

# **Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs**

## **Deel 1 – Achtergronden, beleid en implementatie**

Koos Henneman  
Ria Kleijnen  
Anneke Smits

met medewerking van:

Anita Blonk  
Luc Rijkschroeff  
Ton van Roosmalen  
Hanneke Wentink

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

Bestelnummer: 25.10.40

© 2004, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

## Woord vooraf

Voor u ligt deel 1 van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Dit deel gaat in op de achtergronden van dyslexie en op dyslexiebeleid en de implementatie ervan binnen scholen voor voortgezet onderwijs. Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs is in samenwerking met scholen ontwikkeld in opdracht van het ministerie van OCW. Doel van het protocol is scholen een werkwijze aan te bieden om te komen tot een op het schooltype afgestemde en effectieve begeleiding van leerlingen met dyslexie in het voortgezet onderwijs.

In het primair onderwijs is dit voor de onderbouw reeds gerealiseerd; het protocol voor de groepen 5 t/m 8 van het basisonderwijs verschijnt ongeveer tegelijk met deze vo-uitgave. Tijdens de ontwikkeling van beide protocollen is voortdurend afstemming geweest. Er is een doorgaande lijn ontstaan, zodat bij de overdracht van het primair naar het voortgezet onderwijs gebruikgemaakt kan worden van dezelfde werkwijze en de daarbij behorende procedures. Waar echter de aanpak van dyslexie in het basisonderwijs nog sterk zit op het remediëren, vraagt de vo-leerling ook om compenseren en dispensereren. Een afweging die steeds samen met de leerling wordt gemaakt.

Dyslexie kent een rijk geschakeerde onderzoekstraditie en ook binnen het onderwijs is het een onderwerp dat velen bezighoudt. In 1995 bood de Gezondheidsraad (GR) het rapport *Dyslexie, afbakening en behandeling* aan aan de minister van VWS. Dit rapport was een antwoord op de steeds terugkerende vragen over afbakening, mogelijkheden voor behandeling en de vereiste professionele expertise voor diagnostiek en interventie. Ook maakte dit rapport onderscheid tussen signalering en begeleiding/remediëring, als functie van het onderwijs, en diagnosticering en behandeling, als functie van de gezondheidszorg.

Na dit rapport heeft de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) twee brochures en een experimentele handleiding gepubliceerd. De brochures voorzien in een nadere uitwerking van definiëring en diagnostiek, die uitmondt in richtlijnen voor het opstellen van de dyslexieverklaring. De handleiding geeft een eerste aanzet tot nadere operationalisering van de diagnostiek van dyslexie.

In 2002 verscheen in opdracht van het ministerie van OCW *Dyslexie, een praktische gids voor het VO*. Dit was de eerste stap van het ministerie in het ontwikkelen van producten rond dyslexie in het onderwijs.

In navolging van het primair onderwijs en om een doorgaande lijn te bevorderen, heeft OCW hierna de opdracht gegeven een protocol voor het voortgezet onderwijs te ontwikkelen.

Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs zet de schijnwerpers op de begeleidings- en remediëringmogelijkheden voor dyslectische leerlingen en wil aansluiten bij de beginsituatie van de school. Dat is immers het vertrekpunt voor de individuele school. Omdat veel scholen al in meer of mindere mate een dyslexiebeleid hebben ontwikkeld, is het aan te bevelen om te starten met het invullen van de dyslexiescan die deel uitmaakt van het protocol. Deze scan geeft een beeld van de Ausgangssituatie, zodat elke school voor zich kan bepalen welke hoofdstukken uit het protocol met name interessant en bruikbaar zijn. Uitgangspunt van het protocol is dat er een goede afstemming plaatsvindt tussen datgene wat de leerling aan hulp 'vraagt' en de begeleiding die de school kan bieden.

Het protocol bestaat uit twee delen. Hoewel het aan te bevelen is beide delen te lezen, is er met het oog op het overzicht voor gekozen om de inhoud te splitsen. Deel 1 omvat de gehele achtergronden, organisatie, het dyslexiebeleid en de beleidsontwikkeling op school. Deel 2 richt zich op de signalering, diagnose en begeleiding van dyslectische leerlingen.

Om snel zicht te krijgen op wat het protocol u te bieden heeft, kunt u de leeswijzer lezen aan het begin van ieder hoofdstuk en de onderwerpen die zijn aangegeven in de kantlijn van de tekst.

In het kader van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs is een signaleringsinstrument ontwikkeld. Dit instrument, dat bestaat uit een zinnendictee, een stilleestoets en een overschrijftaak, is genormeerd voor de brugklassen van de verschillende vormen van voortgezet onderwijs. In juni 2004 hebben alle scholen voor voortgezet onderwijs het signaleringsinstrument ontvangen. Het instrument biedt scholen de mogelijkheid brugklassers bij binnenkomst snel te screenen op dyslexie.

Een werkgroep van inhoudelijk deskundigen is gedurende twee jaar met veel inzet en gedrevenheid de uitdaging aangegaan om het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs vorm te geven. Die werkgroep bestond uit Koos Henneman (Seminarium voor Orthopedagogiek), Ria Kleijnen (Fontys Opleidingscentrum voor Speciaal onderwijs en Expertisecentrum Nederlands), Anneke Smits (Windesheim Opleidingen Speciale Onderwijszorg), Anita Blonk (Radboud Universiteit Nijmegen) en Hanneke Wentink (Expertisecentrum Nederlands). Verder gaat dank uit naar Luc Rijkschroeff en Ton van Roosmalen, die als auteur een bijdrage hebben geleverd aan het protocol. Een aantal mensen heeft tijdens de ontwikkeling meegedacht en incidenteel een bijdrage geleverd: Wim van Calcar, Els van de Dries, Anja Folmer, Mieke Poelman, Anke Stavenga, Marchien Loerts en Jos Smeets.

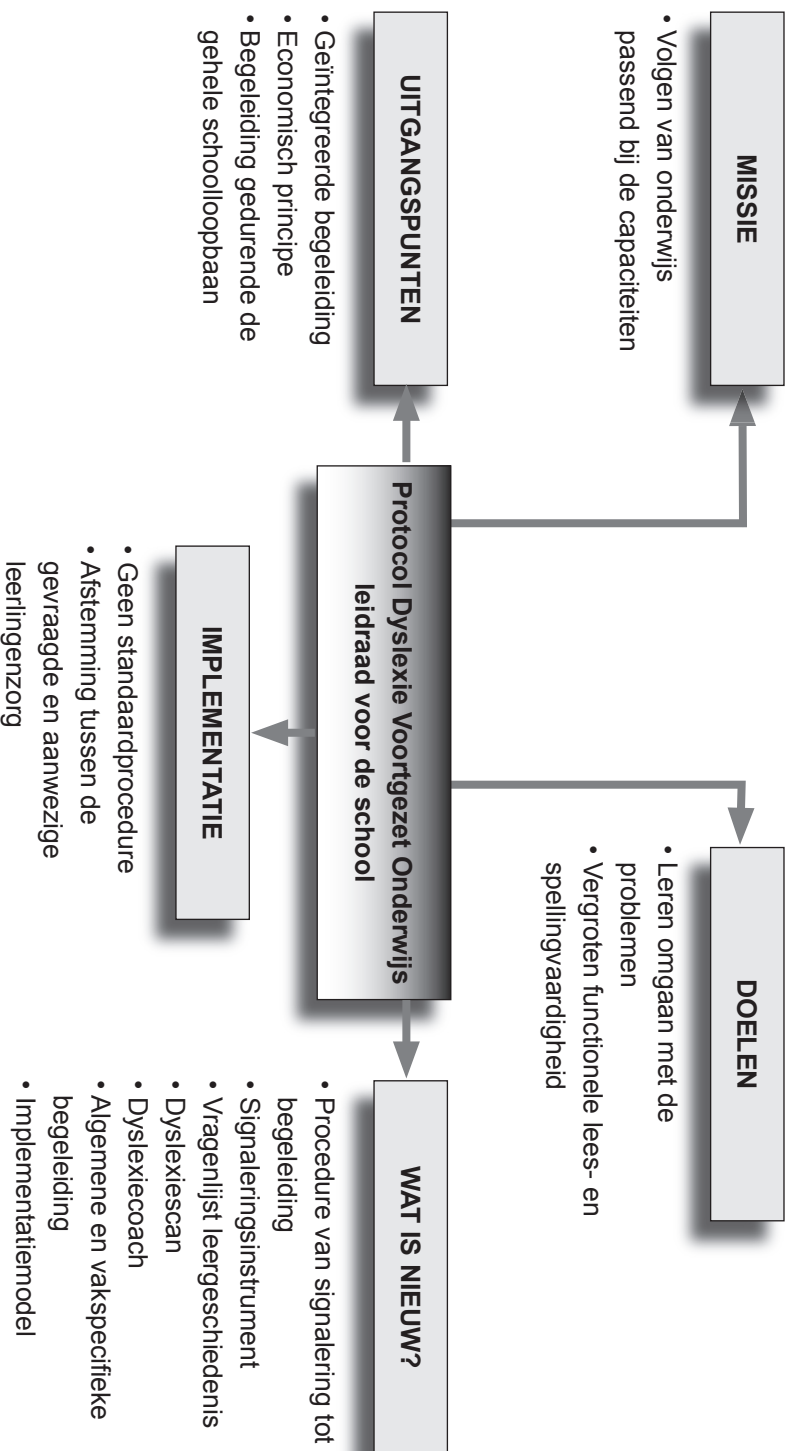
Ten slotte dank ik Heleen Scholte van het ministerie van OCW, die tijdens het hele proces aan de zijlijn heeft meegedacht over het protocol.

De eindredactie van het protocol was in handen van Albert Cox (KPC Groep). Hij heeft de vele bijdragen aan dit protocol tot één leesbaar geheel gemaakt.

Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs zou echter nooit zijn geworden wat het nu is zonder de medewerking van een groot aantal scholen zelf: Bisschoppelijk College Broekhin in Swalmen/Reuver, Teylingen College in Voorhout, Van Lodenstein College in Amersfoort, Elzenburg Studiehuis voor Vmbo in Vught, Bornego College in Heerenveen, GSG Guido de Brès in Amersfoort, Comenius College (units Pelikaanweg en PC Boutenssingel) in Capelle a/d IJssel, Van der Capellen Scholengemeenschap (locatie Russenweg) in Zwolle, SG Philips van Horne in Weert, CSG Liudger (locaties Waskemeer en Raai) in Waskemeer en Drachten, Wartburg College (locatie De Swaef) in Rotterdam, Van Lodenstein College in Kesteren, RSG Steenwijk in Steenwijk, RKSG Fioretticollege in Lisse, CSG Oude Hoven in Gorinchem en RSG Lingecollege in Tiel. Zij werkten mee door toetsen en interviews af te nemen of door commentaar te geven op eerdere versies van het protocol. Hun medewerking en feedback hebben bijgedragen aan het vertrouwen dat het protocol, al dan niet met ondersteuning, zijn weg zal vinden binnen de scholen en tegemoetkomt aan de wensen en behoeften van alle geledingen binnen de school.

Ik hoop dat het protocol zijn weg zal vinden binnen het onderwijs, zodat dyslectische leerlingen de kans krijgen dat onderwijs te volgen waar ze thuis horen.

Heleen Schoots-Wilke,  
projectleider Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs  
's-Hertogenbosch, september 2004



# Inhoud

## Woord vooraf

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Dyslexie in het voortgezet onderwijs</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Dyslexie, een integrale aanpak</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>De Dyslexiescan, van begeleiding naar beleid</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>Met beleid in de Achtbaan</b>	<b>61</b>
	<b>Noten</b>	<b>71</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>73</b>



# 1 Inleiding

*Wensen zijn voorgevoelens  
van hetgeen u in staat bent  
daadwerkelijk te realiseren.*

Johan Wolfgang von Goethe<sup>1</sup>

## **Goede dyslexiebegeleiding is vooral een attitudekwestie**

In 2002 kwam de werkgroep Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs voor het eerst bij elkaar. Als één ding zeker was, dan was het wel de gemeenschappelijke wens om samen iets te ontwikkelen waardoor dyslectische leerlingen het onderwijs kunnen volgen dat bij hen past en waardoor de zogenaamde 'afstroom' van deze leerlingen naar een lagere vorm van onderwijs wordt voorkomen.

Ieder van ons kent verhalen van kinderen die via een lange weg uiteindelijk hét papiertje halen dat ze nodig hebben om hun wens te verwezenlijken: die ene studie kunnen volgen of juist dat beroep uit kunnen oefenen. Daarvoor moeten ze soms diepe dalen nemen. Het is bewonderenswaardig hoe leerlingen ondanks alles soms daar komen waar ze willen komen.

Iedere leerling die door onze klasdeur komt, verdient succes. In het boek *De jongen Jaap Kann*<sup>2</sup> zegt Jaap tegen de huispedagoog Otto Barendsen: "Meneer, moet ik dat nu nog eens uitleggen? Ik kan mijn gedachten niet bij twee dingen tegelijk hebben. Als ik op de fouten let, dan let ik niet op het schrijven, dat kan ik niet, weet u het nou." Vanuit zijn onmacht probeerde Jaap op verschillende manieren zijn school- en huiswerkmisère binnen de perken te houden.

Hoewel de leerstoornis dyslexie in de eerste decennia van de 20<sup>e</sup> eeuw nauwelijks herkend en benoemd werd, signaleerde Barendsen dat er met de jongen iets bijzonders aan de hand was. Als vijftienjarige had hij nog steeds moeite met lezen. "Hij zegt enkele woorden verkeerd, hakkelt af en toe, maar ik heb wel de indruk aan enkele vragen en opmerkingen dat hij het stukje taal volkomen aanvoelt – wat men toch zeker het meest moet rekenen", aldus door Otto Barendsen opgetekend op 27 januari 1916.

"Ik heb de leraar van Jaap bezocht en de problemen uitgelegd. Zij heeft al wel begrepen dat hij niet uit het hoofd kan leren. Ze zal hem nu voor het lezen een stukje laten prepareren en als het niet gaat zal ze vooropstellen dat we er toch wel ons best op hebben gedaan."

