

## Voorwoord

Een afstudeeronderzoek als deze, is iets wat we niet zonder hulp hadden kunnen doen. Daar willen we heel eerlijk in zijn. In dit voorwoord willen wij als schrijvers van deze scriptie daarom graag onze dank uitspreken aan een aantal personen. Dankzij hun medewerking, begeleiding en hulp waren wij in staat om deze scriptie te schrijven.

In de eerste plaats willen we de Heere oprecht danken voor Zijn hulp in de achterliggende maanden. Hij was het die ons kracht en wijsheid gaf, van het begin van het afstudeerproces tot het einde ervan.

Daarnaast willen we de volgende scholen en interne begeleiders bedanken voor de fijne en leerzame gesprekken die we met hen mochten hebben:

- De Ds. J. Bogermanschool in Dordrecht, de heer G.C. de Heer
- De Leilinde in Waddinxveen, mevrouw J. Marskamp
- De Ds. J. Polyanderschool in Dordrecht, de heer J. Slabbekoorn
- De School met de Bijbel in Bleskensgraaf, mevrouw E. van Ettinger
- De Willem de Zwijgerschool in Hendrik Ido Ambacht, mevrouw J. Nijsink

Ook de heer K. Vernooij willen we bedanken voor het feit dat we een concept werkmap over technisch lezen voor pabo-studenten mochten inzien en beoordelen. Het lezen van dit document heeft ons meer inzicht in de materie verschaft en geholpen bij het schrijven van de scriptie.

Een bijzonder woord van dank en waardering aan het adres van de heer J. Melse, onze scriptiebegeleider vanuit de Driestar hogeschool in Gouda. Zelfs met twee armen in het gips heeft hij ons voorzien van tips en begeleiding. Oprechte dank daarvoor!

We kunnen vanaf deze plaats niet alle personen noemen die een rol gespeeld hebben bij de totstandkoming van deze scriptie. Iedereen die in welke mate dan ook belangrijk is geweest voor ons: onze welgemeende dank!

De schrijvers:

April 2011

Oud-Alblas  
Patrick van Dalen

Dordrecht,  
Sander Smits

## Inhoudsopgave

Inleiding .....	4
1. Een eerste kennismaking met dyslexie.....	6
1.1 Ik heb moeite met lezen.....	6
1.2 Ik ben (gelukkig) niet de enige die moeite heeft met lezen.....	6
1.3 Yes, ik ben niet dom...!	7
1.4 Samenvattend .....	8
2. Wat dyslexie is .....	10
2.1 De oorzaken van dyslexie .....	10
2.1.1 De stoornissen in de basisfuncties: de sensomotoriek.....	10
2.1.2 Een verstoorde samenwerking tussen de hersenhelften .....	10
2.1.3 Een defect in een hersenhelft.....	12
2.2 Een definitie van dyslexie .....	12
2.3 De verschillende soorten dyslexie.....	13
2.4 De algemene kenmerken in groep 1 en 2 .....	14
2.5 De algemene kenmerken in groep 3, 4 en 5 .....	14
2.5.1 Dyslexie en het lezen in deze leeftijdsgroepen .....	14
2.5.2 Dyslexie en het spellen in deze leeftijdsgroepen.....	15
2.6 De algemene kenmerken groep 6, 7 en 8 .....	15
2.6.1 Het lezen in deze leeftijdsgroepen .....	15
2.6.2 Het spellen in deze leeftijdsgroepen.....	16
2.7 De conclusie .....	16
3. Dyslexie van toen naar nu .....	17
3.1 Een korte geschiedenis .....	17
3.2 Dyslexie in de achterliggende decennia .....	19
3.3 Leuk om te weten .....	20
4. De dagelijkse problemen in de praktijk.....	23
4.1 Algemeen .....	23
4.1.1 Het kind accepteert zijn problemen/stoornis niet.....	24
4.1.2 Het kind voelt zich niet gesteund .....	25
4.1.3 Het kind is faalangstig .....	26
4.1.4 Het kind heeft een leerkracht die zich niet verdiept in de stoornis .....	27
4.1.5 Het kind heeft een leerkracht die geen verantwoordelijkheid neemt in zake het dyslexietraject.....	28
4.1.6 Het kind komt in een uitzonderingspositie terecht.....	29
4.1.7 Het kind heeft weinig of geen plezier in school.....	31
4.1.8 Het kind heeft te maken met geheugenproblemen .....	32
4.1.9 Het kind krijgt dezelfde instructie als alle andere kinderen .....	33
4.1.10 Het kind heeft veel moeite met het leren van andere talen .....	34
4.1.11 Het kind krijgt niet of nauwelijks begeleiding bij het leren en/of maken van huiswerk .....	35
4.1.12 De samenwerking tussen school en ouders is minimaal .....	36
4.2 Een dyslecticus aan het woord .....	38
4.3 De conclusie .....	38

5. Problemen en handreikingen vanuit de theorie: het lezen.....	39
5.1 De leesproblemen .....	39
5.2 Omgaan met leesproblemen .....	39
5.3 Het begrijpend lezen.....	40
5.4 De leesbevordering.....	41
5.4.1 Het bevorderen van de leesmotivatie .....	42
5.4.2 Succesvolle interventies .....	42
5.5 De klassikale leesvormen .....	44
5.6 De leesprogramma's.....	47
5.6.1 Connect Klanken en Letters .....	47
5.6.2 Connect Woordherkenning .....	48
5.6.3 Connect Vloeiend Lezen .....	48
5.6.4 RALFI .....	49
5.7 De conclusie .....	49
6. Problemen en handreikingen vanuit de theorie: de spelling .....	50
6.1 De spellingproblemen .....	50
6.2 De handreikingen .....	51
6.2.1 Onderzoek de sterke en zwakke kanten van het kind.....	51
6.2.2 Stimuleer het gebruik van spellingregels .....	52
6.2.3 Stimuleer het gebruik van een woordenboek en/of spellingwijzer .....	52
6.2.4 Leer spellingregels aan in een betekenisvolle context .....	53
6.2.5 Geef duidelijk aan wanneer goed spellen belangrijk is, en wanneer niet .....	53
6.2.6 Maak gebruik van ict als hulpmiddel .....	54
6.2.7 Besteed voldoende aandacht aan lezen .....	54
6.2.8 Besteed voldoende tijd aan het behandelen van spellingproblemen .....	55
6.2.9 Overvraag het kind niet .....	55
6.3 Briefje van dyslectisch kind (8 jaar).....	56
6.4 De conclusie .....	56
7. Resultaten praktijkonderzoek .....	57
8. Overall conclusie.....	71
Literatuurlijst.....	75

## Inleiding

Hoe nu om te gaan met dyslectische kinderen in de klas? *Kinderen*, want vaak is het niet één kind, maar meerdere kinderen (soms wel 5 of 6) in één klas met dyslexie. En de vraag is uiterst relevant, want je kunt eenvoudigweg niet om het probleem heen: dyslexie bemoeilijkt het leren van de kinderen sterk, terwijl het tegelijkertijd één van de belangrijkste taken van een leerkracht is om de leerlingen les te geven en dingen te (laten) leren.

Er ontstaat zodoende een spanningsveld: de leerkracht moet (en wil) de kinderen belangrijke dingen laten leren, maar de dyslectische kinderen kunnen niet zonder slag of stoot leren. Ze worden beperkt door hun alles doortrekkende dyslexie, wat ervoor zorgt dat ze (grote) moeite hebben met lezen, schrijven, spelling en zelfs rekenen (tafels van vermenigvuldiging bijvoorbeeld). Hoe nu om te gaan met dyslectische kinderen in de klas?

Deze probleemschets brengt ons bij de **probleemstelling** van dit onderzoek:

*We willen onderzoeken welke recente ontwikkelingen er zijn geweest met betrekking tot (de visie op) dyslexie, de laatste jaren. We bekijken de oorzaken en gevolgen van dyslexie waarbij we ons afvragen hoe wij de leerkracht in de praktijk handvatten zouden kunnen bieden vanuit de theorie en de uitkomsten van diepte-interviews met zowel leerkracht, leerling, ouders, kenners, want een feit is: veel leerkrachten weten niet goed hoe ze in hun klas een goede begeleiding kunnen geven aan dyslectische kinderen.*

Vervolgens brengt deze probleemstelling ons bij de **hypothese**:

*Wij verwachten dat wanneer je naar de achterliggende twee decennia kijkt, zal blijken dat het aantal gediagnosticeerden toegenomen is. We betwijfelen echter of het aantal dyslectici (dus kinderen met de kenmerken van dit leesprobleem) daadwerkelijk is toegenomen of dat dit komt door een duidelijke afbakening van het begrip 'dyslexie en/of door de verbeterde diagnosticering. We vermoeden dat de uiteindelijke oorzaak van dyslexie zelf (dus niet van de eventuele toename) terug te voeren is naar de aanleg (biologische factor), maar mogelijke oorzaken van een eventuele toename zijn voor ons onbekend en willen we (in dat geval) in kaart gaan proberen te brengen.*

*Anticiperen op de oorzaken: als leerkracht kun je hier (naar wij verwachten) het beste mee omgaan door de leersituatie (schoolbeleid/ onderwijspraktijk) zoveel mogelijk af te stemmen op de behoefte van dyslectische kinderen. Wij denken hierbij concreet aan intensieve leesondersteuning binnen en vanuit de school. Ook denken we dat een goede samenwerking en communicatie met de ouders van groot belang is en zijn vruchten af zal werpen. Differentiatie (maatwerk) binnen de groep en een veilig en stimulerend leesklimaat zullen bijdragen aan een succesvolle anticipatie op de oorzaken van dyslexie. Ook dient de leerkracht rekening te houden met de hoeveelheid huiswerk die een dyslectische leerling krijgt.*

De opbouw van dit onderzoeksverslag is als volgt. In het eerste hoofdstuk zal op een ‘ontspannen’ manier kennis gemaakt worden met het fenomeen dyslexie. Dit hoofdstuk gaat nog niet de diepte in - is nog niet wetenschappelijk van aard - maar is meer beschouwend. In het tweede hoofdstuk zal nader kennis gemaakt worden met dyslexie, waarbij ondermeer gekeken zal worden naar de definitie van dyslexie, de mogelijke oorzaken en de kenmerken. Vervolgens zal in het derde hoofdstuk (kort) gekeken worden naar de geschiedenis van dyslexie. In hoofdstuk vier zal het vizier gericht worden op de dagelijkse problemen in de praktijk. Waar loopt het dyslectische kind zoal tegenaan?

In het vijfde en zesde hoofdstuk zullen achtereenvolgens handreikingen voor lees- en spellingonderwijs gegeven worden. Dit door middel van concrete adviezen voor de vormgeving en invulling van deze lessen. In het zevende hoofdstuk zullen de resultaten van het praktijkonderzoek gepresenteerd worden. Het praktijkonderzoek bestaat uit een vijftal interviews met deskundigen op het gebied van dyslexie. Het achtste en tevens laatste hoofdstuk is een (in lelijk Nederlands) overall conclusie: een hoofdstuk waarin teruggeblikt wordt naar de probleemstelling en onze hypothese. In hoeverre hebben we onze probleemstelling kunnen beantwoorden? En in hoeverre klopt onze hypothese?

## 1. Een eerste kennismaking met dyslexie

In dit eerste hoofdstuk willen we kennismaken met het fenomeen dyslexie, waarbij we vooral bij het ‘waarom’ van ons onderzoek willen stilstaan: waarom willen we nu zo graag weten hoe wij als toekomstig leerkracht (en niet alleen wij, waarom vinden we het belangrijk dat ook andere leerkracht weten hoe ze) een dyslectisch kind kunnen begeleiden in de klas? En omdat we dat willen verklaren, zullen we in dit hoofdstuk niet zozeer de theorie en wetenschap laten spreken, maar vooral onze eigen ervaring uit de dagelijkse schoolpraktijk, waarbij we (ook) in ons hart willen laten kijken, want in alle eerlijkheid: dyslectici gaan ons aan het hart.

Dit eerste hoofdstuk is opgedeeld in een viertal kleine paragraafjes, waarbij we eerst heel kort stilstaan bij ‘het dyslectische kind’, daarna bij ‘de dyslectische kinderen’, vervolgens zullen we wat verder inzoomen op wat er zoal om kan gaan in het dyslectische kind, om tenslotte af te sluiten met een samenvattende paragraaf.

### 1.1 Ik heb moeite met lezen

Onzes inziens kun je niet emotioneel over dyslectici schrijven. Niet zomaar schrijven en spreken over kinderen die door hun dyslexie moeite hebben met lezen of spelling, zonder daarbij pijn in het hart te hebben. U zult zich wellicht afvragen of dit laatste niet een beetje overdreven is. Ons resolute antwoord is echter: “nee!” Nee, want dyslexie is (mogen we wel zeggen) een blok aan het been van veel dyslectici: het beïnvloedt onder meer hun vermogen om te leren en daarmee leerresultaten (en wat daar al niet mee samenhangt) en het zelfvertrouwen. Ja, ook dat laatste, want waar “veel klasgenootjes zonder problemen hun boekjes kunnen lezen, lukt het *mij* niet en moet *ik* steeds met juf Jannie apart gaan zitten om rijtjes woordjes te lezen. En lukt het *mij* niet om AVI 2 te halen”.

Het moeite hebben met lezen, kan grote gevolgen hebben en alleen daarom al loont het om een onderzoek te doen naar hoe wij als toekomstige leerkrachten deze dyslectici optimaal kunnen begeleiden in de klas. In de klas ja, want buiten de klas is bijvoorbeeld de dyslexiekliniek, maar ook binnen de klas moet het kind begeleidt worden. Gebeurt dit niet, of niet op een goede manier, dan zal het kind in de spreekwoordelijke zee van les- en leesstof verdrinken.

### 1.2 Ik ben (gelukkig) niet de enige die moeite heeft met lezen

Toch is bovenstaande leerling niet uniek, in die zin dat er bijna in elke klas wel één en vaak meer leerlingen zitten met dyslexie. En dat is aan de ene kant een (zij het schrale) troost, maar anderzijds voor ons ook een opdracht: wij persoonlijk, maar ook ‘de leerkracht’ in het algemeen dient dyslexie serieus te nemen en zal moeten zoeken naar de optimale begeleiding

van dyslectici in de klas. Hart hebben voor de leerlingen (Ter Horst) betekent dan ook dat de (leer)problemen van kinderen je aan het hart gaan en dat je als leerkracht zoekt naar serieuze, effectieve oplossingen voor deze problemen.

Maar laten we nog even kort terugschakelen. We hebben gezegd dat ‘die ene leerling’ met dyslexie niet uniek is, omdat er meerdere leerlingen bij hem op school, of wellicht, bij hem in de klas te kampen hebben met dyslexie. Wij als schrijvers van dit onderzoek zijn beiden actief op een basisschool: de één is actief als onderwijsassistent op een basisschool voor speciaal onderwijs (een ‘samen naar school’-school) in Bleskensgraaf en de ander is actief als onderwijsgevend onderwijsassistent op een reguliere basisschool in Dordrecht.

En wij beiden worden geconfronteerd met verschillende gevallen van dyslexie, zowel in het speciaal basisonderwijs (waarbinnen dyslexie bijna iets vanzelfsprekends heeft) als binnen het regulier onderwijs. Hierbij moeten we (helaas) stellen dat we vaker meerdere gevallen van dyslexie in één klas hebben, dan slechts één enkel geval.

Dyslexie is een serieus probleem, in die zin dat dyslexie voor het kind een enorme leerbelemmering vormt (paragraaf 1.1 en hoofdstuk 2) en dientengevolge voor andere problemen kan zorgen. En *omdat* het zo’n relevant probleem is voor het kind, is het een relevant probleem voor ons als leerkracht en gaat het ons – zoals al eerder aangegeven - aan het hart. Want wij zien kinderen tobben met hun leesprobleem, vaak heel lang worstelen om (bijvoorbeeld) de ‘b’ en de ‘d’ uit elkaar te halen of om de ‘eu’ en de ‘ui’ juist te ontcijferen. En keer na keer het woordje ‘stad’ met een ‘t’ blijven schrijven in plaats van een ‘d’. Maandenlang worstelen voor een eerste AVI-niveau, terwijl de ‘gewone’ klasgenootjes deze al lang hebben gehaald. Frustratie en irritatie bij weer een moeizame Connect-leessessie. Maar, en dat motiveert ons nog het meest, ook die blik in de ogen na het behalen van een nieuw AVI-niveau: “yes, ik kan het!”. En die uitroep, die overtuiging, die oppepper voor het zelfvertrouwen: *dat* willen we vaker horen, daar willen we voor gaan en daarom willen we onderzoeken hoe ‘de leerkracht’ nu optimaal hulp en begeleiding kan bieden aan dyslectici.

### **1.3 Yes, ik ben niet dom...!**

De titel van dit paragraafje is heel tekenend voor menig dyslectisch kind. Want niet zelden gebeurt het dat een kind beseft dat het veel moeite heeft met (in de ogen van zichzelf, de ouders en de klasgenootjes) iets basaal en vanzelfsprekends als lezen en dat kan een enorme knauw aan het zelfvertrouwen geven: “ik ben dom, *want* ik kan niet lezen”. En zo’n gedachte (en vaak ook uitspraak!) is begrijpelijk, want het kind spiegelt zich aan de andere kinderen uit de klas.

En wanneer hij of zij met horten en stoten (hakkelend) een zaakvaktekstje uit een methodeboek voorleest tijdens een aardrijkskundeles, of wanneer de leerkracht hem of haar ‘veiligheidshalve’ maar geen leesbeurt geeft (want hij of zij heeft dyslexie) dan draagt dat ook niet bepaald bij aan het zelfvertrouwen van het kind.

Vorig jaar ontmoette me een uitspraak van een kereltje in mijn klas. Met hem ging ik iedere dag Connect-lezen. Ik ga niet zijn voorgeschiedenis schrijven, maar feit wil dat deze jongen op negenjarige leeftijd als nagenoeg analfabeet het speciaal onderwijs instroomde. Kunt u begrijpen hoe het zat met het zelfvertrouwen van deze jongen? Jarenlang was hij (vaak niet eens met een verkeerde intentie) ‘de jongen in de klas die niet kon lezen’. Dom dus. Aangekomen op onze school voor speciaal basisonderwijs, heeft hij jarenlang intensieve leesbegeleiding gehad, en langzaam maar zeker boekte hij vooruitgang.

Tijdens één van deze begeleidingsmomenten, gaf ik hem een welgemeend compliment, hij had (in mijn ogen) een mijlpaal bereikt en ik wilde hem daarvoor feliciteren. Zijn reactie was ontluisterend: “nee hoor... ik heb toch een stomme kop!” Zo’n laag zelfvertrouwen en zo’n negatief zelfbeeld, dat ondermeer veroorzaakt is door jarenlange leerproblemen en – teleurstellingen, liet mij schrikken en bracht me de ernst van dit soort problemen onder ogen. En *daarom* is er werk aan de winkel voor leerkrachten!



1.1 Ik kan het niet...  
Bron: Plus online

Een ander moment ontmoette me laatst ook. Een pienter ventje uit een andere groep (groep 6/7) heeft eveneens te kampen met dyslexie en krijgt eveneens dagelijks intensieve begeleiding. Hij volgt onder andere Connect-lezen en doet mee met Ralfi-lezen. En nog niet zo heel lang geleden lukte het hem om eindelijk AVI-9 te halen, op zijn verjaardag nog wel. Het geluk straalde van hem af, een vreugdedansje volgde en een applaus van de klas was het resultaat. “Yes, ik ben niet dom!”.

## 1.4 Samenvattend

In dit eerste hoofdstukje hebben we in eenvoudige lijnen het ‘waarom’ van ons onderzoek willen schetsen. Het waarom laat zich vooral verklaren in de dyslectische kinderen die we dagelijks op school en in de klas ontmoeten. Het zijn kinderen die last hebben van hun leesprobleem, een probleem wat hen (vaak) belemmert in het leren. Vooral omdat lezen zo cruciaal is voor het leren (we verwijzen ter verduidelijking hierbij graag door naar een tweetal artikelen van Kees Vernooij, *Een goede woordenschat* en *Effectief leesonderwijs nader*



*bekeken*). En *hun* probleem, is *ons* probleem. We willen onze ogen niet sluiten voor de realiteit, maar ze er juist voor openen: we zien dat ‘de dyslectische leerling’ niet uniek is (en al zou hij het zijn, zou hij nog de hulp en zorg verdienen), maar dat hij ‘lotgenoten’ heeft. En vaak niet enkele, maar een behoorlijk aantal.

En deze leerlingen, ieder persoonlijk, verdienen de best mogelijke aandacht, hulp en begeleiding door de groepsleerkrachten. Voor zover het natuurlijk in hun mogelijkheden ligt, laten we bij het zoeken naar oplossingen wel nuchter blijven. En bovendien moet worden opgemerkt dat een leerkracht dit probleem niet op persoonlijke titel te lijf kan gaan, maar dat hiervoor een schoolbrede aanpak voor vereist is.

In het nu volgende hoofdstuk willen we nader kennis gaan maken met dyslexie, waarbij we het fenomeen vooral vanuit een wetenschappelijk perspectief proberen te bekijken en waarbij we (kernachtig) proberen te verwoorden wat dyslexie nu precies is en wat de oorzaken ervan (kunnen) zijn.

## **2. Wat dyslexie is**

In dit hoofdstuk gaan we in op wat dyslexie nu eigenlijk is. We zetten de verschillende theorieën naast elkaar en gaan vervolgens in op de kenmerken van dyslexie. Vanuit drie gebieden wordt gekeken naar mogelijke kenmerken van een dyslectisch kind ten opzichte van een kind wat geen dyslexie heeft. Allereerst staan wat algemene kenmerken genoemd en vervolgens vakspecifiek: lezen en spellen. Dit hoofdstuk eindigt met een conclusie waarin de belangrijkste zaken kort vermeld worden.

### **2.1 De oorzaken van dyslexie**

Er is geen eenduidige verklaring voor het fenomeen dyslexie te geven. Toch zijn er veel behandelingsmogelijkheden en diverse verklaringsmodellen. Ondanks deze constatering komen veel ouders en leerkrachten, maar ook ervaringsdeskundigen, in aanraking met verschillende theorieën die aangeven hoe dyslexie mogelijkwerwijs ontstaat.

We beschrijven de belangrijkste en meest gezaghebbende verklaringsmodellen, waarbij dyslexie verklaard wordt vanuit verschillende uitgangspunten, te weten:

1. Dyslexie verklaren vanuit stoornissen in onderliggende basisfuncties.
2. Dyslexie verklaren vanuit een verstoorde samenwerking van de twee hersenhelften.
3. Dyslexie verklaren vanuit een defect dat gelokaliseerd wordt in één hersenhelft.<sup>1</sup>

#### **2.1.1 De stoornissen in de basisfuncties: de sensomotoriek**

Onder basisfuncties verstaan we de motoriek en de zintuigen. Wanneer er sprake is van een slechte integratie van de zintuiglijke functies en/of een zwakke motoriek, is de kans aanzienlijk groot dat dit invloed heeft op de ontwikkeling van de taal functie. Het gevolg is dan een matige ontwikkeling van de taal functie. Bij de behandeling van dyslexie (waarbij uitgegaan wordt van deze theorie), wordt vaak de nadruk gelegd op het verbeteren van de sensomotoriek (wisselwerking tussen zintuigen en motoriek), en adviseert men motorische oefeningen.

#### **2.1.2 Een verstoorde samenwerking tussen de hersenhelften**

Bij deze theorie speelt het zogenoemde corpus callosum, de hersenbalk die beide hersenhelften met elkaar verbindt, een grote rol. De edukinesiologie gaat uit van het

---

<sup>1</sup> Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs, Jos Avontuur, blz. 41

onvermogen om onder invloed van stress een goede samenwerking tussen beide hersenhelften mogelijk te maken.

In het dagelijks leven wordt het woord ‘stress’ vaak gebruikt in de zin van ‘onder druk staan’ of ‘veel spanning voelen’. Hier moet echter niet aan gedacht worden wanneer het woord stress gebruikt wordt binnen de context van de mogelijke oorzaak van dyslexie. In dit verband wordt bedoeld het niet in balans zijn van het energiesysteem. In de rechterhelft van de hersens wordt bij lezen en schrijven een beeld gevormd. De linkerhelft van de hersens zorgt voor de uitspraak erbij. Als een kind dyslectisch is, ontstaat een blokkade als gevolg van eerder genoemde stress, tussen de linker- en rechter hersenhelft. Als gevolg hiervan leest het kind een woord moeizaam of zelfs helemaal verkeerd.

