bij klankzuivere woorden), het morfologisch principe (regel van gelijkvormigheid en analogie) en het etymologisch principe (meer keuzemogelijkheden¹⁵¹). Hierop berust de indeling van de spellingstrategieën: hoor-, regel- en inprentstrategie. Bij aanvankelijk spellen wordt de nadruk gelegd op het leren spellen van de woorden zoals ze gehoord worden, maar snel sluipen reeds hierop uitzonderingen binnen zoals bijvoorbeeld 'zo' en 'zoo', woorden op 'd'... Om goed te kunnen spellen is het belangrijk deze spellingstrategieën zo goed mogelijk te automatiseren.

Bij het leren schrijven is het net als bij het leren lezen: grafemen volgen elkaar niet willekeurig op. De opeenvolging van grafemen is gebonden aan regels of beperkingen, waardoor een relatieve kans bestaat welke grafemen elkaar opvolgen of elkaar voorafgaan. Doordat woorden grafeemcombinaties gemeenschappelijk hebben, worden die combinaties door oefening en ervaring als een frequentiepatroon herkend. Hoe meer de leerling vertrouwd is met deze frequentiepatronen, hoe meer dit hem helpt bij het leren correct schrijven (en lezen) van een taal.

5.1.3 Mogelijke problemen bij het leren lezen en spellen

Problemen bij het leren lezen kunnen zich tonen als een moeizaam verloop van de klanktekenkoppeling, het direct herkennen van woorden en het komen tot snel verklanken van zinnen en korte teksten. Problemen bij het technisch decoderen staan een vlot begrijpend lezen in de weg. Door gebrek aan geautomatiseerde woordherkenning en een zwakke decodeervaardigheid blijft er weinig energie en aandacht over voor tekstbegrip. Vaak moeten leerlingen teksten meerdere keren lezen vooraleer ze aan tekstbegrip toe zijn. Oudere leerlingen kunnen door de trage verwerving van het technisch lezen onvoldoende vaardigheid in begrijpend en studerend lezen hebben opgebouwd.

Problemen bij het leren spellen kunnen zich tonen als een moeizaam leren van de klanktekenkoppeling, het niet correct toepassen van spellingregels en het moeizaam inprenten van de schrijfwijze van onthoudwoorden (bijvoorbeeld leider, bureau). Spellingproblemen bemoeilijken de schriftelijke communicatie in het algemeen en

¹⁵⁰ Tops W., & Boons G., Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

¹⁵¹ Zie Bijlage 1: Spellingprincipes

hebben een invloed zowel op het schrijven als op de constructie van een tekst, waardoor de boodschap minder goed kan overkomen. Bij oudere leerlingen kunnen naast de spellingproblemen ook problemen worden vastgesteld met het schrijven van grammaticaal correcte zinnen.

5.1.4 Dyslexie

Indien een leerling een betekenisvolle achterstand heeft in technisch lezen en/of spellen (woordniveau) ten opzichte van leeftijdsgenoten waarbij aangepaste individuele ondersteuning niet leidt tot een inhaalbeweging, benoemen we dit als 'dyslexie'¹⁵².

De hardnekkige achterstand in het leren lezen van woorden hangt in veel gevallen samen met een sterk verminderd vermogen om de associaties tussen schrifttekens en spraakklanken te leren. Dit leerproces verloopt bij mensen met dyslexie veel langzamer. Verder is het kenmerkend dat de snelheid en het gemak waarmee woorden gelezen worden bij een persoon met dyslexie sterk beïnvloed worden door de gebruiksfrequentie en de lengte van de woorden. Laagfrequente woorden, pseudoworden en nieuwe woorden worden door lezers met dyslexie verhoudingsgewijs veel langzamer gelezen dan door lezers zonder dyslexie. Waar lezers zonder dyslexie nauwelijks beïnvloed worden door verschillen in woordlengte tot 5 à 6 letters, wordt de leestijd van een lezer met dyslexie wel sterk door lengte beïnvloed¹⁵³.

Wijdverspreide misverstanden¹⁵⁴ zijn dat men aan typische fouten (zoals omkeringen b/p of p/b...) leerlingen met dyslexie kan herkennen of dat ze systematisch spellend of radend lezen. Deze leerlingen maken geen speciale lees- of spellingfouten. Ze maken er alleen veel meer en blijven langer last hebben van 'beginnersfouten', zelfs tot op volwassen leeftijd. Hun leesstrategie is vaak afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de tekst en van de omstandigheden waarin er gelezen moet worden. Het gebrek aan automatisering van het lezen en spellen uit zich in problemen met de snelheid, de accuratesse en in kwaliteitsverlies wanneer lezen en spellen in moeilijke omstandigheden moet gebeuren (bijvoorbeeld bij veel omgevingslawaai).

De hardnekkige problemen bij het leren lezen en spellen kunnen zich manifesteren vanaf het begin van het leren lezen en schrijven. De leerling blijft langdurig onder het niveau lezen of spellen van de klasgenoten ondanks veel extra ondersteuning. Anderzijds presteert niet elke leerling met dyslexie slecht bij het aanvankelijk lezen of schrijven. Een aantal onder hen compenseert door bijvoorbeeld op het geheugen te

¹⁵² Zie: Criteria bij Definitie en Classificatie

¹⁵³ Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland, 2008

¹⁵⁴ Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht, uit Geudens A., et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco, Leuven-Den Haag, 2011.

steunen. Duidelijk is dat bij hardnekkige problemen met lezen en/of spellen door deze leerlingen wel vooruitgang wordt geboekt, maar dat de evolutie zich blijft aftekenen onder deze van de medeleerlingen.

Binnen de groep leerlingen met dyslexie is er een grote diversiteit¹⁵⁵. Leerlingen met dyslexie verschillen onderling erg veel, zowel op gebied van ernst en uitgebreidheid van de lees- en spellingproblemen, aanwezigheid van bijkomende leerproblemen als op de impact die deze problemen hebben op hun dagelijks functioneren.

5.1.5 Dyslexie en het leren van vreemde talen

Bij sommige leerlingen wordt dyslexie onderkend op het einde van de basisschool, wanneer ze uitgebreide teksten verwerken en Frans leren. Het gebeurt verder nog dat dyslexie na de basisschool in het secundair onderwijs en zelfs hoger onderwijs¹⁵⁶ aan het licht komt omdat de leerlingen in staat waren hun lees- en spellingmoeilijkheden te compenseren door bijvoorbeeld een goed inprentingsgeheugen of efficiënte begrijpende leesstrategieën. Vaak komen leerlingen in de problemen wanneer ze geconfronteerd worden met moderne vreemde talen omdat deze talen een ander klankspellingsysteem hebben.

Talen kunnen worden opgedeeld in drie groepen volgens hun transparantie¹⁵⁷. Bij transparante talen is er een nauwe samenhang tussen de fonemen en grafemen, zoals in het Fins, Italiaans, Grieks, Duits en Spaans. Tot de semi-transparante talen behoren het Nederlands, Noors, Zweeds, Deens, Portugees en IJslands. Tot de niet-transparante talen waarin de overeenkomst tussen de fonemen en grafemen veel kleiner zijn, behoren het Engels en het Frans. In vergelijking met het Nederlands (26 lettertekens die ongeveer 40 klanken weergeven), kunnen bij het Engels 41 fonemen op 561 verschillende manieren geschreven worden¹⁵⁸. Omdat de relatie tussen klanken en tekens anders is bij vreemde talen dan in hun moedertaal, lukt het leerlingen dan niet meer om te compenseren op basis van hun geheugen. Het is aangewezen om waakzaam te zijn voor leerlingen die opvallend veel spellingfouten maken bij het leren van vreemde talen, het uitspraakstelsel moeilijk automatiseren of algemeen veel moeite hebben met moderne vreemde talen (terwijl dit niet zo is voor andere vakken). Problemen met luistervaardigheden kunnen zich voordoen omdat ze de woordgrenzen in een woordenstroom minder snel herkennen. Ze kunnen eveneens woordvindingsproblemen ervaren. Als ze iets vertellen, moeten ze wat

¹⁵⁵ Van Vreckem C., & Desoete A., Het ene kind met dyslexie is het andere niet... Implicaties uit begrijpend leesonderzoek en spellingonderzoek voor diagnostiek en therapie, *Logopedie*, 28(4), 2015.