We leven nu een bijna een eeuw later en weten inmiddels dat dyslexie geen modegril is, maar een serieuze hindernis. We weten ook dat

dyslectici talenten hebben op andere gebieden en bij een positieve begeleiding voldoende compensatiemogelijkheden bezitten. Het doel van het protocol was dan ook vrij snel helder. Het moet de school een leidraad bieden bij het ontwikkelen van een dyslexiebeleid dat aansluit bij de verschillen in uitgangssituaties van de leerlingen. Dyslectische leerlingen moet de gelegenheid worden geboden om te leren omgaan met hun dyslexie en ze moeten niet belemmerd worden in het volgen van de opleiding waartoe ze op basis van hun cognitieve capaciteiten in staat zijn.

Dat betekent dat er steeds naar de leerling wordt gekeken: Wat heeft deze leerling nodig? Heeft hij voldoende aan begrip, goed onderwijs en de op school geldende afspraken voor dyslexie of heeft hij daarnaast ook nog individuele ondersteuning of extra hulpmiddelen nodig. Waar ook voor gekozen wordt, de doelen van de begeleiding worden altijd in overleg met de leerling bepaald, want alleen als het traject aansluit bij de eigen doelstellingen en behoeften van de leerling, kan er met succes gewerkt worden.

### **Uitgangspunten protocol**

Om dit te bereiken, hanteert het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs drie uitgangspunten: geïntegreerde begeleiding, zowel binnen de school als met de toeleverende school, het economisch principe en begeleiding gedurende de gehele schoolloopbaan.

#### ***Uitgangspunten protocol:***

- *geïntegreerde aanpak*

Een geïntegreerde aanpak betekent voor de school, dat begeleiding zo veel mogelijk binnen de klassikale lessen wordt gegeven. Uit onderzoek blijkt dat schoolfactoren zoals kwaliteit van het onderwijs én van de docent belangrijke voorspellers zijn voor leesleersucces.<sup>3</sup> Dit geldt niet alleen voor het basisonderwijs, maar zeker ook voor het voortgezet onderwijs. Daar waar de leerling het grootste gedeelte van de tijd doorbrengt, namelijk bij de verschillende docenten die de vakken verzorgen, is de meeste winst te behalen. En veel maatregelen die voor dyslectici van belang zijn, komen alle leerlingen ten goede. Natuurlijk liggen de inhoud van de begeleiding en de doelstellingen in het voortgezet onderwijs anders dan in het basisonderwijs. Ook is de situatie totaal anders: in het voortgezet onderwijs worden dyslectische leerlingen geconfronteerd met veel meer docenten en zullen zij ook moeten leren omgaan met de verschillende invulling die docenten aan 'begeleiding' geven.

- *economisch principe*

Bij de keuze voor begeleiding, moet het economisch principe een rol spelen. Dat houdt in dat begeleiding er op gericht is om een leerling met minimale extra inspanning – en dat kan soms nog veel zijn – maximaal resultaat te laten behalen. Kortom, zo veel mogelijk effectiviteit met zo min mogelijk inspanning. Resultaat betekent voor de dyslecticus: een voldoende voor een vak halen, overgaan naar een volgende klas, een examen halen of voldoende voorbereid zijn op een vervolgopleiding of beroep. Begeleiding richt zich dus niet op kennis en vaardigheden die geen of weinig effect hebben op schoolresultaten

- *begeleiding gedurende de hele schoolloopbaan*

of op adequaat functioneren in een vervolgopleiding of beroep.

De gangbare praktijk is dat dyslectische leerlingen over het algemeen kunnen rekenen op begeleiding in de brugklas, daarna rest hen vaak alleen nog faciliteiten als tijdverlenging, af en toe mondeling overhoren, een aangepaste spellingbeoordeling en dergelijke. Voor veel dyslectische leerlingen is echter alleen begeleiding in de brugklas onvoldoende. Voor hen is het noodzakelijk gedurende hun hele schoolloopbaan die begeleiding te krijgen die nodig is.

### **Voorwaarden voor succesvolle begeleiding**

Om te komen tot een succesvolle begeleiding is het nodig dat de school duidelijk voor ogen heeft wat zij wil en kan bieden aan leerlingen. Er zijn veel initiatieven van scholen om meer kennis te vergaren over de verschillende leer- en gedragsstoornissen, maar ondanks deze inspanning blijkt toch regelmatig dat het in de praktijk moeilijk blijft om leerlingen adequaat te begeleiden.

### **Succesvolle begeleiding =**

- *uitgaan van de leerling*

Wat maakt het nu zo moeilijk om tegemoet te komen aan speciale behoeften van leerlingen, in dit geval leerlingen met dyslexie? Allereerst lopen er soms te veel projecten tegelijk op school. Daarnaast is er voor de docent een voortdurend spanningsveld tussen de lesstof en de individuele ontwikkeling van de leerling. Een absolute voorwaarde voor een succesvolle begeleiding is dat de leerling als uitgangspunt wordt genomen. Het zou mooi zijn als docenten eerst de tijd zouden kunnen en willen nemen om te zien wie die leerling is en pas daarna inzoomen op de lesstof. Wie is deze leerling? Waar is hij goed in? Hoe ligt de leerling in deze groep? Wat zijn zijn hobby's? En wat is er allemaal al gebeurd op de basisschool?

- *de leerling medeverantwoordelijk maken*

Goed onderwijs bestaat voor een groot deel uit het hebben van een relatie met de leerling. Dat betekent dat de rol van de leerling ook van essentieel belang is. Is de leerling zich bewust van de hindernissen die hij ondervindt door zijn dyslexie. Is hij gemotiveerd om die vaak extra inspanning te leveren? Een leerling in het voortgezet onderwijs heeft de mogelijkheid om over zijn beperkingen te praten en mee te denken over mogelijke begeleidingsvormen. Daarnaast kunnen ze ook aangesproken worden op hun medeverantwoordelijkheid voor het welslagen van het gekozen traject.

- *afstemming op alle niveaus*

Verder vraagt een goede begeleiding om afstemming. Om te komen tot een structurele inbedding van beleid zal er op alle niveaus binnen de school iets dienen te gebeuren. Begeleiding is niet alleen de verantwoordelijkheid van de mentor of de remedial teacher, maar van iedereen binnen de school en zeker ook van het management. De vraag is dan echter wat het draagvlak is voor het dyslexiebeleid. Draagvlak creëren betekent concreet nagaan hoe docenten en mentoren staan ten opzichte van leerlingen met speciale behoeften. Uit het onderzoek dat is gehouden in het kader van de ontwikkeling van het protocol, geven docenten aan: dit is niet het enige wat we moeten doen. Ook ervaart men een tekort aan kennis met name ten

aanzien van toetsen van het iegen vak. Veel docenten voelen zich daardoor overvraagd en de vraag is: Stellen docenten te hoge eisen aan zichzelf of denken ze dat dit heel veel extra inspanningen kost?

### **Naar een dyslexiebeleid**

Het is niet de bedoeling van het protocol om het schoolbeleid op de schop te nemen, maar wel om te kijken naar het huidige en wenselijke beleid. Waar liggen de kwaliteiten van de school? Wat wenselijk is, heeft ook te maken met wat een school kan bieden. Dat wordt weer bepaald door wat je in huis hebt aan kennis en competenties. Vragen als: Wat doen we al? Wat doen we goed? Wat willen we anders doen? En wat kunnen we? Deze vragen kunnen maken dat er docenten zijn, die vinden dat ze scholing nodig hebben om het wenselijke beleid te kunnen uitvoeren. Zonder discussie voelen docenten zich overvraagd en niet gehoord. Dit laatste heeft altijd invloed op de motivatie om samen het beleid uit te voeren. Zie het protocol als het kookboek: alle ingrediënten worden genoemd, maar de volgorde van werken en de wijze van mengen zijn de taak van de kok. Deze is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de gerechten.

In *De Iarf*<sup>4</sup> stelt Midas Dekkers: “Op school wordt de nieuwsgierigheid vermoord, je krijgt er antwoord op vragen die je nooit gesteld hebt en je blijft met echte vragen zitten tot het vlammetje flakkert en dooft. Het is bijna niet mogelijk een kind het leren te beletten, maar op school krijgen ze het voor elkaar.” Zo erg als hij het schetst, is het niet, maar het valt niet altijd mee steeds weer opnieuw veel tijd te besteden aan een talenproefwerk om vervolgens weer met een onvoldoende thuis te komen. Dan wordt er wel een groot beroep op de leerling gedaan om het vlammetje brandende te houden.

Uit het voorgaande mag blijken dat kennis zeker niet alles is. Een geslaagde implementatie heeft allereerst mensen nodig, die willen kijken naar de mogelijkheden van leerlingen, dyslexie accepteren en leerlingen zien als een leerling met speciale behoeften. Op een dyslexievriendelijke school wordt actief gezocht naar manieren waarop lees- en schrijfproblemen zo min mogelijk een belemmering zijn voor de gehele ontwikkeling. En er wordt goed onderwijs gegeven. Dyslexie manifesteert zich verschillend bij verschillende kinderen. Belangrijk is je steeds te realiseren dat het Jaap of Anne is met dyslexie en niet een dyslectische leerling. Anne heeft naast dyslexie ook een ander karakter dan Jaap en zal daardoor anders omgaan met de problemen. Hoe er thuis mee omgegaan wordt en welke kwaliteiten of compensatiemogelijkheden de leerling heeft, kan een groot verschil maken. Ook een milde vorm van dyslexie vraagt om interventies, want deze leerlingen moeten harder werken om te lezen en daardoor zijn ze langzamer. Kortom: stel vragen aan de leerling zodat je hoort wat de leerling denkt, waar hij in gelooft en wat succesvol is. De leerling is uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces. De school faciliteert en stimuleert de leerling zelf oplossingen te vinden, zodat de leerling

gemotiveerd blijft en hierdoor meer succes zal hebben. Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs is geen document voor een kleine groep binnen de school, maar een leidraad en stappenplan voor allen.

### **Recente ontwikkelingen**

De ontwikkelingen die zich sinds 2003 binnen de ministeries van OCW en VWS aftekenen, zijn veelbelovend. Er heeft afstemming plaatsgevonden tussen beide ministeries met als doel een integrale benadering te realiseren voor kinderen die tegelijkertijd te maken hebben met begeleiding en behandeling in beide settings, te weten onderwijs en zorg.

Er is geld vrijgemaakt voor geïntegreerd dyslexiebeleid. De systematische (geïntegreerde) aanpak van dyslexie moet leiden tot een snelle interventie op leerlingniveau en de kwaliteitsontwikkeling van het handelen binnen het funderend onderwijs (primair en voortgezet onderwijs). In haar aanbestedingsbrief zegt Maria van der Hoeven, minister van OCW:<sup>5</sup> “Om tot een geïntegreerde aanpak van dyslexie binnen het onderwijs te komen, zijn extra activiteiten nodig in het primair en voortgezet onderwijs. Deze activiteiten zijn gericht op een eenduidige signalering van leesproblemen en dyslexie op alle scholen en tevens begeleiding van dyslectici in de onderwijssituatie, ook tijdens en na zorgbehandelingen.”

De minister geeft nadrukkelijk aan dat de uitvoering om een brede inzet vraagt van kennis en deskundigheid in aanvulling op de reeds bereikte resultaten in de aanpak van dyslexie. Tevens vraagt het een goede afstemming met activiteiten van lopend dyslexiebeleid in het onderwijs (o.a. protocollen dyslexie po en vo, Dyslexpert) en met de activiteiten van het dyslexiebeleid in de zorg.

De minister van OCW is evenals de Commissie van de Gezondheidsraad<sup>6</sup> de mening toegedaan dat signalering en remediëring van lees- en spellingproblemen tot de verantwoordelijkheid van het onderwijs behoort en dat diagnostiek en behandeling van ernstige dyslexie als een taak van de (gezondheids)zorg – VWS – gezien moet worden. Het beleid van VWS is er op gericht vast te stellen welke groep leerlingen in aanmerking zou moeten komen voor diagnostiek en behandeling in de (gezondheids)zorg. VWS heeft hiertoe een stappenplan voor een periode van twee jaar gemaakt, teneinde de haalbaarheid van een (eventuele) vergoeding vanuit de gezondheidszorg vast te stellen.<sup>7</sup>

Op de maatschappelijke agenda stond dyslexie al lang; met deze recente acties staat het ook op de politieke agenda. Nu nog het échte werk dat vooral op de scholen verricht zal moeten worden. Dit vraagt inzet, betrokkenheid en bereidheid om dyslectische leerlingen serieus te nemen.

## Leeswijzer

*Hoofdstuk 2 beantwoordt de vragen: Wat is dyslexie? en: Wat betekent dat voor leerlingen in het voortgezet onderwijs?*

*De **geïnteresseerde lezer** vindt er de definitie van dyslexie zoals die in dit protocol gehanteerd wordt (2.2), de criteria om te bepalen of een leerling dyslectisch is (2.3) en mogelijke verklaringen voor dyslexie (2.4).*

*Voor **docenten** kan in het bijzonder paragraaf 2.5 interessant zijn. Daarin wordt ingegaan op de gevolgen die dyslexie voor leerlingen kan hebben bij het volgen van onderwijs.*

*De **snelle lezer** vindt, bij wijze van rode draad door de tekst, de hoofdpunten in de marge.*

## Inhoud

<b>2.1</b>	<b>Lees- en spellingproblemen in het voortgezet onderwijs</b>	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>Een definitie van dyslexie</b>	<b>10</b>
<b>2.3</b>	<b>Criteria voor dyslexie</b>	<b>12</b>
2.3.1	criterium van achterstand	12
2.3.2	criterium van didactische resistentie	13
<b>2.4</b>	<b>Verklaringen voor dyslexie</b>	<b>14</b>
2.4.1	Dyslexie als specifieke leerstoornis	14
2.4.2	Dyslexie als specifieke taalstoornis	15
2.4.3	Dyslexie als specifieke stoornis in de hersenen	16
2.4.4	Dyslexie en erfelijkheid	17
<b>2.5</b>	<b>Dyslexie en onderwijs: belemmeringen en gevolgen</b>	<b>17</b>
2.5.1	Taaltaken en algemene leertaken	18
2.5.2	Frustratie van talent	20
2.5.3	(School)loopbaan	20
2.5.4	Sociaal-emotioneel functioneren en taakgedrag	21
2.5.5	Co-morbiditeit	22
2.5.6	Beschermende factoren	22

## 2 Dyslexie in het voortgezet onderwijs

Wat is dyslexie? Hoe kun je leerlingen met dyslexie herkennen? En welke gevolgen heeft dyslexie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs? Deze vragen staan hier centraal. Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de definitie van dyslexie, aan mogelijke verklaringen voor deze hardnekkige lees- en spellingproblemen en aan de gevolgen die dyslexie kan hebben voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

### 2.1 Lees- en spellingproblemen in het voortgezet onderwijs

Lees- en spellingproblemen en dyslexie komen ook in het voortgezet onderwijs voor. In de literatuur varieert het percentage dyslectici tussen de drie en vijf procent. In de media worden vaak hoge percentages genoemd, maar deze komen niet overeen met de gegevens uit onderzoek.