Voor we ingaan op wat de edukinesiologie probeert, bezien we waar dit woord zijn naam aan te danken heeft. In het woord edukinesiologie zitten de woorden ‘edu’, en ‘kinese’. ‘Edu’ is afkomstig van het woord ‘educational’, hetgeen te maken heeft met opvoeden en leren. ‘Kinese’ houdt verband met beweging. Het idee achter de edukinesiologie is om door middel van bewegingsoefeningen de samenwerking tussen de beide hersenhelften zodanig te verbeteren dat het leren bevorderd wordt. Hieronder een voorbeeld van een bewegingsoefening volgens het edukinesiologie-principe:

*Thomas oefent twee keer in de week met zijn begeleidster Jannie volgens de theorie van de edukinesiologie. De oefeningen die Thomas moet doen variëren veel. Ondanks de variatie die juf Jannie bewerkstelligt, lijken de oefeningen in zekere zin toch op elkaar. Zo moest Thomas vorige week met zijn linkerhand zijn rechterenkel aantikken. Deze week krijgt Thomas de opdracht mee om iedere dag tien keer te oefenen met het aantikken van zijn linkervoet met zijn rechterhand. Het oefenen van kruiselingse bewegingen staat centraal.*

Door bovenstaande oefeningen veel toe te passen probeert de edukinesiologie blokkades op te sporen via spiertesten, en die vervolgens op te heffen door veel te oefenen.

Het zogenaamde *balansmodel* gaat eveneens uit van de onbalans tussen de twee hersenhelften. Dit model wordt ook wel het *model van Bakker* genoemd. Het is een sterk neurologisch georiënteerde theorie die stelt dat het allereerste lezen een visueel-ruimtelijke taak is. Het kind leert spellend, langzaam lezen en dit lezen wordt beheerst door het ruimtelijke en visuele van de tekst. Het synthetiseren van klanken tot het vormen van een woord en het toevoegen van een betekenis hieraan, verloopt snel.

Voor deze processen is de linkerhersen helft verantwoordelijk of, zoals dit model het noemt: ‘de specialist’. Dit in tegenstelling tot het visueel-ruimtelijke waarbij juist de rechterhersen helft ‘de specialist’ is. Er ontstaat een verschuiving van de rechterhersen helft naar de linkerhersen helft. Bij dyslectische kinderen wordt deze verplaatsing niet goed gemaakt in tegenstelling tot kinderen die niet dyslectisch zijn: bij hen verloopt dit zonder problemen.

Avontuur durft een voorzichtige conclusie te trekken: *'Het lijkt erop dat óf de leesstrategieën van de linkerhersen helft te vroeg in stelling worden gebracht óf dat de overgang van de ruimtelijk-visuele aanpak van de rechterhersen helft naar de taalgerichte aanpak van de linkerhersen helft niet of onvoldoende gemaakt wordt.'*<sup>2</sup>

Als gevolg hiervan ontstaan er twee typen lezers: een zogenaamde dyslecticus van het L-type waarbij de linkerhersen helft overontwikkeld is en de rechter helft juist onderontwikkeld, en een dyslecticus van het P-type waarbij juist de rechterhersen helft overontwikkeld is en de linker juist onderontwikkeld is. Enkele kenmerken van een dyslecticus van het L-type zijn het radende lezen en het slordig lezen. Een dyslecticus van het P-type kenmerkt zich juist door traag, herhalend en spellend lezen. We zouden kunnen spreken van de 'raders' en de 'spellers'.

### **2.1.3 Een defect in een hersen helft**

Het zogenaamde model van Galaburda, een Amerikaans neuroloog, gaat uit van het feit dat de gebieden in de linkerhersen helft - die verantwoordelijk zijn voor taal en spraak - niet voldoende functioneren. Tijdens de zwangerschap wordt de vorming van de hersenschors beïnvloed door een verhoogde productie van testosteron (mannelijk hormoon). In de spraak/taalgebieden ontstaan zo afwijkende vormen van celstructuren. Dit is bewezen door onderzoek, uitgevoerd bij (gestorven) dyslectische mensen.

Het spraak/taalgebied in de rechterhersen helft ontwikkelt zich sterker waardoor een stoornis in de taalontwikkeling ontstaat. Dit leidt vervolgens tot problemen met spellen en lezen en mogelijk andere problemen. De schrijver van het boek 'Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs', Jos Avontuur, voelt zich het meest aangetrokken tot laatstgenoemde theorie. Volgens Avontuur moet 'het probleem' wel in het hoofd zitten, in de linkerhersen helft welteverstaan. Als rede voert hij aan dat in dit gebied de taalspecialist zit, hetgeen de mens op het gebied van taal maakt wie hij is.

## **2.2 Een definitie van dyslexie**

Vooraf moet worden gezegd dat de absolute definitie van dyslexie niet bestaat. Dat taalstructuren een belangrijke rol hierbij spelen, is zeker. In de afgelopen jaren is ook duidelijk geworden dat processen die tot automatisering leiden, verstoord zijn. In 1995 heeft de Gezondheidsraad een commissie de opdracht gegeven om een definitie voor het verschijnsel dyslexie op te stellen en een aantal voorstellen tot behandeling te doen. De commissie kwam uiteindelijk tot een zogenaamde 'werkdefinitie', hetgeen al aangeeft dat het een omschrijving weergeeft van een probleem waarmee te werken valt. De commissie

---

<sup>2</sup> Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs, Jos Avontuur, blz. 42

formuleerde het als volgt: 'Wanneer de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schifbeeldvorming (spellen) zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt.'<sup>3</sup>

De SDN (Stichting Dyslexie Nederland) stelt de diagnose op basis van twee objectieve waarnemingen:

1. Het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling ligt significant onder hetgeen van het individu, gegeven diens leeftijd en omstandigheden, waar naar gevraagd wordt (criterium van de achterstand)
2. Het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau blijft bestaan, ook wanneer voorzien wordt in adequate remediërende instructie en oefening (criterium van de didactische resistentie)<sup>4</sup>

### 2.3 De verschillende soorten dyslexie

De Gezondheidsraad komt niet verder dan een werkdefinitie. Een aantal orthopedagogen heeft echter onderscheid gemaakt binnen de diagnose dyslexie. We zullen kort ingaan op de volgende soorten dyslexie:

- Auditieve en visuele dyslexie
- Perceptuele en linguale dyslexie
- Eidetische dyslexie
- Dysfatische dyslexie.

Vanaf het begin dat dyslexie werd onderkend (de jaren zeventig), wordt er onderscheid gemaakt tussen *auditieve en visuele dyslexie*. Bij auditieve dyslexie verloopt de auditieve verwerking van prikkels problematisch en de overzetting van klanken naar lettertekens moeizaam. Bij visuele dyslexie ligt het probleem in de visuele informatieverwerking.

*Perceptuele en linguale dyslexie* zijn we al tegengekomen bij de paragraaf over de verstoorde samenwerking tussen de beide hersenhelften. Het gaat hierbij over zogenaamde P- en L-types.

Bij *eidetische dyslexie* (eidetisch betekent gezichtsbeeld) is sprake van een matig verloop van omzettingen van auditief naar visueel en omgekeerd. Gevolg hiervan is dat het kind zich richt op het 'gezichtsbeeld' van een woord en dit leert door middel van visuele inprenting.

---

<sup>3</sup> [www.gezondheidsraad.nl](http://www.gezondheidsraad.nl)

<sup>4</sup> [www.stichtingtaalhulp.nl](http://www.stichtingtaalhulp.nl)

*Dysfatische dyslexie* is een taalstoornis en het semantisch functioneren, loopt achter op het gemiddelde functioneren. Het taalbegrip is onderontwikkeld. Abstract taalgebruik is moeilijk te vatten voor deze kinderen. Onderstaande casus verduidelijkt dit.

*Jorg (9 jaar) begint hard te lachen als zijn moeder tegen hem zegt dat hij binnen drie tellen uit de tuin is. 'Hoe kan ik nu binnen drie tellen de tuin uit zijn', zegt hij lachend waarna hij op zijn gemak de tuin uitloopt. In de beleving van Jorg is het onmogelijk om binnen drie tellen de tuin uit te zijn. Jorg begrijpt niet dat zijn moeder bedoelt dat hij snel de tuin uit moet.*

## **2.4 De algemene kenmerken in groep 1 en 2**

Taalontwikkeling en leesvoorwaarden zijn in deze groepen van groot belang. Een kind met dyslexie zal op deze fronten lager scoren dan zijn even oude niet-dyslectische medeleerling. Het fonemisch bewustzijn is minder. Het kind heeft moeite met het onthouden van liedjes, kleuren en soms zelfs namen van klasgenootjes. De interesse in taal is minimaal. Het schrijven van de eigen naam zal in veel gevallen niet lukken. Wij denken dat motivatie hierin ook een rol kan spelen. Juist doordat het kind weinig succeservaringen kent, blokkeert hij. Uiteraard is dit niet de uiteindelijke oorzaak maar het kan meespelen. Een ander kenmerk is de matige zinsopbouw. Zinnen lopen niet vloeiend en vaak worden de woorden in de verkeerde volgorde uitgesproken.

## **2.5 De algemene kenmerken in groep 3, 4 en 5**

Vaak is te zien dat een kind met dyslexie zwak is in taal maar juist sterk in rekenen. Het rekenbegrip is goed ontwikkeld maar tafelsommen zijn vaak lastig. Het automatiseringsproces ontwikkelt zich niet goed. De motivatie om talige activiteiten uit te voeren kan dalen naar een enorm laag gehalte. Het kind wisselt zogenaamde goede dagen af met minder goede dagen. Er is geen sprake van continuïteit. De concentratie is matig en het kind kan vergeetachtig zijn. Als het kind spreekt dan is dat veelal met weinig intonatie en een zwakke articulatie. Onderstaande casus verduidelijkt dit.

*Yoran zit in groep 4. Hij heeft een hekel aan school. Altijd dat gezeur van de meester om goed zijn best te doen. Hij vindt het gewoon saai op school. Zeker als ze taal gaan doen. Rekenen vindt Yoran erg leuk en hij kan het ook goed zolang ze geen tafelsommen hoeven te maken, want als ze dat gaan doen wil Yoran maar een ding: naar de wc...*

### **2.5.1 Dyslexie en het lezen in deze leeftijdsgroepen**

Kinderen met dyslexie lezen vaak erg spellend, haperend en monotoon. De articulatie laat te wensen over. Kinderen hebben er een hekel aan om klassikaal te moeten lezen. Dit is verklaarbaar omdat het kind lezen lastig vindt en zeker als zijn klasgenoten beginnen te

zuchten als hij moet gaan lezen daalt de motivatie tot nul. Opmerkelijk is het feit dat juist deze kinderen het gelezen gedeelte uitstekend kunnen navertellen. Onderstaande casus illustreert dit.

*Patricia zit in groep 6. Op zich gaat ze graag naar school. Als Patricia tijdens het klassikaal lezen een beurt krijgt beginnen sommige kinderen te zuchten, andere kinderen beginnen vooruit te lezen. Langzaam en haperend leest Patricia een klein stukje. Het gaat over een wilde achtervolging van een hond door een vos. Na ongeveer tien regels geeft de juf aan dat ze mag stoppen. Patricia haalt opgelucht adem. Nadat andere kinderen gelezen hebben en het hoofdstuk uit is, stelt de juf een lastige vraag over het stukje wat Patricia moest lezen. Er gaat één vinger omhoog, die van Patricia.... en het antwoord is goed!*

### **2.5.2 Dyslexie en het spellen in deze leeftijdsgroepen**

Het dyslectische kind maakt veel spelfouten in veel categorieën: problemen met de lange- en korte klank, de stomme –e, problemen met samengestelde woorden en het weglaten van letters (veelal klinkers). Natuurlijk mag een kind in groep 5 nog fouten maken maar woordverminderingen komen gemiddeld genomen niet veel meer voor. Hieronder enkele voorbeelden van woordverminderingen:

- *ksten* in plaats van *kasten*
- *bakr* in plaats van *bakker*
- *druppol* in plaats van *druppel*
- *feestn* in plaats van *feesten*

## **2.6 De algemene kenmerken groep 6, 7 en 8**

Ook in de groepen 6, 7 en 8 is de motivatie niet hoog bij het dyslectische kind. Dit geldt ook voor de concentratie. De schriftelijke verwerking van de leerstof verloopt uiterst moeizaam. De belangstelling voor de zaakvakken is meestal nadrukkelijk aanwezig. Als er echter verwerkingsopdrachten om de hoek komen kijken, kan het kind niet goed meekomen en daalt de motivatie en belangstelling. Ook bij het leren van huiswerk loopt het dyslectische kind tegen grote moeilijkheden aan. Waar een ander kind na een halfuur zijn repetitie goed kent, heeft het dyslectische kind wel een uur nodig en kent hij zijn repetitie nog niet goed.

### **2.6.1 Het lezen in deze leeftijdsgroepen**

Ook bij dyslectische kinderen uit de hogere basisschoolgroepen valt op dat ze de inhoud van een verhaal goed terug kunnen vertellen. Bij begrijpend lezen scoren ze redelijk, mits ze voldoende tijd krijgen om de opgaven te maken. Onder tijdsdruk presteert het dyslectische

kind niet goed. De articulatie is nog steeds niet goed en hoe langer het kind leest, hoe minder de leeskwiteit wordt. Het spreekt voor zich dat het onverstandig is om een dyslectisch kind lang, klassikaal te laten lezen. Radend lezen in combinatie met het herstellen van een fout vanuit de context komt veelvuldig voor. Onderstaande zin zal bijvoorbeeld lastig zijn voor het dyslectische kind omdat er veel werkwoorden in staan en de context lastig te bepalen is:

*De treinmachinist zei dat het wellicht veel erger af had kunnen lopen.*

### **2.6.2 Het spellen in deze leeftijdsgroepen**

Klankzuivere woorden blijven lastig voor het dyslectische kind. Hier bedoelen we de zogenaamde ‘luisterwoorden’ mee. De open en gesloten lettergreep leveren het kind grote problemen op. Dit probleem speelt ook bij het niet-dyslectische kind maar in veel mindere mate. Het leren van een woordpakket of bordrijwoorden lukt wel maar als er spontaan gevraagd wordt bij bijvoorbeeld een opstel naar deze woorden, gaat het alsnog mis. Het dyslectische kind kan op dat moment niet de link leggen tussen het ‘woordpakketwoord’ of ‘bordrijwoord’ en hetzelfde woord dat hij gebruikt in zijn opstel, ter verduidelijking:

*Maria (12) heeft haar woordpakket goed geleerd. Als de meester haar vraagt om alle woorden op te schrijven dan gaat dit foutloos. Als Maria een dag later een opstel moet schrijven gebruikt ze drie woorden uit het woordpakket. Opmerkelijk genoeg schrijft ze twee van de drie woorden verkeerd! Maria valt in een oude fout omdat ze de link niet legt met het woordpakket en dit blijkbaar niet voldoende geautomatiseerd is.*

Ook het schrijven van leenwoorden blijkt erg lastig te zijn. Verder heeft het kind moeite met zelfreflectie. Dit is verklaarbaar omdat dyslectische kinderen hun fouten vaak niet zien.

## **2.7 De conclusie**

Onderzoekers zijn er nog steeds niet uit wat de oorzaak is van dyslexie. Er zijn verschillende theorieën die op zich waar kunnen zijn maar de absolute waarheid is nog altijd niet gevonden. Het is zeer aannemelijk dat er neurologische factoren meespelen. Uiteindelijk is een feit dat dyslexie nooit over gaat. Dyslexie is te herkennen aan verschillende kenmerken. Feit is echter, dat een dyslectisch kind niet per definitie aan alle kenmerken hoeft te voldoen. Het moeite hebben met lezen zal bij alle dyslectische kinderen voorkomen.



### 3. Dyslexie van toen naar nu

In dit hoofdstuk staat de geschiedenis van dyslexie centraal: sinds wanneer is dit leesprobleem bekend en onderkend? Daarnaast ook een blik op de recente geschiedenis van dyslexie: is het bekend of het aantal dyslectici in de achterliggende decennia is toe- of afgenomen? Belangrijk hierbij is wel om steeds het oog op de probleemstelling te houden: wat moet er onderzocht worden? Om niet te verzanden in allerlei interessante, maar tegelijk ook (voor het onderzoek) totaal irrelevante weetjes, zal het vizier steeds weer gericht worden op de vraag wat het nut voor ons onderzoek van bepaalde informatie is. En vanwege deze kanttekening zal de beschrijving van de geschiedenis heel beknopt zijn.

#### 3.1 Een korte geschiedenis

Als achtergrondinformatie is het aardig om het één en ander te weten over de geschiedenis van dyslexie. Toegegeven, deze kennis is niet direct relevant voor de begeleiding van dyslectische kinderen, maar het geeft wel een beeld van het probleem en hoe men er in de achterliggende jaren over dacht en mee omging.

Voor de eerste beschrijving van dyslexie moet teruggegaan worden naar de zeventiende eeuw, en wel naar het jaar 1676. In deze eerste beschrijving ging het over mensen die taalproblemen hadden door een hersenbeschadiging. De beschreven taalproblemen vallen onder ‘afasie’, een moeilijk woord voor een taalprobleem waaraan een hersenletsel ten grondslag ligt. Sommige van de afasiepatiënten hadden namelijk niet alleen hun spreekvermogen verloren, maar ook hun leesvermogen. Deze categorie van dyslexie wordt tegenwoordig ook wel ‘verkregen dyslexie’ genoemd.

Het woord ‘dyslexie’ werd voor het eerst gebruikt in 1872 door Rudolf Berlin. Zijn patiënt verloor zijn leesvermogen door een hersenbeschadiging. Niet lang daarna, in 1877, gebruikte dr. Adolph Kussmaul de term ‘woordenblindheid’ om een afatische patiënt te beschrijven die zijn leesvermogen verloren had.



Figuur 3.1

Rudolf Berlin  
Bron: Valkenuil.nl

*Een (...) Duitse arts, Rudolf Berlin uit Stuttgart, scherpte ons beeld van deze verworven leesproblemen verder aan. In zijn monografie 'Eine besondere Art der Wortblindheit' (...) beschrijft Berlin zes gevallen die hij gedurende een periode van twintig jaar zelf observeerde. Berlin gebruikt de term dyslexie voor wat hij ziet als een bijzondere vorm van woordblindheid bij volwassenen, die als bijkomend gevolg van een specifieke hersenbeschadiging hun leesvaardigheid kwijtraken*<sup>5</sup>

Jean-Martin Charcot definieerde in 1897 'alexia' als het totale verlies van het leesvermogen. In 1890 beschreef Bateman 'alexia' en 'dyslexia' als een vorm van verbaal geheugenverlies, waarbij de patiënt zijn geheugen voor de betekenis van grafische symbolen is kwijtgeraakt. Maar de meest voorkomende vorm van dyslexie (waar we ons in deze afstudeerscriptie vooral in verdiepen) is niet de dyslexie die veroorzaakt is door een hersenletsel (afasie of verkregen dyslexie), maar ontwikkelingsdyslexie. Deze vorm van dyslexie ontstaat (of beter: komt openbaar) tijdens de ontwikkeling van een kind.

Interessant om te weten is dan ook dat ontwikkelingsdyslexie zo'n honderd jaar geleden voor het eerst werd beschreven in een Brits wetenschappelijk tijdschrift dat voornamelijk was gericht op oogartsen. In deze eerste periode werd ontwikkelingsdyslexie dan ook voornamelijk gezien als een oogheelkundige of neurologische afwijking.

Aan het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw concludeerde E. Treacher Collins (als oogarts verbonden aan het Royal London Ophthalmic Hospital in het Engelse Moorfields) na een reeks kinderen met aangeboren woordblindheid te hebben onderzocht, dat de kernsymptomen: *“vaak over het hoofd werden gezien en afgedaan als louter domheid of als een refractiefout. Dit was sterk in het nadeel van de betrokkene, omdat deze vaak bekritiseerd, gepest of uitgelachen werd vanwege een tekortkoming die niet zijn schuld was, maar zijn pech.”*<sup>6</sup>

Een praktisch uitstapje naar het vak van leerkracht: dit is één van de eerste pedagogische verboden. Zowel de leerkracht als de leerlingen in de klas moeten de leerling die 'dom' is (of vaker: dom *lijkt*) in zijn waarde laten en op zoek gaan naar de dingen waar deze leerling wel goed in is. Of eigenlijk nog scherper: op zoek gaan naar mogelijke oorzaken van deze (schijnbare) domheid! Bekritisieren is iets waar ook een leerkracht voor moet waken bij dyslectici, want ze kunnen niet beter, zonder goede begeleiding. En ondanks goede begeleiding hebben ze hun persoonlijk plafond. Pesten of uitlachen is zonder enige uitzondering, geen optie. De opdracht voor de leerkracht bij dit kleine uitstapje: schep een veilig klimaat voor alle leerlingen, waarin ook de moeilijk lerenden gewaardeerd worden en waarin iedereen (zoveel als mogelijk is) zichzelf kan en mag zijn.

Terug naar de geschiedenis. In de jaren 20 en 30 van de twintigste eeuw verschoof deze visie op ontwikkelingsdyslexie en werden omgevingsfactoren steeds vaker gezien als belangrijke oorzaak voor allerlei gedragsfenomenen. Zo ook dyslexie, dat men in een breder (gedrag)verband probeerde te gaan zien.

---

<sup>5</sup> *Hulpgids dyslexie*, Salle Shaywitz, blz. 15

<sup>6</sup> *Congenital Word-Blindness (Inability to learn to Read)*, J.H. Fishers

Zo ook Samuel Torrey Orton, die een verband vond tussen langzaam leren en andere factoren zoals linkshandigheid. Ook ontdekte hij dat een grote hoeveelheid schrijf- en leesfouten te maken had met het omdraaien of omwisselen van letters en van letters in woorden. Bovendien vond hij dat deze lees- en schrijfafwijkingen in hele families voorkwamen. Langzaam maar zeker kwam de ‘aandoening’ dyslexie steeds scherper in beeld.

In de jaren die volgden, groeide onder sociologen en opvoedkundigen de overtuiging dat ongunstige omgevingsfactoren de problemen van dyslectici zouden kunnen beïnvloeden. Hierbij kan gedacht worden aan slechte onderwijs- en lesmethoden. Psychologen onderzochten de vaardigheden en beperkingen van dyslectici. Deze onderzoeken leidden tot een herziening van het idee over dyslexie. Dyslexie werd nu beschreven als een fenomeen dat uit velerlei symptomen bestaat en dat vele oorzaken kan hebben. Opvallend is dat, los van de verschillende meningen over oorzaken en symptomen van dyslexie, er wel overeenstemming was over het idee dat dyslexie genezen kon worden! Als men maar de juiste methode gebruikte.

Vanaf de jaren 70 van de twintigste eeuw werden theorieën over dyslexie gebaseerd op nieuwe wetenschappelijke disciplines, zoals cognitieve psychologie en neurowetenschappen. Zoals zo vaak in de geschiedenis van de wetenschap, geldt ook hier het principe van het voortschrijdend inzicht: de theorie over dyslexie verschoof door nieuwe inzichten geleidelijk van visuele naar linguïstische (taalkundige) oorzaken. Er waren verschillende theorieën over de oorzaak/oorzaken van dyslexie. Waar de ene theorie stelde dat met name het benoemen van voorwerpen en concepten voor problemen zou zorgen, stelden de andere dat de oorzaak van dyslexie juist lag in het te langzaam verwerken van algemene informatie.

Samengevat is dyslexie op dit moment onderwerp van interdisciplinair onderzoek. De wetenschappelijke disciplines die hierbij zijn betrokken variëren van onderwijskundig tot neurobiologisch. Onderzoekers hopen dat de antwoorden op dit ingewikkelde leerprobleem te vinden zullen zijn op het kruispunt van al deze disciplines.<sup>7</sup>

En nu, aan het einde van de paragraaf, zijn we weer terug bij paragraaf 2.7, want ook anno nu zijn onderzoekers er nog niet uit wat de oorzaak van dyslexie is. Ook nu zijn er nog verschillende theorieën en bestaat er geen absolute helderheid over de oorzaken van het fenomeen dyslexie.

### **3.2 Dyslexie in de achterliggende decennia**

De titel van dit paragraafje klinkt veelbelovend, want de vraag hoe het aantal dyslectici zich ontwikkeld heeft in de achterliggende jaren, is een interessante. Is er sprake van een toename, of misschien juist wel van een afname?