¹⁵⁶ Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

¹⁵⁷ De transparantie van een taal is de regelmatigheid of consistentie van de samenhang tussen spelling en uitspraak, zie Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.

¹⁵⁸ Hooijmans P., Nottebaere R., & Van Vreckem C., Invloed van de moeilijkheidsgraad van een taal op lezen en spellen, *Logopedie*, 26(2), 2013.

langer naar woorden zoeken, waardoor ze gebeurtenissen of verhalen soms onsamenhangend vertellen en van de hak op de tak springen.

5.1.6 Meertalige leerlingen en lees- en spellingontwikkeling

Mogelijke problemen in de lees- en spellingontwikkeling bij meertalige leerlingen hangen op meerdere wijze samen met kind- en contextfactoren, zoals een ongunstige startpositie, te lage verwachtingen ten aanzien van meertalige leerlingen (het Pygmalion-effect¹⁵⁹), de houding die het kind en zijn gezin hebben tegenover de onderwijstaal en de thuistaal, de taalaanleg en motivatie van het kind. Het is zinvol binnen de zorg op school aandacht te hebben voor de interactie tussen deze factoren. Een goed uitgebouwd taalvaardigheidsonderwijs¹⁶⁰ is voor alle leerlingen en met name ook de meertalige leerlingen van groot belang.

Bij meertalige leerlingen worden lees- en spellingproblemen vaak toegeschreven aan algemene taalvaardigheid^{161 162}. Dit kan een mogelijke hypothese zijn maar elke taal heeft ook zijn eigen klanksystemen en fonotactische¹⁶³ regels die de leerling zich bij het leren van een nieuwe taal eigen moet maken. Dit houdt in dat meertalige leerlingen op jonge leeftijd niet altijd dezelfde klankgevoeligheden hebben ontwikkeld voor het Nederlands. Hierdoor is het mogelijk dat er zich problemen voordoen met klankeigen fonemen en fonotactische regels van het Nederlands¹⁶⁴ die verschillend kunnen zijn van hun moedertaal. Ook de transparantie van een taal heeft invloed op de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen¹⁶⁵.

Bij meertalige leerlingen¹⁶⁶ wordt dyslexie moeilijk herkend. Toch komt dyslexie bij deze groep even vaak voor. Een moeilijkheid bij onderzoek naar dyslexie is dat de

¹⁵⁹ De verwachtingen van leerkrachten omtrent hun leerlingen kan het gedrag van beide partijen zodanig beïnvloeden dat de verwachtingen zichzelf uiteindelijk gaan bevestigen

¹⁶⁰ Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal, Cteno: www.cteno.be

¹⁶¹ Hoe snel kinderen hun tweede of derde taal verwerven, hangt af van de beheersing van de moedertaal, de kwaliteit en kwantiteit van blootstelling aan die taal en de structuur van de taal die geleerd wordt. De taalstructuur in iedere taal is uniek, dit geldt voor alle niveaus van taal: het fonologische, morfologische, syntactische en semantische niveau.

¹⁶² Zie Specifiek Diagnostisch Protocol Spraak en Taal: simultane of successieve taalverwerving: Simultane ofwel meertalige eerste taalverwerving: verschillende talen worden vanaf de geboorte of in de voorschoolse periode (voor 3j) aangeboden. Sequentiële of successieve taalverwerving: het kind leert eerst één taal en later na de start van de school een tweede, eventueel een derde en nog meer talen. Vroeg sequentiële: tweede taal tussen 3 en 6 jaar, laat sequentiële: tweede taal na de 6de verjaardag.

¹⁶³ Welke klanken mogen op elkaar volgen en welke niet, bijvoorbeeld kan een woord in het Arabisch beginnen met een klinker of een medeklinker, maar nooit met twee medeklinkers zoals in het Nederlands

¹⁶⁴ Zie eerder bij Proces van leren lezen en schrijven op woordniveau

¹⁶⁵ Zie eerder bij Dyslexie en het leren van vreemde talen. Hooijmans P., Nottebaere R., & Van Vreckem C., Invloed van de moeilijkheidsgraad van een taal op lezen en spellen, *Logopedie*, 26(2), 2013.

¹⁶⁶ Naar: Wouters E. en Wentink H., Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs, Expertisecentrum Nederlands, 2005, blz. 48-50

gebruikte meetinstrumenten vaak te talig zijn en er ook dikwijls geen relevante vergelijkingsgroep voorhanden is¹⁶⁷.

5.2 Definities en begrippen

■ Leerproblemen¹⁶⁸

De term leerproblemen wordt gebruikt als een verzamelnaam voor problemen die leerlingen – om wat voor reden dan ook – ondervinden met schoolse vaardigheden: lezen, spellen of wiskunde. Leerproblemen kunnen zich pas voordoen vanaf het ogenblik dat kinderen deze vaardigheden leren op school, maar soms zijn ze al observeerbaar vanaf de start van het eerste leerjaar. Bij de eerste signalering van een probleem zal de leerkracht starten met extra uitleg en herhaling. Wanneer dit weinig effect heeft, is meer aanpassing en differentiatie nodig. Dit kan binnen het zorgcontinuüm variëren van lichte ondersteuning tot planmatige remediëring. Hoe meer systematische inzet vanuit de omgeving nodig is en hoe geringer het effect daarvan is, des te hardnekkiger en ernstiger is het probleem. Indien voldaan is aan bepaalde criteria¹⁶⁹, wordt gesproken van een leerstoornis: dyslexie of dyscalculie.

■ Leerstoornis¹⁷⁰

De term leerstoornis wordt gebruikt wanneer een ernstige en hardnekkige achterstand bij de ontwikkeling van schoolse vaardigheden lezen, spellen en/of rekenen/wiskunde wordt vastgesteld. Er worden twee leerstoornissen onderscheiden, dyslexie en dyscalculie, die afzonderlijk of samen kunnen voorkomen. Voor de diagnostische criteria van de Specifieke Leerstoornis (Specific Learning Disorder) volgens de DSM-5 verwijzen we naar Bijlage 6.

■ Dyslexie

De term 'dyslexie' is etymologisch afgeleid uit het Grieks en het Latijn. 'Dys' betekent moeilijk en 'legere' betekent lezen, 'dyslexie' betekent 'moeilijk lezen'.

De *beschrijvende* definitie 'dyslexie' van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN)¹⁷¹ vormt een goede illustratie van het gebruik van het achterstandscriterium en het

¹⁶⁷ Zie ADP: Faire diagnostiek.

¹⁶⁸ Ruijsenaars W., Minnaert A. & Ghesquière P. (Red.), Leerproblemen en leerstoornissen in Prins P., & Braet C., *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2008.