*3 tot 4 procent van alle leerlingen heeft een vorm van dyslexie*

Recent onderzoek onder leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs laat zien dat naar schatting 3,6 procent van de leerlingen dyslectisch is.<sup>1</sup> Los van de vraag of dit percentage klopt – leerlingen die naast lees- en spellingproblemen ook gedragsproblemen of algemene leerproblemen hadden, en leerlingen in het speciaal onderwijs zijn niet betrokken in het onderzoek –, komt het overeen met andere schattingen. Een iets ouder onderzoek onder 98 scholen voor voortgezet onderwijs komt ook uit op een percentage van 3,6 procent.<sup>2</sup> De Gezondheidsraad noemt in haar rapport uit 1995 een percentage van drie procent.<sup>3</sup>

Drie tot vier procent dyslectische leerlingen betekent op het totaal aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs zo'n zes- tot achtduizend leerlingen per leerjaar. Op sommige scholen valt dit percentage hoger of lager uit. Dit kan te maken hebben met het type onderwijs, de zorgkwaliteit van de school of andere, min of meer 'toevallige' omstandigheden. Zo kan de 'goede naam' van de school ouders doen besluiten om juist aan die school de voorkeur te geven voor hun dyslectische zoon of dochter.

*Dyslectische leerlingen verschillen in de manier waarop ze met hun handicap omgaan*

De manier waarop een leerling met dyslexie heeft leren omgaan, verschilt sterk van geval tot geval. Het is afhankelijk van de ernst van de problematiek en van de manier waarop hij (of zij) in het basisonderwijs is begeleid. Een leerling die op een basisschool heeft gezeten waar dyslexie vroegtijdig is onderkend en planmatig is aangepakt, zal heel anders het voortgezet onderwijs instappen dan een leerling bij wie dat niet het geval is. Ook specifieke leerlingkenmerken, zoals het vermogen om compensatiestrategieën te ontwikkelen en in te zetten, zijn mede bepalend voor hoe een leerling

zijn dyslexie in het voortgezet onderwijs hanteert.

De sociaal-emotionele gevolgen die dyslexie voor leerlingen met zich meebrengt, verschillen eveneens. Waar de ene leerling de school instapt met een houding van 'ik ben dyslectisch, maar ik zal er alles aan doen om datgene te bereiken wat ik wil', heeft de andere een behoorlijke faalangst opgebouwd, die in het voortgezet onderwijs niet snel minder zal worden.

Net als in het basisonderwijs, zijn er in het voortgezet onderwijs leerlingen die hun dyslexie liever 'verbergen' dan ervoor uit te komen. Zij doen er meestal alles aan om de gevolgen zo onzichtbaar mogelijk te houden. Dat de thuissituatie hierop behoorlijk veel invloed heeft, zal niemand verbazen.

## 2.2 Een definitie van dyslexie

Er bestaan talloze definities van dyslexie. Er zijn definities waarin verklaringen en criteria zijn opgenomen en er zijn definities die puur beschrijvend zijn.<sup>4</sup> Dit protocol kiest voor een beschrijvende definitie, zoals die door de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd wordt:<sup>5</sup>

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

### **Dyslexie:**

- *het gaat om objectief waarneembaar gedrag*
  
- *het gaat om problemen bij het aanleren én bij het toepassen van lezen en spellen*
  
- *het kan zich uiteindelijk alleen uiten bij het spellen en minder bij het lezen*

De definitie heeft uitsluitend betrekking op de stoornis zoals die zich manifesteert op vaardigheidsniveau. Objectief waarneembaar gedrag in lezen en spellen staat centraal. Voor het voortgezet onderwijs betreft dit niet alleen lezen en spellen in het Nederlands, maar ook in de moderne vreemde talen.

Belangrijk voor het voortgezet onderwijs is de zinsnede dat dyslexie zich niet alleen kan manifesteren bij het aanleren van lezen en spellen op woordniveau, maar ook bij het toepassen op latere leeftijd. Hoewel bij ernstige vormen van dyslexie de stoornis vrijwel altijd eerder is onderkend, zijn er in het voortgezet onderwijs leerlingen bij wie dyslexie zich pas manifesteert als ze veel talen en teksten moeten verwerken. Zij bereiken dan pas de grenzen van hun compensatiemogelijkheden.

Voor een stoornis in overwegend de spelling wordt geen aparte term gebruikt. Wel wordt, indien nodig, een nadere specificatie gegeven. Dat geldt bijvoorbeeld voor die dyslectische leerlingen, die gaandeweg een redelijke vaardigheid in het functioneel technisch lezen hebben verworven, maar ernstige spellingproblemen blijven houden. Spellingsstelsels stellen hoge eisen aan accuratesse en vraagt een exacte weergave van vaak arbitraire afspraken binnen het spellingsstelsel (orthografie). In het voortgezet onderwijs worden deze leerlingen geconfronteerd met spellingsstelsels van verschillende talen, waardoor de complexiteit toeneemt.

- *bij een IQ van minder dan 70 is dyslexie moeilijk vast te stellen* Een 'laag' IQ (onder de 85) sloot in het verleden bepaalde leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen uit voor de diagnose dyslexie. Nu wordt algemeen aangenomen dat er bij een gemiddeld IQ van lager dan 70 pas reden is om aan te nemen dat de lage intellectuele capaciteiten mede debet zijn aan de lees- en spellingproblemen. In dat geval spreekt men niet meer van een specifieke stoornis (dyslexie), maar van mentale retardatie. Leerlingen met een IQ van 70 of hoger kunnen in principe dyslectisch zijn.
- *dyslexie wordt niet veroorzaakt door omgevingsfactoren* Wanneer lees- en spellingproblemen hoofdzakelijk het gevolg zijn van nadelige omgevingsfactoren, wordt niet van dyslexie gesproken. Nadelige omgevingsfactoren zijn bijvoorbeeld slecht onderwijs of, door omstandigheden, lange tijd geen onderwijs.
- *dyslexie heeft gevolgen voor alle vakken* Dyslexie heeft niet alleen consequenties voor de talen, maar voor alle vakken die een beroep doen op functioneel lezen en schrijven. Dyslexie tast de functionele geletterdheid aan als een leerling door problemen met technisch lezen meer moeite heeft om een tekst te begrijpen of als spellingproblemen bij het schrijven invloed hebben op de constructie van een tekst, waardoor de boodschap minder goed overkomt.

*Dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben problemen met:*

- **lezen en/of spellen op woordniveau in het Nederlands en in de moderne vreemde talen (nieuwe klank-tekenkoppelingen, ingewikkelde spellingafspraken);**
- **het snel en accuraat lezen (decoderen) van teksten bij alle vakken;**
- **het snel en accuraat spellen (coderen) bij functioneel schrijven bij alle vakken.**

- *dyslexie verschilt van leerling tot leerling* Niet al deze problemen doen zich (in gelijke mate) bij een individuele leerling voor. Er is bij dyslexie altijd sprake van een individugebonden profiel. Om vast te stellen hoe dit profiel er voor een leerling uit ziet, wordt een onderkende, een verklarende en een indicerende diagnose gesteld. Bij een *onderkende diagnose* gaat het erom na te gaan of er sprake is van dyslexie en, zo ja, in welke mate. In een *verklarende diagnose* wordt gezocht naar de oorzaken van de dyslexie en in een *indicerende diagnose* staat de aanpak centraal die de negatieve gevolgen die een leerling van zijn dyslexie ondervindt, zo veel mogelijk moet beperken. In de volgende paragrafen wordt dit nader uitgewerkt.

## 2.3 Criteria voor dyslexie

**De onderkende diagnose: (in welke mate) is er sprake van achterstand en didactische resistentie?**

Bij een *onderkende diagnose* wordt nagegaan of en in welke mate een leerling dyslectisch is door te kijken naar bepaalde criteria. De Stichting Dyslexie Nederland hanteert twee criteria voor dyslexie: het criterium van *achterstand* en het criterium van *didactische resistentie*.<sup>6</sup> In deze paragraaf worden eerst de criteria gegeven zoals ze gelden voor alle dyslectici; daarna worden ze aangescherpt voor het voortgezet onderwijs.

### 2.3.1 Criterium van achterstand

Het criterium van achterstand luidt:

*Het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling ligt significant onder hetgeen van het individu, gegeven diens leeftijd en omstandigheden, gevraagd wordt.*

**Achterstand is:**

- *geen minimaal technisch leesniveau in groep 7 van het basisonderwijs*

Het minimale technisch leesniveau dat vereist is om ons in de maatschappij te handhaven, komt overeen met een leesniveau dat de meeste kinderen in groep 6 van de basisschool bereiken. Met dit leesniveau, dat ook wel wordt aangeduid met beheersingsniveau AVI-9,<sup>7</sup> kun je bijvoorbeeld de ondertiteling van de televisie en de bewegwijzering op de autoweg bij een snelheid van 120 km per uur lezen. Bij leerlingen die dit niveau niet halen aan het einde van de basisschool, is per definitie sprake van een achterstand.

- *afhankelijk van de eisen van de leeromgeving*

Of dit *minimale niveau van geletterdheid* voldoende is voor het lezen van teksten op niveau van het voortgezet onderwijs, is afhankelijk van de eisen die de onderwijsleersituatie stelt. Dit is mogelijk wel het geval in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo, maar niet in de theoretische leerweg en in het havo en vwo.

- *afhankelijk van de prestaties van een vergelijkbare groep leerlingen*

Een belangrijk punt voor het voortgezet onderwijs is het begrip *relevante vergelijkingsgroep*. Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs moet de bepaling van de achterstand gebaseerd worden op een vergelijking met de prestaties van leeftijdsgenoten die een soortgelijk schoolniveau volgen en in soortgelijke omstandigheden verkeren. Dit houdt in dat de prestaties van de leerling afgezet worden tegen het beroep dat er gedaan wordt op automatisering van de lees- en spellingvaardigheid. De technisch-leesprestatie van een vwo-leerling kan immers, vergeleken met de totale groep van leeftijdsgenoten – praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo samen –, (net) niet tot de laagste 10 procent behoren, terwijl hij wel zeer zwak is in vergelijking met de meer theoretische vormen van voortgezet onderwijs (vmbo-t, havo en vwo). Hoe hoger het opleidingsniveau is, hoe belangrijker het is dat de technische lees- en spellingvaardigheden volledig geautomatiseerd zijn.

- ! Tot voor kort bestonden er geen toetsen voor lezen en spellen met een goede normering voor de verschillende groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs. In het kader van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs zijn drie signaleringsinstrumenten (leestekst, dictee, overschrijfsin) ontwikkeld, die genormeerd zijn voor de brugklassen van verschillende vormen van voortgezet onderwijs (zie deel 2, hoofdstuk 1).

Het *criterium van achterstand*, aangescherpt voor het voortgezet onderwijs, luidt als volgt:

**Criterium van achterstand (vo)**

De beheersing van het lees- en/of spellingniveau (accuratesse en/of vlotheid) ligt significant onder het niveau dat vereist is in de (onderwijs)situatie waarin de leerling de lees- en spellingvaardigheid functioneel moet toepassen.

**2.3.2 Criterium van didactische resistentie**

Het criterium van didactische resistentie luidt:

*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.*

Onder 'adequate remediërende instructie en oefening' valt alles wat het onderwijs kan bieden aan instructie en begeleide oefening op maat van de individuele leerling. Uitgaande van een taakgerichte aanpak, is het belangrijk dat daarbij zorgvuldig een protocol wordt gevolgd.

*Dyslexie is een hardnekkig probleem (didactische resistentie)*

*Het is belangrijk te weten:*

- *welke ondersteuning in het verleden is geboden*
- *of deze ondersteuning effect heeft gehad*

Om het criterium van de didactische resistentie te toetsen, moet eerst worden gekeken naar de manier waarop er in het basisonderwijs gehandeld is. Is er bijvoorbeeld voldoende aandacht besteed aan technisch lezen en spellen? Om een inschatting te maken van de geboden hulp in het basisonderwijs, kunnen gegevens uit het leerlingvolgsysteem, uit voortgangsrapportages en uit het onderwijskundig rapport worden geraadpleegd. Pas als voldoende extra instructie en oefening niet het verwachte rendement hebben opgeleverd, kan worden vastgesteld dat het om een hardnekkig probleem gaat.