---

<sup>7</sup> Valk&Uil, <http://www.valkenuil.nl/Wat-is-dyslexie/Geschiedenis.html>

Toch worden de (misschien wel) hoge verwachtingen (van lezer en onderzoeker) getemperd door de koude douche van de realiteit: over een eventuele toe- of afname van het aantal dyslectici is geen concrete of cijfermatige informatie.

Over het totale aantal dyslectici in Nederland kunnen slechts grove schattingen gemaakt worden. Zo stelt het *Protocol dyslexie hoger onderwijs* dat binnen het primair en voorgezet onderwijs het percentage dyslectici tussen de 3% en 5% van de totale populatie ligt.<sup>8</sup>

Sally Shaywitz noemt in haar boek *Hulpgids dyslexie* een preciezer percentage: “In Nederland heeft 8,8 procent van de leerlingen op de basisschool een taalachterstand, 3,6 procent heeft dyslexie”. Vervolgens schrijft ze even verderop: “Op grond van deze percentages kan de totale populatie van dyslectici op de basisschool gesteld worden op 36.000 met een jaarlijkse instroom van 7200”.<sup>9</sup>

De schrijvers van het boek *Omgaan met dyslexie* noemen een vergelijkbaar percentage, waarbij zij niet alleen naar de basisschool kijken, maar ook naar het aantal dyslectici op het voortgezet onderwijs. “Bij de zeven criteria van Dumont (een precieze definiëring) ging het om een welomschreven groep van rond de 5% van de leerlingen in het onderwijs (...). De gedachte is dat er een harde kern van maximaal 6000 nieuwe kinderen (met dyslexie) per jaar is, gegeven de jaarlijkse instroom van ongeveer 200.000 leerplichtige kinderen”.

Trendgegevens over het aantal dyslectici in Nederland is (op het moment) dus niet te geven. Wel is in deze paragraaf een beeld geschetst van de totale (geschatte) populatie dyslectici, waarbij de gegeven percentages en aantallen wel iets verschillen, maar per saldo wel een vrij helder beeld schetsen. We kunnen stellen dat in een gemiddelde klas van 25 leerlingen (maximaal 5%) 1 á 2 leerlingen met dyslexie zitten (waarbij de praktijk overigens uitwijst dat er soms grotere aantallen tot wel 4,5 of 6 leerlingen met dyslexie in één klas zitten). De waarschijnlijkheid dat een leerkracht te maken krijgt met dyslexie in zijn klas, grenst aan het zekere. Dat onderstreept het belang van ons onderzoek, nogmaals.

### 3.3 Leuk om te weten

Dat dyslexie niet iets van ‘vandaag of gisteren’ is, maar al een lange geschiedenis heeft, blijkt ook uit het boekje *Wat je moet weten over dyslexie* van Paula Wiltshire. In dit zeer toegankelijke boekje schrijft ze over een aantal ‘historische dyslectici’.

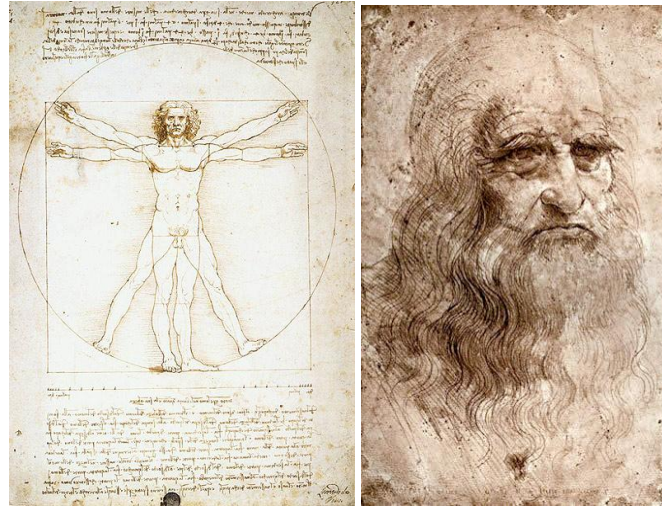
En als we het hebben over een dyslectisch persoon die waarschijnlijk nooit vergeten zal worden, kijken we allereerst naar de beroemde Leonardo da Vinci. Noem je zijn naam, dan

---

<sup>8</sup> *Protocol dyslexie hoger onderwijs*, door o.a. Ria Kleijnen, blz. 20

<sup>9</sup> *Hulpgids dyslexie*, Sally Shaywitz, blz. 28

denkt het gros van de mensen direct aan de ‘Mona Lisa’. En terecht, hoewel je hem daar oneindig tekort mee zou doen, want de man was een genie, een groots wetenschapper en een geweldig kunstenaar die zijn gelijke tot die tijd niet kende. Hij was de vooraanstaande figuur van de Italiaanse renaissance.



Figuur 3.2 Leonardo da Vinci  
Bron: Wikipedia

Paula Wiltshire stelt dat wetenschappers die Leonardo's geschriften hebben bestudeerd, een aantal kenmerken hebben gevonden die erop wijzen dat hij dyslectisch was. Zo wijzen deze (taal)wetenschappers op het feit dat hij in spiegelschrift schreef (van rechts naar links). Persoonlijk wil ik bij de bewijzen voor zijn ‘dyslectisch zijn’ wel wat kanttekeningen van twijfel plaatsen, vooral omdat deze kunsthistorici wijzen op het feit dat man spectaculaire uitvindingen had gedaan op ondermeer het gebied van wapens en het menselijk lichaam (zie ook figuur 3.2), die hij probeerde ‘at all costs’ verborgen te houden voor eventuele pottenkijkers.

Ach, laten we de waarheid maar even in het midden leggen, want hoe het ook zij, een aansprekend en vooral ook inspirerend voorbeeld is Leonardo da Vinci zeker.

Ook geeft Paula Wiltshire een aantal actuelere voorbeelden van bekende dyslectici. Zo schrijft ze over Thomas Edison: ‘Thomas Edison, de uitvinder van de elektrische gloeilamp, microfoon en fonograaf, werd gezien als domkop omdat hij het alfabet en de vermenigvuldigingstafels niet kon leren. Zijn hele leven lang waren zijn handschrift en spelling vrijwel onleesbaar’.

Vervolgens noemt ze Winston Churchill: ‘de Britse premier tijdens de Tweede Wereldoorlog en winnaar van de Nobelprijs voor (nota bene) literatuur had een hekel aan school en had weinig interesse in het leren van Latijn, Grieks of wiskunde. Zijn ouders kregen te horen dat hij de slechtste leerling van de klas was’.

Een leuk laatste voorbeeld is Hans Christian Andersen, Deens schrijver en dichter. Over hem schrijft ze: ‘Hans Christian Andersen was schrijver van veel van onze bekende sprookjes,

zoals het lelijke eendje. Een recente analyse van zijn handschrift heeft aangetoond dat hij dyslectisch was'.<sup>10</sup>

Persoonlijk zouden we deze mooie lijst nog kunnen aanvullen met andere grote namen, denk bijvoorbeeld aan de wereldberoemde componist Johann Sebastian Bach, de geniale wetenschapper Albert Einstein en de bekende Britse schrijfster Agatha Christie. Waar het in de kern van deze paragraaf om gaat is het feit dat ook dyslectische mensen (ondanks al hun lees-, schrijf- en/of spellingsproblemen) tot grote dingen in staat zijn. Ook zij hebben perspectief en grote kansen.



Figuur 3.3 Agatha Christie, de dyslectische schrijfster  
Bron: Wikipedia

En juist deze wetenschap kan de pijn van hedendaagse dyslectici verzachten: al eeuwen geleden hadden mensen te kampen met dit leesprobleem en bovendien waren het niet de minsten! Deze paragraaf heeft niet voor niets een plekje in dit onderzoeksverslag gekregen: juist ook voor dyslectische kinderen is het belangrijk om te weten dat ze (ondanks het feit dat ze dyslectisch zijn) niet ‘dom’ zijn of geen ‘toekomst’ hebben. Integendeel: de geschiedenis heeft bewezen dat (ook) dyslectische mensen tot grote dingen in staat zijn en dat enkelen van hen waarschijnlijk zelfs nooit vergeten zullen worden. Dyslectische kinderen hebben *perspectief* en dat mogen (ja, moeten) wij hen als toekomstig leerkracht ook vertellen!

Met deze paragraaf over enkele bekende dyslectici sluiten we het derde hoofdstuk af. In het volgende hoofdstuk willen we een sprong in de tijd maken en naar het ‘nu’ gaan kijken. We zullen in dit vierde hoofdstuk vooral geïnteresseerd zijn in de dagelijkse problemen waar dyslectische kinderen tegenaan lopen op school.

---

<sup>10</sup> *Wat je moet weten over dyslexie*, door Paula Wiltshire, blz. 8 - 25

## 4. De dagelijkse problemen in de praktijk

In dit hoofdstuk worden een aantal gevolgen beschreven die de leerkracht tegen kan komen in zijn klas met dyslectische kinderen. Nadat de leerkracht bepaald gedrag signaleert is het belangrijk dat hij weet, hoe te reageren op een bepaald soort gedrag. Let wel: het gedrag wat beschreven wordt, is niet per definitie bij elk dyslectisch kind waarneembaar en/of aanwezig. Het is dus niet zo dat als de leerkracht een aantal beschreven problemen niet ziet, een kind dus niet dyslectisch is. Wel is het zo dat een leerkracht met dyslectische kinderen in zijn klas, een aantal facetten zeker zal herkennen. Natuurlijk komen sommige kenmerken ook terug bij niet-dyslectische kinderen. Dit wil uiteraard niet zeggen dat deze kinderen ineens wel dyslectisch zouden zijn. Dit hoofdstuk is dus geen diagnosticering van de stoornis dyslexie.

Na ieder probleemgebied waar dyslectische kinderen mee te maken kunnen krijgen, volgen handreikingen voor de leerkracht. Belangrijk om te vermelden is dat dit niet geschreven is vanuit de hoogte. Alsof de schrijvers het allemaal zo goed zouden weten. Nee, het doel van de schrijvers is het geven van handreikingen aan de (beginnende) leerkracht, die te maken heeft met dyslectische kinderen in zijn klas. Allereerst zal ingegaan worden op een aantal problemen in het algemeen. Eigen waarde, faalangst, weinig zin in bepaalde vakken en nog andere aspecten worden hier in beschreven. Dit hoofdstuk eindigt met een conclusie met daarin de meest basale bevindingen uit dit hoofdstuk.

### 4.1 Algemeen

Als het goed is, weet een kind met dyslexie zelf heel goed dat hij dyslectisch is. De meester of de juf en ook de ouders hebben het kind hier over ingelicht. Bij het inlichten van het kind is het belangrijk dat de dingen eerlijk gezegd worden. Uiteraard hoeft het kind niet alles te weten (denk aan de neurologische factor). Pas als het kind weet wat hij heeft kan er sprake zijn van het accepteren hiervan. Een dyslectisch kind dat tegen veel dingen aanloopt en niet weet wat er nu daadwerkelijk aan de hand is, zal onzeker gedrag vertonen. Dit kan door agressiviteit, terugtrekkend gedrag maar ook door afwezig gedrag te vertonen. Er vanuit gaande dat het kind weet dat hij dyslexie heeft, kunnen de volgende gevolgen zich voordoen. Er volgt een opsomming waarna de gevolgen één voor één uitgewerkt zullen worden.

- Het kind accepteert zijn problemen/stoornis niet
- Het kind voelt zich niet gesteund
- Het kind is faalangstig
- Het kind heeft een leerkracht die zich niet verdiept in de stoornis
- Het kind heeft een leerkracht die geen verantwoordelijkheid neemt in zake het dyslexietraject
- Het kind komt in een uitzonderingspositie terecht
- Het kind heeft weinig of geen plezier in school
- Het kind heeft te maken met geheugenproblemen
- Het kind krijgt dezelfde instructie als alle andere kinderen

- Het kind heeft veel moeite met het leren van andere talen
- Het kind krijgt niet of nauwelijks begeleiding bij het leren en/of maken van huiswerk
- De samenwerking tussen school en ouders is minimaal

#### 4.1.1 Het kind accepteert zijn problemen/stoornis niet

Voordat het kind kan accepteren dat hij de stoornis dyslexie heeft, moeten er twee dingen gebeuren: de ouders zijn op de hoogte van het feit dat hun kind dyslexie heeft, en de ouders accepteren het probleem.

*Joachim (9) gaat vaak met tegenzin naar school. Hij vindt het erg moeilijk op school. Hij ziet dat hij veel dingen lastig vindt en minder goed kan dan de andere kinderen. Op een dag komt Joachim thuis en vraagt hij aan zijn moeder: 'Mam, hoe komt het dat ik veel dingen moeilijk vindt?' Moeder reageert emotioneel: 'Ja, dat weten je vader en ik ook niet goed, ze zeggen wel dat je dyslexie hebt maar daar geloven we niets van!'*

Bovenstaande casus geeft aan dat de ouders van Joachim wel weten dat hij dyslexie heeft, maar ze erkennen dit niet. Helaas komt dit voor, met als gevolg dat zulke kinderen erg onzeker worden en te veel van zichzelf gaan eisen.

Ook de leerkracht kan merken in de klas dat zijn dyslectische leerling te hoge eisen stelt voor zichzelf. Hoe moet de leerkracht hier mee omgaan?

##### *Handreikingen*

Het is raadzaam om eens te gaan praten met de betreffende leerling. Doe dit niet onder de les en zeker niet klassikaal. Het kind heeft behoefte aan een gesprek waarvan hij zeker weet dat andere kinderen er niets van horen. Ga het gesprek aan op een positieve manier. Leg kort en duidelijk uit wat dyslexie inhoudt. Benadruk de kwaliteiten van het kind en laat het kind zelf aangeven wat zijn doelen zijn. Als dit onhaalbaar is, geef dan voorzichtig aan dat dit niet haalbaar is door bijvoorbeeld vragen te stellen als: 'Denk je dat je dit kunt halen?' Probeer ook eens door te vragen. Hoe komt het dat het kind zulke hoge doelen stelt? Vanzelfsprekend is het een goede zaak om contact op te nemen met de ouders. Steun het kind en stel de doelen voorzichtig bij. Steek in op de sterke kanten van het kind. Geef aan dat je het kind wilt helpen maar dat het niet erg is als het doel niet gehaald wordt.

Samenvattend:

- Ga het gesprek aan met het kind op een positieve manier
- Leg uit wat dyslexie inhoudt en stel doelen bij
- Steek in op de sterke kanten van het kind en voer de druk niet op
- Neem contact op met de ouders



## 4.1.2 Het kind voelt zich niet gesteund

Een kind met dyslexie heeft op emotioneel gebied meer steun nodig. Een schooldag kan heel veel vragen voor een dyslectisch kind. Denk alleen maar aan de spanningen die kunnen ontstaan. Juist die dingen die niet lukken op school blijven vaak hangen met spanningen als gevolg. In veel gevallen komen de spanningen er uit als het kind thuis komt. Bij het ontbreken aan steun voor het kind kan dit hoog oplopen.

*Jarno (10) komt versleten uit school. Hij ziet wit van de moeheid en smijt zijn tas op de bank. Hard stampend rent hij de trap op naar zijn kamer. Nadat hij een paar scheldwoorden heeft geproduceerd, hoort zijn moeder ineens een harde knal. Geschrokken loopt ze naar boven toe. Als moeder in Jarno zijn kamer komt, ziet ze Jarno met een hamer in zijn hand op zijn bureau slaan. Er zit een grote scheur in het bureau. Als moeder Jarno gekalmeerd heeft komt het hoge woord eruit: Jarno heeft een rottag gehad, alles zat tegen en niemand begrijpt volgens hem dat hij dyslexie heeft.....*

In veel gevallen wordt dit soort gedrag (als gevolg van spanningen op school) thuis gesignaleerd. Een enkele keer kan dit ook voorkomen tijdens de les. Hoe kan dit voorkomen worden? Kan het überhaupt voorkomen worden?

### *Handreikingen*

Het gedrag van Jarno is goed te begrijpen. Veel dingen zitten hem dwars. Tijdens de les kan hij zich nog beheersen maar eenmaal thuisgekomen barst de bom. Allereerst moet gezegd worden dat dit gedrag niet in alle gevallen te voorkomen is. Wel kan er veel aan gedaan worden om dit gedrag te verminderen. Als leerkracht is het zaak om het kind positief te benaderen. Biedt het kind de ruimte om er over te praten. Bij sommige kinderen helpt het om even naar het schoolplein te gaan, om daar een paar rondjes te rennen. Het verkrampte, gespannen gevoel kan er op deze manier (deels) uit. Uiteraard moeten er wel afspraken gemaakt worden met het kind over de tijdsduur en de frequentie. Zorg er als leerkracht echter niet voor dat het kind een uitzonderingspositie krijgt. Dit kan nog grotere problemen opleveren zie paragraaf 4.1.6.

Samenvattend:

- Benader het kind positief
- Geef het kind de ruimte om eventuele spanningen te uiten
- Voorkom een uitzonderingspositie

### 4.1.3 Het kind is faalangstig

Het is altijd zoeken naar de juiste balans bij kinderen. Enerzijds beloont de leerkracht goede prestaties en bestraft en vermaant hij kinderen bij negatief gedrag en/of matige prestaties. Bij dyslectische kinderen komt faalangst vaker voor dan bij niet-dyslectische kinderen. Faalangst is als volgt samen te vatten: *kinderen met leerstoornissen hebben vaak een lager zelfconcept als het om schoolse zaken gaat: ze schrijven hun falen vaak toe aan hun eigen zwakke capaciteiten en hun succes aan externe factoren ('de leerkracht houdt extra rekening met mijn problemen, ik had mazzel')*<sup>11</sup>

Faalangst kan uiteindelijk leiden tot depressiviteit. Faalangst zorgt ervoor dat een kind minder goed presteert. Dit kan door het stellen van te hoge eisen, maar ook door het niet precies weten wat er verwacht wordt van het kind. Vaak heeft het kind van tevoren al het idee dat het mis zal gaan. Zeker bij spreekbeurten of boekbesprekingen.

*Zegert (11) zit in groep 7. Hij is dyslectisch en heeft afgesproken met de meester dat hij een spreekbeurt zal houden. Zegert heeft er weken voor geoefend en heeft de spreekbeurt al geoefend voor zijn ouders. Dit ging uitstekend. Zijn spreekbeurt zal gaan over wolven. De dag van de spreekbeurt wordt Zegert wakker met buikpijn. Hij eet amper wat en loopt onzeker naar school. Na een tijdje is het zover. Zegert zal zijn spreekbeurt houden. In de grote pauze heeft hij nog wat dingen opgehangen en klaargezet. Als alle kinderen de klas binnen komen loopt hij naar de meester toe. 'Meester, ik denk dat ik het een andere keer doe.' Als de meester vraagt waarom hij het een andere keer wil doen geeft Zegert een veelzeggend antwoord: 'Het wordt toch niks.'*

Een dyslectisch kind met faalangst kan dit op verschillende manieren uiten. Een kind kan niet willen slapen, lichamelijke klachten hebben, erg stil en teruggetrokken zijn, afgeven op school en andere moeilijke dingen. Hoe kan een leerkracht hier in en/of buiten de klas mee omgaan?

#### *Handreikingen*

Zowel T. Braams (Dyslexie, Een complex taalprobleem) als Hermans e.a. 1991 (geciteerd in Omgaan met dyslexie, Sociale en emotionele aspecten, geschreven onder redactie van J.H. Loonstra en F. Schalkwijk) bieden handreikingen. Allereerst de handreikingen volgens T. Braams.

Volgens Braams is *structureren* erg belangrijk. Het moet duidelijk zijn voor het kind wat hij precies in welke volgorde moet doen om het doel te bereiken. Wat verwacht de leerkracht van het kind? Als dit duidelijk is voor het kind en het gaat enige tijd goed, kan de structuur geleidelijk wat verminderd worden, aldus Braams.

Ook *het geven van feedback* is van groot belang. Het geven van feedback moet snel volgen op de activiteit of handeling die het kind uitgevoerd heeft. Zo krijgt het kind een helder zicht op hoe hij iets gedaan heeft. Dit moet nauwkeurig gebeuren. Zorg er dan ook als leerkracht voor dat het kind de gegeven feedback goed begrijpt. Dit kan door bijvoorbeeld te vragen of het kind kan herhalen wat goed ging en wat misschien anders kon. Voorzichtigheid is echter

---

<sup>11</sup> Dyslexie, Een complex taalprobleem, T. Braams, blz. 121

geboden. Stel dat het kind iets helemaal niet goed gedaan heeft, is het erg onhandig om dit eens even expliciet te benadrukken.

Een *positief klimaat* is erg belangrijk voor ieder kind. Zeker voor het faalangstige dyslectische kind. Iedere goede leerkracht investeert hierin. Sta niet teveel stil bij datgene wat een kind niet goed gedaan heeft maar beloon juist datgene wat het kind wel goed doet. Laat merken dat de goede dingen van het kind niet vanzelfsprekend zijn maar dat dit, iedere keer weer, goed is. Zodoende stijgt het vertrouwen in eigen kunnen.

Het geven van *het goede voorbeeld* kan door kopieergedrag tot gewenste resultaten leiden. Een slecht voorbeeld daarentegen kan leiden tot ongewenste resultaten. Als de leerkracht erg gespannen reageert op het niet slagen van een bepaalde activiteit van een medeleerling in de groep, kan dit doorwerken op het faalangstige kind.

Het hebben en uitdrukken van *positieve verwachtingen* kan zeker leiden tot een verhoogd zelfvertrouwen. De verwachting die een leerkracht heeft van het faalangstige dyslectische kind dient bekend te zijn bij het kind. Uit een positieve verwachting kan het kind moed scheppen en dit kan de gedachte opwekken ‘dat het kind wel degelijk iets kan!’ De gestelde verwachting dient wel haalbaar te zijn. Een negatieve verwachting echter, zal in veel gevallen een negatieve uitwerking hebben en wellicht de faalangst alleen maar vergroten.

Hermans e.a. noemen eveneens de factoren *behoefte aan overzicht, behoefte aan kennis over de eigen prestaties, behoefte aan een persoonlijke relatie en behoefte aan positieve verwachtingen*.<sup>12</sup>

Samenvattend:

- De leerkracht speelt een grote rol, hij kan het kind voor een groot gedeelte maken of breken
- Bied het kind veel structuur en spreek stap voor stap uit hoe het doel bereikt kan worden
- Geef duidelijk en positief feedback op het handelen van het kind
- Creëer een positief klimaat in de klas, geef aandacht aan het goede
- Geef het goede voorbeeld, vooral in het omgaan met tegenslagen
- Heb positieve verwachtingen van het kind en spreek deze ook uit

#### **4.1.4 Het kind heeft een leerkracht die zich niet verdiept in de stoornis**

Iedere leerkracht moet weten wat dyslexie inhoudt en hoe er mee omgegaan kan worden. Zeker met de wetenschap dat iedere leerkracht er mee te maken krijgt of zal krijgen. Zoals eerder gemeld, speelt de leerkracht een grote rol. Dyslexie is een onderwijsprobleem en dus dient de leerkracht kennis van zaken te hebben. Het kan gebeuren dat de leerkracht van het dyslectische kind niet goed weet wat dyslexie is. Op zich hoeft dit geen probleem te zijn als de leerkracht zich maar gaat verdiepen in de stoornis. Doet hij dit niet dan zal hij het gedrag

---

<sup>12</sup> Omgaan met dyslexie, Sociale en emotionele aspecten, J.H. Loonstra en F. Schalkwijk (red.), blz. 128, 129

en de leerprestaties niet goed begrijpen en hier wellicht verkeerd mee omgaan. Dit is niet alleen frustrerend voor het kind zelf maar ook voor zijn ouders, de leerkracht zelf en de klasgenoten. Het gevolg hiervan kan zijn dat het pedagogisch klimaat in een groep negatief wordt beïnvloed door het gedrag en handelen van de onwetende leerkracht.

### *Handreikingen*

Er van uitgaande dat iedere leerkracht die een dyslectisch kind in zijn klas heeft er alles aan doet om te weten te komen wat hij moet doen, lijkt dit probleem makkelijk oplosbaar. Zeker bij relatief jonge leerkrachten zal dit probleem minder spelen dan bij de oudere garde. Daarom is een goede voorlichting zeker gewenst. Nu zijn er leerkrachten die les willen geven op hun eigen manier, ze hebben het immers al tientallen jaren zo gedaan? Waarom zouden ze het nu ineens anders doen? Het is wellicht overbodig maar: de leerkracht dient te accepteren dat hij een dyslectische leerling in zijn klas heeft. Daar begint het mee. De leerkracht hoeft zich niet te schamen voor het feit dat hij er weinig vanaf weet. Er zijn voldoende mogelijkheden om informatie in te winnen omtrent de stoornis dyslexie. Denk aan collega's, de ib'er en externe instanties zoals Driestar Educatief. Verder is het aan te raden om ook naar het kind toe uit te spreken dat het kind dyslexie heeft en dat de leerkracht er van op de hoogte is en zijn best zal doen om hier goed mee om te gaan.