¹⁶⁹ Zie Classificatie, Categoriele classificatie, Criteria

¹⁷⁰ Ghesquière P., Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs, Uit 'Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen, Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., Acco Leuven-Den Haag, 2014

¹⁷¹ 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 (SDN), versie 2004
<http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf>

hardnekkigheids criterium die samen met (een milde vorm van) het exclusiviteitscriterium worden gehanteerd bij de categoriale classificerende diagnostiek van dyslexie. Volgens het Netwerk Leerproblemen Vlaanderen¹⁷² is er in Vlaanderen en Nederland een ruime consensus wat deze criteria¹⁷³ betreft.

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.

5.3 Classificatie

■ Dimensionele classificatie

De classificatie volgens ICF¹⁷⁴ geeft de mogelijkheid om de verschillende componenten van het menselijk functioneren te ordenen in onderlinge samenhang en in combinatie met externe en persoonlijke factoren. Om een ruimer beeld te krijgen op het functioneren van een leerling met lees- en/of spellingproblemen kan ICF-CY gebruikt worden. Informatie over het functioneren van het kind/de jongere wordt ondergebracht in de componenten van ICF-CY.

In dit kader wordt per component weergegeven welke domeinen en categorieën¹⁷⁵ van ICF-CY relevant kunnen zijn voor lees- en spellingproblemen. Hierbij werd vertrokken vanuit aspecten die in de loop van dit protocol zijn opgenomen¹⁷⁶. Andere domeinen en categorieën kunnen eveneens belangrijk zijn voor het aanbrengen van sterktes en om zicht te krijgen op het totaal functioneren.

Deze opsomming is een illustratie van mogelijke belangrijke componenten verbonden aan een casus lees- en spellingproblemen maar pretendeert niet om compleet te zijn.

FUNCTIES EN ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN

MENTALE FUNCTIES

■ ALGEMENE MENTALE FUNCTIES

- Intellectuele functies
- Aanleg en intrapersonlijke functies

¹⁷² Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen, Acco Leuven-Den Haag, 2014; Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht, uit Geudens A., et al (red.) Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011

¹⁷³ Zie Classificatie: Categoriale classificatie

¹⁷⁴ Zie ADP: Theorie, Denkkaders

¹⁷⁵ 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.

¹⁷⁶ Zie Theorie

- Doorzettingsvermogen
- Temperament en persoonlijkheid
 - Vertrouwen (zelfvertrouwen)
 - Nauwgezetheid
- Energie en driften
 - Motivatie

■ SPECIFIEKE MENTALE FUNCTIES

- Aandacht
- Geheugen
 - Kortetermijngeheugen
 - Langetermijngeheugen
 - Oproepen/verwerken info uit geheugen
- Psychomotorische functies
- Perceptie
 - Auditieve perceptie
 - Visuele perceptie
 - Visuospatiële perceptie
- Hogere cognitieve functies (executieve functies)
 - Organisatie en planning
 - Tijdmanagement
 - Cognitieve flexibiliteit
 - Inzicht
- Mentale functies gerelateerd aan taal
 - Mentale functies gerelateerd aan taalreceptie
 - Mentale functies gerelateerd aan taalexpressie
- Mentale functies gerelateerd aan rekenen
- Ervaren van zelf en tijd

SENSORISCHE FUNCTIES EN PIJN

■ VISUELE EN VERWANTE FUNCTIES

- Visuele functies

■ HOORFUNCTIES EN VESTIBULAIRE FUNCTIES

- Hoorfuncties

STEM EN SPRAAK

■ ARTICULATIE

■ VLOEIENDHEID EN RITME VAN SPREKEN

ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE**LEREN EN TOEPASSEN VAN KENNIS****■ DOELBEWUST GEBRUIKEN VAN ZINTUIGEN**

- Gadeslaan
- Luisteren

■ BASAAL LEREN

- AANLEREN VAN TAAL
- AANLEREN VAN EXTRA TAAL
- LEREN LEZEN
 - › Ontwikkelen van woord- en symboolherkenning
 - › Ontwikkelen van verbaliseren
 - › Ontwikkelen van woord- en zinsbegrip
- LEREN SCHRIJVEN
 - › Ontwikkelen van schrijfvaardigheid
 - › Ontwikkelen van letter- en symboolvorming
 - › Ontwikkelen van woord- en schriftvorming
- LEREN REKENEN
 - › Ontwikkelen van cijfer- en symboolherkenning
 - › Leren tellen
 - › Basale rekenvaardigheid

■ TOEPASSEN VAN KENNIS

- RICHTEN VAN AANDACHT (concentreren)
- DENKEN
- LEZEN
 - › Toepassen van algemene leesvaardigheid en –techniek
 - › Begrijpen van geschreven taal
- SCHRIJVEN
 - › Toepassen van algemene schrijfvaardigheid en –techniek
 - › Toepassen van grammaticaal en technische correcte compositie van geschreven tekst
 - › Toepassen van algemene compositievaardigheid en –techniek
- REKENEN
 - › Toepassen van eenvoudige rekenvaardigheid
 - › Toepassen van complexe rekenvaardigheid

■ ALGEMENE TAKEN EN EISEN

- ONDERNEMEN VAN EEN ENKELVOUDIGE TAAK
- ONDERNEMEN VAN MEERVOUDIGE TAKEN

- OMGAAN MET STRESS EN ANDERE MENTALE EISEN
- OMGAAN MET EIGEN GEDRAG

■ COMMUNICATIE

- COMMUNICEREN - BEGRIJPEN
 - Begrijpen van gesproken boodschappen
 - Begrijpen van non-verbale boodschappen
 - Begrijpen van geschreven boodschappen
- COMMUNICEREN - ZICH UITEN
 - Spreken
 - Zich non-verbaal uiten
 - Schrijven van boodschappen
- CONVERSATIE EN GEBRUIK VAN COMMUNICATIE-APPARATUUR EN –TECHNIEKEN
 - Gebruik maken van communicatieapparatuur en –technieken

■ TUSSENMESELIJKE INTERACTIES EN RELATIES

■ BELANGRIJKE LEVENSGEBIEDEN

- OPLEIDING
 - Schoolse opleiding
 - Instappen in schoolopleiding of doorstromen naar ander niveau
 - Volhouden van schoolopleiding
 - Vorderingen maken in schoolopleiding
 - Beëindigen van schoolopleiding
- BEROEP EN WERK

PERSOONLIJKE FACTOREN

EXTERNE FACTOREN

■ PRODUCTEN EN TECHNOLOGIE

- Producten of stoffen voor menselijke consumptie (onder meer medicatie)
- Producten en technologie voor communicatie- en onderwijsdoeleinden (onder meer ondersteunende software)

■ ONDERSTEUNING EN RELATIES

- Ondersteuning door naaste en verre familie, vrienden, kennissen, leeftijd- en seksegenoten, leerkrachten, hulpverleners...

■ ATTITUDES

- Persoonlijke attitudes van naaste en verre familieleden, vrienden, kennissen, leeftijd- en seksegenoten, leerkrachten, hulpverleners...

■ DIENSTEN SYSTEMEN EN BELEID

- Voorzieningen, systemen en beleid met betrekking tot onderwijs
 - Onderwijsvoorzieningen
 - Onderwijsbeleid

Om de onderwijsleersituatie voldoende gedetailleerd te beschrijven wordt het luik 'Externe factoren' aangevuld met volgende clusters¹⁷⁷, waarvan vooral vakkennis en didactische vaardigheden en de kwaliteit van de methode binnen dit protocol extra aandacht vragen.