- ! In dit protocol is de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* opgenomen (zie deel 2, hoofdstuk 1 en bijlage 1 op de cd-rom). Deze vragenlijst helpt een indruk te krijgen van de inhoud en effecten van eerdere begeleiding in het basisonderwijs. De vragenlijst is ook opgenomen in het *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*.<sup>8</sup> Een goede inschatting van de kwaliteit

van de hulp blijft echter lastig, omdat goede behandelprotocollen vaak ontbreken. Dit zal waarschijnlijk sterk verbeteren met de invoering van de beide protocollen in het basisonderwijs.<sup>9</sup>

Het heeft geen zin om een leerling nog een halfjaar individueel te remediëren als uit alles blijkt dat er sprake is van didactische resistentie. Als er echter gerede twijfel bestaat omtrent de 'hardnekkigheid' van de problemen, omdat er op de basisschool geen of onvoldoende remediëring heeft plaatsgevonden, dan moet deze ondersteuning in het voortgezet onderwijs alsnog geboden worden, bijvoorbeeld gedurende een half- tot driekwart jaar. Waaruit deze ondersteuning zal moeten bestaan, is afhankelijk van de aard en ernst van de geconstateerde lees- en spellingproblemen en de vorm van onderwijs die de leerling volgt.

Het *criterium* van didactische resistentie, aangescherpt voor het voortgezet onderwijs, luidt als volgt:

***Criterium van didactische resistentie (vo)***

Ondanks adequate remediërende instructie en begeleiding in het verleden (primair onderwijs) of gedurende een periode in het voortgezet onderwijs, blijven de problemen in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau bestaan.

## 2.4 Verklaringen voor dyslexie

*De verklarende diagnose: welke (combinaties van) onderliggende cognitieve processen verklaren de dyslexie bij deze leerling?*

Een *verklarende diagnose* levert uitspraken op over de factoren die bij een bepaalde leerling dyslexie veroorzaken. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat dyslexie het gevolg kan zijn van diverse (combinaties van) stoornissen in onderliggende cognitieve processen en specifieke leer- of taalproblemen, die op hun beurt veroorzaakt worden door een stoornis in het functioneren van de hersenen. Deze disfuncties hoeven niet bij elke leerling in even sterke mate aantoonbaar of zelfs aanwezig te zijn. Ze kunnen al of niet in samenhang met elkaar voorkomen en zijn mede afhankelijk van mogelijke compenserende factoren.<sup>10</sup> Het onderzoek naar de oorzaak van dyslexie is nog in volle gang. Toch zijn er verklaringen waarover brede consensus bestaat. Ze worden hier kort weergegeven, waarbij steeds wordt gekeken naar wat ze voor leerlingen in het voortgezet onderwijs betekenen.

### 2.4.1 Dyslexie als specifieke leerstoornis

Dyslexie is een leerstoornis die zich vooral manifesteert bij het leren lezen en spellen. Het is een hardnekkig probleem dat zich kenmerkt door een grote achterstand in het leren lezen en spellen. Over de vraag of dyslexie behalve 'minder goed' ook 'anders' lezen en spellen

*Dyslectische leerlingen hebben een automatiseringsprobleem: lezen en spellen gaat niet 'vanzelf'*

*Bij werken onder druk nemen tempo en nauwkeurigheid af*

is, en de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheden ook kwalitatief anders verloopt, zijn de meningen verdeeld.<sup>11</sup> Automatiseringsproblemen maken deel uit van dyslexie. Het lezen en spellen gaat (nog) niet 'vanzelf' en daar lijdt de aandacht voor de inhoud of de constructie van een tekst onder. In het voortgezet onderwijs doen zich deze problemen vooral voor in lastige situaties zoals bij leenwoorden in het Nederlands (*fouilleren*), bij de moderne vreemde talen (andere letter-klankkoppeling en veel laagfrequente woorden en lettercombinaties, zoals *though*, *aujourd'hui* of *Knüpfteppich*) en bij vakken als biologie, wiskunde of natuurkunde (complexe schrijfwijzen van cruciale begrippen: *assimilatie*, *congruent* of *aggregatie*). Andere moeilijke omstandigheden in het voortgezet onderwijs zijn taken die onder (tijds)druk moeten worden uitgevoerd: proefwerken, schoolonderzoeken en examens. Bij het onder druk werken nemen tempo en nauwkeurigheid vaak af, omdat de aandacht te veel verdeeld moet worden.

#### **2.4.2 Dyslexie als specifieke taalstoornis**

De oorzaak van dyslexie moet vooral gezocht worden in een onderliggende specifieke taalstoornis. Onderzoek laat zien dat dyslexie vooral gepaard gaat met tekorten in:

- de fonologische verwerking en het werkgeheugen;
- een lagere benoemsnelheid ('rapid naming').

Daarnaast kunnen er ook afwijkingen zijn in de ontwikkeling van de woordvorming (*morfologisch bewustzijn*) en andere structurele aspecten van de taalontwikkeling.

*Dyslectische leerlingen hebben een minder goed klankbeeld van woorden opgeslagen in hun geheugen*

#### *Fonologische verwerking en werkgeheugen*

Onderzoek laat zien dat dyslectici onder meer moeite hebben om de klankstructuur van een taal te doorzien (*fonologisch bewustzijn*) en ook minder goed in de gaten hebben dat woorden uit losse klanken bestaan (*fonemisch bewustzijn*). Dit uit zich zowel bij de perceptie (lezen, luisteren) als bij de productie van taal (spreken, schrijven). Ook hebben ze problemen met het verbaal kortetermijn- of werkgeheugen. Al deze problemen wijzen op één onderliggend tekort: een gebrekkige en weinig gedetailleerde klankrepresentatie van woorden in het langetermijngeheugen.<sup>12</sup> De moeite die dyslectici hebben om klanken in woorden te herkennen of om hechte associaties tussen de geschreven en gesproken vorm van een woord te vormen, worden daaraan toegeschreven.

*Dyslectische leerlingen hebben moeite om:*

- *klanken te herkennen*
- *klank- en schriftbeeld te koppelen*

Een en ander kan leiden tot *fonemische fouten*, als gevolg van een onjuiste analyse van een woord in afzonderlijke klanken ('conservertorium' voor conservatorium of 'fulieren' in plaats van *fouilleren*), en *fonetische fouten*, waarbij de klankvorm bewaard is gebleven maar de woorden volgens de klank zijn geschreven (bijvoorbeeld 'honnienmoenkwis' en 'foejeren').<sup>13</sup>

Ook leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen deze fonologische verwerkingsproblemen nog hebben. Met name in Engelstalige literatuur<sup>14</sup> worden specifieke problemen genoemd rond het leren van de moderne vreemde talen: moeite met het waarnemen van verschillen tussen op elkaar lijkende klanken, onzekerheid over welke klank gehoord is, en problemen met de volgorde van klanken in woorden of woorden in een zin. Voor sommige dyslectici geldt dat ze moeite hebben met grammatica en zinsbouw, zowel in de vreemde taal als in het Nederlands.

#### *Benoemsnelheid ('rapid naming')*

Bij dyslexie als specifieke taalstoornis, wordt ook de snelheid van toegang tot of het ophalen van taal- en symboolkennis ('rapid naming') genoemd. Bij 'rapid naming' gaat het om de snelheid waarmee namen aan symbolen (letters, cijfers, objecten) gegeven kunnen worden. Deze zogenaamde 'benoemsnelheid' is een maat voor de snelheid waarmee fonologische codes uit het langetermijngeheugen gehaald kunnen worden.

*Dyslectische leerlingen hebben meer moeite om snel talige informatie uit hun geheugen op te halen*

We hebben hier nadrukkelijk te maken met de toegankelijkheid en niet zozeer met de beschikbaarheid van kennis: de kennis is er, maar kan niet zo snel worden opgeroepen als je normaal gesproken zou mogen verwachten. Behalve op toegankelijkheid van informatie, doet benoemsnelheid ook een beroep op verwerkingssnelheid en het vermogen om lagere en hogere deelprocessen te integreren (visueel, fonologisch, semantisch, motorisch). Al deze processen zijn van belang om snel en zonder fouten te lezen.<sup>15</sup>

Dyslectische leerlingen hebben een geringere benoemsnelheid dan normale lezers. Dit verschil manifesteert zich ook nog bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit zogenaamde 'naming speed deficit' doet vermoeden dat er meer aan de hand moet zijn dan een probleem met de structuur van de taal alleen.

#### **2.4.3 Dyslexie als specifieke stoornis in de hersenen**

Naast onderzoek op gedragsniveau neemt het onderzoek, waarbij hersenactiviteit wordt gemeten, een steeds prominentere plaats in in de zoektocht naar de oorzaak van dyslexie.<sup>16</sup> Daaruit blijkt dat dyslexie zijn oorsprong vindt in het disfunctioneren van neurale systemen waarvan bekend is dat zij betrokken zijn in de normale ontwikkeling en toepassing van het lezen en spellen, en in de cognitieve functies die daarmee te maken hebben.<sup>17</sup>

Onderzoek van de hersenschors (*cortex*) laat zien dat de gebieden van *Wernicke* en *Broca* in de linkerhersenhalft en de verbindingen daar-tussen, niet goed functioneren. Deze hersengebieden zijn betrokken bij de taal-/spraakontwikkeling. Daarnaast lijkt de opbouw van orthografische representaties – het schriftbeeld – in de *gyrus angularis* belemmerd te worden. Postmortemonderzoek heeft aangetoond dat het hersenweefsel, vooral in de frontale lob en de linkerhersenhalft,

*Dyslexie heeft een neurologische oorzaak*

zeer subtiele aanlegstoornissen kent (*ectopieën*), die het functioneren van de cortex waarschijnlijk negatief beïnvloeden.<sup>18</sup>

Hoe boeiend deze ontwikkelingen ook zijn, ze zijn van 'fundamenteel wetenschappelijke aard' en dragen voorlopig nog weinig bij aan het handelen op schoolniveau rond dyslectische leerlingen. In veruit de meeste gevallen is geen neurologisch onderzoek nodig voor de vaststelling van dyslexie. Of en wanneer 'klinisch' neurologisch onderzoek noodzakelijk is voor een vo-leerling, moet zorgvuldig worden afgewogen door de school, de psychodiagnosticus en de ouders.

#### **2.4.4 Dyslexie en erfelijkheid**

Als dyslexie in de familie voorkomt, is de kans dat een kind de stoornis ook heeft veel groter dan wanneer dit niet het geval is. Erfelijke aanleg kan dus bij kinderen die nog niet aan lezen en spellen toe zijn, worden gezien als risicofactor. Het staat echter niet met zekerheid vast dat het kind in kwestie ook daadwerkelijk dyslectisch is. Niettemin is het van belang om bij kleuters en beginnende lezers alert te zijn wanneer er duidelijke tekenen van dyslexie in de familie zijn. In een latere fase, wanneer eenmaal is vastgesteld dat er sprake is van een hardnekkige stoornis, vormt het gegeven dat dyslexie in de familie voorkomt, een ondersteuning van de diagnose. Overigens is de kans op dyslexie niet uitgesloten wanneer er geen tekenen van dyslexie zijn bij directe familieleden.<sup>19</sup>

Belangrijk voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is, dat bij het onderzoek naar de voorgeschiedenis van dyslectische leerlingen de vraag gesteld wordt of dyslexie in de familie voorkomt.

*Dyslexie is erfelijk*

## **2.5 Dyslexie en onderwijs: belemmeringen en gevolgen**

Dyslexie levert in onze geletterde cultuur ernstige belemmeringen op voor het onderwijs en kan grote gevolgen hebben voor de leerling. Zo kan de ontwikkeling van de verbale competentie (woordenschat, verbaal redeneren) door minder lees- en schrijfervaring achterblijven. Ook kan dyslexie gevolgen hebben voor het sociaal-emotioneel functioneren en de taak-/werkhouding van de leerling. Talenten kunnen onvoldoende tot ontplooiing komen, doordat de dyslexie bepaald onderwijs in de weg staat.

*De indicerende diagnose: hoe kunnen we deze leerling ondersteunen bij zijn functioneren in het onderwijs en hem leren omgaan met zijn dyslexie?*

De *indicerende diagnose* genereert richtlijnen voor de pedagogisch-didactische aanpak van de problemen. Die aanpak is gebaseerd op de bevindingen van de onderkende en verklarende diagnose én op de concrete belemmeringen waar een leerling tegenaan loopt, inclusief de sociaal-emotionele gevolgen van zijn dyslexie en eventuele *co-morbiditeit* (zie 2.5.5). Het zijn vooral de ernst en de mate van de belemmeringen die een leerling ondervindt, die bepalend zijn voor het stellen van een indicatie tot behandeling.

*Belemmeringen hangen af van:*

- *de eisen die de omgeving stelt*
- *beschermende factoren in de leerling zelf*

Het verschilt per geval hoeveel last een leerling heeft van zijn dyslexie bij het volgen van onderwijs. Dit hangt samen met de eisen die een specifieke situatie stelt aan zijn lees- en spelvaardigheid. Daarnaast kunnen er ook allerlei compenserende factoren in de leerling zelf zijn, die meegewogen moeten worden bij het inschatten van de ernst en aard van de belemmeringen en bij het bepalen van de specifieke pedagogisch-didactische behoeften die daarmee samenhangen. Belemmeringen in het onderwijs en in werk kunnen globaal vier vormen aannemen:

- problemen met taken, vakken en situaties die een beroep doen op geletterdheid (zie 2.5.1);
- frustratie van talent door onvoldoende geletterdheid (zie 2.5.2);
- problemen met het behalen van schoolse kwalificaties in overeenstemming met de aanleg (zie 2.5.3);
- problemen met het sociaal-emotioneel functioneren en de taak-werkhouding van de leerling (zie 2.5.4).

### **2.5.1 Taaltaken en algemene leertaken**

Het (voortgezet) onderwijs doet voortdurend een beroep op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Dyslectische leerlingen ervaren daarbij altijd hoge tijdsdruk. Ze hebben meer tijd nodig om gecompliceerde opdrachten te verwerken, terwijl ze het antwoord wel weten.<sup>20</sup> Doordat ze moeizaam lezen – ook bekende woorden worden vaak niet vlot of goed ontsleuteld – en woorden weglaten, kan hun de essentie van de tekst ontgaan.

Het lezen van losse woorden blijft moeilijk voor dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs: accuratesseproblemen wreken zich met name bij multiple choice, waar kleine verschillen in de antwoorden van cruciaal belang zijn. Door het onnauwkeuriger ontsleutelen sluipen er vaak fouten in.