Samenvattend:

- Accepteer dat het kind dyslectisch is en spreek dit ook uit
- Bezoek eens een voorlichting die over dyslexie gaat
- Lees vakbladen waar over dyslexie geschreven wordt
- Stel vragen aan ib'er, collega's met ervaring en aan externe instanties

#### **4.1.5 Het kind heeft een leerkracht die geen verantwoordelijkheid neemt in zake het dyslexietraject**

Iedere goede leerkracht observeert iedere dag zijn leerlingen. Nu kan het zijn dat een leerkracht een dyslectische leerling in de klas heeft, waarbij de diagnose nog niet gesteld is. Deze leerkracht zal bepaalde kenmerken signaleren die wijzen op dyslexie. De diagnose kan niet zomaar door iedereen worden gesteld. Voorafgaande aan het diagnosticeren gaat het kind het dyslexietraject in. Dit gebeurt pas wanneer de leerkracht en/of ouders het vermoeden hebben dat het kind wel eens dyslectisch zou kunnen zijn. Het kan gebeuren dat de leerkracht wel bepaalde signalen signaleert maar niet de link legt met dyslexie. Vaak is dit een gevolg van onwetendheid. Zeker als er bij de ouders geen kennis over dyslexie is, kan dit leiden tot allerlei remedieoefeningen zonder resultaat. Het kind heeft immers dyslexie! Bij het zoeken naar verklaringen van de leerproblemen kan de leerkracht de volgende fout maken:

*Aan de hand van het gedrag in de klas en de resultaten die een leerling behaalt, is het lang niet altijd gemakkelijk om te zien wat er aan de hand is. Te vaak wordt het effect van de*

*situatie waarin een leerling zich bevindt onderschat en wordt het waargenomen gedrag als een persoonlijkheidstrek van de leerling opgevat. In de psychologie wordt dit de 'fundamentele attributiefout' genoemd. Een leerling heeft dan 'onvoldoende capaciteiten', werkt niet hard genoeg of is onvoldoende gemotiveerd. Echter: als de oorzaak van de waarneembare problematiek niet gevonden wordt, komt de oplossing meestal niet dichterbij.<sup>13</sup>*

### *Handreikingen*

De leerkracht moet zijn verantwoordelijkheid nemen en hulp van in eerste instantie de ib'er invoeren. Het is erg belangrijk dat de leerkracht niet op de stoel gaat zitten van een specialist. Van een leerkracht kan en mag niet gevraagd worden dat hij het kind onderzoekt en de diagnose stelt. Dit doet een specialist die alvorens hij de diagnose stelt, het kind eerst een dyslexietraject in laat gaan. Tijdens dit traject dient de leerkracht alles in het werk te stellen om dit traject zo goed mogelijk te kunnen laten verlopen. Vanzelfsprekend is het zaak voor de leerkracht om zich te verdiepen in de stoornis en de mogelijke consequenties hiervan, mocht de diagnose daadwerkelijk gesteld worden. Oppervlakkige kennis over dyslexie volstaat hier niet. Het kind heeft recht op een leerkracht die goed weet wat dyslexie inhoudt en hoe er mee om te gaan. Belangrijk aspect is ook dat de leerkracht in samenwerking met de ib'er, contact opneemt met ouders. Dit kan al in een vroeg stadium: als er signalen zijn die wijzen op dyslexie. Ouders hebben hier recht op en kunnen de school en leerkracht nooit het verwijt maken dat deze niet alert zijn geweest. Ten slotte is het van groot belang dat de leerkracht goed op de hoogte is van zijn groep en de kinderen individueel. Door middel van observaties kan een leerkracht veel te weten komen.

Samenvattend:

- Observeer de groep regelmatig (dagelijks)
- Neem verantwoordelijkheid en initiatief en overleg met de ib'er
- Ga niet op de stoel van een specialist zitten
- Neem in een vroeg stadium contact op met de ouders
- Onderzoek wat dyslexie inhoudt en wat de consequenties hier van zijn

### **4.1.6 Het kind komt in een uitzonderingspositie terecht**

Een dyslectisch kind valt vaak op. Het is goed om te beseffen dat er verschillende gradaties zijn binnen dyslexie. Toch zijn er veel dyslectische kinderen die anders zijn dan niet-dyslectische kinderen. In het verleden is het regelmatig voorgekomen dat de leerkracht van het dyslectische kind medelijden kreeg met het kind. Doordat de leerkracht medelijden kreeg, stelde hij alles in het werk om er voor te zorgen dat het kind met veel plezier naar school ging. Als het kind vervelend deed, strafte de leerkracht hem minder snel dan een niet-dyslectisch kind. Het gevolg hiervan was dat de klasgenoten een hekel kregen aan het dyslectische kind,

---

<sup>13</sup> Dyslexie, Een complex taalprobleem, T. Braams, blz. 81 en 82

dat gezien werd als verwend en het 'kindje van de meester.' Het dyslectische kind kwam terecht in een uitzonderingspositie door het gedrag van de juffrouw of meester.

*Arissa (10) zit in groep 6 en heeft een moeilijke tijd achter de rug. Ze vond school erg moeilijk en ging iedere dag met tegenzin. Totdat bij haar na het doorlopen van het dyslexietraject, de diagnose dyslexie gesteld werd. Arissa merkte dat de juf ineens veel aardiger deed tegen haar. Toen ze de laatste keer gingen gymmen, vroeg de juf wat de kinderen wilden doen. Bijna iedereen stak zijn of haar vinger op. Uiteindelijk mocht Arissa kiezen. Later die dag sloeg Arissa een klasgenoot en werd ze door de pleinwacht naar binnen gestuurd. Na een paar minuten stond Arissa weer buiten. Toen andere kinderen aan haar vroegen wat de juf gezegd had, zei ze: 'Niet meer doen hè, Arissa?!'*

Hoe goed het ook bedoeld is van de leerkracht, dit leerkrachtgedrag werkt averechts. De kinderen zullen Arissa gaan vermijden en zelfs lelijk tegen haar gaan doen. Arissa verkeerd in een ideale positie om gepest te worden. Hoe kan een uitzonderingspositie dan voorkomen worden? Of moet het dyslectische kind gewoon dezelfde uitleg krijgen als de andere kinderen?

### *Handreikingen*

Vanzelfsprekend krijgt het dyslectische kind in sommige gevallen een vereenvoudigde uitleg en minder huiswerk. Dit hoeft echter niet te leiden tot een uitzonderingspositie. Het dyslectische kind kan in sommige gevallen wat minder geconcentreerd zijn dan de andere kinderen. Het is van groot belang dat de kinderen uit de klas weten welke kinderen dyslectisch zijn en wat dit inhoudt. De leerkracht zou aan het begin van het schooljaar een korte uitleg kunnen geven waarbij ook de dyslectische kinderen inbreng hebben. Het dyslectische kind heeft in de meeste gevallen een aangepast programma nodig. Doordat de klasgenoten steeds sneller vooruitgaan met de leerresultaten is de kans aanwezig dat het dyslectische kind steeds verder achterop raakt. Laat het dyslectische kind niet samenwerken in een groepje met alleen zwakke kinderen. Dit heeft geen positief effect op de leerontwikkeling en de eigenwaarde van het groepje kan dalen. Samenwerken op zich, is wel goed. Behandel het dyslectische kind net zo als het niet-dyslectische kind wat betreft de omgang. Het is goed mogelijk dat de leerkracht meer overlegt met het dyslectische kind dan met de andere kinderen. Geef naar de klas toe aan, dat dit noodzakelijk is en dat de kinderen niet hoeven te denken dat de meester of juf het dyslectische kind voortrekt.

Samenvattend:

- Bied het dyslectische kind een aangepast programma aan
- Geef de hele klas een voorlichting over wat dyslexie inhoudt, welke kinderen dyslexie hebben en betrek de dyslectici hierbij
- Benader het dyslectische kind net zo als de andere kinderen wat betreft de omgang
- Laat het dyslectische kind niet samenwerken in een groepje met alleen zwakke kinderen

#### 4.1.7 Het kind heeft weinig of geen plezier in school

Zeker als de diagnose nog niet gesteld is en het dyslectische kind tegen tal van problemen aanloopt, is de kans groot dat het kind school als minder positief gaat ervaren. Dit kan zich uiten op verschillende manieren. Het kind kan lichamelijke klachten krijgen, depressieve klachten krijgen, met tegenzin naar school gaan, woede-uitbarstingen kunnen ontstaan enzovoorts. Het dyslectische kind zal zelf heel goed in de gaten hebben dat hij sommige dingen (voornamelijk lezen en spellen) minder goed en snel kan dan zijn klasgenoten. Zeker als de diagnose nog niet gesteld is, kan dit erg frustrerend zijn voor het kind. Als eenmaal de diagnose gesteld is kan het probleem nog steeds spelen doordat het kind de stoornis (nog) niet geaccepteerd heeft. In hoeverre het kind last heeft van zijn mindere leerresultaten ten opzichte van zijn klasgenoten, en hoe dit ervaren wordt hangt af van de persoonlijke eigenschappen en de belevingen van het kind. Dit kan sterk uiteenlopen. Het ene kind zal er soms wat stiller onder zijn, terwijl het andere kind juist moord en brand bij elkaar krijgt als hij weer naar school moet.

##### *Handreikingen*

Om ondanks de wellicht tegenvallende leerresultaten met plezier naar school te gaan zijn er tenminste drie aspecten waar het kind volgens J.H. Loonstra en F. Schalkwijk (red.) (Omgaan met dyslexie, Sociale en emotionele aspecten), aan moet voldoen. Als eerste moet het kind een vriendschap hebben met iemand van school. Het liefst iemand uit zijn eigen klas waarmee de (lees) problemen besproken kunnen worden. Er moet dus sprake zijn van wederzijds vertrouwen in diegene. De taak van de leerkracht in deze, is het bevorderen van contact met klasgenoten en zeker het bevorderen van vriendschap(en). Op deze manier kan het dyslectische kind zijn verhaal kwijt, ook als het eens flink tegenzit. Ten tweede is het van belang dat het kind een relatie heeft met leeftijdsgenoten waarbij de tegenvallende leerresultaten geen belemmering vormen. Er is daarbij geen risico dat het kind gepest wordt omdat hij zogenaamd ‘minderwaardig’ is. De taak van de leerkracht hierin is het creëren van een goed pedagogisch klimaat binnen de groep waarbij ruimte is voor verschillen. Ook tijdens de Sova-lessen kan hier op in gespeeld worden. Als derde is het zaak dat het kind een groep leeftijdsgenoten om zich heen heeft, waarin het kind ondanks de problemen die er zijn, voldoende eigenwaarde kan blijven voelen en houden. Ook hierin is de taak van de leerkracht zoals eerder genoemd: het creëren van een goed pedagogisch klimaat met ruimte voor verschillen. Vanzelfsprekend kan de leerkracht de interesse van het dyslectische kind (en de andere kinderen) opwekken, door gewoon goed les te geven. We gaan hier niet dieper op in omdat dit als het goed is bij iedere leerkracht prioriteit heeft. Verder is het van belang om goed contact te houden met de ouders. Hoe gaat het met het kind in de thuissituatie en hoe praat het kind over school? Het kind mag weten dat ouders en de leerkracht één front zijn en samen het beste met het kind voor hebben. Dit mag ook uitgesproken worden zodat het kind weet dat zijn gezaghebbers er voor gaan. Ook mag het gesprek aangegaan worden met het kind waarbij het kind aan mag geven waar hij tegen aan loopt en wat hij nu eigenlijk niet leuk vindt aan school. Toon begrip voor de situatie. De leerkracht kan het kind de helpende hand

bieden door hem soms tegemoet te komen, denk aan een beloningssysteem. De leerkracht moet echter wel alert blijven en hier niet te ver in gaan. Dit zou namelijk kunnen resulteren in een uitzonderingspositie en dat is zeker niet wenselijk, zie paragraaf 3.2.6.

Samenvattend:

- Stimuleer vriendschap(en) tussen het dyslectische kind en klas geno(o)t(en)
- Creëer een positief pedagogisch klimaat met ruimte voor verschillen
- Houd contact met ouders, vorm één front en spreek uit dat iedereen het beste zoekt voor het kind
- Ga het gesprek aan met het kind, toon begrip en vraag naar de oorzaken
- Bied vervolgens de helpende hand door met mogelijke oplossingen te komen, voorkom echter een uitzonderingspositie

#### **4.1.8 Het kind heeft te maken met geheugenproblemen**

Het verwerken van mondelinge informatie en het luisteren naar instructies kan heel lastig zijn voor het dyslectische kind. In de meeste gevallen heeft dit te maken met omgevingslawaai en het werkgeheugen van het kind. Bij iedere instructie worden belangrijke en minder belangrijke dingen genoemd. Het belangrijkste is dat de kinderen de kern van het verhaal vatten. Doordat bij sommige dyslectische kinderen de capaciteit van het werkgeheugen beperkter is dan bij andere kinderen, is het lastig voor hen om de kern vast te houden. Zeker als de leerkracht meerdere opdrachten geeft, zal het vaak gebeuren dat het dyslectische kind er meerdere vergeet. Dit is geen onwil maar onmacht! Zeker als er tijdens de instructie wat geroezemoes in de klas is, of er vliegt een vliegtuig voorbij, is het lastig voor het kind om de boodschap te begrijpen. Het dyslectische kind hoort weliswaar evenveel als zijn niet-dyslectische klasgenoot, maar het verwerken ervan vraagt veel meer.

##### *Handreikingen*

Het dyslectische kind mag nooit afgerekend worden op het feit dat hij iets niet goed gedaan heeft als het geven van de opdracht niet duidelijk genoeg is geweest. De leerkracht doet er verstandig aan om na het geven van een opdracht kort te herhalen wat er gebeuren moet. Maak het visueel (SmartBoard)! Ook kan de leerkracht het dyslectische kind tegemoet komen door er voor te zorgen dat de klas echt stil is. Zeker in de bovenbouwgroepen is dit weliswaar lastig voor de leerkracht, toch heeft het dyslectische kind er baat bij. Probeer zo veel mogelijk binnenlopende kinderen rustig te laten zitten. Stel bepaalde wc-tijden in wanneer kinderen naar de wc mogen. Dit voorkomt een hoop onrust. Verder kan het handig zijn om het dyslectische kind een plaatsje voorin de klas te geven zodat hij nauwelijks afgeleid kan worden door medeleerlingen en de leerkracht goed kan zien. Ook kan hij gemakkelijker vragen stellen als hij iets niet begrijpt.



*Paul (12) zit in groep 8. Paul heeft dyslexie en hij weet dit. Hij zit voorin de klas, recht tegenover het bureau van de meester. Paul is niet de enige in de klas die dyslexie heeft. Maar liefst vier klasgenoten hebben ook dyslexie. Paul gaat graag naar school. 'Ze houden rekening met mij', geeft hij aan. 'Als ik iets niet begrijp vraag ik het gewoon aan de meester.'*

*Alle kinderen weten dat er bepaalde tijden zijn wanneer ze naar de wc mogen gaan. Op de vraag wat Paul het fijnst vindt in de klas, geeft hij aan: 'De meester geeft bij veel lessen op het eind een korte samenvatting zodat ik weet wat ik precies moet doen.'*

Samenvattend:

- Wees voorzichtig met het terechtwijzen van een dyslectisch kind nadat blijkt dat hij een opdracht verkeerd begrepen heeft
- Geef na iedere les of instructie een korte samenvatting, maak het visueel (SmartBoard)
- Voorkom iedere vorm van onrust binnen de klas
- Stel vaste wc-tijden in, wanneer de kinderen naar de wc mogen
- Positioneer het dyslectische kind in de nadere omgeving van de leerkracht

#### **4.1.9 Het kind krijgt dezelfde instructie als alle andere kinderen**

Bij vrijwel iedere les die wordt gegeven, geeft de leerkracht instructie. Dit kan op verschillende manieren gebeuren. Klassikale instructie, verlengde instructie of individuele instructie. In de meeste gevallen (zeker bij de zaakvakken) wordt een klassikale instructie gegeven. Dit kan problemen opleveren voor het dyslectische kind. Na het inhoudelijke gedeelte volgen meestal een aantal opdrachten. De meeste kinderen kunnen meteen aan de slag, terwijl het dyslectische kind niet goed weet wat hij moet doen. Het komt voor dat de leerkracht geen aandacht geeft aan het dyslectische kind met als gevolg dat hij de opdracht niet maakt en gefrustreerd raakt. Wat kan de leerkracht wel betekenen voor het dyslectische kind en hoe ver moet hij hierin gaan?

*Charlotte (11) zit in groep 7 en vindt Aardrijkskunde het leukste vak wat er is. De meester kan geweldig goed uitleggen en hij weet erg veel. Sinds vorige week werken ze over Rusland. Nadat de meester wat dingen heeft verteld over dit doorgaans koude land, worden de kinderen aan het werk gezet. Ze moeten opdracht vijf tot en met tien maken. De meester zegt er nadrukkelijk bij dat opdracht zes niet hoeft omdat deze te lang duurt. Hij vraagt aan de kinderen of ze het begrijpen en als niemand zijn vinger opsteekt wordt het stil in de klas en gaat iedereen aan de slag, zo ook Charlotte. Nadat opdracht vijf gemaakt is komt ze bij opdracht zes. Daar begrijpt ze niets van. Ze steekt haar vinger op. De meester komt en moppert wat op Charlotte. 'Ik had toch gezegd dat opdracht zes niet hoefde?' zegt hij. De leerkracht van Charlotte vergat haar nog even te zeggen dat opdracht zes niet hoefde. Hij stemde zijn instructie niet af op Charlotte.*

#### *Handreikingen*

Het dyslectische kind heeft behoefte aan een leerkracht die een directe, gerichte instructie geeft die afgestemd is op het kind. Na de klassikale instructie zou de leerkracht er voor

kunnen kiezen om nog even tegen het dyslectische kind de belangrijkste dingen te herhalen. Ook kan het handig zijn om aan het begin van de dag een taakkaart te geven aan het dyslectische kind zodat hij altijd na kan gaan wat er wel of niet gemaakt moet worden. Ook kan het dyslectische kind baat hebben bij een verlengde instructie. Als de leerkracht diverse dyslectici in zijn klas heeft, kan hij er voor kiezen om na iedere klassikale instructie, verlengde instructie te geven aan de dyslectici. Dit kan bijvoorbeeld aan een speciale instructietafel. Terwijl de andere kinderen rustig verder werken, kan de leerkracht de opdrachten even goed doorspreken met de dyslectici. Vermindering van de stof kan daarbij aan de orde zijn, denk aan minimumstof. Een andere aansprekende vorm van instructie is pre-teaching. Dit houdt in dat de leerkracht voordat de les gegeven wordt (het kan voor schooltijd, de dag ervoor of vlak voor de les), kort doorspreekt wat het kind moet doen en waar hij extra op moet letten. De klassikale instructie is op die manier beter te volgen voor het kind omdat veel dingen hem bekend voor komen.

Samenvattend:

- Bied het dyslectische kind een directe, gerichte instructie
- Stem de instructie af op het kind, denk aan verlengde instructie
- Maak gebruik van een taakkaart
- Verminder de stof tot de minimumstof
- Maak gebruik van pre-teaching

#### **4.1.10 Het kind heeft veel moeite met het leren van andere talen**

Het vak Engels speelt een steeds grotere rol in het basisonderwijs. Een aantal jaar geleden werd het vak Engels alleen gegeven in de groepen 7 en 8. Tegenwoordig (2010) zijn er steeds meer scholen die het vak Engels aanbieden vanaf groep 3 of zelfs vanaf groep 1. Met het besef dat het dyslectische kind moeite heeft met het lezen van de eigen moedertaal, is het eenvoudig te verklaren dat het lezen van Engelse woorden, zeker moeilijk is. Onderstaande casus verduidelijkt dit:

*Brenda (12) zit in groep 8 en krijgt voor het tweede jaar les in Engels. Brenda heeft een hekel aan Engels. Ze vindt het saai, onnodig en lastig om te leren. De kinderen moeten voor zich nemen page (peetsj) nine (nijn). Inmiddels heeft Brenda geleerd dat nine, negen is en ze zoekt de bladzijde op. Vervolgens praat de meester veel in het Engels en Brenda begrijpt er weinig van. Zeker als ze even later een beurt krijgt om een stukje te lezen. Met veel moeite leest ze: 'Susan's dog have a broken nose.' Voordat Brenda de zin uitgesproken heeft beginnen de andere kinderen te zuchten. Brenda wordt rood en ze weet het nu nog zekerder: Engels is een rotvak!*

#### *Handreikingen*

Pre-teaching kan van grote waarde zijn voor het dyslectische kind. Een leerkracht doet er goed aan om voor de les aan te geven wat het kind kan verwachten. Ook kan een leerkracht

een cd geven waar de Nederlandse vertaling van een Engelse tekst op staat. Het kind kan zo als het ware meelesen met de klas. Dit is een handig hulpmiddel bij een eerste kennismaking met het vak Engels. Verder kunnen ook Engelse teksten ingesproken worden en beluisterd via de cd. Het dyslectische kind kan dan niet alleen meelesen maar ook oefenen met de juiste uitspraak. Huiswerkvermindering is ook een raadzame handeling. Beperk het huiswerk tot de minimumstof. Blijf in gesprek met het kind, over hoe hij het vak Engels ervaart en laat het kind niet zomaar onverwachts lezen voor de hele klas. Dit kan schadelijke gevolgen hebben voor de eigenwaarde van het kind.

Samenvattend:

- Maak gebruik van pre-teaching
- Maak gebruik van een ingesproken cd
- Verminder de leerstof
- Laat het kind nooit onverwachts klassikaal lezen

#### **4.1.11 Het kind krijgt niet of nauwelijks begeleiding bij het leren en/of maken van huiswerk**

Zeker in de bovenbouwgroepen van de basisschool wordt tenminste wekelijks huiswerk opgegeven. Dit kan bestaan uit het maken van opdrachten, het leren van repetities of het houden van een spreekbeurt. In groep 7 en groep 8 is het op veel scholen gebruikelijk dat de kinderen zelf verantwoordelijk zijn voor het maken en leren van hun huiswerk. Hier wordt bewust voor gekozen om zo de overgang van basisonderwijs naar middelbaar onderwijs goed te laten verlopen. Op het middelbaar onderwijs is het kind helemaal op zichzelf aangewezen. De meeste kinderen kunnen na enige sturing deze verantwoordelijkheid redelijk aan. Bij het dyslectische kind ligt dit anders. Op zich zou hij de verantwoordelijkheid wel kunnen en willen nemen, maar hij loopt tegen te veel obstakels aan om goede resultaten te halen. Als de leerkracht hierin geen steun verleent, kan dit grote gevolgen hebben voor het kind maar ook voor zijn ouders die dan de taak van leerkracht over zullen nemen. Het dyslectische kind kan erg gefrustreerd raken als hij alles zelf uit moet zoeken. Dit kan uiteindelijk zelfs leiden tot lichamelijke klachten en depressiviteit. Wat is de taak van de leerkracht hierin en wat kan hij zoal doen voor het dyslectische kind?

##### *Handreikingen*

Huiswerkopdrachten of leerwerk dat een nauwe samenhang heeft en logisch is, zullen weinig problemen opleveren voor het dyslectische kind. De leerkracht kan veel problemen voorkomen door bij al het leerwerk de logica en samenhang heel duidelijk te aan te geven en dit door het kind op te laten schrijven. Vermijd hierbij overbodig stampwerk en realiseer dat sommige dingen gewoonweg niet gevraagd kunnen worden aan een dyslecticus. Denk bijvoorbeeld aan woordrijtjes van 50 woorden. Van een dove leerling wordt niet verwacht dat

hij de instructie kan volgen, zo kan bij een dyslecticus ook niet verwacht worden dat hij allemaal rijtjes in zijn hoofd prent. Voor veel dyslectische kinderen is het maken van aantekeningen (onder bijvoorbeeld Aardrijkskunde) erg lastig. Ze moeten luisteren, verwerken, schrijven en samenvatten tegelijk. Dit kost niet alleen veel energie maar leidt ook niet tot een gewenst leerresultaat. De leerkracht doet er goed aan om voor de les een gedegen, krachtige samenvatting te verstrekken die niet in het boek is terug te vinden. Dit is dan (in plaats van bijvoorbeeld rijtjes) meteen het huiswerk. Geef duidelijk aan wat het kind precies moet leren en stel geen vragen die niet terug te leiden zijn naar de samenvatting. Soms kan het helpen om samen met het kind een planning te maken waarbij duidelijk zichtbaar is wanneer hij wat moet doen. Houd contact met de ouders en voorkom dat het kind iedere dag een uur zit te leren. Onze persoonlijke visie is dat ieder kind op de basisschool, recht heeft om lekker buiten te spelen!