Pedagogisch klimaat¹⁷⁸**Klassenmanagement****Vakkennis en didactische vaardigheden**

- kennis van de normale leerontwikkeling van kinderen en jongeren;
- overzicht hebben van de leerontwikkeling van de leerling;
- kennis van de leerlijnen, leerplandoelen, eindtermen;
- inzicht in de opbouw van opdrachten en zicht op de deelvaardigheden die een bepaalde taak vereisen;
- differentiatie in de instructie-, leer- en oefentijd; zoals convergente differentiatie met meer instructie in kleine groep of divergente differentiatie, individuele instructie buiten/in de klas/les;
- variatie en flexibiliteit in de instructie, de werkvormen, de opdrachten en evaluatie eventueel met materialen aanvullend op de gebruikte methode;
- afstemming van de didactiek op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Kwaliteit van de methode

- duidelijkheid van de instructies;

¹⁷⁷ Algemeen Diagnostisch Protocol p.46-47

¹⁷⁸ Zie ook Pedagogische vaardigheden, http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/pdf_39.pdf

- ▶ overzichtelijkheid van de werkbladen;
- ▶ differentiatiemogelijkheden;
- ▶ mogelijkheid tot zelfstandig werken;
- ▶ mate van herhalingsleerstof.

Kenmerken van de klasgroep

Een classificatie kan dimensioneel starten met het clusteren in een ICF-schema en categoriaal verder gaan om de problematiek te benoemen, zoals hieronder aangegeven.

■ Categoriele classificatie

Aansluitend bij de definitie van dyslexie formuleerde het Netwerk Leerproblemen Vlaanderen de volgende diagnostische criteria:

1. Achterstandscriterium
2. Hardnekkigheidscriterium
3. Exclusiviteitscriterium (milde vorm)

Indien voldaan is aan deze drie criteria wordt de diagnose dyslexie gesteld.

Toelichting bij de criteria:

- ▶ Voor technisch lezen en/of spellen wordt een ernstige **achterstand** geoperationaliseerd als scoren beneden percentiel 10 op woordniveau in vergelijking met een relevante normgroep. Met een relevante normgroep wordt een normgroep bedoeld die zo dicht mogelijk aansluit bij het onderwijs- en opleidingsniveau van de leerling in kwestie¹⁷⁹. Voor leerlingen lager onderwijs wordt hierbij rekening gehouden met het leerjaar en het testmoment doorheen het jaar. Voor het secundair onderwijs bestaan bij sommige testen aparte normen voor verschillende opleidingsniveaus.
- ▶ De **hardnekkigheid** kan aangetoond worden door de beschrijving van de reeds geboden hulp¹⁸⁰. Wanneer er sprake is van adequate instructie en oefening (gaande van klassikale instructie tot individuele remediërende leerhulp) en dit aantoonbaar onvoldoende resultaten oplevert, wordt de hardnekkigheid aangegeven. Voor de kwaliteit van de hulp wordt gesteund op de volgende criteria voor goede hulp¹⁸¹:
 - ✓ de hulp moet taakgericht zijn;
 - ✓ op maat van het individuele kind;

¹⁷⁹ Zie Bijlage 4 Dyslexie - Dyscalculie voor leerlingen met een verslag in BuO

¹⁸⁰ Zorgcontinuüm, Fase 0 en 1

¹⁸¹ Ghesquière P., 'Diagnostiek en behandeling van leerproblemen', Congres Stichting Leerproblemen Vlaanderen, 27 november 2007

- ✓ met aandacht voor alle ontwikkelingsaspecten;
- ✓ planmatig opgezet;
- ✓ met verantwoord gebruik van de orthodidactische grondvormen remediëren/compenseren/dispenseren/motiveren/leren leren;
- ✓ in nauwe samenwerking met de school/klas¹⁸²;
- ✓ rekening houdend met de draagkracht van het kind en het gezin¹⁸³.

Leerlingen worden minimaal 6 maanden opgevolgd met een nauwkeurig opgebouwde, intensieve instructie waarbij de basiskennis voor lezen/spellen wordt geremedieerd. 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 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. Vanaf de 2e graad secundair onderwijs wordt het resistentiecriterium milder gehanteerd aangezien leerlingen doorgaans voldoende lees- en spellingaanbod hebben gekregen.

Om de hardnekkigheid aan te tonen baseren we ons op de zorg op school uitgebouwd volgens het zorgcontinuüm¹⁸⁴. De school geeft bij een aanmelding van een leerling bij het CLB aan op welke wijze het zorgzaam onderwijs is verlopen in Fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm.

In de onderwijsliteratuur wordt eveneens sinds een aantal jaren het model van 'response to instruction' (RTI); of 'response to intervention' gebruikt als werkkader voor zorgzaam onderwijs¹⁸⁵. Het wordt vermeld door de Nederlandse Stichting Dyslexie¹⁸⁶ als toelichting bij de criteria. Volgens dit model kan adequate instructie en oefening op drie niveaus worden gedefinieerd:

- ▶ Het eerste niveau is goede leesinstructie en oefening in de klas volgens de methodieken die daarvoor voorhanden zijn, met de juiste intentie, expertise en inzet van de leerkracht. *Dit past binnen de brede basiszorg in Fase 0.*
- ▶ Het tweede niveau vraagt geprotocolleerd handelen volgens signaleren, probleem analyseren en aanpassen van de methodiek, ten behoeve van de leerlingen met lees- en spellingproblemen die niet voldoende hebben aan het eerste niveau. *Dit past binnen de verhoogde zorg in Fase 1.*

¹⁸² Vooral voor externe hulpverlening.

¹⁸³ Vooral voor externe hulpverlening.

¹⁸⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol

¹⁸⁵ OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia, Brussel, 2013

¹⁸⁶ 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., *Diagnostiek en Behandeling van Dyslexie*, Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN), herziene versie 2008.

- ▶ Het derde niveau betreft de begeleiding (in of buiten het onderwijs) van leerlingen met hardnekkige problemen in de vorm van gerichte leerhulp, als aanvulling op de hiervoor beschreven twee niveaus gedurende een substantiële periode. Het vaststellen van de didactische resistentie of hardnekkigheid veronderstelt dat adequate instructie en oefening niet of onvoldoende helpen of dat de instructiegevoeligheid op het gebied van lezen en spellen gering is.

Deze zorg kan geboden worden binnen de fase van verhoogde zorg door de school, eventueel in samenwerking met externe hulpverleners. Als de opvolging van deze zorg onder regie van het CLB gebeurt, bijvoorbeeld binnen een HGD-traject, dan situeert deze zorg zich in Fase 2.

- ▶ 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.

Comorbiditeit en differentiaal-diagnostiek

Naast dyslexie kan er sprake zijn van andere leer-, taal-, gedrags- of ontwikkelingsstoornissen. Men dient alert te zijn voor signalen van andere problematieken want een comorbide stoornis heeft mogelijk belangrijke consequenties voor de behandeling en begeleiding. Het kan immers de impact van de leerstoornis verhogen. De comorbiditeitscijfers variëren nogal tussen studies omwille van verschillen in de gehanteerde definities en variaties in steekproeftrekkingen. Ongeveer 60% van de kinderen en adolescenten met dyslexie voldoet aan de criteria van een bijkomende diagnose¹⁸⁷.

Er is een grote groep mensen met een diagnose dyslexie die ook gediagnosticeerd werden met dyscalculie. We spreken hier van homogene comorbiditeit omdat dyslexie en dyscalculie allebei tot de diagnostische groep leerstoornissen behoren. Verschillende onderzoekers rapporteren uiteenlopende comorbiditeitsresultaten tussen 20% en 43%¹⁸⁸. Ook de comorbiditeit met spraak- en

¹⁸⁷ 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.