In principe worden technisch lezen en spellen (in het Nederlands) niet meer systematisch onderwezen in het voortgezet onderwijs, omdat dit voor de meeste leerlingen niet meer nodig is. Men gaat ervan uit dat deze vaardigheden beheerst worden en ingezet kunnen worden voor begrijpend/studerend lezen en functioneel schrijven. Het mag duidelijk zijn, dat dit niet geldt voor dyslectische leerlingen: zij hebben vaak nog wel problemen met technisch lezen en spellen en hebben daarvoor begeleiding nodig.

Het schema op de volgende pagina geeft een overzicht van de gevolgen van dyslexie voor taken en vakken in het voortgezet onderwijs die een beroep doen op geletterdheid. Niet alles hoeft zich in dezelfde mate voor te doen. Ook beïnvloeden eventuele beschermende factoren de ontwikkeling van de leerling in gunstige zin, ondanks zijn dyslexie. De gevolgen die dyslexie kan hebben voor taal- en algemene leertaken, op het sociaal-emotioneel functioneren en de taak-/werkhouding zijn met de beschermende factoren samengebracht in een totaaloverzicht. Dit overzicht is te vinden aan het einde van dit hoofdstuk.

*Dyslectische leerlingen:*

- *ervaren hoge tijdsdruk bij het uitvoeren van talige taken*
- *maken meer nauwkeurigheidfouten bij taaltaken*

## Taaltaken en algemene leertaken

### Technisch lezen

- moeite met het identificeren van (nieuwe, onbekende) klanken en woorden in het Nederlands en in de moderne vreemde talen (inclusief pseudo-woorden)<sup>21</sup>
- moeite met het (hardop) accuraat, snel en vloeiend lezen van zowel complexe als alledaagse woorden bij alle vakken
- moeite met het flexibel inzetten van decodeerstrategieën bij alle vakken

### Spellen

- moeite met het spellen van zowel complexe woorden, met moeilijke lettercombinaties, als alledaagse eenvoudige woorden (in het Nederlands én in de moderne vreemde talen)
- interferentie van de spelling van het Nederlands bij de vreemde taal
- moeite met het flexibel inzetten van verschillende spellingstrategieën die een leerling in het voortgezet onderwijs 'normaliter' beheerst: regelstrategieën, inprentstrategieën, luisterstrategieën (bij alle vakken)

### Spreken

- uitspraakproblemen: ook bij frequent voorkomende woorden
- moeite met het nazeggen van moeilijke woorden in de vreemde taal en complexe, laagfrequente woorden in het Nederlands (inclusief pseudo-woorden)

### Luisteren

- moeite met het verstaan van 'snelle' spraak (van moedertaalsprekers in de moderne vreemde talen)
- moeite met luisteroefeningen omdat de woorden en klanken niet goed worden gehoord
- moeite met het flexibel inzetten van luisterstrategieën

### Voorwaarden voor lezen en spellen in het Nederlands en in de moderne vreemde talen

- problemen met het doorzien van de klankstructuur van de taal (*fonologisch bewustzijn*)
- problemen met het doorzien van 'losse' klanken in woorden, het waarnemen van verschillen tussen op elkaar lijkende klanken en de volgorde van klanken (*fonemisch bewustzijn*)
- moeite met het snel oproepen van aanwezige taal- en symboolkennis
- problemen met vloeiend lezen en spellen
- moeite met het herhalen van woorden met meer lettergrepen (aan het eind van het woord is het aan het begin gehoorde reeds 'vergeten')
- klank-tekenkoppelingsproblemen: problemen met het in de juiste volgorde koppelen van de juiste tekens (grafemen) aan de klanken (fonemen)
- moeite met ontdekken van 'analoge delen' bij het lezen en spellen van onbekende woorden (bv. *jour* zit zowel in *aujourd'hui* als in *toujours* en *journal*)
- moeite met het doorzien van spelling in relatie tot grammatica: *enemy-enemies; Hand-Hände; tu penses, il pense, ils pensent*

### Algemene leerproblemen (geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering)

- onvoldoende kunnen verwerken, verwoorden en terughalen van instructie en talige informatie
- moeite met het onthouden van recent geleerd vocabulaire: onvoldoende resultaat van intensief oefenen (bv. vijf dagen volgens een goede werkwijze Engelse woordjes geleerd en bij de overhoring nog een diepe onvoldoende)
- moeite met het snel structureren en analyseren van taken
- moeite met generaliseren en transfer
- problemen met het integreren van kennis van hogere en lagere orde (visueel, fonologisch, semantisch, motorisch enz.)
- afname van tempo en de nauwkeurigheid als 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, school-onderzoeken, examens)

### Functionele taken en vakken die een beroep doen op geletterdheid

- stagnaties bij begrijpend lezen in alle vakken: ondanks voldoende verbale competentie is er onvoldoende begrip door de hardnekkige problemen met de leesteknik (met name door problemen met de vloeiendheid en het tempo)
- spellingproblemen bemoeilijken het zelf construeren van teksten (boekverslagen, samenvattingen, andere functionele teksten, zoals een brief of opstel)
- slechte tekststructuur: de 'rode draad' raakt kwijt, waardoor teksten onsamenhangend zijn
- onheldere lay-out en indeling van de tekst
- onvoldoende nauwkeurigheid bij proefwerken, vooral multiple choice
- fouten maken of fouten over het hoofd zien bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen
- fouten maken bij het overnemen van aantekeningen van het bord, overhead of beamer
- stagnerende ontwikkeling van talenten in domeinen buiten het lezen (bètavakken, creatieve talenten)

*Dyslexie kan de intellectuele of creatieve ontwikkeling van leerlingen hinderen*

### **2.5.2 Frustratie van talent**

Van frustratie van talent is sprake als de leerling door zijn lees- en spellingproblemen wordt belemmerd in zijn intellectuele of creatieve ontwikkeling. Dit kan met name het geval zijn bij schoolvakken of hobby's waarbij 'taal' en/of 'automatisering' belangrijk zijn. Frustratie van talent treedt vooral op als de eisen aan de automatisering van het lezen en spellen niet worden bijgesteld.

Vooraf dyslectische leerlingen met een goede verbale competentie – ruime woordenschat, analogieën kunnen doorzien, logisch kunnen redeneren – lopen het gevaar gefrustreerd te raken. Deze leerlingen hebben immers wel voldoende verbale vermogens, maar kunnen deze door hun technische problemen onvoldoende tonen.

Tegelijkertijd kunnen goede verbale vermogens echter ook compense- rend werken, zeker wanneer er sprake is van een ruim voldoende verbale begaafdheid in samenhang met relatief goede cognitieve capaciteiten en algemene kennis. De gebrekkige lees- en spelling- vaardigheid die een leerling bijvoorbeeld in de onderbouw van het voortgezet onderwijs verhinderen de elementaire beginselen (woordenschat en grammatica) van de moderne vreemde talen onder de knie te krijgen, spelen hem in de bovenbouw minder parten.<sup>22</sup> In de bovenbouw gaan begrijpend lezen en luisteren een grote rol spelen en nemen de mogelijkheden voor strategische en begripscompensatie toe.

Een combinatie van hoogbegaafdheid en dyslexie kan tot soortgelijke problemen leiden. Bepaalde kenmerken van hoogbegaafden interfereren in negatieve zin met dyslexie. Hoogbegaafde leerlingen verdiepen zich bijvoorbeeld graag in complexe en specialistische teksten en hebben dan des te meer last van hun dyslexie. Niet zelden maskeert de hoogbegaafdheid echter de dyslexie, waardoor specifieke hulp uitblijft.<sup>23</sup>

### **2.5.3 (School)loopbaan**

Helaas wordt in het voortgezet onderwijs nog steeds 'veilig' gekozen als het gaat om vervolgonderwijs of een beroep. Leerlingen met hard- nekkige lees- en spellingproblemen kiezen vaak onder hun niveau. Soms kiezen leerlingen hier zelf voor, maar vaak doen ze dit op advies van hun ouders of de school. Het argument is dan dat ze op een lagere vorm van onderwijs minder belemmeringen zullen ondervinden van hun stoornis.

Iets soortgelijks doet zich voor als de school 'afstroom' adviseert, met als argument dat het dan beter zal gaan met 'die talen'. Leerlingen worden in de 'lagere' vorm van onderwijs echter minder uitgedaagd (wat tot demotivatie kan leiden) en in het ongunstigste geval wordt ook daar niets gedaan aan hun lees- en spellingproblemen.

*Een lagere vorm van onder- wijs vormt geen oplossing voor dyslexie*

Onderwijsbelemmeringen zijn vrijwel nooit op te lossen door verwijzing naar een lager niveau van (speciaal) onderwijs, maar vragen om specifieke maatregelen of faciliteiten in die vorm van onderwijs waar

de leerling de capaciteiten voor heeft.

Deze verkeerde inschattingen werken vaak nog lang door in de verdere loopbaan. Zo durven volwassen dyslectici vaak geen nieuwe functie te aanvaarden of aan een vervolgopleiding te beginnen, vanwege hun hardnekkige lees- en spellingproblemen.<sup>24</sup>

#### **2.5.4 Sociaal-emotioneel functioneren en taakgedrag**

Dyslexie kan verregaande gevolgen hebben voor het psychosociaal functioneren en de taak- en werkhouding van leerlingen. In het voortgezet onderwijs worden dyslectische leerlingen zich meer bewust van hun problemen. Het leren accepteren van de stoornis en het leren ermee om te gaan, vraagt veel aandacht. Daar komt nog bij dat leerlingen in het voortgezet onderwijs in een fase van hun leven – de puberteit – verkeren, waarin veel verandert en waarin de waardering van hun eigen ‘zijn’ door henzelf en door anderen een grote rol speelt.

##### **Sociaal-emotioneel functioneren en taakgedrag**

###### **Sociaal-emotioneel functioneren**

- onvoldoende of te geringe acceptatie van de dyslexie en/of de gevolgen ervan
- onvoldoende ‘om kunnen gaan’ met de leesproblemen op school en daarbuiten
- ernstige twijfel aan de eigen competentie
- aangetast zelfbeeld
- onvoldoende vanuit zichzelf gemotiveerd (intrinsieke motivatie)
- gevolgen van verminderde sociale acceptatie door leeftijdgenoten of volwassenen
- schroom om aan een vervolgopleiding of baan te beginnen

###### **Taak- en werkhouding**

- ongestructureerd, inadequaar en/of vluchtig taakgedrag en werkhouding
- onvoldoende werkverzorging
- onvoldoende metacognitieve vaardigheden voor zelfsturing
- inadequate leerstijlen
- onvoldoende of tanend doorzettingsvermogen

*Dyslexie kan het zelfvertrouwen van leerlingen verminderen*

Dyslexie kan gevolgen hebben voor alle aspecten van het persoonlijk functioneren. Door zijn dyslexie kan een leerling bijvoorbeeld gaan twijfelen aan zijn competenties of ernstige faalangst en motivatieproblemen ontwikkelen. Daar kan bij komen dat de leerling zich minder sociaal aanvaard voelt door zijn leeftijdsgenoten. Dit zijn belangrijke aangrijpingspunten in een taakgerichte begeleiding en behandeling van dyslexie, waarbij ‘leren omgaan met dyslexie’ en het versterken van het gevoel van eigenwaarde ruim aandacht vragen.<sup>25</sup>

*Dyslexie kan gevolgen hebben voor de werkhouding en de werkverzorging*

De gevolgen van dyslexie voor de werkhouding en het taakgedrag zijn vaak ingrijpend. De leerling weet zichzelf onvoldoende te sturen, wat leidt tot een inadequaat werkhouding en werkverzorging. Dit geldt niet alleen voor de talen, maar ook voor de andere vakken.

Ook is het vaak moeilijk om de aandacht gericht te houden op een taak. Als je altijd drie of vier keer zoveel energie moet stoppen in het lezen – of het nu een kattenbelletje of een ingewikkelde proefwerkvraag betreft –, dan wil de aandacht wel eens verslappen.

Werk- en taakhouding kunnen echter ook beschermende factoren zijn (zie 2.5.6). Gelukkig lukt het nog veel dyslectische leerlingen om hun doorzettingsvermogen en motivatie op peil te houden, ondanks de vele teleurstellingen. Ondersteuning vanuit de thuissituatie en door leeftijdsgenoten is daarbij erg belangrijk.

Om goede prioriteiten voor begeleiding en behandeling te kunnen stellen, moeten beschermende of protectieve factoren die binnen de taak- en werkhouding opvallen, worden meegenomen. Structuur bieden en taakgedrag verbeteren, staan van oudsher centraal in handelingsplannen.

*Dyslexie kan samen met andere stoornissen voorkomen*

### **2.5.5 Co-morbiditeit**

Dyslexie kan samengaan met andere leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen. Deze zogeheten co-morbiditeit heeft consequenties voor de leerling en voor de manier waarop met de leerling dient te worden omgegaan.<sup>26</sup> Dyslexie kan onder andere samengaan met:

- andere specifieke leerstoornissen, zoals rekenen (dyscalculie);
- specifieke ontwikkelingsstoornissen: motorische stoornissen, geheugenproblemen, specifieke spraak-/taalstoornissen;
- algemene ontwikkelingsstoornissen of zintuiglijke stoornissen: beperkte intelligentie (onder of net boven het niveau van mentale retardatie, een IQ van 70), visuele of auditieve handicaps;
- een gedragsstoornis als ADHD (Attention Deficit with Hyperactivity Disorder). 20 tot 30 procent van de kinderen met ADHD heeft een specifieke leerstoornis, vooral dyslexie.<sup>27</sup> Het gevolg daarvan zijn vaak gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen.