Samenvattend:

- Zorg voor samenhang en logica in de leerstof
- Vermijd overbodig stampwerk
- Realiseer wat haalbaar is voor het kind
- Zorg bij de zaakvakken voor een gedegen samenvatting en geef die voor de les aan het kind
- Geef duidelijk aan wat het kind moet maken en/of leren
- Maak samen met het kind een planning wanneer hij wat moet doen
- Houd contact met de ouders en voorkom dat het kind iedere dag een uur leert, hetgeen ten koste gaat van het buitenspelen

#### **4.1.12 De samenwerking tussen school en ouders is minimaal**

Het kan zijn dat er doordat de diagnose dyslexie is vastgesteld, ineens veel meer contact is tussen ouders en school. Vergaderingen, overlegmomenten en evaluatiegesprekken zullen met regelmaat voorkomen. In sommige gevallen zitten ouders en school niet op dezelfde lijn. Een andere mogelijkheid is, dat ouders het nut niet in zien dat er overleg plaatsvindt. In sommige gevallen kan het voorkomen dat ouders zelfs niet erkennen dat hun kind dyslexie heeft. Hoe het ook zij, een goede samenwerking tussen school en ouders is van groot belang. Het kan zijn dat het kind in de thuissituatie gedrag vertoont wat op school niet gezien wordt of andersom. Het is dan goed dat alle betrokkenen op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen van het kind. Het kan zijn dat hierdoor verklaringen gegeven kunnen worden voor het gedrag van het kind thuis, of op school. Dat een goede samenwerking tussen ouders en school belangrijk is voor het kind moge duidelijk zijn, evenals het feit dat een matige samenwerking funest kan zijn voor het kind. Onderstaande casus bevestigt dit.

*Markus (8) zit in groep 5. Hij heeft moeite met leren lezen en ook in spelling is hij erg zwak. Markus is ongeconcentreerd en toont weinig plezier op school. Nadat de onderwijsassistent weken geoefend heeft met Markus, en dit weinig opgeleverd heeft, besluit de leerkracht van Markus om een gesprek aan te vragen met de ouders van Markus. Een week ervoor heeft de leerkracht telefonisch contact opgenomen en afgesproken dat er vandaag om 14.00 een gesprek zal plaatsvinden in de school. Als om 14.00 de ib'er, leerkracht en orthopedagoge aanwezig zijn, gaat de telefoon. De leerkracht van Markus neemt op en heeft de moeder van Markus aan de lijn. 'Ja, meester, ik heb het er nog met mijn man over gehad maar we vinden het niet nodig om over Markus' rapport te praten.' 'Rapport?' vraagt de leerkracht. 'Ja, we moesten toch op gesprek komen voor het rapport?'*

Uit deze casus blijkt dat de leerkracht van Markus wel een gesprek aan had gevraagd maar dat hij niet aan heeft gegeven waarover dit gesprek zou gaan. Moeder dacht dat het over het rapport zou gaan en besloot (rijkelijk laat) het gesprek af te bellen.

### *Handreikingen*

Ouders zien vaak als eerste, specifieke problemen bij hun kind. Nadat dit aangekaart is bij school verwachten ouders dat school er iets mee doet. Toch verwachten ouders in eerste instantie erkenning en begrip. Besef heel goed dat ouders soms al snel het gevoel kunnen hebben dat 'school er toch niets aan doet.' Benader ouders positief en toon begrip voor de situatie. Spreek ook nadrukkelijk uit dat de school alles in het werk zal stellen om hier passend mee om te gaan en het beste voor het kind te zoeken. Sta open voor de inbreng van ouders. Zij zullen zich serieus genomen voelen en dit is een goede basis om samen het beste te zoeken voor het kind. Als er vanuit school beslissingen genomen zullen worden omtrent het kind, benader dan de ouders en betrek ze hierin. Ga nooit op eigen houtje beslissingen nemen.

*'Voor effectief overleg is wederzijdse afstemming noodzakelijk. Drie belangrijke principes worden in dit kader genoemd: het eerste is rekening te houden met de attributievalkuilen. Daarnaast kan het besef dat tussen een boodschap en de ontvangst een schakel is van zelfinteractie voorkomen dat te hoge verwachtingen bestaan over wederzijds begrip. Dit maakt tegelijk het derde principe duidelijk: overleg vraagt onderhandelen.'*<sup>14</sup>

Samenvattend:

- Toon begrip naar ouders over de genoemde problemen
- Geef duidelijk aan dat iedere betrokkene het beste voor heeft met het kind en laat dit ook merken
- Wees positief-realistisch
- Sta open voor de inbreng van ouders
- Maak duidelijke afspraken
- Neem nooit een beslissing op eigen houtje

---

<sup>14</sup> Omgaan met dyslexie, Sociale en emotionele aspecten, J.H. Loonstra, F. Schalkwijk (red.), blz. 109

## 4.2 Een dyslecticus aan het woord

Hoe kijkt een dyslecticus er zelf tegenaan? Hoe wordt zo'n kind het liefste geholpen en hoe juist niet? Onderstaand gedeelte geeft duidelijkheid. Het is geschreven in een werkstuk over dyslexie, door een meisje uit groep 7:

*'Als je heel erg je best doet om een woord te lezen, en als de gene die langs je zit het woord voor zegt is dat natuurlijk niet leuk.*

*Omdat je zelf ook dat woord wil lezen.*

*Maar dan weet je het woord al en kan je het zo hard op zeggen.*

*Het is fijn als je meer mensen met dyslexie in je omgeving hebt in de klas of gewoon op school.*

*En dat kinderen in de klas rekening met jou dyslexie houden.*

*En natuurlijk moeten de juffen en meesters er rekening meehouden, dat is soms lastig dat begrijp ik best.*

*Maar wij zijn er ook en wij willen wel geaccepteert worden met dyslexie.*

*Het is lastig als ik iets verkeerd schrijf en onze enige echte Michiel [de leerkracht] er een streepje onderzet.*

*Maar dan weet ik alleen dat er iets fout is en niet hou ik het beter kan schrijven, dus daar leer ik niks van.<sup>15</sup>*

## 4.3 De conclusie

De leerkracht van het dyslectische kind zal tegen veel problemen aanlopen. Toch heeft hij zelf in de hand of dit behapbaar blijft of dat dit een niet te nemen hindernis is. Van alle handreikingen die gegeven zijn, is de belangrijkste wat ons betreft het serieus nemen van het kind met zijn probleem en hier blijk van geven door het kind zo goed mogelijk te begeleiden in samenwerking met het kind zelf, de ouders, de ib'er en een externe deskundige. De leerkracht hoeft het niet alleen te doen. Er staan genoeg mensen klaar om hem te helpen en/of te coachen.

---

<sup>15</sup> Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8, H. Wentink, L. Verhoeven, blz. 63

## 5. Problemen en handreikingen vanuit de theorie: het lezen

Iedere leerkracht die een dyslectisch kind in zijn klas heeft, loopt tegen verschillende problemen aan. Het grootste probleem (wat in veel andere problemen is terug te zien), is veelal het moeizaam leren lezen. In dit hoofdstuk wordt dit probleem eens van dichtbij bekeken. Wat houdt het leesprobleem in en hoe kan hier het beste mee omgegaan worden? Niet alles komt aan de orde echter, wel de belangrijkste zaken waar de leerkracht mee te maken krijgt. Ook begrijpend lezen krijgt de aandacht evenals leesbevordering: misschien wel de basis voor het goed kunnen lezen. Er worden verschillende klassikale leesvormen besproken die relevant zijn voor iedere leerkracht, en de twee bekende leesprogramma's Connect en RALFI worden nader bezien. Dit gebeurt summier aangezien de leerkracht in de meeste gevallen niet zelf de 'uitvoerder' zal zijn. Het hoofdstuk besluit met een conclusie.

### 5.1 De leesproblemen

Leesproblemen (met technisch lezen) zijn globaal genomen in twee groepen in te delen. Er wordt langzaam en spellend gelezen of het lezen gaat vlot maar er worden veel fouten gemaakt. Beide soorten komen voor bij dyslectische kinderen. De aanpak die het kind kiest om te lezen heeft te maken met de lees kennis en het leesdoel maar ook de 'durf' om te lezen.

*Als Marissa een beurt krijgt van haar juf bij klassikaal lezen, is één ding zeker voor haar: ik moet snel lezen. Marissa kiest er voor om snel te lezen omdat anders de andere kinderen beginnen te zuchten. Het gevolg is dat ze veel fouten maakt. Marissa kan op zich wel goed lezen, alleen er worden veel fouten gemaakt. Marissa stapt even af van de analytische leesstrategie met als gevolg dat ze veel fouten maakt.*

Er zijn leerkrachten die veronderstellen dat het dyslectische kind veel andere fouten maakt ten opzichte van het niet-dyslectische kind. Dit is niet waar. Het dyslectische kind maakt nauwelijks andere fouten! Het verschil is dat de leesproblemen die het dyslectische kind heeft, veel hardnekkiger zijn en om een langdurige, individuele behandeling vraagt. Daarbij moet het kind tenminste 15 tot 20 minuten lezen, per dag.

### 5.2 Omgaan met leesproblemen

Het dyslectische kind kan op verschillende manieren omgaan met zijn leesprobleem. De één zal zijn uiterste best doen om het probleem te compenseren, terwijl een ander moedeloos in een hoekje gaat zitten. Ook de emotionele impact kan verschillend zijn. J.H. Loonstra en F. Schalkwijk (red.) geven in het boek 'Omgaan met dyslexie, Sociale en emotionele aspecten', een vijftal die onder andere bepalen in hoeverre een kind op een gezonde manier om kan gaan met zijn leesproblematiek. Als eerste wordt de aanleg van het kind wat betreft de basale

gevoelens rond het probleem en het temperament genoemd. Het onveranderlijke, aangeboren gedeelte dus. Als tweede factor wordt genoemd het gezond hanteren van afweermechanismen. Legt het kind zich meteen moedeloos neer bij zijn probleem of gaat hij strijdvastig de strijd aan? De derde factor geeft aan dat compensaties in de vorm van andere talenten, begaafdheden en dergelijke, van betekenis kunnen zijn in het omgaan met het probleem op een gezonde manier. Bijkomende risicofactoren zoals aandachtsproblemen, gedragsproblemen, andere leerstoornissen en/of psychische problematiek zullen ook invloed kunnen hebben. Als deze risicofactoren niet aanwezig zijn is de kans op een gezonde manier van omgaan met het probleem, groter. De laatste factor wijst op de dagelijkse leefomgeving van het kind en de manier waarop het kind deze leefomgeving beleeft. Onder de dagelijkse leefomgeving wordt verstaan het gezin, school en andere kinderen. Het kind kan hier verwijtend, ontkennend of steunend op reageren.

### 5.3 Het begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een belangrijk onderdeel binnen het taalonderwijs. Het is volgens T. Braams 'de zingeving van teksten.' Om goed begrijpend lezen te stimuleren is een vereiste dat kinderen leuke, leerzame, interessante teksten of boeken te lezen krijgen. De kwaliteit van boeken en leesteksten is van groot belang. Bij veel verhalende teksten worden kennisvragen gesteld. Volgens Braams moeten die achterwege gelaten worden. Eén van de belangrijkste voorwaarden om goed te kunnen begrijpend lezen is het hebben van tekstervaring. En juist bij de dyslectische lezer, ontbreekt het hier nog wel eens aan. Dit kan gedeeltelijk gecompenseerd worden door bijvoorbeeld vanaf groep 1 tot en met groep 8 veel voor te lezen. Het aanbieden van diverse soorten boeken (spanning, avontuur, sprookjes, geschiedenis, fantasie etc.) vergroot de woordenschat en in zekere zin de kennis over de wereld.

*Bij dyslectische kinderen zijn drie soorten problemen met het begrijpend lezen te onderscheiden: problemen met het leestempo, geheugenproblemen en problemen met de leesinhoud.<sup>16</sup>*

Begrijpend lezen is stillezen. Stillezen is voor de meeste mensen makkelijker dan hardop lezen. Het dyslectische kind zal in veel gevallen beter kunnen stillezen dan hardop lezen maar begrijpt bij het stillezen vaak minder van de tekst doordat sommige woorden overgeslagen worden. Juist dat éne signaalwoord dat aangeeft wanneer iets gebeurt kan zijn, wordt overgeslagen waardoor het dyslectische kind een fout maakt op zijn toets. Toch zijn er ook dyslectici die stillezen juist lastiger vinden dan hardop lezen. Ze moeten de tekst woord voor woord verwerken en dit kost veel energie en tijd. Als het dyslectische kind de tekst goed leest, is de kans groot dat hij te weinig tijd heeft. Dit komt doordat het leestempo te laag is. Het tweede probleem waar de dyslecticus tegen aan kan lopen is het zwakke werkgeheugen.

---

<sup>16</sup> J. Hoeks (1985); J. Rispen (1990)



Lange zinnen worden niet overzien en de grote lijn van de tekst is onduidelijk. Ook de grootte van de woordenschat kan hier een grote rol in spelen.

Om te begrijpen wat er gelezen wordt, is een zekere flexibiliteit nodig. Er zijn namelijk woorden die op verschillende manieren uitgelegd kunnen worden. Als de woorden verkeerd geïnterpreteerd worden, wordt de tekst niet goed begrepen. Ook de zogeheten dubbelzinnige zinnen leveren problemen op voor het dyslectische kind.

- *Toen de kinderen uit groep 6 in de wei het paard zagen, keken ze rond waar de meester gebleven was.*

- *Er was sprake van een bommelding in Rotterdam.*

De kans is groot dat het dyslectische kind leest: *Er was sprake van een bommel-ding in Rotterdam*, met als gevolg dat hij de tekst niet goed begrijpt. En wie staat er eigenlijk in de wei, groep 6 of het paard?

Volgens T. Braams is aan genoemde problemen niet zo veel te doen. Hij pleit er wel voor om de leestaak zo te benaderen dat er meer houvast gegeven kan worden. Dit kan met behulp van goede begripend leestechneken. Doorgaans leest een kind de tekst van begin tot einde. Een nadeel hiervan is dat het kind het overzicht kwijtraakt en bij minder aantrekkelijke teksten ook de leesmotivatie. Braams pleit voor een studerende aanpak van het lezen van de tekst.

Daar zijn de volgende adviezen bij te geven:

- *Wat wil je eigenlijk weten?*
- *Onderstreep of markeer belangrijke woorden die voor jou de tekst duidelijk maken*
- *Sla irrelevante stukken gerust over*
- *Stel steeds de volgende vragen: wie, wat, waarom, hoe, waar en wanneer*
- *Houd af en toe pauzes. Lees niet in één keer door*

## **5.4 De leesbevordering**

Er zijn twee essentiële aspecten die van groot belang zijn voor de leesbevordering. Allereerst de leesmotivatie, maar ook een succesvolle interventie. Er zullen eerst handreikingen volgen om er voor te zorgen dat het dyslectische kind, lezen leuk gaat vinden. Uiteraard is dit geen garantie maar het kan zeker helpen. Omdat iedere leerkracht te maken zal krijgen met dyslectici die lezen niet leuk vinden, zal niet alleen ingegaan worden op het leesplezier van het kind maar ook op succesvolle interventies die van invloed kunnen zijn op de leesbevordering.

### 5.4.1 Het bevorderen van de leesmotivatie

Als het dyslectische kind gemotiveerd zal zijn tijdens de oefensessies, zal het resultaat ongetwijfeld beter zijn dan wanneer hij er weinig zin in heeft. Het creëren van een goede leesmotivatie is in eerste instantie de taak van de leerkracht. Omdat er veel activiteiten zijn die de leesmotivatie bevorderen, noemen we de volgens ons meest relevante:

- *Bepaal voor er gelezen wordt een doel*
- *Bekijk samen de illustratie op de omslag*
- *Blader het boek eens door*
- *Voorspel toekomstige gebeurtenissen*
- *Trek conclusies*
- *Verduidelijk lastige woorden*
- *Vertel de gebeurtenissen na*
- *Laat het kind genieten van het verhaal en lees eens een stukje voor*
- *Laat het kind zelf een boek kiezen waar hij enthousiast over is*
- *Maak gebruik van internet om te onderzoeken of dingen die beschreven zijn wel kunnen en zoek op wie de schrijver nu eigenlijk is*
- *Visualiseer, maak gebruik van beelden*
- *Wie, wat, waar, wanneer, waarom?*
- *Wees zelf enthousiast!*
- *Bezoek eens een bibliotheek*

Om nog eens extra te benadrukken dat leesmotivatie van groot belang is voor het dyslectische kind, onderstaande casus.

*Pjotr (9) zit in groep 5. Hij is dyslectisch en moet veel lezen van de juf. Pjotr heeft een grote hekel aan lezen. Iedere keer als hij moet lezen gaat hij stiekem tekenen of hij gaat langdurig naar de wc. De juf besluit om onder schooltijd (terwijl de andere kinderen zelfstandig werken), een gesprekje te voeren met Pjotr. Als de juf vraagt waarom hij een hekel heeft aan lezen, noemt Pjotr wel tien redenen op waarom lezen volgens hem erg saai is. Op de vraag wat de juf anders zou moeten doen om Pjotr te kunnen helpen om lezen leuk te maken, komt Pjotr met het volgende idee: 'Ik wil graag zelf een boek uitzoeken en ik wil samen met iemand lezen zodat we er over kunnen praten.' De juf vindt het goed en de eerstvolgende weken mag Pjotr met zijn vriendje samen lezen. Soms leest zijn vriendje voor en Pjotr geniet dan met volle teugen. Na een tijdje vraagt de juf aan Pjotr: 'Hoe komt het nu, dat je nu wel graag leest?' Pjotr geeft het volgende antwoord: 'Omdat ik nu een leuk boek heb en omdat we er lekker over kunnen praten.' Later zal blijken dat Pjotr ook thuis meer is gaan lezen. Volgens zijn moeder leest hij dan samen met zijn jongere broertje een spannend boek....*

### 5.4.2 Succesvolle interventies

*Een geslaagde 'leesinterventie' bestaat uit meerdere ingrediënten. Het eerste is de inhoud van het programma, waarbij ik me wil richten op de implementatie: wanneer, hoe, door wie en*

*hoe lang vindt de interventie plaats. Deze vaak genegeerde factoren bepalen uiteindelijk het succes of de mislukking van zelfs de allerbeste interventies.<sup>17</sup>*

S. Shaywitz noemt in haar boek ‘Hulp-gids dyslexie’ 4 belangrijke factoren die een grote rol spelen bij een goede aanpak van het leesonderwijs. *Vroege interventie, intensieve lessen, lessen van hoge kwaliteit en voldoende interventie.*

#### *Vroege interventie*

Het is erg belangrijk dat de eerste stap om een dyslectisch kind te helpen vroeg gezet wordt: het stellen van de diagnose. In de praktijk gaat het wel eens zo ‘dat men het nog even aankijkt.’ Aangezien dit zich kan herhalen, kan het gebeuren dat er veel tijd over heen gaat voordat de diagnose gesteld wordt en dat is verloren tijd. De leerkracht dient alert te zijn op signalen die wijzen op dyslexie. Hij dient dit vrijwel direct te bespreken met de ib’er. Doordat het kind te laat de diagnose krijgt, gaat dit vaak ten koste van de eigenwaarde en de achterstand op klasgenoten wordt steeds groter. Als voorbeeld noemt Shaywitz: een kind waarbij dyslexie pas in groep 5 gediagnosticeerd wordt, loopt al duizenden woorden achter bij zijn klasgenoten. Interventie dient al in groep 1 en 2 te gebeuren en zeker in groep 3.

*En gelukkig zijn er sterke aanwijzingen uit hersenscans dat wetenschappelijk gefundeerde interventies een nieuwe bedrading in de hersenen van het kind tot stand kunnen brengen, waarna de hersenen vrijwel niet te onderscheiden zijn van die van een kind zonder enig leesprobleem.<sup>18</sup>*

#### *Intensieve lessen*

Dat het dyslectische kind behoefte heeft aan onderwijs wat afgestemd is op hem persoonlijk, moge duidelijk zijn. Omdat hij een achterstand heeft moet hij die achterstand inhalen. Leeslessen moeten dan ook met een grote intensiviteit gegeven worden. De leerkracht van het dyslectische kind moet het kind goed kennen want hij moet weten wanneer het iets kalmer aan moet gaan of wanneer er juist een tempoverhoging kan plaatsvinden. De leerkracht dient niet alleen de onderwijsbehoefte van het kind te weten, maar ook het gedrag en de acties van het kind kunnen signalen zijn en de leerkracht dient hier adequaat mee om te gaan. Het meest ideale voor een dyslectisch kind is een groep met drie of vier kinderen waarbij hij een specifieke leesles, vijf keer per week krijgt.

#### *Lessen van hoge kwaliteit*

Om een goede leesles te kunnen geven moet een leerkracht veel kennis en vaardigheden hebben. De volgende twee aspecten zijn wel de belangrijkste: kennis over de wijze waarop kinderen leren lezen en het hebben van ervaring met een specifiek leesprogramma. Het dyslectische kind valt of staat met een goede leerkracht. Volgens wetenschappelijk onderzoek werden leesprogramma’s het meest effectief gebruikt door hooggekwalificeerde leerkrachten

---

<sup>17</sup> Hulp-gids dyslexie, S. Shaywitz blz. 228

<sup>18</sup> Hulp-gids dyslexie, S. Shaywitz blz. 228

die allemaal ten minste een aantal jaren ervaring hadden met onderwijs aan kinderen die leesproblemen hadden. Dit ten opzichte van onervaren leerkrachten.<sup>19</sup>

Shaywitz stelt dat de primaire taak van de leesles aan een dyslectisch kind dan ook niet overgelaten mag worden aan een klassenassistent, oudere leerling of leerkrachten die niet beschikken over voldoende kennis of ervaring. Ook een computer is niet in staat om een goede leerkracht te vervangen. Het begeleiden van een dyslectisch kind vereist veel inspanning en geduld. Het kind moet bij het hele proces betrokken worden en blijven. Het is goed om te realiseren dat het leesproces een zwaar werk is voor het kind. Een goede leerkracht vraagt zich continu af hoe hij het beste informatie over kan brengen op het kind.

### *Voldoende interventie*

Het komt voor dat het dyslectische kind in eerste instantie goed begeleid wordt en dat dit ook zijn vruchten afwerpt. Het gevaar is aanwezig dat de leerkracht na verloop van tijd verzwakt. Omdat het toch goed gaat kan het kind het zelf verder wel aan, denkt men dan. Dit is erg gevaarlijk voor de leesontwikkeling van het kind. De leerkracht dient alert te blijven en zich voortdurend in te zetten voor het kind. Volgens Shaywitz vraagt een dyslectisch kind misschien wel 150 tot 300 uur intensieve lessen. Dit betekent dat het kind iedere schooldag minstens negentig minuten gedurende een periode van een tot drie jaar intensief begeleid wordt. Geconcludeerd kan worden dat de diagnose indien mogelijk vroeg gesteld moet worden, er leesonderwijs in kleine groepjes gegeven moet worden, gekwalificeerde leerkrachten de lessen geven en er leesprogramma's gebruikt worden die in het verleden hun vruchten afgeworpen hebben.

## **5.5 De klassikale leesvormen**

In deze paragraaf wordt ingegaan op een tiental bruikbaar, klassikale werkvormen, die de leerkracht toe kan passen voor zowel kinderen met als zonder leesproblemen. Er is dankbaar gebruik gemaakt van het boek 'Dyslectische kinderen leren lezen', van A. Smits en T. Braams. Na een opsomming van deze werkvormen, wordt kort ingegaan op elke werkvorm.