¹⁸⁸ 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.

taalontwikkelingsstoornissen ligt hoog, namelijk tussen 50 en 80%¹⁸⁹. De comorbiditeit tussen dyslexie en ADHD ligt rond de 25 à 40%¹⁹⁰. Ander onderzoek spreekt over 50 à 80%¹⁹¹. Wanneer dyslexie en ADHD samen voorkomen, is de impact op het emotionele, sociale, academische en beroepsmatig functioneren veel meer uitgesproken. Een combinatie van psycho-educatie, leer- en studievaardigheidstraining en medicatie kunnen mogelijk een positieve invloed hebben op de ervaren lees- en/of spellingproblemen¹⁹².

In het handelingsgericht diagnostisch traject worden omwille van de hoge comorbiditeitscijfers bij een brede intake alle ontwikkelingsgebieden bevroegd en in de strategiefase meerdere hypothesen geformuleerd. Het is belangrijk om ruimere problemen te onderzoeken die kunnen samengaan met lees- en spellingproblemen. Omdat het samen voorkomen van dyslexie met ADHD, dyscalculie of spraak- en taalontwikkelingsstoornissen zo opvallend is, moet men bij een hypothese dyslexie altijd alert zijn voor de aanwezigheid van problemen gerelateerd aan rekenen, aandacht, algemene taalontwikkeling, coördinatie en executieve functies¹⁹³.

We houden hierbij wel in het achterhoofd dat als één categoriale diagnose de problemen omvat, er geen verder onderzoek moet gebeuren naar een tweede diagnose. Als er echter probleemgebieden onverklaard blijven, kan een bijkomende verklarende onderzoeksvraag worden opgenomen¹⁹⁴.

□ Prevalentie

Over het algemeen wordt aangenomen dat de prevalentie van specifieke leerstoornissen tussen de 5% en 10% ligt¹⁹⁵. Wanneer er in een taal minder duidelijke overeenkomsten zijn tussen klanken (fonemen) en tekens (grafemen) komt dyslexie meer voor. De Nederlandse prevalentiecijfers liggen dan ook hoger dan die voor het

¹⁸⁹ Leclercq J., Desoete A., D'Hondt M., 'Wat is het taalprofiel van kinderen met specifieke en niet-specifieke taalontwikkelingsstoornissen, gemeten met de CELF-4NL?' *Logopedie*, 26(2), 2013.

¹⁹⁰ Baeyens, D. 'Aandachtstekortstoornis met Hyperactiviteit (ADHD) en dyslexie: reële comorbiditeit?' in Geudens A., et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco, Leuven-Den Haag, 2011

¹⁹¹ Tops W. & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013

¹⁹² Geudens A., De Brauwer J., Loncke M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen 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.

¹⁹³ Geudens A. et al (red.) *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 Waelvelde, H., 'DCD + Leerstoornis: Eén + één is meer dan twee,' *Logopedie*, 22(3), 2009; Desoete A., & De Weerd F., 'Executieve functies bij kinderen met dyslexie,' *Logopedie*, 28(4), 2015.

¹⁹⁴ Ghesquière P., 'Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs,' in Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen*, Acco Leuven – Den Haag, 2014

¹⁹⁵ Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., 'Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht,' in Geudens A., et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco, Leuven-Den Haag, 2011.

Fins, Italiaans of Spaans en lager dan die voor het Engels¹⁹⁶. De Commissie Dyslexie van de Nederlandse Gezondheidsraad gaat uit van 3% hardnekkige of resistente gevallen. Zij vertrekt hierbij van een cut-off van 10% bij de evaluatie van het achterstandscriterium. Momenteel gaat men er van uit dat de genderverhouding ongeveer 1,5/1 jongens versus meisjes is.

□ Prognose

Omdat het voortgezette schoolse leren en meestal ook de professionele loopbaan in sterke mate een beroep doen op vlot kunnen lezen, kan dyslexie samengaan met ernstige participatieproblemen. In onze geletterde en digitale maatschappij worden jongeren en jongvolwassenen voortdurend geconfronteerd met boodschappen die ze snel moeten lezen of spellen. In alle contexten waarin ze vertoeven is deze nood reëel, zowel in studie als vrije tijd, in relaties met familie en vrienden, bij sollicitaties of op het werk. Wie op jongvolwassen leeftijd nog traag leest of niet foutloos kan schrijven, wordt dan ook vaak 'met de vinger gewezen'¹⁹⁷.

Om participatieproblemen te vermijden, moet alles in het werk gesteld worden om de beperkingen in het lezen en spellen zo klein mogelijk te houden. Dyslexie staat immers niet gelijk met niet kunnen lezen, maar wel met moeizaam lezen. Uit onderzoek blijkt dat volwassenen met ernstige dyslexie een gemiddelde leesvaardigheid hebben die overeenstemt met de leesvaardigheid van het derde of vierde leerjaar (dus ergens tussen AVI 7 en 9)¹⁹⁸. Dat betekent dat ze toch min of meer een functioneel niveau van leesvaardigheid bereiken. Daarmee kunnen ze zich redelijk uit de slag trekken, hoewel het lezen steeds langzamer zal gaan dan bij normale lezers. Verder is gebleken dat ook lezers met dyslexie gestaag vooruitgang boeken in technische leesvaardigheid¹⁹⁹. Hun groeiritme is niet eens zo verschillend van dat van normale lezers, alleen ligt het op een lager niveau. De meeste lezers (normale en zwakke) bereiken een plateau op gemiddeld 15-jarige leeftijd. Er bestaat echter grote variatie in de leeftijd waarop dit plateau bereikt wordt: dat loopt uiteen van 11 jaar tot 23 jaar. Ook al ligt het niveau van zwakke lezers lager, het is duidelijk dat ook zwakke lezers nog heel wat vooruitgang maken na de basisschool en dat deze vooruitgang doorloopt tot in het secundair onderwijs. Dit impliceert dat alles gedaan moet worden om dit leerproces zoveel mogelijk te stimuleren. Er zijn geen redenen om aan te nemen dat dit principe minder van toepassing zou zijn in het secundair onderwijs: het is nooit te

¹⁹⁶ Desoete A., & De Weerd F., 'Executieve functies bij kinderen met dyslexie,' *Logopedie*, 28(4), 2015.

¹⁹⁷ Geudens A., De Brauer J., Loncke M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen 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.

¹⁹⁸ Van den Broeck W., Van den Bos K.P., & Geudens A., under review, eerste versie Protocol Lezen en spellen, dyslexie

¹⁹⁹ Van den Broeck W., 'Rijmt dyslexie op empirie of op theorie? Nieuwe inzichten over diagnose en achtergronden,' in Geudens A., et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011.

laat om nog vorderingen te maken in leesvaardigheid²⁰⁰. Bij het ouder worden verschuiven de noden in de begeleiding van deze jongvolwassenen (+16), worden digitale hulpmiddelen ingezet die aansluiten bij de sterktes en zwaktes van de persoon in kwestie en blijft sociaal-emotionele ondersteuning noodzakelijk. Inzetten op compensatiemogelijkheden vanuit de persoon, zoals coping en stresshantering, naast aangepaste strategieën bij het leren studeren is minstens even belangrijk²⁰¹.

Het herkennen en 'erkennen' van dyslexie is cruciaal, enerzijds omdat het de mogelijkheid schept voor leerlingen met dyslexie om openlijk over hun problemen en noden te spreken, anderzijds geeft het begeleiders de mogelijkheid om ondersteuning te geven aangepast aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Zo kan men onterechte studieuitval helpen te voorkomen en de nodige rust brengen in het studietraject van studenten met dyslexie²⁰².