Met het oog op een integrale benadering is het van belang om na te gaan in hoeverre sprake is van co-morbiditeit, zeker wanneer er klachten zijn over het functioneren in allerlei situaties die niet direct met lezen en spellen te maken hebben.<sup>28</sup>

### **2.5.6 Beschermende factoren**

De ene leerling ontwikkelt meer beschermende of protectieve eigenschappen dan de andere. Een beschermende factor is bijvoorbeeld het kunnen toepassen van begripscompensatie. Begripscompensatie houdt in dat dyslectische leerlingen op basis van hun algehele kennis en begrip van het onderwerp met gebruikmaking van de context 'voorspellend' lezen, waardoor kleine onnauwkeurigheden minder

schade hoeven aan te richten. Andere beschermende factoren zijn bijvoorbeeld het gaandeweg ontwikkelen van metacognitieve kennis en vaardigheden, waarmee de leerling zijn eigen leerproces kan sturen, en het ontwikkelen van leerstijlen waardoor de gevolgen van de dyslexie enigszins kunnen worden teruggedrongen.

### **Beschermende (protectieve) factoren**

De belemmeringen die een leerling ondervindt van bovengenoemde probleemgebieden kunnen gunstig worden beïnvloed door de volgende protectieve factoren:

- ontwikkelen en toepassen van compensatiestrategieën (lees-, luister- en spellingstrategieën):
  - begripscompensatie: betekenis wordt bij lezen en luisteren ingezet ter compensatie van ontsleutelingsproblemen
  - orthografische compensatie: kennis van totale woordbeelden wordt ingezet ter compensatie van klank-tekenkoppelingsproblemen
- ontwikkelen en toepassen van metacognitieve vaardigheden:
  - adequate woordleer- en woordraadstrategieën
  - aanleren en (zo nodig veranderen) van adequate leerstijlen
- functioneel inzetten van compenserende software
- creatief zijn in het bedenken van 'ezelsbruggetjes' en 'reminders'
- goede motivationele sturing
- doorzettingsvermogen
- goed zelfbeeld
- goede gespreks- en onderhandelvaardigheden
- gunstig sociaal 'ondersteuningssysteem'

# Consequenties van dyslexie voor het volgen

## Taaltaken en algemene leertaken

### Technisch lezen

- moeite met het identificeren van (nieuwe, onbekende) klanken en woorden in het Nederlands en in de moderne vreemde talen (inclusief pseudo-woorden)
- moeite met het (hardop) accuraat, snel en vloeiend lezen van zowel complexe als alledaagse woorden bij alle vakken
- moeite met het flexibel inzetten van decodeerstrategieën bij alle vakken

### Spellen

- moeite met het spellen van zowel complexe woorden, met moeilijke lettercombinaties, als alledaagse eenvoudige woorden (in het Nederlands én in de moderne vreemde talen)
- interferentie van de spelling van het Nederlands bij de vreemde taal
- moeite met het flexibel inzetten van verschillende spellingstrategieën die een leerling in het voortgezet onderwijs 'normaliter' beheerst: regelstrategieën, inprentstrategieën, luisterstrategieën (bij alle vakken)

### Spreken

- uitspraakproblemen: ook bij frequent voorkomende woorden
- moeite met het nazeggen van moeilijke woorden in de vreemde taal en complexe, laagfrequente woorden in het Nederlands (inclusief pseudo-woorden)

### Luisteren

- moeite met het verstaan van 'snelle' spraak (van moedertaalsprekers in de moderne vreemde talen)
- moeite met luisteroefeningen omdat de woorden en klanken niet goed worden gehoord
- moeite met het flexibel inzetten van luisterstrategieën

## Voorwaarden voor lezen en spellen in het Nederlands en in de moderne vreemde talen

- problemen met het doorzien van de klankstructuur van de taal (fonologisch bewustzijn)
- problemen met het doorzien van 'losse' klanken in woorden, het waarnemen van verschillen tussen op elkaar lijkende klanken en de volgorde van klanken (fonemisch bewustzijn)
- moeite met het snel oproepen van aanwezige taal- en symboolkennis
- problemen met vloeiend lezen en spellen
- moeite met het herhalen van woorden met meer lettergrepen (aan het eind van het woord is het aan het begin gehoorde reeds 'vergeten')
- klank-tekenkoppelingsproblemen: problemen met het in de juiste volgorde koppelen van de juiste tekens (grafemen) aan de klanken (fonemen)
- moeite met ontdekken van 'analoge delen' bij het lezen en spellen van onbekende woorden (bv. *jour* zit zowel in *aujour*'hui als in *toujours* en *journal*)
- moeite met het doorzien van spelling in relatie tot grammatica: *enemy-enemies; Hand-Hände; tu penses, il pense, ils pensent*

## Algemene leerproblemen (geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering)

- onvoldoende kunnen verwerken, verwoorden en terughalen van instructie en talige informatie
- moeite met het onthouden van recent geleerd vocabulaire: onvoldoende resultaat van intensief oefenen (bv. vijf dagen volgens een goede werkwijze Engelse woordjes geleerd en bij de overhoring nog een diepe onvoldoende)
- moeite met het snel structureren en analyseren van taken
- moeite met generaliseren en transfer
- problemen met het integreren van kennis van hogere en lagere orde (visueel, fonologisch, semantisch, motorisch enz.)
- afname van tempo en de nauwkeurigheid als 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, schoolonderzoeken, examens)

# van voortgezet onderwijs

## Functionele taken en vakken die een beroep doen op geletterdheid

- stagnaties bij begrijpend lezen in alle vakken: ondanks voldoende verbale competentie is er onvoldoende begrip door de hardnekkige problemen met de leesteknik (met name door problemen met de vloeiendheid en het tempo)
- spellingproblemen bemoeilijken het zelf construeren van teksten (boekverslagen, samenvattingen, andere functionele teksten, zoals een brief of opstel)
- slechte tekststructuur: de 'rode draad' raakt kwijt, waardoor teksten onsamenhangend zijn
- onheldere lay-out en indeling van de tekst
- onvoldoende nauwkeurigheid bij proefwerken, vooral multiple choice
- fouten maken of fouten over het hoofd zien `bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen
- fouten maken bij het overnemen van aantekeningen van het bord, overhead of beamer
- stagnerende ontwikkeling van talenten in domeinen buiten het lezen (bètavakken, creatieve talenten)

## Sociaal-emotioneel functioneren en taakgedrag

### Sociaal-emotioneel functioneren

- onvoldoende of te geringe acceptatie van de dyslexie en/of de gevolgen ervan
- onvoldoende 'om kunnen gaan' met de leesproblemen op school en daarbuiten
- ernstige twijfel aan eigen competentie
- aangetast zelfbeeld
- onvoldoende vanuit zichzelf gemotiveerd (intrinsieke motivatie)
- gevolgen van verminderde sociale acceptatie door andere leerlingen of volwassenen
- schroom om aan vervolgopleiding of baan te beginnen

## Taak- en werkhouding

- ongestructureerd, inadequaat en/of vluchtig taakgedrag en werkhouding
- onvoldoende werkverzorging
- onvoldoende metacognitieve vaardigheden voor zelfsturing
- inadequate leerstijlen
- onvoldoende of tanend doorzettingsvermogen

## Beschermende (protectieve) factoren

- de belemmeringen die een leerling ondervindt van bovengenoemde probleemgebieden kunnen gunstig worden beïnvloed door de volgende protectieve factoren:
- ontwikkelen en toepassen van compensatiestrategieën (lees-, luister- en spellingstrategieën):
  - begripscompensatie: betekenis wordt bij lezen en luisteren ingezet ter compensatie van ontsleutelingsproblemen
  - orthografische compensatie: kennis van totale woordbeelden wordt ingezet ter compensatie van klanktekenkoppelingsproblemen
- ontwikkelen en toepassen van metacognitieve vaardigheden:
  - adequate woordleer- en woordraadstrategieën
  - aanleren en (zo nodig veranderen) van adequate leerstijlen
- functioneel inzetten van compenserende software
- creatief zijn in het bedenken van 'ezelsbruggetjes' en 'reminders'
- goede motivationele sturing
- doorzettingsvermogen
- goed zelfbeeld
- goede gespreks- en onderhandelvaardigheden
- gunstig sociaal 'ondersteuningssysteem'

## Leeswijzer

*Hoofdstuk 3 richt zich op een integrale aanpak van dyslexie binnen de school. Aangegeven wordt aan welke voorwaarden een goede begeleiding moet voldoen (3.1). Welke maatregelen kan een school nemen om een integrale aanpak te realiseren? Deze maatregelen worden uitgesplitst naar maatregelen op het niveau van de school (3.2) en maatregelen op het niveau van de leerling (3.3).*

*Voor de **snelle lezer** staan in de marge en in de kaders weer steeds de hoofdpunten.*

## Inhoud

<b>3.1</b>	<b>Voorwaarden voor succesvolle begeleiding</b>	<b>29</b>
3.1.1	Een positieve houding	29
3.1.2	De leerling centraal	30
3.1.3	Doorlopende begeleiding	31
<b>3.2</b>	<b>Handelen op het niveau van de school</b>	<b>32</b>
3.2.1	Visie op dyslexie en de begeleiding	32
3.2.2	Leerlijnen en curricula	33
3.2.3	Inbedding in de zorgstructuur	34
3.2.4	Professionalisering van het schoolteam	41
<b>3.3</b>	<b>Handelen op het niveau van de leerling</b>	<b>42</b>
3.3.1	Begeleiding binnen de klas	42
3.3.2	Begeleiding buiten de klas	47
3.3.3	Individuele behandeling	48

### 3 Dyslexie, een integrale aanpak

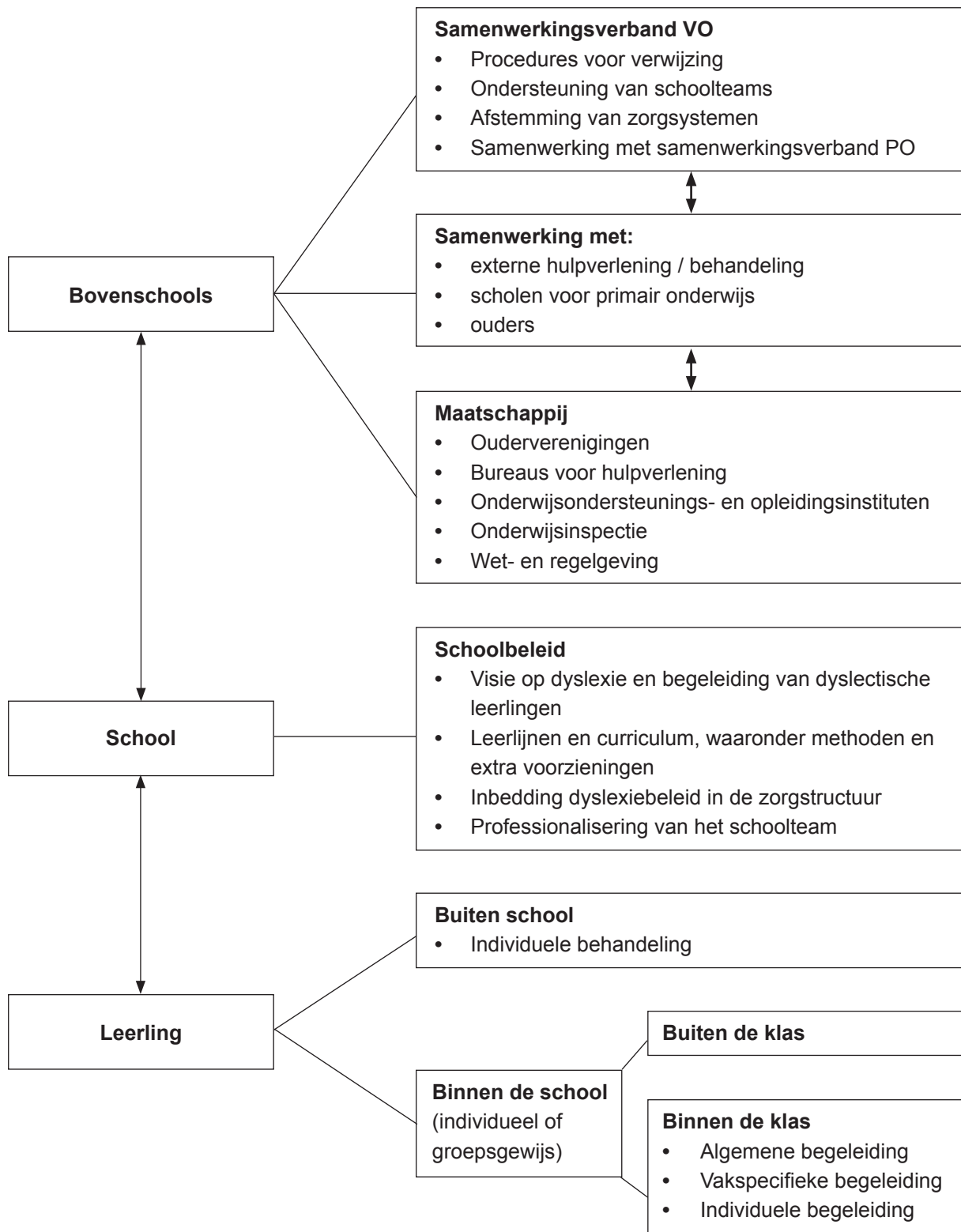
Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs streeft naar een integrale aanpak van de begeleiding van dyslectische leerlingen. Een samenhangende reeks van maatregelen moet ervoor zorgen dat:

- dyslectische leerlingen het niveau van onderwijs kunnen volgen dat aansluit bij hun capaciteiten;
- dyslectische leerlingen, zo nodig met hulpmiddelen, hun functionele lees- en schrijfvaardigheid vergroten;
- dyslectische leerlingen leren omgaan met hun lees- en/of spellingproblemen.

De reeks maatregelen die hiervoor nodig is, vraagt om handelen op het niveau van de leerling (binnen en/of buiten de klas) en op het niveau van de school.<sup>1</sup> De school staat echter niet op zichzelf, maar is ingebed in maatschappelijke en politieke structuren. Op bovenschools niveau hebben ouders, bestuur en samenwerkingsverbanden, maar ook ondersteunings- en opleidingsinstituten, behandelingsinstituten, onderwijsinspectie en wet- en regelgeving van de overheid direct invloed op de school en indirect op de leerling.