De tien werkvormen zijn als volgt:

- *Voorlezen*
- *Meelezen van korte teksten*
- *Meelezen van boeken*
- *Hardop denken*
- *Radio-lezen*

---

<sup>19</sup> J.K. Torgesen et al., 'Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes from Two Instructional Approaches,' *Journal of Learning Disabilities* 34 (2001): 33-58

- *Theater-lezen*
- *Voorlezen aan kleuters*
- *Duo-lezen*
- *Tutorlezen*
- *Stillezen*

### *Voorlezen*

Een groot voordeel bij deze klassikale werkvorm is dat vooral de kinderen met leesproblemen eindelijk kunnen luisteren zonder dat ze zelf moeten lezen. Dit verhoogt de betrokkenheid. Ook de woordenschat wordt vergroot tijdens het luisteren naar de tekst. De leerkracht kan een aantal moeilijke woorden uitleggen, maar soms maakt de context van het verhaal al duidelijk wat een woord betekent. Iedere dag een stukje voorlezen (ongeveer een kwartier) wordt daarom aanbevolen door A. Smits en T. Braams. Het is wel zaak dat de leerkracht een interessant en motiverend boek of artikel kiest. Dit kan in overleg met de kinderen gaan. Het is aan te bevelen om geen hele boeken te lezen maar om veel af te wisselen. Hierdoor kunnen de voorgelezen gedeeltes goed aansluiten bij bijvoorbeeld het thema van een zaakvak. Het is belangrijk dat de leerkracht voor hij gaat voorlezen, duidelijk maakt wat hij verwacht van de kinderen. Dit is (zeker voor het dyslectische kind) erg fijn; hij weet wat hij moet doen tijdens het voorlezen. De leerkracht doet er wijs aan om na afloop van het voorlezen geen ‘controlevragen’ te stellen, dit kan krampachtig werken bij het dyslectische kind.

### *Meelezen van korte teksten*

Terwijl de leerkracht een tekst voorleest, lezen de kinderen mee. Het SmartBoard kan hierbij een handig hulpmiddel zijn. Een aantal dagen achter elkaar wordt dezelfde tekst gelezen. Het doel van deze manier van lezen is het bevorderen van vloeiend leesgedrag. De leerkracht activeert de kinderen om over de tekst te praten. Ook kunnen er discussies ontstaan over de inhoud. Doordat het kind betrokken wordt bij de tekst, is de kans groot dat hij intensief meeleest.

### *Meelezen van boeken*

Als de meester of juf een boek voorleest zonder dat de kinderen mee kunnen lezen, is de kans aanwezig dat de kinderen de rode draad kwijtraken. Dit kan eenvoudig verholpen worden door de kinderen mee te laten lezen. Als ze de draad kwijt zijn, kunnen ze rustig terugbladeren om te zien wat er in het vorige hoofdstuk ook alweer gebeurde. Het bevorderen van vloeiendheid en woordherkenning is het doel voor deze vorm. Ook bij deze vorm kunnen ze met elkaar praten over de tekst en dit verhoogd de betrokkenheid.

### *Hardop denken*

In de meeste gevallen kan het kind tijdens het luisteren of lezen van een tekst, er niet over praten. Met deze vorm kan het kind zijn eigen gedachtegang uiten over de tekst. Kinderen worden gestimuleerd om een actieve leeshouding aan te nemen. Deze vorm kan goed toegepast worden bij teksten, behorend bij de zaakvakken. Tijdens het voorlezen zal de

leerkracht soms pauzeren en zal hij zijn eigen gedachtegang verwoorden en dit vervolgens ook de kinderen laten doen. Om te voorkomen dat de kinderen de leerkracht napraten, kan hij er ook voor kiezen dat eerst de kinderen hun gedachtegang delen. Het is aan te raden om een leeszwakke leerling samen te laten lezen met een leessterke leerling. Als de leeszwakke leerling er even niet uitkomt, helpt de leessterke leerling en zo kan hij weer verder lezen. Een andere optie is dat beide kinderen tegelijk lezen: het zogenaamde koor-lezen.

#### *Radio-lezen*

Een groepje kinderen van hetzelfde leesniveau bereidt een stuk tekst voor. Deze tekst wordt in koor voorgelezen terwijl de andere kinderen uit de klas luisteren alsof de radio aanstaat. Ze lezen dus niet mee. Nadat de tekst is voorgelezen, ontstaat een discussie over de tekst aan de hand van stellingen of discussievragen. Het genieten door de luisteraars staat centraal. Doordat de ‘voorlezers’ de tekst verschillende keren hebben geoefend, verloopt het voorlezen vloeïend. Het is een optie om de ‘voorlezers’ zelf een nieuwsbericht samen te laten stellen en voor te laten lezen. Op die manier krijgt de actualiteit ook aandacht, hetgeen in de bovenbouwgroepen zeker te waarderen is. De luisteraars krijgen de opdracht om niet door de ‘voorlezers’ heen te praten.

#### *Theater-lezen*

Een groepje kinderen staat voorin de klas en leest de tekst van een toneelstuk in verschillende rollen voor. Ze kennen de tekst niet uit hun hoofd maar hebben er wel mee geoefend. Het is theater-lezen in de zin van voorlezen, er wordt dus geen toneelstuk opgevoerd. Emotie en intonatie staan centraal. De leerkracht kan de toehoorders de opdracht geven om op een specifieke klasgenoot te letten en na afloop een ‘beoordeling’ te laten geven. In de hogere groepen kan er gekozen worden voor het daadwerkelijke opvoeren van een toneelstuk. De kinderen moeten dit echter wel willen, het is dan ook onverstandig om zelf kinderen aan te wijzen.

#### *Voorlezen aan kleuters*

Kies een aantal kinderen uit die naar de kleuterklas mogen om een aantal kleuters mee te nemen naar bijvoorbeeld de kleutergymzaal, om ze daar voor te lezen. Vooral het expressieve lezen krijgt hierdoor aandacht. Het is aan te bevelen om de oudere kinderen prentenboeken voor te laten lezen. Deze bevatten namelijk veel herhaling en zijn uitermate geschikt om goed te leren (voor) lezen omdat zeker de zwakke lezers juist door herhaling leren. Laat de kinderen zelf een soort leeslokaal inrichten zodat zowel de voorlezers als de luisterende kleuters echt een ‘leesgevoel’ krijgen.

#### *Duo-lezen*

Samen lezen staat centraal bij deze werkvorm. Terwijl de betere lezers stillezen, kunnen de zwakke lezers gaan duo-lezen. Dit verhoogt gegarandeerd de betrokkenheid van de zwakke lezers. Kinderen met grote leesproblemen hebben echter meer baat bij tutorlezen dan bij duo-lezen. De leerkracht laat de kinderen zelf duo’s vormen. Het verschil in leesniveau mag niet te

groot zijn. Eén niveau verschil is het maximum. In het geval van twee niveaus verschil, werkt deze vorm niet omdat het sterkere kind zich dan steeds in moet houden en het vaak saai vindt, terwijl het zwakkere kind geblokkeerd raakt. De kinderen mogen om de beurt een bladzijde lezen en na afloop mogen ze de teksten bespreken.

### *Tutorlezen*

Tutorlezen is een uitstekende vorm om de zwakke lezer vertrouwen te geven of juist een goede hulp te geven bij het lezen. De zwakke lezer kan zelf de tutor zijn van bijvoorbeeld een kind dat twee groepen lager zit en minder goed leest. Of de zwakke lezer krijgt zelf een tutor. De tutor dient wel ten minste twee niveaus hoger te lezen. De tutor moet wel geïnstrueerd worden. Het moet duidelijk zijn voor hem wat er van hem verwacht wordt. Hij stimuleert het zwakkere kind, corrigeert, herhaalt op een positieve wijze, zonder er zelf boven te gaan staan. De sociale vaardigheden van de tutor zijn erg belangrijk. De tutor krijgt iedere keer weer aanwijzingen van de leerkracht en deze controleert hoe het proces verloopt.

### *Stillezen*

Om veel leeskilometers te maken en dus veel leeservaring te krijgen is deze manier van lezen zeer bevorderlijk. Ook het leesplezier wordt zo bevorderd. Het is wel belangrijk dat een kind goed kan stillezen. Het kind moet hiervoor tenminste AVI M4/AVI E4 beheersen. De taak van de leerkracht is: het zorgen van een aantrekkelijke klassenbibliotheek. Voor de zwakkere lezers is het wenselijk om ook een goede verzameling audio-ondersteunende kinderboeken in de bibliotheek te hebben. Zeker in groep 4 dient de leerkracht een aantal regels duidelijk te stellen bij het stillezen. Zo moet het écht stil zijn en moet lopen door de klas zoveel mogelijk voorkomen worden. Vanzelfsprekend is praten en/of fluisteren niet toegestaan. Een aantal minuten voor het einde moeten de kinderen wel gelegenheid krijgen om hun belevingen te delen met andere kinderen. Ook kan de leerkracht er voor kiezen om een kind te laten vertellen wat hij gelezen heeft.

## **5.6 De leesprogramma's**

De twee meest bekende en vruchtdragende leesprogramma's zijn zonder twijfel het Connect-programma en het Ralfi-programma. Aangezien in de meeste gevallen de leerkracht zelf niet 'de uitvoerder' zal zijn, beperken we ons tot de kern.

### **5.6.1 Connect Klanken en Letters**

De periode van september tot februari in groep 3, is de meest geschikte tijd voor het uitvoeren van dit programma. Ook binnen het speciaal basisonderwijs is dit geschikt. Er is bij Connect Klanken en Letters veel aandacht voor de letter-klankkoppeling. Hierdoor is dit effectief voor kinderen die dyslexie ontwikkelen. Kinderen die in de eerste fase van het leesproces zitten,

meerdere letters nog niet kunnen benoemen die wel aan de orde zijn geweest en kinderen die moeite hebben met het toepassen van de leeshandeling komen hier voor in aanmerking.

### 5.6.2 Connect Woordherkenning

De periode van februari tot april in groep 3, is een geschikte periode voor Connect Woordherkenning. Het kan tot en met groep 4 gebruikt worden, daarna echter niet meer. Woordherkenning staat centraal. *De centrale doelen zijn het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot adequate woordherkenning te komen, het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Nauwkeurigheid is binnen dit programma belangrijker dan tempo.*<sup>20</sup>

### 5.6.3 Connect Vloeiend Lezen

De tweede helft van groep 3 en de eerste drie perioden van groep 4 zijn geschikt voor Connect Vloeiend Lezen. Ook zwakke lezers kunnen hier na groep 4, baat bij hebben. Het vloeiend lezen staat centraal. Door verschillende leessessies uit te voeren wordt er naar gestreefd om het kind vloeiend te laten lezen. Hieronder een kort overzicht van de sessies:

#### *Sessie 1*

Fase 1: Oriëntatie

Fase 2: Voorlezen en interactie

Fase 3: Simultaan lezen (koorlezen)

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

Fase 5: Duo-lezen

Afsluiting

#### *Sessie 2*

Fase 2: Voorlezen

Fase 3: Simultaan lezen (koorlezen)

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

Fase 5: Duo-lezen

Afsluiting

#### *Sessie 3:*

Fase 2: Voorlezen

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

Fase 5: Duo-lezen

Fase 6: Fluisterlezen + invullen *Vloeiendheidschaal*

Afsluiting<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Dyslectische kinderen leren lezen, A. Smits, T. Braams, blz. 67

<sup>21</sup> Dyslectische kinderen leren lezen, A. Smits, T. Braams, blz. 130, 131



Deze sessies worden bij voorkeur eens per week uitgevoerd (dus drie sessies per week), bij voorkeur op drie opeenvolgende dagen.

#### **5.6.4 RALFI**

RALFI (Repeated= herhaling, Assisted= ondersteuning, Level= niveau, Feedback= feedback, Interaction= interactie, Instruction= instructie) is eigenlijk het infuus, waar Connect het aspirientje is. Bij RALFI worden teksten gelezen die vele niveaus hoger zijn dan het leesniveau van de kinderen. De sessies zien er globaal genomen zo uit:

*Fase 0: Voorbereiding*

*Fase 1: Oriëntatie (alleen tijdens de eerste sessie van de serie)*

*Fase 2: Instructie (optioneel), Woordenschat (maximaal 3 minuten) en Decoderen (maximaal 2 minuten)*

*Fase 3: Voorlezen en interactie (eerste sessie)/Voorlezen (alle overige sessies, eventueel niet de laatste sessie in de serie)*

*Fase 4: Koorlezen*

*Fase 5: Duo-lezen*

*Fase 6: Feedback*

*Afsluiting<sup>22</sup>*

#### **5.7 De conclusie**

Lezen is het grootste probleem voor het dyslectische kind. Toch zijn er wel degelijk goede leesprogramma's waarbij een inhaalslag gemaakt kan worden. In de meeste gevallen kan het probleem voor een groot gedeelte verholpen worden. Hier moet dan wel in geïnvesteerd worden. Ook is het van groot belang dat de leerkracht tijdig signalen opvangt en hier ook iets mee doet. Leesmotivatie blijkt erg belangrijk te zijn. Een goed resultaat kan alleen dan worden behaald als het kind (enig) plezier in lezen heeft. Er zijn voldoende manieren om dit te creëren.

---

<sup>22</sup> Dyslectische kinderen leren lezen, A. Smits, T. Braams, blz. 144, 145, 146

## 6. Problemen en handreikingen vanuit de theorie: de spelling

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de spellingproblemen van het dyslectische kind. Eerst worden de spellingproblemen in perspectief gezet, hoe moeten we dit zien ten opzichte van leesproblemen? Vervolgens worden een aantal handreikingen gedaan. Er is gekozen voor de meest relevante handreikingen voor de leerkracht. Er zou nog veel meer te noemen zijn maar dit achten we van weinig of geen waarde voor de leerkracht. De handreikingen zijn bedoeld voor leerkrachten van groep 5 tot en met groep 8. Verder is een briefje opgenomen, geschreven door een dyslectisch kind om zo enig inzicht te geven van de problematiek. Het hoofdstuk eindigt met een conclusie.

### 6.1 De spellingproblemen

*Spellen is in een bepaald opzicht ingewikkelder dan lezen, omdat leerlingen bij spellen de letters zelf moeten bedenken die ze bij het lezen in feite voor zich zien.*<sup>23</sup>

Toch kunnen we niet stellen dat het spellingprobleem groter is dan het leesprobleem. De rede hiervoor is eenvoudig: lezen gebruikt een dyslectisch kind veel vaker en bij meer verschillende dingen in het leven dan spellen. Een mens kan weinig in de hedendaagse maatschappij, indien hij niet goed kan lezen. Spellingproblemen leveren minder problemen op in de maatschappij. Vandaar dat wij er stellig van overtuigd zijn dat het leesprobleem bij het dyslectische kind, in de meeste gevallen meer impact heeft dan spellingproblemen. Uiteraard kan er ook sprake zijn van een combinatie van lees- en spellingproblemen, waarbij het ene probleem hardnekkiger is dan het andere.

Er zijn drie groepen spellingproblemen volgens T. Braams:

*Problemen met de koppeling van letters aan klanken, problemen waarvoor spellingregels zijn en problemen waarvoor geen spellingregels zijn.*<sup>24</sup>

J. Avontuur onderscheidt twee vormen van begeleiding bij het behandelen van spellingproblemen:

1. *Begeleiding vanuit de verschillende spellingcategorieën,*
2. *Begeleiding waarbij de aanpak van de leerling voorop staat en getracht wordt de leerling greep te laten krijgen op de structuur van de woorden.*<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool, A. Paternotte (red.), blz. 49

<sup>24</sup> Dyslexie, Een complex taalprobleem, T. Braams, blz. 105

<sup>25</sup> Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs, J. Avontuur, blz. 110

## 6.2 De handreikingen

Iedere leerkracht zal te maken krijgen met dyslectische kinderen met spellingproblemen. Hierbij kan opgemerkt worden dat de handreikingen die gedaan worden, ook zeer bruikbaar zijn voor niet-dyslectische kinderen, die ook te maken hebben met spellingproblemen. Spellingproblemen spelen niet alleen in de groepen 3 en 4, maar komen voor tot en met groep 8. We zullen nu eerst een opsomming geven van relevante, concrete handreikingen en er vervolgens kort op in gaan.

- Onderzoek de sterke en zwakke kanten van het kind
- Stimuleer het gebruik van spellingregels
- Stimuleer het gebruik van een woordenboek en/of spellingwijzer
- Leer spellingregels aan in een betekenisvolle context
- Geef duidelijk aan wanneer goed spellen belangrijk is, en wanneer niet
- Maak gebruik van ict als hulpmiddel
- Besteedt voldoende aandacht aan lezen
- Besteedt voldoende tijd aan het behandelen van spellingproblemen
- Overvraag het kind niet

### 6.2.1 Onderzoek de sterke en zwakke kanten van het kind

Of het kind nu spellingproblemen heeft of niet, iedere leerkracht dient zijn kinderen na verloop van tijd goed te kennen. De leerkracht doet er goed aan om te investeren in het kind. Dit is voor het kind maar zeker ook voor de leerkracht erg gewenst. Doordat de leerkracht het kind goed kent, weet hij hoe hij het kind het beste kan benaderen en vervolgens een juiste aanpak kiezen. Toch is het ook goed als de leerkracht het dyslectische kind op spellinggebied goed kent, en de zwakke en sterke kanten weet te benoemen. De leerkracht kan hier achterkomen door in gesprek te gaan met het kind en het kind zelf te laten verwoorden wat hij lastig vindt en wat hij juist wel goed kan. Door het kind hardop te laten denken kan de leerkracht veel te weten komen. Hoe denkt en redeneert het kind? Dat zou wel eens anders kunnen zijn dan dat de leerkracht in eerste instantie dacht.

Samenvattend:

- Ga in gesprek met het kind
- Laat het kind hardop nadenken tijdens het maken van een spellingles
- Laat het kind zelf verwoorden wat hij lastig vindt en waar hij goed in is en steek hier op in bij het kiezen van de aanpak

## 6.2.2 Stimuleer het gebruik van spellingregels

Als het dyslectische kind de spellingregels beheerst en toepast, zal hij minder fouten maken. Daarom is het goed (ook al lijkt het soms hopeloos) om het kind te stimuleren om spellingregels te gebruiken. Dit kan eenvoudig door samen met het kind een spellingkaart te maken, waarbij ook het kind inbreng heeft. Vraag het kind om zelf een regel of ezelsbruggetje te bedenken die hij makkelijk kan onthouden. De regel moet uiteraard wel toepasbaar zijn.

*Petra zit in groep 6. Ze is dyslectisch en heeft veel moeite met spelling. In eerste instantie verbiedt de meester om een spellingkaart er bij te gebruiken. Het resultaat is dramatisch. Na enig aarzelen besluit de meester dat Petra gebruik mag maken van een spellingkaart. Deze spellingkaart stellen de meester en Petra samen. Al snel blijkt dat dit positieve gevolgen heeft, Petra maakt minder fouten en na enkele weken blijkt dat ze één van de spellingregels beheerst en niet eens meer hoeft te kijken op de spellingkaart!*

Samenvattend:

- Stel samen met het kind een spellingkaart samen
- Zorg voor inbreng van het kind maar controleer wel of de genoemde regels toepasbaar zijn

## 6.2.3 Stimuleer het gebruik van een woordenboek en/of spellingwijzer

Door het kind toestemming te geven om gebruik te maken van het woordenboek zal dit niet alleen van positieve invloed zijn op de spellingresultaten, maar ook voor de woordenschat. Het kind leert om te gaan met het woordenboek en heeft op die manier in groep 5 en 6, zelfs een streepje voor op de andere kinderen. Dit kan van positieve invloed zijn op de eigenwaarde van het kind. Ook een spellingwijzer kan raadzaam zijn. Hierop kan het kind binnen enkele ogenblikken zien welke spellingregel bij een bepaald woord hoort. De leerkracht zou zelfs kunnen overwegen om ‘het groene boekje’ aan te schaffen voor het kind. Door voor deze hulpmiddelen te kiezen wordt spelling ineens leuk door de variatie die ineens aangebracht is!

Samenvattend:

- Laat het kind gebruik maken van een woordenboek, ‘het groene boekje’ of een spellingwijzer.
- Door deze hulpmiddelen toe te staan, krijgt de spellingles meer variatie en dit verhoogt de motivatie in veel gevallen.

## 6.2.4 Leer spellingregels aan in een betekenisvolle context

Het dyslectische kind zal in veel gevallen het nut van spelling niet inzien. Vaak krijgt het kind als antwoord dat hij anders in de toekomst geen werk zal kunnen doen. Is dit wel waar? Volgens ons deugt er niets van die redenering. Het is een halve waarheid en dus een hele leugen. Het kind wordt met een kluitje het riet ingestuurd en dit kan en mag niet de bedoeling zijn. Een betekenisvolle spellingles kan bijvoorbeeld zijn door het kind een brief te laten schrijven aan de burgemeester waarbij hij fouten mag maken. Vervolgens laat de leerkracht het kind zelf woorden aanstippen waarbij hij denkt misschien een fout te hebben gemaakt. Tenslotte analyseert de leerkracht de brief samen met het kind. Er is bij deze handreiking wel een kanttekening te voegen: bij hardnekkige spellingproblemen is het (afhankelijk van het kind), soms beter om de regel zo kort mogelijk aan te bieden en juist veel lesjes te maken waarbij de betekenisvolle context weggelaten mag worden. Dit leidt het kind juist af en verhoogd de resultaten niet.

Samenvattend:

- Wees eerlijk naar het kind toe en zeg dat spelling belangrijk is, maar dat je ook zonder goed te kunnen spellen later aan het werk kunt
- Geef het kind een uitdagende opdracht waarbij veel spellingregels aan de orde komen (bijvoorbeeld het schrijven van een brief of krantenartikel)
- Zorg ervoor dat je het kind goed kent, bij sommige kinderen werkt deze manier niet

## 6.2.5 Geef duidelijk aan wanneer goed spellen belangrijk is, en wanneer niet

Voor volwassen mensen spreekt het voor zich dat het maken van spelfouten niet overall even erg is. Zo is een kort briefje gericht aan moeder, minder belangrijk qua spelfouten, dan een brief gericht aan de burgemeester. Het is natuurlijk niet de bedoeling dat de leerkracht bij het ene spellesje zegt dat er geen fouten gemaakt mogen worden terwijl in het andere spellesje niet meer dan tien fouten gemaakt mogen worden. De meest duidelijke regel rond deze handreiking is: hoe groter de afstand tussen schrijver en ontvanger is, des te erger zijn spelfouten. Zo is het niet erg om spelfouten te maken in een kort briefje wat het kind aan een medeleerling schrijft. Anderzijds is het erg slordig om in een brief aan de Koningin spelfouten te maken.

Samenvattend:

- Benadruk dat de afstand tussen schrijver en lezer bepalend is voor het wel of niet cruciaal zijn van spelfouten
- Voorkom gemakzucht bij het kind wat als gevolg van bovenstaand punt kan ontstaan

## 6.2.6 Maak gebruik van ict als hulpmiddel

De laatste jaren zijn er verschillende remedieerprogramma's op de markt gekomen die een uitstekend hulpmiddel kunnen zijn voor de zwakke speller. Eén ervan is het programma 'Muiswerk'. Dit programma start met een soort overall-toets waarbij meteen duidelijk wordt welke categorieën nog niet beheerst worden door het kind. Deze categorieën worden vervolgens behandeld en afgesloten met een controledictee. Als het kind dit dictee met goed gevolg maakt, wordt er een andere categorie behandeld. Het voordeel hiervan is dat het kind achter de computer mag werken en dat de computer alles verwerkt zonder dat er een leerkracht aan te pas komt. De leerkracht dient wel alert te zijn op de wijze van aanleren van de regel, door het programma. Het kan voorkomen dat het computerprogramma een regel anders uitlegt dan dat de methode dit doet. Dit kan verwarrend zijn voor het kind en is niet bevorderlijk voor een goede leeropbrengst. De leerkracht moet uiteraard wel op de hoogte zijn van de werkwijze van het computerprogramma.

*Hannah moet iedere dag een halfuur uit de klas om spellingoefeningen te doen. Ze vindt dit erg leuk. Iedere keer mag ze een kwartiertje op de computer oefenen. Het andere kwartier praat ze met de juf (onderwijsassistente) over moeilijke woorden en hoe je die moet schrijven. De persoonlijke aandacht en gevarieerde werkwijze leiden bij Hannah tot 'spellingmotivatie' en zal zeker vruchten afwerpen.*

Samenvattend:

- Zorg ervoor dat de werkwijze van het computerprogramma duidelijk is voor leerkracht en kind.
- Varieer in de spellingles (bijvoorbeeld een kwartier achter de computer en een kwartier met de juf oefenen).
- Voorkom de gedachte dat de computer de rol van leerkracht helemaal over kan nemen.