5.4 Etiologie

Over de etiologie van dyslexie is al heel wat onderzoek gebeurd, maar wetenschappers hebben tot op vandaag geen algemeen geaccepteerde verklaring voor dyslexie en zijn het onderling niet eens over welke cognitieve, sociale en/of biologische factoren aan de grondslag van dyslexie liggen.

Een verhoogd risico op dyslexie is erfelijk²⁰³. We zien in de praktijk dat dyslexie vaak voorkomt bij diverse leden van dezelfde familie. Uit erfelijkheidsonderzoek blijkt dat dyslexie een hoge overervingsgraad heeft, maar de risicogenen zijn niet dyslexiespecifiek. Tweelingonderzoek toont aan dat slechts 50% van de variatie in dyslexie door genetische factoren verklaard wordt, wat betekent dat omgevingsfactoren ook ongeveer voor 50% verantwoordelijk zijn voor dyslexie. Met dyslexie word je dus niet geboren, maar dyslexie ontwikkelt zich nadat een aantal ongunstige genetische, persoonlijke en omgevingsfactoren elkaar in een complexe wisselwerking zodanig beïnvloeden dat een zeer zwakke lees- en/of schrijfvaardigheid het gevolg is. Ongunstige omgevingsfactoren en interacties tussen een persoon en zijn omgeving kunnen het risico op dyslexie nog verhogen. Een leerling met ongunstige genen voor leesvaardigheid zal waarschijnlijk spontaan het lezen zo veel mogelijk

²⁰⁰ Van den Broeck W., en Andries C, Tekstuele opmerkingen bij het protocol dyslexie, onuitgegeven tekst, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009

²⁰¹ Geudens A., De Brauwer J., Loncke M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen 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.

²⁰² Geudens A., De Brauwer J., Loncke M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen 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.

²⁰³ Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., 'Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht,' in Geudens A., et al (red.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011

vermijden en net de frequentie van blootstelling aan geschreven materiaal bepaalt in grote mate de verworven leesvaardigheid en de mogelijke leesachterstand.

In de literatuur is heel wat onderzoek terug te vinden naar de neurologische correlaten van dyslexie. Dit onderzoek wijst er op dat mensen met dyslexie minder kwaliteitsvolle functionele en structurele verbindingen tussen hersenzones hebben en dat bepaalde zones in vergelijking met mensen zonder dyslexie overgeactiveerd of ondergeactiveerd zijn²⁰⁴. Het is uit onderzoek niet altijd duidelijk of we werkelijk kunnen spreken over een causaal verband of eerder over een correlatie. Interventieonderzoek²⁰⁵ toont namelijk aan dat intensieve training bij kinderen met dyslexie naast het bevorderen van hun lezen en fonologie ook gepaard gaat met een hersenprofiel dat beter vergelijkbaar is met dat van normale lezers. Tot nu toe heeft neurologisch onderzoek niet direct implicaties voor diagnostiek en interventie opgeleverd²⁰⁶. Dyslexie is een beschrijvende diagnose waarbij geen uitspraak wordt gedaan over mogelijke oorzaken van de problemen met lezen en/of spellen. Zowel de diagnosestelling als de interventies van lees- en spellingproblemen situeren zich op gedragsniveau²⁰⁷. Onderzoek naar onderliggende mechanismen helpt ons niet verder voor het al dan niet stellen van de diagnose. Binnen een handelingsgericht diagnostisch traject worden dergelijke verklarende hypothesen enkel meegenomen indien ze een meerwaarde zijn om aanbevelingen te kunnen formuleren.

We lichten hieronder kort enkele onderzoekslijnen en hun verklaringstheorieën²⁰⁸ toe.

Fonologische problemen

Volgens de fonologische deficit hypothese hebben personen met dyslexie problemen met het manipuleren van klanken (verminderd fonologisch bewustzijn). Ze kunnen bijvoorbeeld moeilijker klanken in woorden onderscheiden en hebben moeite met het vinden van rijmwoorden.

Andere theorieën benadrukken dat personen met dyslexie niet alleen problemen hebben met fonologisch bewustzijn, maar dat ook andere fonologische problemen aan de basis van dyslexie kunnen liggen zoals problemen met het verbale

²⁰⁴ Vanderauwera J., Ghesquière P., Wouters J. & Vandermosten M., 'Hersennconnectiviteit in relatie tot lezen en leesproblemen: een diffusie MRI studie bij kleuters en volwassenen,' *Logopedie*, 28 (4), 2015.

²⁰⁵ Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., 'Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht,' in Geudens A., et al. (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco, Leuven-Den Haag, 2011

²⁰⁶ Van den Broeck, W. 'Het dyslexiedebat', implicaties voor en effecten van diagnosestelling' Lezing op Nieuwe wetenschappelijke inzichten in dyslexie, 5 juni 2014, Vrije Universiteit Brussel.

²⁰⁷ Van den Broeck, W. 'Het dyslexiedebat', implicaties voor en effecten van diagnosestelling' Lezing op Nieuwe wetenschappelijke inzichten in dyslexie, 5 juni 2014, Vrije Universiteit Brussel.

²⁰⁸ Ghesquière P., Boets B., Gadeyne E. & Vandewalle E., 'Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht', in 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; Geudens, A., De Brauwier, J., Loncke, M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen met dyslexie,' in Geudens A., et al., *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011

kortetermijngeheugen en snel serieel benoemen. Onderzoek suggereert dat het fonologisch bewustzijn belangrijker is in de beginfasen van de leesontwikkeling (voor het woordanalytisch decoderen) en dat serieel benoemen belangrijker is in de ontwikkeling van de leesvloeiendheid (woordholistische herkenning) en het leesbegrip.

Deze fonologische problemen kunnen het resultaat zijn van een meer fundamenteel tekort in de perceptuele basismechanismen. Volgens de temporele informatieverwerkingsdeficit hypothese zou dyslexie het gevolg zijn van slecht functionerende zenuwbanen die instaan voor de verwerking van snelle, sensorische stimuli. De slechte verwerking van deze temporele stimuli zou zorgen voor een fonologisch deficit bij mensen met dyslexie.

Tekorten in informatieverwerking

De auditieve onderzoekslijn focust op de problemen bij verwerking van auditieve temporele informatie. Personen met dyslexie ondervinden moeite met het verwerken van snel veranderende auditieve stimuli. Ons spreken wordt gekenmerkt door snelle auditieve veranderingen in tijd. Hierdoor kunnen mensen met dyslexie niet snel en vlot genoeg de relatie leggen tussen de geschreven tekst en de verklanking. Ghesquière en collega's doen momenteel verder longitudinaal onderzoek naar auditieve temporele informatieverwerking en spraakperceptie om een beter zicht te krijgen op mogelijke interventies²⁰⁹.

De visuele onderzoekslijn meent dat personen met dyslexie een lagere gevoeligheid hebben voor visuele stimuli die verwerkt worden door het magnocellulaire visuele subsysteem. Dit subsysteem reageert op stimuli van een lage spatiële en hoge temporele frequentie, is vooral verantwoordelijk voor de perceptie van globale vorm en beweging en bevordert snelle informatietransmissie. Dit kan zorgen voor problemen met visuele aandacht, visueel zoeken, binoculaire stabiliteit en letterpositiecodering, wat remmend zou kunnen zijn op de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden.

Executieve disfuncties

Ten slotte wint de theorie dat executieve functies mee aan de basis liggen van dyslexie aan belang. De hypothese dat executief functioneren een mogelijke verklaring is voor lees- en schrijfmoeilijkheden is tot op heden niet zo vaak onderzocht. Nochtans is er evidentie dat executieve functies, vooral inhibitie, aandachtcontrole en werkgeheugen, de integratie van visuele en talige informatie alsook het vlot oproepen van talige informatie uit het geheugen beïnvloeden. De efficiëntie van het oproepen van fonemen en de overeenkomstige letters (of omgekeerd) lijkt samen te hangen met de manier waarop men irrelevante informatie kan onderdrukken en relevante informatie kan opzoeken en selecteren.