Figuur 3.1 biedt een overzicht van de algemene niveaus en de zorgniveaus die voor de begeleiding van dyslectische leerlingen kunnen worden onderscheiden. Het overzicht biedt tevens een ordeningskader voor ontwikkelingen die een school in gang moet zetten om een integrale aanpak te verwezenlijken. De ordening verloopt – van onder naar boven – van specifiek (het niveau van de leerling) naar algemeen (het niveau van de school). Bovenschoolse factoren, waaronder met name samenwerkingsverbanden en ouders, spelen op het niveau van de school direct, en op het niveau van de leerling indirect een rol. In een ideale situatie zal een school op alle zorgniveaus maatregelen initiëren. In de praktijk zal dat anders gaan. Veel scholen hebben namelijk al jarenlang ervaring met de begeleiding van dyslectische leerlingen. Vanuit die ervaring hebben zij vragen over de wijze waarop zij hun begeleiding kunnen verbeteren. De behoefte om te veranderen en maatregelen te nemen komt voort uit concreet ervaren problemen. Een veelgehoorde vraag van docenten is bijvoorbeeld: Hoe kan ik in mijn lessen rekening houden met dyslectische leerlingen? Dit is een vraag op het niveau van de *leerling* en heeft betrekking op begeleiding *binnen de klas*. Maar een vraag kan ook ontstaan op het *niveau van de school*, rond de *zorgstructuur*: Hoe organiseren wij een betrouwbaar systeem van signalering en diagnostiek?

Het is dus niet noodzakelijk om meteen op alle zorgniveaus te starten met de verbetering van de begeleiding van dyslectische leerlingen. Wel is het aan te bevelen niet alleen te beginnen met de begeleiding van individuele leerlingen buiten de klas. Algemene maatregelen op



**Figuur 3.1** *Zorgniveaus voor de begeleiding van dyslectische leerlingen*<sup>3</sup>

schoolniveau en binnen de klas kunnen namelijk preventief werken. Daardoor zullen er minder leerlingen een beroep hoeven doen op de arbeidsintensieve en kostbare begeleiding buiten de klas.

Bij de implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs stippelt iedere school haar eigen route uit naar samenhang in de begeleiding van dyslectische leerlingen. De insteek die de school kiest, zal in veel gevallen op termijn aanleiding zijn om andere zorgniveaus (opnieuw) in te vullen.

Dit hoofdstuk bespreekt eerst enkele voorwaarden voor een succesvolle begeleiding van dyslectische leerlingen (3.1). Vervolgens wordt gekeken naar de maatregelen die een school kan nemen om te komen tot een integrale aanpak. Paragraaf 3.2 bespreekt maatregelen op schoolniveau en paragraaf 3.3 maatregelen op het niveau van de leerling.

#### **Dyslexiescan**

*Om inzicht te krijgen in de niveaus waarop de school al maatregelen heeft getroffen en in de kwaliteit van die maatregelen, kan ze de Dyslexiescan invullen (zie hoofdstuk 4).*

### **3.1 Voorwaarden voor succesvolle begeleiding**

#### **Een succesvolle begeleiding =**

- *een positieve houding*
- *de leerling centraal*
- *een doorlopende begeleiding*

#### **Een positieve houding aannemen =**

- *dyslexie accepteren*
- *leerlingen onderwijs op niveau laten volgen*

Om de begeleiding van dyslectische leerlingen succesvol te laten verlopen, moet aan een aantal voorwaarden zijn voldaan:

- alle betrokkenen hebben een *positieve houding* met betrekking tot dyslexie;
- de *dyslectische leerling staat centraal* in de begeleiding;
- de begeleiding is *afgestemd op eerdere begeleiding* in het basis-onderwijs en op toekomstige begeleiding in een vervolgopleiding.

#### **3.1.1 Een positieve houding**

Een positieve houding ten opzichte van dyslexie blijkt uit het volgende:

- dyslexie wordt algemeen geaccepteerd binnen het team. Niemand binnen het team doet dyslexie af als een modeverschijnsel of als een eufemisme voor minder begaafde leerlingen;
- iedereen is bereid om dyslectische leerlingen onderwijs op hun eigen niveau te laten volgen en ziet de pedagogische en didactische aanpassingen, die daarvoor noodzakelijk zijn, als een uitdaging om afstroom van dyslectische leerlingen te voorkomen en niet als een poging om een leerling een (te) hoog opleidings-type te laten volgen;

- *problemen van leerlingen en ouders serieus nemen* - iedereen is bereid om problemen van individuele leerlingen en hun ouders serieus te nemen, om samen met hen maatregelen te bespreken die de problemen kunnen verminderen of wegnemen en na verloop van tijd het effect van maatregelen te evalueren en zonodig bij te stellen;
- *een professioneel open opstelling naar collega's* - iedereen is bereid tot collegiale consultatie, intervisie of coaching om de begeleiding van dyslectische leerlingen te optimaliseren. Wanneer begeleiding binnen of buiten de klas niet het verwachte effect heeft, wordt dit niet op onvermogen van de leerling afgewenteld, maar consulteert een docent of zorgspecialist zijn collega's, of vraagt om intervisie of coaching.

**De leerling centraal stellen =**

- *samen met leerlingen zoeken naar oplossingen*
- *de visie van de leerling en zijn ouders respecteren*

**3.1.2 De leerling centraal**

Een centrale plaats voor de dyslectische leerling betekent dat de leerling de autonomie over de begeleiding heeft. Dit uit zich in het volgende.

- De school gaat samen met leerlingen na, wat zij nodig hebben om zo min mogelijk hinder te ondervinden van hun problemen. Hoewel de meeste dyslectische leerlingen redelijk in staat zijn aan te geven waar hun problemen liggen, kunnen zij niet altijd aangeven wat zij nodig hebben. Zij zijn meestal onvoldoende op de hoogte van begeleidingsmogelijkheden en faciliteiten die hun problemen kunnen minimaliseren. Evenmin weten zij welke mogelijkheden de specifieke school waarvoor zij gekozen hebben, hun te bieden heeft. De school moet dus aangeven welke begeleiding en faciliteiten mogelijk zijn.
- Om de problemen en behoeften helder te krijgen, is een open gesprek met de leerling en – afhankelijk van zijn leeftijd – met zijn ouders noodzakelijk. Een open gesprek houdt in, dat men elkaars visie ten aanzien van de problematiek respecteert en gezamenlijk constructief zoekt naar oplossingen. De leerling en de ouders geven aan wat nodig, of juist overbodig is; de school geeft aan welke oplossingen kunnen worden gerealiseerd. Dit gesprek resulteert uiteindelijk in een besluit dat op schrift wordt vastgelegd. Alleen bij gezamenlijke besluitvorming bestaat de kans dat alle partijen zich optimaal inzetten voor het slagen van de begeleiding. Een en ander vraagt om een professionele houding, zeker als zorgen op niet-constructieve wijze worden geuit. Zowel ouders als leerlingen maken in hun wanhoop de school wel eens verwijten. Wanneer de school dan een defensieve houding aanneemt, zal de communicatie verslechteren en zal dat gezamenlijke besluitvorming in de weg staan. De school moet zich dan bewust zijn van het gemeenschappelijke doel: het goed functioneren en het welzijn van de leerling. Zij moet een constructieve houding blijven aannemen en leerling en ouders (opnieuw) duidelijk maken, dat er sprake is van een gemeenschappelijk doel en een bereidheid tot het delen van vragen, onzekerheden, suggesties en kritiek.

- *de leerling het laatste woord geven*
  - *de leerling mede verantwoordelijk maken voor de uitvoering*
- Wanneer de school de leerling serieus betreft bij de invulling van begeleiding, moet zij accepteren dat voorgestelde begeleidingsmaatregelen door de leerling kunnen worden afgewezen. Bij afwijzing van voorstellen is het van belang dat de school in overleg met ouders en leerling nagaat, waarom voorstellen worden afgewezen. De school geeft daarbij duidelijk aan, welk belang de leerling bij de begeleiding kan hebben. Blijft een leerling desondanks bij zijn standpunt, dan worden de maatregelen niet in het begeleidingsplan opgenomen.
  - Dyslectische leerlingen denken niet alleen constructief mee over de aanpak die voor hen het beste is, maar zij zijn ook medeverantwoordelijk voor de uitvoering. Dat houdt in dat zij met hun docenten (leren) overleggen over de wijze van uitvoering en toekenning van faciliteiten en over de gewenste ondersteuning. Al naar gelang de 'competenties' waarover een leerling beschikt, zal hij hierbij in meer of mindere mate ondersteuning nodig hebben van zijn mentor of *dyslexiecoach* (zie paragraaf 3.2.3). Deze ondersteuning kan ook nodig zijn bij het realiseren van extra inspanningen die leerlingen op zich moeten nemen, bijvoorbeeld het gebruik van de cd-rom's bij methoden of een overhoorprogramma.

Wanneer een dyslectische leerling zich volledig gerespecteerd voelt en weet dat hij ondersteuning kan krijgen wanneer hij het nodig heeft, dan is de kans groot dat zijn eigen aandeel in de begeleiding optimaal is. Zonder zijn inzet en motivatie kan de begeleiding niet slagen. Steun van alle betrokkenen blijft echter wel noodzakelijk.

### **3.1.3 Doorlopende begeleiding**

Het voortgezet onderwijs moet zijn begeleiding afstemmen op de hulp die in het (speciaal) basisonderwijs al gegeven is. Wanneer dat niet gebeurt, is de kans groot dat er een herhaling van zetten plaatsvindt die niet het gewenste resultaat heeft. Een leerling die lange tijd extra hulp gehad heeft voor spellen en bij wie is vastgesteld dat de investering van de leerling niet opweegt tegen het resultaat, moet in het voortgezet onderwijs niet opnieuw extra begeleiding krijgen voor spelling in de moedertaal. Deze leerling kan wel veel baat hebben bij het leren van de spelling van woorden in de moderne vreemde talen. Om deze afstemming te bereiken is meer informatie van de basisschool nodig dan nu vaak wordt overgedragen. Om de vereiste gegevens te verkrijgen is de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* opgenomen in dit protocol (zie deel 2, paragraaf 1.3.1 en bijlage 1 op de cd-rom). Met dit instrument wordt de leerontwikkeling en de stand van zaken aan het eind van de basisschool – dus bij de start van het voortgezet onderwijs – vastgelegd. Zowel vragen naar het niveau van de lees- en spellingvaardigheid, als naar de gegeven begeleiding en de faciliteiten die het basisonderwijs heeft verleend, zijn erin opgenomen. Met deze informatie kan een school voor voort-

#### **Doorlopende begeleiding =**

- *uitgaan van de begeleiding die de leerling al heeft gehad*

gezet onderwijs haar begeleiding afstemmen op wat in het basisonderwijs heeft plaatsgevonden.

De vragenlijst is ook opgenomen in het *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*<sup>4</sup>. Dit zal in de toekomst de afstemming met het basisonderwijs eenvoudiger maken. Bij de realisatie van deze afstemming kunnen samenwerkingsverbanden primair en voortgezet onderwijs een belangrijke rol spelen.

Om de begeleiding in een vervolgopleiding af te stemmen op die in het voortgezet onderwijs, is een instrument ontwikkeld waarin de stand van zaken aan het einde van het voortgezet onderwijs wordt vastgelegd (zie deel 2, hoofdstuk 1 en bijlage 1 op de cd-rom). Op basis hiervan kan verdere begeleiding in een vervolgopleiding opnieuw worden vormgegeven.

## 3.2 Handelen op het niveau van de school

Handelen op het niveau van de school betreft het ontwikkelen en uitvoeren van schoolbeleid met betrekking tot leerlingenzorg in het algemeen en dyslexie in het bijzonder. Dit betekent dat de school:

- een visie heeft op dyslexie en op de begeleiding van dyslectische leerlingen;
- zorgt voor adequate leerlijnen en curricula, waaronder methoden en extra voorzieningen;
- de dyslexiebegeleiding inbedt in de zorgstructuur;
- zorgt voor professionalisering van het personeel.

### 3.2.1 Visie op dyslexie en begeleiding

Docenten, directie en bestuur leggen hun gemeenschappelijke visie op dyslexie en de begeleiding van dyslectische leerlingen vast. Bij de ontwikkeling van een visie vormen kenmerken van leerlingen een belangrijk uitgangspunt. Zo kan een havo/vwo-school tot een andere visie op begeleiding komen dan een school voor vmbo, omdat de eerste van haar leerlingen meer zelfstandigheid en oplossingsvermogen verwacht dan de tweede. De ontwikkelde visie vormt een leidraad bij het nemen van beleidsmaatregelen.

Beleidsontwikkeling vanuit een gemeenschappelijke visie volgt globaal de stappen zoals in het onderstaande kader.

#### Werken vanuit een visie

- *Docenten, directie en bestuur ontwikkelen een eenduidige visie op dyslexie.*
- *Vanuit de visie op dyslexie en de schoolvisie op onderwijs, vastgelegd in de missie, de uitgangspunten en de doel-*

*stellingen van de school,<sup>5</sup> wordt een **visie op begeleiding van zorgleerlingen en dyslectische leerlingen in het bijzonder ontwikkeld. Deze visie bepaalt de maatregelen die op verschillende zorgniveaus worden genomen. Een school die als uitgangspunt kiest dat alle begeleiding binnen klassenverband moet plaatsvinden, zal andere beleidsmaatregelen nemen dan een school die als uitgangspunt neemt dat ook hulp buiten de klas een mogelijkheid is.***

- *De school stelt een **(meerjarig) implementatietraject op, waarvan de uitvoering en voortgang nauwkeurig geëvalueerd worden (zie hoofdstuk 5).***
- *De visie en het implementatietraject worden op schrift gesteld, bij voorkeur in een aparte paragraaf over dyslexie binnen het **schoolbeleidsplan.***

In de meeste gevallen zal het ontwikkelen van een visie en het vormgeven aan de implementatie scholing van alle betrokkenen betekenen.<sup>6</sup> Naast scholing is het belangrijk dat ook overleg tussen bestuur, ouders, directie en docenten plaatsvindt. De directie moet op dit niveau de randvoorwaarden scheppen. Dat betekent:

- gelegenheid creëren om een gezamenlijke visie op dyslexie en begeleiding te ontwikkelen en deze op schrift te stellen;
- gelegenheid creëren voor scholing, intervisie en coaching van alle betrokkenen.