## 6.2.7 Besteed voldoende aandacht aan lezen

Veel spellingproblemen komen voort uit zwakke decodeervaardigheden. Sommige kinderen weten dit in eerste instantie te camoufleren bij het lezen maar dit komt er toch een keer uit. Als de leerkracht er voor kiest om spelling en lezen tegelijk aan te pakken kan dit probleem voorkomen worden. Indien het dyslectische kind tijdig hulp krijgt op beide gebieden, kunnen veel leesproblemen op latere leeftijd voorkomen worden of geminimaliseerd.

Samenvattend:

- Bied spellinghulp en leeshulp tegelijk aan.
- Voorkom zo leesproblemen op latere leeftijden of minimaliseer dit.

## 6.2.8 Besteed voldoende tijd aan het behandelen van spellingproblemen

Het dyslectische kind heeft verschillende factoren nodig om tot een redelijke speller te komen. Een goede gedreven leerkracht of onderwijsassistente met kennis van zaken en aandacht voor het kind, maar ook voldoende tijd om te oefenen. Iedere dag minimaal een kwartier is de norm. Langer dan een halfuur per dag wordt afgeraden omdat dit ten koste gaat van de concentratie, motivatie en de leeropbrengst. De factor 'tijd' is zoals eerder gemeld niet de enige factor die bepalend is voor een goede leeropbrengst, maar speelt wel een rol, evenals het moment wat gekozen wordt. Ieder middag het laatste halfuur is af te raden. Een moment halverwege de ochtend blijkt wel goed te werken.

Samenvattend:

- Trek iedere dag tenminste 15 minuten uit voor het kind.
- Kies een geschikt moment, niet aan het einde van de middag.

## 6.2.9 Overvraag het kind niet

Door het kind goed te kennen, kan de leerkracht meestal aardig inschatten wat hij mag verwachten van het kind. Het kan echter gebeuren dat de leerkracht dit bij moet stellen. Als het kind erg moe is, weinig zin heeft en er slecht uit ziet, kan het goed zijn om even een week geen oefeningen te doen. Een ander belangrijk aspect is het becijferen van spelling en de waardering hiervan die uitgedrukt wordt op het rapport. De leerkracht moet enerzijds een eerlijk cijfer geven maar kan anderzijds ook weer geen 4 op het rapport te zetten. Dit zou tot veel schade kunnen leiden bij het kind, dat wellicht zijn stinkende best doet. Het verdient de voorkeur om het spelwerk wat geoefend wordt via een eigen programma (in de meeste gevallen buiten de klas), te becijferen en hier wel een notitie van te maken op het rapport, zie voorbeeld.

*Spelling: 7 Harm volgt zijn eigen programma en doet goed zijn best!*

Samenvattend:

- Wees voorzichtig met het stellen van eisen.
- Becijfer alleen het geoefende werk en maak notitie van het volgen van een eigen programma.

### 6.3 Briefje van dyslectisch kind (8 jaar)



### 6.4 De conclusie

Spellingproblemen kunnen erg hardnekkig zijn bij het dyslectische kind. Toch zijn er voldoende manieren om hier op een goede manier mee om te gaan. Het is erg belangrijk dat de leerkracht niet te veel vraagt van het kind maar juist de weg gaat waarbij het kind niet onder- en overvraagd wordt. Dit kan het best gedaan worden in overleg met de ouders en het kind zelf. Laat het kind zijn grenzen aangeven en stel duidelijke eisen die behapbaar zijn voor het kind.



## 7. Resultaten praktijkonderzoek

### ■ Hoe ziet de school dyslexie (beleidsmatig: wat staat er over uw houding op papier)?

#### **Bogermanschool:**

We nemen het zeker serieus maar op papier staat niet zo veel. Alleen de map zorgdocumenten. We gaan binnenkort een nieuw schoolplan schrijven voor de komende 4 jaar. We gaan een gezamenlijk schoolplan schrijven. Zeker de Polyanderschool heeft een interessant stuk in de schoolgids staan. Er is een traject voor in samenwerking met Driestar Educatief. Voorheen hadden we consultaties waarbij we kinderen selecteerden of ze in aanmerking kwamen voor onderzoek. Verder hebben we een protocol dyslexie.

#### **De Leilinde:**

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door problemen met het aanleren van basisvaardigheden op het gebied van spelling en lezen. Het is absoluut niet zo dat de leerlingen iets niet kunnen omdat ze dom zijn. Als je weet waar het probleem zit kun je juist door middel van hulpmiddelen compenseren en daardoor op eind groep 8 niveau komen (lezen). Dyslectische kinderen zijn niet dom, het zijn volwaardige kinderen. Ze hebben ondersteuning nodig en extra aandacht zodat ook deze leerlingen perspectief hebben.

#### **Polyanderschool:**

Wat het dyslexiebeleid betreft: de schoolgids, hoofdstuk 4.3.3.1. Idem aan Bogermanschool. Houding: eind vorig jaar hebben we notitie gemaakt: taken ib'er. Hier staat precies wat de taak van de ib'er is. Het team moet een bepaalde deskundigheid hebben. Hier hebben we op teamniveau nascholing voor gevolgd: een hele dag (8 jaar geleden) en vorig schooljaar weer een bijscholing als team. Dat was een middag. Deze middag was toegespitst op het signaleren, hoe onderken je dyslexie bij lezen en spelling. Daarnaast is er een lijst met gemaakte afspraken voor kinderen met dyslexie. In de 1<sup>e</sup> plaats voor bij wie vastgesteld is maar we hebben ook kinderen die er net buiten vallen. Ook die kinderen maken gebruik van de lijst.

#### **School met de Bijbel:**

Voor de kinderen is 'dyslexie' een beperking/probleem, voor ons als school vormt het – en dat klinkt misschien een beetje vreemd - een minder groot probleem. In die zin dat dyslexie niet het grootste probleem is voor ons als leerkrachten. Ik denk bijvoorbeeld ook aan andere 'problemen', zoals gedragsproblemen.

Dyslexie is voor de kinderen *zelf* echter wel een probleem: er zit vaak veel meer in de kinderen, maar dyslexie belemmert hen. Dan helpen de juiste aanpassingen om hen vooruitgang te laten boeken. Ik zie het persoonlijk ook niet als een probleem of als iets lastigs in de klas.

Wij als school proberen de kinderen zoveel mogelijk te bieden op dit gebied, juist ook wanneer de dyslexieverklaring nog niet (!) binnen is. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het uitvergroten van een toetsblad of het aanbieden van een daisyspeler. Verder binnen we hen extra tijd en als het nodig is extra hulp en r.t.

#### **Willem de Zwijgerschool:**

De Willem de Zwijgerschool heeft geen officiële houding op papier gezet. Dyslexie is dyslexie, het wordt door ons geaccepteerd zoals het is. Voor ons is het belangrijker wat het kind nodig heeft. Zoals onze schoolbrede visie is, zo geldt dat ook hier: oog hebben voor het kind, zoeken naar zijn of haar behoeften en daar proberen op aan te sluiten.

## Conclusie:

Wat is de houding van school ten aanzien van dyslexie? Een belangrijke vraag, lijkt ons. Drie van de vijf scholen hebben geen officiële houding ten opzichte van dyslexie op papier staan. En met papier bedoelen wij een officieel schooldocument, zoals een eigen dyslexieprotocol of schoolplan.

De Leilinde uit Waddinxveen (een dyslexia friendly school) en de School met de Bijbel in Bleskensgraaf daarentegen wel. De Leilinde noemt het een *stoornis die gekenmerkt wordt door problemen met het aanleren van basisvaardigheden op het gebied van spelling en lezen*. De school benadrukt dat deze leerlingen absoluut niet dom zijn, maar dat dit probleem door gebruik van hulpmiddelen te compenseren is.

De officiële houding van de School met de Bijbel sluit nauw aan op die van de Leilinde: *dyslexie is een complexe stoornis die voor veel moeilijkheden zorgt bij het lezen en/of schrijven*. Opvallend – in positieve zin – is de opmerking die de ib'er maakte over dyslexie tijdens het interview: *voor ons als school vormt dyslexie een minder groot probleem*. De ib'er is vervolgens wel zo nuchter om te benoemen dat het voor de kinderen zelf wel een stevig probleem is, die alle aandacht verdient: *wij als school proberen de kinderen zoveel mogelijk te bieden op dit gebied*.

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de andere drie scholen (die dus geen officiële houding hebben ten aanzien van dyslexie) dyslexie wel serieus nemen. Natuurlijk, zouden we bijna willen zeggen. Dit zal ook wel blijken uit de komende vragen.

■ **Hoeveel leerlingen heeft de school op dit moment, waarbij dyslexie gediagnosticeerd is?**

**Bogermanschool:**

Op dit moment hebben we 11 leerlingen bij wie dyslexie gediagnosticeerd is:

Groep 5: 5  
Groep 7: 2  
Groep 8: 4

Beneden groep 5 is er nog niemand gediagnosticeerd.

**De Leilinde:**

Op dit moment hebben we 1 leerling bij wie dyslexie gediagnosticeerd is:

Groep 6: 1

**Polyanderschool:**

Op dit moment hebben we 8 leerlingen bij wie dyslexie gediagnosticeerd is:

Groep 6: 3  
Groep 7: 3  
Groep 8: 2

Beneden groep 5 is er nog niemand gediagnosticeerd.

**School met de Bijbel:**

Op dit moment hebben we 21 leerlingen in het reguliere onderwijs en 20 leerlingen in het speciaal onderwijs, bij wie dyslexie gediagnosticeerd is:

Groep 6: 3  
Groep 6/7: 2  
Groep 7: 3  
Groep 8: 13

SBO CD: 5  
SBO EF: 15

**Willem de Zwijgerschool:**

Op dit moment hebben we 9 leerlingen bij wie dyslexie gediagnosticeerd is:

Groep 5: 1  
Groep 6: 4  
Groep 7: 3  
Groep 8: 1

## **Conclusie:**

Uit dit hoofdstuk kunnen slechts weinig conclusies getrokken worden. Wel mag het opmerkelijk genoemd worden dat de school die de trotse eigenaar van het certificaat 'dyslexia friendly school' is (dus als school een echte expert is op het gebied van dyslexie) slechts één dyslectische leerling heeft. Een herder met een kleine kudde. En dit terwijl de andere scholen (die – eerlijk is eerlijk – wel een slagje groter zijn) minimaal 8 dyslectici in hun totale leerlingenpopulatie hebben.

Daarnaast is het aantal dyslectici op de School met de Bijbel in Bleskensgraaf, en dan in het bijzonder in groep 8, opmerkelijk hoog. In het totaal bevolken 41 officiële dyslectici de school in dit plattelanddorp. Vanwaar dit hoge aantal? Dat zou een interessante vraag voor een vervolgonderzoek kunnen zijn.

## ■ **Het traject (1). De groepsleerkracht signaleert een aantal signalen die op dyslexie kunnen wijzen: wat gaat hij vervolgens (volgens het reguliere traject) doen?**

### **Bogermanschool:**

Hij zal dit in een leerlingbespreking ter sprake brengen. Daar zal hij spreken over de problemen (lezen). Met de ib'er wordt gekeken naar welke vorm van hulp opgezet kan worden. En dat wordt in gang gezet op leerkrachtniveau. Meestal extra oefenen in leesgroepje en evt. met een leesmoeder of oa'er. Werkt dit niet dan handelen we volgens het dyslexieprotocol van Driestar Educatief. We moeten dit doen anders volgt er geen onderzoek. Je stelt vast of een kind drie keer achter elkaar E scoort (Cito DMT). En je moet minstens drie keer een half uur hulp gegeven hebben gedurende een halfjaar voor dat ene kind. Als dan blijkt dat vooruitgang achterblijft en er steeds E-scores volgen, dan meld je het kind aan bij het PCL via een aanmeldingsformulier. Er volgt vervolgens een onderzoek. Driestar Educatief doet een onderzoek, de intelligentie wordt getoetst en middels gesprekken met ouders wordt het kind in kaart gebracht. Allerlei testen worden gedaan op woord- en letterniveau, visuele analyse enz. Het geheugen wordt bekeken. Uiteindelijk wel of geen dyslexie? En in welke mate het kind dit heeft. In sommige gevallen vergoedt de verzekeraar dyslexiebehandelingen.

### **De Leilinde:**

We behandelen het kind alsof het dyslexie heeft. We geven meer tijd, oefenen een halfjaar. Ze krijgen een half jaar training (3x 20 minuten per week hulp van oa'er). De oa'er wordt aangestuurd door de leerkracht. Er wordt een handelingsplan gemaakt. Is er na een half jaar geen vooruitgang, dan wordt een onderzoek aangevraagd. Hiervoor moet het kind 3 keer een E gescoord hebben. Als je een vermoeden hebt, waarom zou je het kind frustreren? -> Meteen behandelen alsof het kind dyslexie heeft! Doe je het anders dan gaat het niet. Je kiest voor absolute zekerheid. Het levert altijd wat op. Momenteel wordt er veel geoefend door een oa'er. Kinderen met een rugzak en dyslectici krijgen voorrang.

### **Polyanderschool:**

- Groepsbespreking
- Leeshulp bieden bij signalering van problemen (inoefenen klanken en letters en oefenen op woordniveau mkm woordjes)
- Computerprogramma Connect klanken en letters en /of met Klankie (gericht op het auditieve en visuele)
- Daarnaast de leerkracht ondersteunen in de groep en kinderen apart nemen.

### **School met de Bijbel:**

Het allereerste wat ik ga noemen is het feit dat we bij signalen de DVD bij gaan houden: het Dyslexie Volgdocument. Elke januari worden de Klepel, de Brus en de DMT afgenomen, wat leestoetsen zijn. De scores worden daar bijgehouden en wanneer het vermoeden rijst dat de leerling dyslexie heeft, gaan we hem volgen.

Vervolgens gaan we hem extra hulp bieden, om zo de verklaring binnen te kunnen krijgen. Voor zo'n verklaring moet er een halfjaar intensieve begeleiding volgen, met drie officiële meetmomenten. Na die zes maanden kunnen we het aanvraagformulier invullen.

Bij die hulp moet je denken aan hulp zowel binnen als buiten de klas. Iedere week drie momenten van minimaal 20 minuten extra buiten de reguliere lessen. Denk hierbij aan Ralfi-lezen, Spelling in de Lift en extra r.t. Deze extra hulp is nodig om de hardnekkigheid van het probleem te kunnen aantonen: kijk, we hebben ons best gedaan, maar het gaat echt niet (genoeg) vooruit.

### **Willem de Zwijgerschool:**

Bij het signaleren zit echt nog een groepspunt voor deze school: vaak zien de leerkrachten wel dat er iets aan het kind mankeert (omdat de leerresultaten achterblijven), maar veel van hen leggen dan niet de link naar dyslexie. Deze taak ligt vooral nog op mijn schouders als ib'er.

Als duidelijk wordt dat het kind (mogelijk) dyslexie heeft, gaan we de ernst van de zaak onderzoeken: is het vooral de DMT waar het kind achterstand bij heeft opgelopen of juist de AVI? Hoe groot is het probleem? Redt het kind het echt niet in de klas? Heeft hij of zij extra begeleiding nodig en zo ja, welke?

Als de voorwaarden voor een protocol er zijn, zullen we ook gelijk met de begeleiding starten: dan krijgt het kind de hulp die het verdient. Wanneer de verklaring nog niet binnen is, worden deze kinderen begeleid door leesmoeders die drie keer per week leeshulp bieden. Zodra de verklaring binnen is, stromen de kinderen (zo snel mogelijk) door naar het Ralfi-lezen. Wat vier keer in de week wordt gegeven.

Voldoet een leerling niet aan het protocol, maar is er wel plaats en tijd voor begeleiding, krijgen ze wel dezelfde begeleiding als echte protocolleerlingen.

We begeleiden kinderen bij wie het nog niet is vastgesteld en wel grote nood hebben, alsof dyslexie al vastgesteld is.

## **Conclusie:**

Heel globaal is het proces van alle drie de scholen gelijk: het start bij de leerkracht die de eerste signalen die kunnen duiden op dyslexie, oppakt, vervolgens het gesprek tussen de leerkracht en (vaak) de ib'er, het schrijven van een 'plan van aanpak' (ook wel hulpplan genoemd), een halfjaar lang intensieve begeleiding (plus een onderzoek naar de omvang van het probleem) en vervolgens de aanvraag van een dyslexieverklaring. Wat deze globale beschrijving betreft, valt er weinig bijzonders op te merken als we kijken naar de verschillen tussen de drie scholen.

Opvallend is wel de uitgesproken stellingname van zowel de Leilinde als de School met de Bijbel en in mindere mate de Willem de Zwijgerschool: *we behandelen het kind al voor het ontvangen van de dyslexieverklaring alsof het dyslexie heeft*. Al voor (ruim) voor het ontvangen van de verklaring, krijgt het kind de aandacht, begeleiding en hulp die het nodig heeft: *als je een vermoeden hebt, waarom zou je het kind frustreren?* Voor ons persoonlijk was deze stellingname verfrissend en nieuw: het kind met zijn probleem staat hier echt centraal en er wordt actief gereageerd op signalen die mogelijk (!) op dyslexie kunnen duiden.

De beide andere scholen starten hun begeleidingsproces ook, maar minder uitgesproken actief als dat de andere drie scholen doen. De reactie van de Polyanderschool op vraag 4 (wat doet de school als er dyslexie is gediagnosticeerd?) is veelzeggend: *we gaan er mee aan de slag!* Een goede instelling (dat zeker), maar is meer reactief dan die van de eerdere drie scholen.

- **Het traject (2). Bij de leerling is dyslexie gediagnosticeerd, wat gebeurt er vervolgens binnen de school voor dat kind. Duidelijker: hoe wordt het kind vervolgens begeleid vanuit school?**

### **Bogermanschool:**

Er wordt altijd volgens de adviezen van het onderzoek gehandeld. Meestal volgens Connect lezen of RALFI lezen. De leerkracht kan preventief teksten klassikaal voorlezen of met een assistent pre-teaching toepassen. Meestal wordt samengewerkt met de medewerker van Driestar Educatief. Die stuurt de leerkracht aan. Kinderen ervaren dus concreet dat goed lezen belangrijk is. Het behandeltraject draait gewoon door. De leerkracht doet er wijs aan om eerst klassikaal te lezen of met een leesmaatje een tekst voor te bereiden.

### **De Leilinde:**

Ze krijgen een dyslexiekaart. Hier staat op welke dispenserende maatregelen er genomen worden en welke materiële voorzieningen er getroffen worden. Deze kaart gaat mee gedurende de basisschoolperiode. Ook wordt een daisy-speler gebruikt. Er wordt extra oefening gegeven. In sommige gevallen zijn er externe trainingen, dan wordt overlegd wat handig is.

### **Polyanderschool:**

We gaan er mee aan de slag! De leeshulp wordt voortgezet tot het kind AVI- 7 heeft behaald (M6). Voortgezette leeshulp boden we eerst veel individueel aan maar hier zijn we van teruggekomen. Voor de vaststelling van dyslexie werken we in groepjes van drie. Connect lezen is hierbij goed te doen. Motivatie is groter als er in een groep gewerkt wordt. Daarnaast behandeling vanuit GGZ voor dyslectici. We hebben twee kinderen uit groep 6 met behandeling van externen. Een zgn. dyslexiespecialist. Dit wordt gefinancierd vanuit de zorgverzekering. In principe max. 60 behandelingen, komt één keer in de week op school. Dit is pas vanaf januari 2011.

### **School met de Bijbel:**

Ik denk dat wij op onze school die hulp al bieden *voordat* de diagnose gesteld is, dus bij het vermoeden dat het kind dyslexie heeft, gaan we het kind al behandelen alsof het kind al dyslexie heeft: toetsen vergroten, hulplannen aanpassen, extra voorlezen, extra computeropdrachten.

*Met* de verklaring verandert er vervolgens niet zoveel. Voor ons is die verklaring vooral voor het voortgezet onderwijs belangrijk, dat de leerling daar door die verklaring de extra tijd en aandacht krijgt die hij zo nodig heeft.

Wachten op de dyslexieverklaring (dus geen hulp bieden vooraf) frustriert kinderen alleen maar: snel ingrijpen heeft voordelen.

Bij hulpmiddelen kun je – naast wat we al eerder noemden – denken aan de leespen, computers met speciale dyslexieprogramma's, daisyspeler met geschiedenisboeken e.d. en boekjes met cd's (makkelijk te lezen, maar qua inhoud op niveau).

### **Willem de Zwijgerschool:**

Het kind gaat eigenlijk gewoon door, er verandert niet veel aan: ze sluiten zich alleen aan bij het Ralfi-lezen. Alleen de methode verandert dus.

En gaan ze aan een externe behandeling beginnen (bij de leeskliniek bijvoorbeeld), stopt de behandeling op school. Dus dan ook geen Ralfi-lezen meer. Bij externe behandeling zijn de kinderen al vaker de klas uit (omdat ze bijvoorbeeld de leeskliniek moeten bezoeken) en heeft het kind al huiswerk. Ook om frustratie te voorkomen.

## **Conclusie:**

Antwoord van deze vierde vraag heeft (natuurlijk) alles te maken met het antwoord dat de scholen gaven op de derde vraag. Ook hier is het eerste wat opvalt het verschil tussen enerzijds de actieve scholen de Leilinde, de School met de Bijbel en (in wat mindere mate) de Willem de Zwijgerschool en anderzijds de meer reactieve de Bogermanschool en Polyanderschool. Hier is in de vorige paragraaf al ruimschoots op ingegaan, we laten het hier verder liggen.

Enkele citaten zijn voor ons als onderzoekers even belangrijk:

Bogermanschool: *er wordt altijd volgens de adviezen van het onderzoek gehandeld*. Het leveren van maatwerk en het luisteren naar de adviezen van deskundigen, getuigt van een goede houding, op deze manier kan het kind zo goed mogelijk begeleid worden.

De School met de Bijbel: *snel ingrijpen heeft voordelen*. Van harte mee eens. Het spreekwoord ‘voorkomen is beter dan genezen’ kan hier helaas niet opgaan, maar snelle interventie geniet zonder meer de voorkeur: het scheelt frustratie bij het kind en het zorgt ervoor dat het kind zo snel mogelijk zijn of haar probleem te lijf kan gaan.



## ■ Wat is het (minimale) streefniveau voor de dyslectische groep 8 – verlater (lezen)?

### **Bogermanschool:**

Meestal eind groep 6. AVI E6.

### **De Leilinde:**

Hebben we niet, eigenlijk door die ene jongen. Instructie-niveau en frustratie-niveau zijn belangrijk. Bij AVI 6: de snelheid halen ze niet. Op het voortgezet onderwijs gebruikt men vaak een daisy-speler. We hebben dus geen hard eindniveau. Wel hebben we een individueel streefniveau bij het verlaten van de school. Genieten is essentieel.

### **Polyanderschool:**

AVI E6 (oude AVI 9). Dit is te bereiken. Volgens mij komt het niet voor dat een leerling onze school verlaat die dit niet haalt.

### **School met de Bijbel:**

Dit is moeilijk te zeggen, want het is toch vooral leerling-afhankelijk. Hangt sterk af van het IQ. Vanaf een IQ van 70 kun je een dyslexieverklaring krijgen. Als je dyslectisch kind met een IQ van 70 hebt, of een dyslectisch kind met een IQ van 120, dan kun je bij die laatste veel meer verwachten, zoals het zich eigen maken van spellingsregels.

We proberen ze natuurlijk AVI 9 te laten halen, dat is ons streefniveau. Hen met zo min mogelijk achterstand de basisschool te laten verlaten.

### **Willem de Zwijgerschool:**

Officieel is het streefniveau E5, maar wij streven naar M6: wij doen er nog een schepje bovenop. De oude AVI 7 is nodig om je te redden in de maatschappij en wij merken dat dit eigenlijk altijd wel haalbaar is en daarom willen we net wat meer bereiken. Eerder stopt de leeshulp ook niet. Je streeft eigenlijk naar AVI 9, de huidige E6. Maar omdat het anders zo lang duurt met de leeshulp (en er ook steeds weer nieuwe kinderen staan te trappelen voor bijvoorbeeld Ralfi-lezen) stoppen we bij M6.

### **Conclusie:**

De Bogerman- en Polyanderschool gaan uit van een eindniveau van AVI-E6, de Willem de Zwijgerschool houdt AVI-M6 aan. De school met de Bijbel houdt dit in principe ook aan maar met de gedachte dat het IQ van het kind ook een rol speelt. De Leilinde stelt voor iedere dyslect zijn eigen streefniveau vast. Het grootste gedeelte van hen haalt tenminste AVI-E6. Het hebben van een streefniveau van AVI-E6 blijkt in de meeste gevallen een haalbaar niveau en dit kan dan dus ook als streefniveau gehanteerd worden.