²⁰⁹ Ghesquière P., 'Auditief temporele informatieverwerking en spraakperceptie bij kinderen met (een risico op) dyslexie', Lezing op Symposium Dyslexie/Dyscalculie, SIG, 2 december 2014.

5.5 Positieve aspecten en ondersteunende factoren

Wanneer aan volwassenen met dyslexie wordt gevraagd waar hun sterktes²¹⁰ liggen, blijkt dat 'out of the box denken', creativiteit, doorzettingsvermogen, het sociale en het verbale karakter als sterke punten en beschermende factoren worden vernoemd. Velen onder hen bouwden – net door hun leerproblemen – veel doorzettingsvermogen en creativiteit op, want ze moesten steeds blijven oefenen en gingen noodgedwongen op zoek naar hulpmiddelen en compensatiestrategieën²¹¹. Uit onderzoek naar beschermende factoren bij jongvolwassenen met dyslexie komen volgende factoren naar voor²¹²:

- ▶ positieve ervaringen in onder meer sport en hobby's;
- ▶ 'openheid' over de eigen dyslexie;
- ▶ zelfbewustzijn, frustratietolerantie, doorzettingsvermogen en emotionele stabiliteit.

De manier waarop een leerling naar zijn of haar leerstoornis kijkt, blijkt van groot belang te zijn, zowel voor het schools functioneren als voor een positief globaal zelfconcept, betere intellectuele en gedragsmatige competenties, en zich sociaal geaccepteerd voelen²¹³.

De omgeving²¹⁴ heeft bij elk van deze positieve aspecten een ondersteunende rol. Een positieve pedagogische benadering is dan ook ten zeerste aangewezen. Hierbij wordt benadrukt hoe belangrijk het is voor de eigenwaarde van de jongvolwassene met dyslexie dat leerkrachten en begeleiders zich coöperatief opstellen en geloven in zijn kunnen. De rol van de gezinscontext en de ouders blijkt ook cruciaal.

Om leerlingen met lees- en spellingproblemen en/of dyslexie in het algemeen zo goed mogelijk te kunnen ondersteunen, vertrekt men best van de positieve aspecten en ondersteunende factoren²¹⁵ waarover de leerling al beschikt zoals:

- ▶ uitgebreide woordenschat en algemene ontwikkeling;

²¹⁰ Hofmeester N., de sterke kanten van dyslexie, Woortblind, vereniging voor dyslexie, bewaarnummer 2, 2014, www.impulsenwoortblind.nl

²¹¹ 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

²¹² Geudens A., De Brauwer J., & Loncke M., 'Deuren openen voor jongvolwassenen 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.

²¹³ 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

²¹⁴ Geudens, A. et al (red.) *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011

²¹⁵ Henneman K., Bekebrede J., Cox A., de Krosse H., *Protocol Dyslexie Voortgezet onderwijs*, Masterplan Dyslexie Nederland, Expertisecentrum N., KPC Groep, 2013

- ▶ gebruik van adequate lees-, luister- en spellingstrategieën²¹⁶;
- ▶ sterke metacognitieve vaardigheden, adequaat gestructureerde taak- en huiswerkaanpak;
- ▶ grote inzet en motivatie.

Door open te zijn naar de leerling en zijn omgeving over de problemen kan er samen gezocht worden naar sterke kanten van de leerling en naar een manier waarop die positieve aspecten kunnen ingezet worden om zijn lees- en spellingproblemen te compenseren en zijn lees- en schrijfontwikkeling te ondersteunen. Dit heeft zonder twijfel een positief gevolg op het welbevinden van de leerling en zorgt voor een bewustere keuze in de onderwijsloopbaan.

²¹⁶ Zie Bijlage 1 Spellingprincipes en Foutenanalyse, Bijlage 2 Remediëren.

6 Literatuurlijst

- Aarnoutse C., 'Ontwikkeling van beginnende geletterdheid', afscheidsrede, Katholieke Universiteit Nijmegen, 2004.
- American Psychiatric Association, *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*, Boom, Amsterdam, 2014.
- Barends E., *Executief functioneren bij kinderen met en zonder dyslexie, Masterthesis Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling*, Radboud Universiteit Nijmegen, juni 2012.
- Bijl E., *Spellingproblemen bij studenten met dyslexie in het hoger onderwijs, Een foutenanalyse*, UGent, 2010-2011.
- Bogaert N. & Van den Branden K., *Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs*, Acco, Leuven, 2001.
- Cnockaert R., De Smet M., Caemerlinck M., Thienpondt L., De Snerck G., De Munck K., Heurckmans N., Leyman K., Verstichele M., Casman H., Andries C., De Smet L., Van Hove G., 'Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse Hoger Onderwijs: een exploratieve studie naar de beleving van (oud)studenten in drie Vlaamse instellingen voor Hoger Onderwijs', *Ethiek & Maatschappij*, 13 (4), 2010.
- Cooreman A., & Bringmans M., *Als spelling een kwelling is, Deel 1 en 2*, Acco, Leuven, 2014.
- Cooreman A., Coppens L., & Van Doorslaer, E., *Leerlingen (met dyslexie) voorbereiden op het leren van Frans door preteaching en het gebruik van ICT*. Die-'s-lekti-kus vzw, maart 2007.
- Coppens L., *AVI Binnenstebuiten*, Abimo 2010.
- Daems F, Van den Branden K., Verschaffel L., (red.) *Taal verwerven op school, taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*, Acco, Leuven-Voorburg, 2004.
- De Krosse H., Kleijnen R., *Dyslectische leerlingen en talen. Mogelijkheden voor begeleiding*, Masterplan Dyslexie, 2007.
- Desoete A., Vanderswalmen R., De Bondt A., Van Vreckem C., Van Vooren V., Vander beken I., Van Dycke S., Baert J., *Dyscalculie*, Academia Press, 2013.
- Desoete A., Andries C. & Ghesquière P., *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken, bijdragen uit onderzoek*, Acco, Leuven-Den Haag, 2009.
- Desoete A., 'The enigma of mathematical learning disabilities: Metacognition or STICORDI: that's the question' in Hacker D.J., Dunlosky J., & A. Graesser A. (Red.), *Handbook of metacognition in education*. Routledge, New York 2009.
- Desoete A, 'Help er zijn 25% leerlingen met een attest op school', *Impuls*, 45 (1), 2014.
- Desoete A., & De Weerd F., 'Executieve functies bij kinderen met dyslexie', *Logopedie*, 28(4), 2015.
- Fennis L , 'Minder is meer, de kracht van de herhaling', in Meijer M, e.a., *Meesterlijk: Inspirerende essenties van leren*, Garant, Antwerpen–Apeldoorn, 2009.
- Fournier M. & Lambert R., *Groeiboek, Zorg- en volgsysteem voor kleuters, Analyse en handelen, taalontwikkeling*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2014.