## ■ Op welke manier wordt ‘thuis’ betrokken bij de hulp/begeleiding van het dyslectische kind?

### **Bogermanschool:**

Goede vraag. De ouders worden gestimuleerd om actief te blijven lezen met hun kind waarbij motivatie een grote rol speelt. Meestal wordt gekozen voor Connect: effectief en eenvoudig. Omdat Connect een mix is van voorlezen en nalezen is dit prettig voor de leesbeleving van het kind. Het hoort een voorbeeld. Bij het behandeltraject is het zo dat het kind huiswerk oefeningen krijgt voor lezen en ook voor spelling en dan is het de bedoeling dat de lees-huiswerkopdracht thuis wordt gedaan, de ouders krijgen hiervoor instructie. En de spelling-huiswerkopdracht moet op school gedaan worden. Ze oefenen met het programma ‘Flits’: inprentingsprogramma. Verder veel lezen met teksten die het kind interessant vindt (kind mag zelf kiezen). Het doel is snelheid en vloeiendheid bevorderen. Hier op school in sessies wordt de klank-tekens koppeling opnieuw aangeleerd. Klanken worden daarbij in groepen gedeeld en aangeleerd. De werkdruk wordt verdeeld over thuis en school. Iedere vijfde keer wordt er geëvalueerd en iedere 12<sup>e</sup> keer wordt besloten of er doorgedaan wordt met het traject. Dit om misbruik te voorkomen.

### **De Leilinde:**

Vragen voor logopedie gaan via de ouders. Ook van externe instanties krijgen de ouders en school info. Verder hebben we korte voortgangscontacten. We stimuleren ouders om hun kind te laten lezen. Wordt het teveel? Laat het lezen thuis dan maar zitten, laat het kind lekker spelen! Het moet leuk blijven. Aan het begin van dag wordt in iedere groep een kwartier gedaan aan stillezen, kinderen mogen zelf een boek kiezen om te lezen. Gewoon lekker lezen. Eerst mochten de kinderen zelfs zitten op de manier die ze wilden. Nu gewoon op hun stoel. Ook wordt er veel voorgelezen. Het echte voorlezen gaat zo: de juf leest, de kinderen luisteren. Dit gebeurt weleens 3x op een dag.

### **Polyanderschool:**

Op twee manieren: 1. Contact met ouders om afspraken te maken via de afsprakenkaart. Dit speelt in groep 6, 7, 8. Deze kaart functioneert goed. Dit is vooral op huiswerk toegespitst. 2: Het thuis lezen in de lagere groepen. In de hogere groepen niet. Je winst is te halen in groep 3,4 en 5. Ze zijn dan nog gemotiveerd. In 6,7 en 8 werken lees oefeningen niet. We geven als tip: gebruik luisterboeken.

### **School met de Bijbel:**

Wisselend: hierin leveren we ook een beetje maatwerk. Sowieso kunnen de kinderen het huiswerk vergroot mee naar huis krijgen. Daarnaast krijgen sommige kinderen de letterlijke toets mee naar huis, zodat ze weten welke vragen er zullen komen: op deze manier hoeven ze tijdens de toetstijd niet te worstelen met het lezen van de vragen. Natuurlijk is een tien als cijfer er dan wel één met een sterretje, maar het is belangrijk voor het zelfvertrouwen van het kind. En het maakt het mogelijk om meer uit het kind te halen.

Sommige kinderen oefenen spelling thuis, maar het kan ook heel frustrerend voor het kind zijn om ook thuis nog te moeten oefenen. Als kinderen het echt niet willen, zeggen we tegen ouders dat ze hen vooral niet moeten frustreren.

We stimuleren de ouders wel hen zoveel mogelijk voor te lezen, om hen te laten zien dat lezen ook gewoon heel leuk is.

### **Willem de Zwijgerschool:**

We houden de ouders in ieder geval op de hoogte van het niveau dat het kind behaald heeft. De ouders hebben daarnaast recht op een extra gesprek per jaar, maar we merken wel dat ouders hier vaak geen gebruik van maken.

Veel ouders hebben in het verleden ook duidelijk aangegeven te willen helpen en wij stimuleren hen daarom altijd om veel voor te lezen (of samen te lezen of het kind een halve bladzijde laten lezen, aangevuld door de ouder).

Geboren uit pure nood hebben we gemerkt dat het effect van Ralfi-lezen nog groter is, wanneer het kind de tekst mee naar huis neemt en ook thuis met één van de ouders leest. Het werkt als een trein. Eigenlijk uit nood omdat we 4 keer per week moesten lezen, maar we toen maar 3 keer per week konden aanbieden. Heel veel ouders hadden zoiets van “heh, heh, dit is duidelijk, mijn kind ervaart dat het steeds beter gaat. Nu geen strijd over wat voor tekst of boekje te lezen: gewoon de Ralfi-tekst”.

## **Conclusie:**

Alle onderzochte scholen vinden het onderhouden van contacten met ouders erg belangrijk. Toch zijn er wel verschillen over de manier waarop dit gebeurt en de frequentie. De Polyanderschool scoort hierin onvoldoende. Ouders worden een keer uitgenodigd voor een gesprek over de zogenaamde afsprakenkaart. Hierop staan de compenserende maatregelen die getroffen worden. De Leilinde onderhoudt korte voortgangscontacten met de ouders. Deze contacten komen soms zelfs maandelijks voor. De Bogermanschool vindt dat ouders goed geïnstrueerd moeten worden. Verder wordt ook gekeken naar de werkdruk, die verdeeld wordt tussen school en thuis. Positief! De Willem de Zwijgerschool stimuleert ouders om veel voor te lezen. Ook worden ouders betrokken bij de leessessies, behorend bij Ralfi-lezen. Ook de school met de Bijbel steekt in op het veelvuldig voor laten lezen door ouders. Het komt zelfs voor dat repetities vooraf mee worden gegeven zodat de dyslectische kinderen precies weten wat ze moeten leren. Enerzijds leren ze de belangrijkste dingen, anderzijds kunnen ze wel gemakzuchtig worden en het kan leiden tot jaloerse reacties van medeklasgenoten. Erg gewaagd dus.

■ **Open vraag: kunt u een aantal concrete (lieft praktische) adviezen geven over hoe een leerkracht dyslectici kan begeleiden met/hulp bieden bij hun leesprobleem?**

**Bogermanschool:**

- Probeer de kinderen te compenseren door het zelfstandig lezen te ontlasten en veel teksten klassikaal te lezen.
- Stimuleer tot lezen op basis van de motivatie van het kind zelf (gesprekken met het kind)
- Maatjeswerk: een vast leesmaatje geven
- Compenseren: tafelkaart bij rekenen of rekenmachine geven
- Geef geen onverwachte leesbeurten maar geef het kind wel af en toe een beurt die voorbereid is door het kind
- Goed laten voelen dat het kind er niets aan kan doen en dat het een volwaardige leerling is
- Toon begrip voor het kind, uit dit

**De Leilinde:**

- Zorg voor een open houding, hart voor de leerlingen, rekening houden met (on)mogelijkheden van de leerling
- Bied goede oefeningen, extra instructie, tijd, maatjeslezen
- Neem tijd voor lezen en tijd voor kind
- Goed contact met ouders houden
- Geen dubbel werk doen (goed contact met externen)

**Polyanderschool:**

- Leeswijzer gebruiken, kaart om mee te schuiven.
- Het geven van een lesmaatje ( samen lezen in een boek)
- Bij stillezen: keuze van leesboek, interesse maar wel sturen als leerkracht. Denk aan boeken van de leeslamp-serie. Op lager AVI- niveau geschreven maar met inhoud die wel bij groep 6 past. Ook op leesindeling letten, kleine letters is niet geschikt. Groter lettertypen en liefst met zinnen die steeds op een volgende regel beginnen.
- Repetities: vergroten tekst en leerstofvermindering, indien nodig mondeling overhoren. Denk aan topografie. Kernwoorden op laten schrijven bij een repetitie.
- Laat ze in gekopieerde boeken werken.
- Begrijpend leestoetsen voor laten lezen.
- Duidelijk helder bordplan ( auditief en visueel die combinatie)

**School met de Bijbel:**

- Steek in op het juiste leesniveau, dus niet er boven of er onder.
- Zwaluwlezen: het kind leest uit een boekje wat hij zelf uitkiest en een boekje op het juiste AVI-niveau.
- Heb aandacht voor de nauwkeurigheid van het lezen.
- Werk aan het zelfvertrouwen van het kind, geef veel complimenten!
- Zorg dat het kind (weer) leesplezier heeft.
- Vroegtijdig signaleren, observeren, analyseren.
- Herhaal veel.
- Lees veel voor.

**Willem de Zwijgerschool:**

- Laat het kind werken in een gekopieerd boek.
- Observeer veel.
- Verminder de lesstof.
- Bij begrijpend lezen: lees de tekst een keer klassikaal zodat het kind de tekst in ieder geval een keer gehoord heeft.
- Maak gebruik van de computer.
- Lees met combinatieboeken: grote en kleine letters in een boek.
- Accepteer de stoornis en spreek dit uit.
- Gebruik Sprint Plus: dit is een programma dat teksten voorleest.
- Stel duidelijke eisen, je voorkomt zo een luie houding.

## **Conclusie:**

Er worden veel goede tips gegeven. Toch is er wel degelijk onderscheid te maken in het soort tips dat gegeven wordt. Het valt op dat de Bogermanschool veel aandacht besteedt aan het welbevinden van het dyslectische kind. De Leilinde is erg beknopt en verwoordt de tips erg algemeen en is onvolledig. Teleurstellend voor een ‘Dyslexia Friendly School.’ De Polyanderschool en de school met de Bijbel bieden veel tips die gericht zijn op het leren lezen. Natuurlijk is dit belangrijk maar dyslexie is meer dan moeilijk leren lezen. De Willem de Zwijgerschool heeft meer aandacht voor het overige schoolgebeuren. In een volgend onderdeel van deze scriptie is een ‘top-tien’ tips voor leerkrachten opgenomen.

## ■ De ‘Dyslexia Friendly School’: wanneer ben je een DFS school?

Je moet een goed protocol hebben, leerkrachten zijn bekwaam in het signaleren en observeren en weten hoe de extra hulp in elkaar zit. Het is niet moeilijk om ‘het stickertje’ te krijgen.

We hebben als school 1 jaar cursus gehad. We zijn 2 jaar begeleidt: klopt het protocol, is de school actueel op het gebied van dyslexie? Daarna zijn we losgelaten. Je blijft dan altijd ‘DFS.’ Je blijft er als het goed is voor gaan als school. Het kost veel geld die cursus. Elk jaar komt de stand van zaken wat betreft dyslexie een keer in vergaderingen naar voren.

## ■ Wat maakt jullie school anders dan andere scholen?

Weet ik niet. Voor mijzelf: als je bewust goed omgaat met dyslectici, waarom kun je het stickertje dan niet krijgen? Het gaat meer om de weg er naar toe. Het belang van de kinderen staat voorop. Hier is een stickertje niet voor nodig. Wel het bewijs dat we ervoor gaan en kennis hebben omtrent dyslexie. Voor ons is het een reminder van: gaat het nog goed op dyslexiegebied? Een goede instelling en houding + het zwart op wit hebben van wat je wel en niet kan bieden op het gebied van dyslexie maakt je tot een goede ‘DFS.’

### **Conclusie:**

De Leilinde is een ‘Dyslexie Friendly School.’ Al snel blijkt wat de eisen zijn om een school zo te mogen noemen. Een teambrede cursus verspreid over twee cursusjaren. Het hele team is dus op de hoogte van het reilen en zeilen betreffende dyslexie. Verder moet de school zwart op wit hebben wat het dyslectische kinderen wel en niet kan bieden. Een DFS-school heeft kennis in huis. Toch durft de school niet te zeggen dat andere scholen minder zijn. Het is voornamelijk de cursus die het verschil maakt. Omdat deze erg duur is zijn er weinig DFS-scholen in Nederland. Het frappante is dat een DFS-school dit altijd blijft. Zelfs al zou de school na verloop van tijd weinig doen voor dyslectische kinderen. Zeker na de antwoorden op gestelde vragen, die wij als onderzoekers kregen van de diverse scholen durven we de stelling aan dat het zeker niet uitgesloten is dat een DFS-school minder in huis heeft voor het dyslectische kind dan een school die dit keurmerk niet heeft. Verder stellen wij de prijs van de cursus ter discussie. Enerzijds wil de overheid kwalitatief goed onderwijs, ook voor dyslectische kinderen maar waarom is zo’n cursus dan zo duur?

## 8. Overall conclusie

In dit laatste hoofdstuk blikken we terug naar ons gehele onderzoek: wat hebben we geleerd? Dit is echter een behoorlijk open vraag, wat er voor kan zorgen dat ons antwoord nogal kan uitdijen. Daarom lijkt het ons goed om eerst de probleemstelling in zijn nekvel te grijpen, zodat we kunnen zien wat we *wilden* leren:

*We willen onderzoeken welke recente ontwikkelingen er zijn geweest met betrekking tot (de visie op) dyslexie, de laatste jaren. We bekijken de oorzaken en gevolgen van dyslexie waarbij we ons afvragen hoe wij de leerkracht in de praktijk handvatten zouden kunnen bieden vanuit de theorie en de uitkomsten van diepte-interviews met zowel leerkracht, leerling, ouders, kenners, want een feit is: veel leerkrachten weten niet goed hoe ze in hun klas een goede begeleiding kunnen geven aan dyslectische kinderen.*

De volgende stap is om deze probleemstelling in een aantal deelgebieden knippen, waarna per deelgebied heel beknopt aangegeven zal worden wat er geleerd is.

■ *We willen onderzoeken welke recente ontwikkelingen er zijn geweest met betrekking tot (de visie op) dyslexie, de laatste jaren.*

De visie op (de oorzaken van) dyslexie is er één die constant aan veranderingen onderhevig is, ook in de laatste jaren. Gaan we terug naar het begin van de twintigste eeuw, zien we dat vooral de omgevingsfactoren gezien werden als belangrijke oorzaak van (onder andere) dyslexie. Opvallend genoeg bestond in deze jaren de overtuiging dat dyslexie *genezen* kon worden, mits de juiste methode gebruikt werd.

Later in de twintigste eeuw verschoof de visie op (de oorzaken van) dyslexie door nieuwe wetenschappelijke inzichten. De visie verschoof geleidelijk van visuele naar linguïstische oorzaken. Er waren verschillende theorieën over de oorzaak/oorzaken van dyslexie. Waar de ene theorie stelde dat met name het benoemen van voorwerpen en concepten voor problemen zou zorgen, stelden de andere dat de oorzaak van dyslexie juist lag in het te langzaam verwerken van algemene informatie.

Tegen het einde van de twintigste eeuw verschoof de visie op (de oorzaken van) dyslexie weer iets, als gevolg van nieuwe inzichten. Samengevat is dyslexie op dit moment onderwerp van interdisciplinair onderzoek. De wetenschappelijke disciplines die hierbij zijn betrokken variëren van onderwijskundig tot neurobiologisch. Onderzoekers hopen dat de antwoorden op dit ingewikkelde leerprobleem te vinden zullen zijn op het kruispunt van al deze disciplines.<sup>26</sup>

■ *We bekijken de oorzaken en gevolgen van dyslexie*

In het tweede hoofdstuk hebben we de pijlen gericht op de oorzaken van dyslexie: waar komt dat toch vandaan? In dit hoofdstuk kon niets anders dan de conclusie getrokken worden dat –

---

<sup>26</sup> Valk&Uil, <http://www.valkenuil.nl/Wat-is-dyslexie/Geschiedenis.html>

net als bij het vorige deelgebied - er geen eenduidige verklaring voor dyslexie te geven is. Nog een keer in iets helderdere woorden: het is de wetenschap nog niet gelukt om *de* oorzaak aan te wijzen.

Er bestaan echter wel een aantal verklaringsmodellen, waarvan de meest gezaghebbende de volgende zijn:

1. Dyslexie verklaren vanuit stoornissen in onderliggende basisfuncties.
2. Dyslexie verklaren vanuit een verstoorde samenwerking van de twee hersenhelften.
3. Dyslexie verklaren vanuit een defect dat gelokaliseerd wordt in één hersenhelft.

In de laatste paragraaf van het tweede hoofdstuk (de conclusie) is aangegeven dat het zeer aannemelijk is dat er – voor wat betreft de oorzaak van dyslexie – neurologische factoren meespelen. Vast staat dat dyslexie nooit over zal gaan. Daarnaast is dyslexie te herkennen aan een aantal verschillende kenmerken, waarbij gezegd moet worden dat een dyslectisch kind niet per definitie aan alle kenmerken hoeft te voldoen. Echter: het moeite hebben met lezen, zal bij alle dyslectische kinderen voorkomen. Helaas.

- *Hoe wij de leerkracht in de praktijk handvatten zouden kunnen bieden vanuit de theorie en de uitkomsten van diepte-interviews met zowel leerkracht, leerling, ouders, kenners, want een feit is: veel leerkrachten weten niet goed hoe ze in hun klas een goede begeleiding kunnen geven aan dyslectische kinderen.*

Voor de uitoefening van ons beroep, was dit het meest interessante deelgebied van de probleemstelling. De kans is (bijzonder) groot dat we als toekomstige leerkrachten te maken krijgen met dyslectici in de klas. En de dyslectici in onze klas zullen dyslectici blijven, ongeacht onze inspanningen. Maar (!) we kunnen hen wel tegemoetkomen, hen hulp en begeleiding bieden die hen verder kan helpen. Hulp, waardoor ze ondanks hun dyslexie, wel goede leerresultaten kunnen boeken. Hun probleem ‘compenseren’ heet dit in de theorie ook wel.

De belangrijkste handvatten zijn de volgende:

- Accepteer de stoornis en spreek dit uit
- Laat het kind in gekopieerde boeken werken
- Geef geen onverwachte leesbeurten
- Observeer veel (signaleren van problemen)
- Bied het kind een duidelijk bordplan
- Voorkom een uitzonderingspositie
- Het leesplezier staat centraal
- Stel duidelijke eisen, voorkom een luie houding
- Compenseer het kind
- Houd goed contact met de ouders



Tenslotte is het ook interessant om onze hypothese kort te bekijken: in hoeverre kloppen onze verwachtingen aan het begin van ons onderzoek? De hypothese luidde:

*Wij verwachten dat wanneer je naar de achterliggende twee decennia kijkt, zal blijken dat het aantal gediagnosticeerden toegenomen is. We betwijfelen echter of het aantal dyslectici (dus kinderen met de kenmerken van dit leesprobleem) daadwerkelijk is toegenomen of dat dit komt door een duidelijke afbakening van het begrip 'dyslexie en/of door de verbeterde diagnosticering. We vermoeden dat de uiteindelijke oorzaak van dyslexie zelf (dus niet van de eventuele toename) terug te voeren is naar de aanleg (biologische factor), maar mogelijke oorzaken van een eventuele toename zijn voor ons onbekend en willen we (in dat geval) in kaart gaan proberen te brengen.*

*Anticiperen op de oorzaken: als leerkracht kun je hier (naar wij verwachten) het beste mee omgaan door de leersituatie (schoolbeleid/ onderwijspraktijk) zoveel mogelijk af te stemmen op de behoefte van dyslectische kinderen. Wij denken hierbij concreet aan intensieve leesondersteuning binnen en vanuit de school. Ook denken we dat een goede samenwerking en communicatie met de ouders van groot belang is en zijn vruchten af zal werpen. Differentiatie (maatwerk) binnen de groep en een veilig en stimulerend leesklimaat zullen bijdragen aan een succesvolle anticipatie op de oorzaken van dyslexie. Ook dient de leerkracht rekening te houden met de hoeveelheid huiswerk die een dyslectische leerling krijgt.*

In het derde hoofdstuk werd duidelijk dat trendgegevens over de aantallen dyslectici in de achterliggende jaren, moeilijk te geven is. Het eerste deel van de hypothese is daarom (hoewel nog steeds aannemelijk) moeilijk hard te maken. In feite is dit echter voor ons onderzoek geen ramp: *dat* we met dyslectici te maken in de uitoefening van ons beroep, grenst aan het zekere. En daarom is onderzoek relevant, ongeacht een eventuele toe- of afname van het aantal dyslectici in de achterliggende jaren.

Ons vermoeden dat de uiteindelijke oorzaak van dyslexie zelf, terug te voeren is op de aanleg van het kind (biologische factor), was iets te positief: een eenduidige visie op de oorzaak of oorzaken van dyslexie is nog niet beschikbaar. In de laatste paragraaf van het tweede hoofdstuk (de conclusie) is aangegeven dat het zeer aannemelijk is dat er – voor wat betreft de oorzaak van dyslexie – neurologische factoren meespelen.

Het mag opvallend genoemd worden hoe goed het laatste gedeelte van onze hypothese overeenkomt met de uiteindelijke resultaten van ons onderzoek: *“als leerkracht kun je hier (naar wij verwachten) het beste mee omgaan door de leersituatie (schoolbeleid/ onderwijspraktijk) zoveel mogelijk af te stemmen op de behoefte van dyslectische kinderen. Wij denken hierbij concreet aan intensieve leesondersteuning binnen en vanuit de school. Ook denken we dat een goede samenwerking en communicatie met de ouders van groot belang is en zijn vruchten af zal werpen. Differentiatie (maatwerk) binnen de groep en een veilig en stimulerend leesklimaat zullen bijdragen aan een succesvolle anticipatie op de oorzaken van dyslexie. Ook dient de leerkracht rekening te houden met de hoeveelheid huiswerk die een dyslectische leerling krijgt.”*

Dit gedeelte komt in grote lijnen terug in de antwoorden van de geïnterviewden bij ons veldonderzoek en in de handreikingen die de theorie ons bood.

Een conclusie van een afstudeeronderzoek als dit vraagt gevoelsmatig om een ‘strakke’ afsluiting, bij voorkeur één die staat als een huis. Een soort “Ich bin ein Berliner”-uitspraak. Eén die een glimlach op het gezicht van de lezer tovert. En die tegelijk de lezer bevestigend laat knikken: deze mannen hebben het begrepen. Een laatste alinea die – bij voorkeur – duidelijk maakt dat we boven de stof staan (in hoeverre dit al mogelijk is bij een complex probleem als deze) en laat zien dat we ontzettend veel geleerd hebben van dit onderzoek.

Toch gaan we niet hoog van de toren blazen. We hebben veel geleerd van dit onderzoek, daar getuigen de achterliggende 73 pagina’s wel van. En we hebben dermate veel geleerd dat we als toekomstig leerkrachten onze dyslectische leerlingen nu betere begeleiding kunnen bieden. Ondanks dit, past ons geen grootpraat, want “zonder Mij kunt u niets doen”. Daarom dank voor Uw onmisbare hulp.

## Literatuurlijst

AVONTUUR, J.

2009 Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs. Amsterdam, 2009. Uitgeverij Boom.

BRAAMS, T.

2004 Dyslexie: een complex taalprobleem. Amsterdam, 2004. Uitgeverij Boom.

GEZONDHEIDSRAAD

1995 Dyslexie, afbakening en behandeling. Den Haag, 1995. Uitgeverij Staatsuitgeverij.

LOONSTRA, J.H. en F. SCHALKWIJK

1999 Omggaan met dyslexie. Apeldoorn, 1999. Uitgeverij Garant-Uitgevers N.V.

PATERNOTTE, A.

2006 Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool. Bilthoven, 2006. Uitgegeven door Balans / Steunpunt dyslexie.

POMPERT, B.

2004 Thema's en taal voor de bovenbouw. Assen, 2004. Uitgeverij van Gorkum.

SHAYWITZ, S.

2005 Hulpgids dyslexie. Amsterdam, 2005. Uitgeverij Nieuwezijds.

SMITS, A. en T. BRAAMS

2006 Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam, 2006. Uitgeverij Boom.

VERNOOIJ, K.

2011 Werkmap opbrengstgericht werken voor pabo-studenten. Hengelo, 2011. Uitgegeven door Hogeschool Edith Stein.

WENTINK, H. en L. VERHOEVEN

2004 Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8. Nijmegen, 2004. Uitgegeven door het Expertisecentrum Nederland.

WILTSHIRE, P.

2009 Wat je moet weten over dyslexie. Etten-Leur, 2009. Uitgeverij Ars Scribendi B.V.