- Geudens A., Baeyens D., Schraeyen K., Maetens K., De Brauwer J., & Loncke M. (red.), *Jongvolwassenen met dyslexie, diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, Code Lessius, Acco Leuven-Den Haag, 2011.
- Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen*, Acco, Leuven-Den Haag, 2014.
- Ghesquière P., & Van der Leij A., 'Technisch lezen en spellen', in Verschueren K., & Koomen H., (red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2007.
- Ghesquière P., 'Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs', in Ghesquière P., Desoete A. & Andries C., *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen*, Acco, Leuven-Den Haag, 2014.
- Ghesquière P., 'Auditief temporele informatieverwerking en spraakperceptie bij kinderen met (een risico op) dyslexie', Lezing op Symposium Dyslexie/Dyscalculie, SIG, 2 december 2014.
- Ghesquière P., 'Diagnostiek en behandeling van leerproblemen', Congres Stichting Leerproblemen Vlaanderen, 27 november 2007.
- Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013
- Henneman K., Bekebrede J., Cox A., de Krosse H., *Protocol Dyslexie Voortgezet onderwijs, Masterplan Dyslexie Nederland*, Expertisecentrum N., KPC Groep, 2013.
- Hoenderken, M., Bachman, J., Van den Berg, J., Van Houwelingen, N., Van Steenbergen, J., Van der Weerden, A. & Wiggers, A. 'Dyslexiesoftware verhoogt plezier in leren. Zelfvertrouwen en zelfstandigheid nemen toe' *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 20(3), 2012.
- Hofmeester N., *De sterke kanten van dyslexie*, Woortblind, vereniging voor dyslexie, bewaarnummer 2, 2014, www.impulsenwoortblind.nl.
- Hofmeester N., *Leerroutes Dyslexie, Module 1 Ontwikkel je eigen leerstijl, Module 2 Dyslexie en studievoordigheid, Module 3 Spelling leren met het hele brein*, Garant Antwerpen-Appeldoorn, 2014.
- Hooijmans P., Nottebaere R., & Van Vreckem C., 'Invloed van de moeilijkheidsgraad van een taal op lezen en spellen', *Logopedie*, 26(2), 2013.
- ICF-CY. *Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2008.
- Kleijnen M.H.L., *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs*, Vrije Universiteit Amsterdam, 1997.
- Kleijnen R., Bosman A., de Jong K., Henneman K., Pasma 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.
- Kleijnen R., *Hardnekkige spellingfouten, een taalkundige analyse*, Lisse: Swets en Zeitlinger, 1995.
- Leclercq J., Desoete A., D'Hondt M., 'Wat is het taalprofiel van kinderen met specifieke en niet-specifieke taalontwikkelingsstoornissen, gemeten met de CELF-4NL?', *Logopedie*, 26(2), 2013.
- Loman J., & Vermeir K., *G-start. Geletterdheid stimuleren bij jonge kinderen*, Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven, 2012.
- Marzano R., *Wijs met woorden, Zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*, Bazalt 2011.
- Marzano R., *Wat werkt op school? Research in actie*, Bazalt, Vlissingen, 2009.
- OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs, OVSG-wijzer basisonderwijs*, Politeia Brussel, 2013.

- Padmos T., Van Gorp K., Van den Branden K., *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, 2013.
- Pameijer N., & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco Leuven-Den Haag, 2015
- Postmus T., & Braams T., 'Mondelinge-taalproblemen bij kinderen met dyslexie', *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 14(2), 2006.
- Pieters S., Van Vreckem, C., Vanderswalmen, R., Desoete, A., & Van Waelvelde, H., 'DCD + Leerstoornis: Eén + één is meer dan twee', *Logopedie*, 22(3), 2009.
- Ruijsenaars W., Minnaert A. & Ghesquière P. (Red.), 'Leerproblemen en leerstoornissen' in Prins P., & Braet C., *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2008.
- Smeets J. Kleijnen R., *Technische maatjes bij dyslexie: hulpmiddelen bij compenseren en dispensereren*, Masterplan Dyslexie, 2008.
- Smits A., & Braams T., *Dyslectische kinderen leren lezen*, Boom, Amsterdam, 2006.
- Smits A., 'Risicokleuters helpen lezen en spellen', *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 8(3), 2000
- Smits A., Jongejan W., & Wentink H., *Protocol leesproblemen en dyslexie*, Logistiek Centrum Onderwijs, www.lcowijzer.nl
- Staels, E., & Van den Broeck, W., 'Orthographic Learning and the Role of Text-to-Speech Software in Dutch Disabled Readers', *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 2015.
- Tops W., & Boons G., *Dyslexie en moderne vreemde talen, gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2013.
- Tops W., Callens M., Van Hees V., Lammertijn J., & Brysbaert M., 'Diagnostiek bij jongvolwassenen met dyslexie: een wetenschappelijk onderbouwde testbatterij voor het achterstandscriterium', *TOKK* 38(3), 2013.
- Van de Mortel K. en Ballering C., *Verdiepend lezen, Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten*, CPS, Onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2014.
- Van den Branden K., *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*, Acco, Leuven, 2010.
- Van den Broeck, W. 'Het dyslexiedebat', *implicaties voor en effecten van diagnosestelling*. Lezing op Nieuwe wetenschappelijke inzichten in dyslexie, Vrije Universiteit Brussel, 5 juni 2014.
- Vanderauwera J., Ghesquière P., Wouters J., & Vandermosten M., 'Hersenconnectiviteit in relatie tot lezen en leesproblemen: een diffusie MRI studie bij kleuters en volwassenen', *Logopedie*, 28 (4), 2015.
- Van der Weerden A., 'Helpt het nu echt? Gebruik van en onderzoek naar compenserende software op SBO-scholen', *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 17(2), 2009
- Van der Wolf K. & Beukering T., *Gedragsproblemen in scholen*, Acco: Leuven, 2009.
- Van de Sander E., Bruggink M. & Lamers I., *Executieve Functies voor het leren lezen en spellen*, Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, 2015
- Vandevelde 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.

- Van De Voorde S., Roeyers H., & Desoete A., 'Doctoraatsonderzoek: De comorbiditeit tussen ADHD en dyslexie', *Signaal* 85, 2013.
- Van Dijk & Visser, *Activiteitenboek VoorSprong*, Amersfoort, CPS, 2009.
- Van Gorp K., Philips I., Van Avermaet P., & De Backer F., 'Toolkit Secundair Onderwijs competenties Nederlands breed evalueren', *Impuls*, 44(14), 2013.
- Van Kleef M., & Tomesen M., *Werken aan taalbewustzijn, Werken met een ABC-muur*, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2005.
- Van Vreckem C., Desoete A., Van Keer H., 'Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken', *Signaal* 91(24), 2015.
- Van Vreckem C., Axters B., & Linsen B., *Begrijpend lezen beter begrijpen, Thematisch en functioneel oefenprogramma*, Academia Press, Gent, 2014.
- Van Vreckem C., & Desoete A., 'Het ene kind met dyslexie is het andere niet... Implicaties uit begrijpend leesonderzoek en spellingonderzoek voor diagnostiek en therapie', *Logopedie*, 28(4), 2015.
- VEHHO Werkgroep, *Wegwijzer voor attestering van dyslexie in het hoger onderwijs in Vlaanderen*, 2004; www.siho.be
- Vernooij K., 'Kwaliteit leesonderwijs beter dankzij onderzoek. (Inter-)nationaal onderzoek biedt aanknopingspunten voor effectief leesonderwijs', *Didaktief*, 8, 2006. <http://www.didactiefonline.nl/component/content/article?id=11807>.
- Vernooij K., *Het belang van convergente differentiatie*, zie: <http://www.leesspecialist.nl/>.
- Vernooij K., *Opbrengstgericht Passend Onderwijs, Leesonderwijs nader bekeken*, Onderwijscentrum Twente, Hogeschool Edith Stein, 2007.
- Vernooij, K. *Elk kind een lezer. Indicatoren voor goed leesonderwijs*, Garant, 2012