Bij de visieontwikkeling en het opstellen van het implementatietraject kunnen samenwerkingsverbanden en opleidingsinstituten een rol spelen.

### **3.2.2 Leerlijnen en curricula**

Vanuit de ontwikkelde visie op dyslexie en begeleiding gaat de school na welke problemen het curriculum en de bestaande leerlijnen voor dyslectische leerlingen opwerpen en hoe deze problemen te onder- vangen zijn. De maatregelen die een school kan nemen, worden ingeperkt door wet- en regelgeving van de overheid (denk aan verplichte vakken, uren tabellen etc.). Zo kunnen leerlingen op vmbo-t-niveau vrijstelling krijgen voor één moderne vreemde taal; op havo/vwo-niveau kan dat niet (zie bijlage 2 op de cd-rom bij deel 2). Maatregelen op het niveau van de leerlijnen en het curriculum vereisen kennis van de mogelijke belemmeringen die leerlingen door hun dyslexie ondervinden bij het zich eigen maken van leerstof, het bestuderen van teksten en het tonen van hun bekwaamheden (zie hoofdstuk 2). Maatregelen kunnen betrekking hebben op:

- de wijze waarop leerlijnen en curricula door docenten worden vormgegeven;

- de aanschaf van nieuwe schoolboeken. Een vaksectie houdt daarbij rekening met de problemen van zwakke lezers en dyslectische leerlingen;
- de aanschaf en het maken van aanvullend materiaal voor verwerving en verwerking van leerstof voor onderdelen waar de gebruikte methoden leemtes vertonen;
- de aanschaf van softwareprogramma's en apparatuur die de belemmeringen van een dyslectische leerling kunnen wegnemen. Deze worden voor alle dyslectici die deze ondersteuning nodig hebben, ingevoerd.

In deel 2 van dit protocol worden deze maatregelen verder uitgewerkt.

De maatregelen vragen nauwe samenwerking tussen docenten en zorgspecialisten en tussen de docenten binnen een vaksectie. Zij zullen gezamenlijk moeten beoordelen wat in ontwikkelde leerlijnen en schoolboeken problemen oplevert voor dyslectische leerlingen en hoe ze hiermee rekening kunnen houden. Eveneens in gezamenlijk overleg dienen aanvullende materialen beoordeeld en aangeschaft te worden. De directie moet de randvoorwaarden bieden: niet alleen tijd en financiële investeringen, maar ook scholing, bijvoorbeeld rond de vormgeving van leerlijnen voor het eigen vak.

### **3.2.3 Inbedding in de zorgstructuur**

Dyslexiebeleid staat niet op zichzelf. Het is een onderdeel van de algemene zorgstructuur van de school. Vanuit deze zorgstructuur wordt de begeleiding van dyslectische leerlingen in de dagelijkse praktijk tot uitvoer gebracht.

In navolging van de Expertgroep Kwaliteit van Zorg onderscheidt dit protocol vier typen leerlingenzorg:<sup>7</sup>

- incidentele leerlingenzorg (type 1);
- georganiseerde leerlingenzorg (type 2);
- geïntegreerde leerlingenzorg (type 3);
- ketenzorg (type 4).

We beschrijven in algemene termen hoe dyslexiebegeleiding binnen de verschillende typen leerlingenzorg is georganiseerd. De concrete invulling zal per school verschillen en mengvormen van schooltypen zijn eerder regel dan uitzondering. Bij de invulling is gebruikgemaakt van talloze voorbeelden uit de onderwijspraktijk.

- ! Voor een succesvolle implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs is het belangrijk dat de werkgroep die zich met de implementatie bezighoudt, vooraf zicht heeft op de 'cultuur' van de school en met name op de positie en de structuur van de leerlingenzorg.

**Incidentele leerlingenzorg:**

- *ad hoc (geen zorgsysteem)*
- *vooral curatief, remediërend*
- *gescheiden van onderwijs, buiten de klas*
- *bepaalde ondersteunende faciliteiten*
- *docenten worden alleen geïnformeerd over zorgbehoeften van leerlingen*
- *dyslectische leerling is eigen 'belangenbehartiger'*

**Incidentele leerlingenzorg**

Incidentele leerlingenzorg kenmerkt zich door een ad-hoc-aanpak. De school probeert zo goed mogelijk zorg te bieden aan leerlingen die om welke reden dan ook extra ondersteuning nodig hebben bij het volgen van het geboden onderwijs, maar er is (nog) geen sprake van een georganiseerd systeem van leerlingenzorg. Onderwijs en zorg zijn niet geïntegreerd; leerlingenzorg is een 'vak' naast alle andere vakken. Dyslectische leerlingen krijgen een aantal faciliteiten aangeboden zoals extra tijd bij proefwerken, een vergroot lettertype, computergebruik enz. Wanneer zij extra remediale hulp nodig hebben, worden zij door de zorgspecialist apart genomen en zodanig geholpen dat zij het klassikale onderwijs weer kunnen volgen. Hierbij opereren de zorgspecialisten onafhankelijk van de docenten.

De 'rechten' van de dyslectische leerling worden vastgelegd op een dyslexiepas of -kaart. Alle betrokken docenten worden schriftelijk geïnformeerd, via een overzicht in hun postvak, over welke leerlingen in hun groepen dyslectisch zijn en over de faciliteiten waar deze leerlingen 'recht' op hebben. Van de dyslectische leerlingen wordt verwacht dat zij de afspraken zelf bewaken. Een leidinggevende fungeert als contactpersoon voor de leerling.

**Georganiseerde leerlingenzorg:**

- *volgens zorgsysteem*
- *curatief en preventief*
- *gescheiden van onderwijs*
- *ondersteunende faciliteiten binnen de klas*
- *remediëring buiten de klas*
- *zorgteam stelt begeleidingsplan op; docenten voeren mee uit*
- *mentor of zorgcoördinator is 'belangenbehartiger'*

**Georganiseerde leerlingenzorg**

In het tweede type is de leerlingenzorg georganiseerd in een apart systeem, naast het geboden onderwijs. De zorg is preventief en is samenhangend en transparant georganiseerd volgens de zorgcyclus: signaleren, diagnosticeren, handelen enz. De totale leerling staat centraal en binnen het begeleidingsplan is zowel aandacht voor specifieke taakgerichte begeleiding als voor het goed kunnen omgaan met dyslexie. Niet de leidinggevende, zoals bij incidentele leerlingenzorg (type 1), maar de mentor, zorgcoördinator of 'coördinator dyslexie' is het aanspreekpunt voor de dyslectische leerlingen. Het zorgteam, dat vaak op deze scholen aanwezig is, zet een traject uit dat uitmondt in een begeleidingsplan. Hierin ligt de inhoud van de totale begeleiding vast, dus ook afspraken die gemaakt zijn met de leerling en zijn docenten. Tijdens de leerlingenbespreking worden de betrokken vakdocenten geïnformeerd over de individuele begeleidingsplannen. Docenten wordt gevraagd zo goed mogelijk aan de begeleidingsplannen mee te werken en cyclisch mee te evalueren. De remediale hulp vindt veelal buiten de klas plaats en er gelden binnen de klas extra faciliterende maatregelen. Veelal houdt een gedeelte van de docenten rekening met de specifieke problemen van dyslectische leerlingen in hun vak. Zowel de leerling als de mentor of zorgcoördinator kunnen de vakdocenten wijzen op de specifieke 'rechten' van de leerling. De mentor houdt goed in de gaten of de leerling zelf zijn 'plichten' nakomt. De mentor of de zorgcoördinator functioneert als aanspreekpunt voor de leerling bij voorkomende problemen. Bij problemen wordt een leidinggevende ingeschakeld.

### **Geïntegreerde leerlingenzorg:**

- *integraal onderdeel van pedagogisch-didactisch handelen*
- *volgens zorgsysteem*
- *preventief en curatief*
- *totale leerling centraal*
- *docenten en zorgspecialisten stellen gezamenlijk begeleidingsplan op en voeren samen uit*
- *gehele team verantwoordelijk voor zorgleerling*

### **Leerlingenzorg in de keten:**

- *integraal onderdeel van pedagogisch-didactisch handelen*
- *preventief en curatief*
- *docenten en zorgspecialisten stellen gezamenlijk begeleidingsplan op en voeren samen uit*
- *gehele team verantwoordelijk voor zorgleerling*
- *school werkt intensief samen met partners buiten de school/ buiten het onderwijs*

### **Geïntegreerde leerlingenzorg**

Bij geïntegreerde leerlingenzorg maakt de zorg integraal deel uit van het pedagogisch-didactisch proces en van het handelen van elke docent. De school probeert met haar onderwijsaanbod optimaal aan te sluiten bij de behoeften van de (heterogene) leerlingengroep, dus ook bij de behoeften van dyslectische leerlingen. Ze werkt vanuit een systeem waarin de vakdocenten en de zorgspecialisten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het opstellen en uitvoeren van de begeleidingsplannen voor dyslectische leerlingen.

De geïntegreerde onderwijs- en zorgtrajecten hebben zowel een preventief als een curatief karakter. Veelal krijgt de integratie van onderwijs en zorg gestalte door zelfsturende (kern)teams te vormen, waarin zorgspecialisten en docenten gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen. Evenals in scholen met een georganiseerde leerlingenzorg (type 2) is er een procedure voor signalering, diagnostiek en handelingsplanning voorhanden en richt men zich op de 'totale' leerling.

Een essentieel verschil met type 2 is, dat ook de vakdocenten meewerken aan het opstellen en uitvoeren van de begeleidingsplannen van de dyslectische leerlingen binnen de eigen lessen. Het gehele (kern)team is verantwoordelijk voor de uitvoering van de begeleidingsplannen. De dyslectische leerling wordt regelmatig in het team besproken en men zoekt gezamenlijk naar oplossingen als er zich problemen voordoen. Voor de leerling is ieder lid van het team onderdeel van zijn vangnet. Bij problemen kan hij zowel terecht bij de mentor als bij de desbetreffende vakdocent.

### **Ketenzorg**

Scholen met ketenzorg (type 4) werken, wat hun interne zorg betreft, vanuit een geïntegreerde oriëntatie zoals hiervoor beschreven voor type 3. Ketenzorg overstijgt de grenzen van de eigen school. De school kan een beroep doen op de expertise binnen het samenwerkingsverband en in andere zorgnetwerken. Deze scholen profiteren niet alleen van het grotere verband van de eigen scholengemeenschap, maar ook van externe partners zoals jeugdzorg, jeugdgezondheidszorg, maatschappelijk werk en medische voorzieningen. Afstemming en het gezamenlijk opstellen van begeleidingsplannen voor dyslectici behoren tot de mogelijkheden. Met externe instituten worden duidelijke inhoudelijke afspraken gemaakt voor behandeling en evaluatie.

De bovenstaande beschrijvingen maakt duidelijk dat de begeleiding die de ene school binnen de klas kan realiseren, op een andere school afhankelijk is van de persoonlijke inzet van enkele deskundigen. Ook de wijze van samenwerking met externe instituten is duidelijk afhankelijk van de gekozen zorgstructuur.

De verschillende zorgsystemen onderscheiden zich in de mogelijk-

heden om de begeleiding optimaal te laten verlopen. Hoe meer onderwijs en zorg geïntegreerd zijn en hoe meer begeleiding van dyslectische leerlingen een zorg van allen is, hoe groter de kans dat er wordt aangesloten bij de onderwijs- en begeleidingsbehoeften van de individuele leerling. Dat hierbij ook medewerking en inzet van de dyslectische leerling zelf wordt verwacht – en zelfs een voorwaarde is – spreekt voor zich.

Wil dyslexiebegeleiding een maximale kans van slagen maken, dan dienen er op beleidsniveau duidelijke keuzes te zijn gemaakt ten aanzien van de inbedding van dyslexiebeleid in het totale systeem van leerlingenzorg. Dyslexiebegeleiding dient bij voorkeur integraal opgenomen te zijn in het onderwijs- en zorgbeleid van de school.

Het is duidelijk dat de inbedding van dyslexiebeleid in de zorgstructuur sterk afhankelijk is van wat reeds aanwezig is in de school. Met behulp van de dyslexiescan (zie hoofdstuk 4) kan een school haar beginsituatie in kaart brengen.

Hoe meer zorg een school leerlingen al biedt, des te makkelijker zal het zijn om dyslexiebeleid in te passen in de zorgstructuur en op te nemen in het zorgplan. In het zorgplan moeten de structurele activiteiten rond de dyslexiebegeleiding worden ingebouwd, enerzijds om te voorkomen dat dyslectische leerlingen uitvallen, anderzijds om leerlingen te ondersteunen voor wie de preventieve activiteiten onvoldoende blijken. Hieronder volgt een overzicht van mogelijke activiteiten die kunnen worden vastgelegd in het zorgplan (zie voor verdere uitwerking deel 2 van dit protocol).

#### **Dyslexie in het zorgplan**

- *Signalering en diagnose van mogelijk dyslectische leerlingen*  
De school kan kiezen in de mate waarin zij de diagnose eventueel uitvoert met behulp van een deskundige (bij voorkeur een GZ-psycholoog) en of ze die in huis houdt of uitbesteedt aan een extern onderzoeksinstituut. Het samenwerkingsverband zou hierin een rol kunnen spelen door een gespecialiseerde orthopedagoog of psycholoog in dienst te nemen.
- *Begeleidingsplannen opstellen*  
In de begeleidingsplannen wordt aangegeven welke ondersteuning docenten in klassenverband kunnen bieden en welke hulp eventueel buiten de klas nog geboden moet worden. Ook hierbij kan een school keuzes maken: het begeleidingsplan wordt opgesteld door het totale team van docenten van de onder- of bovenbouw of door zorgspecialisten – remedial teachers, remedial specialisten, dyslexiespecialisten, logopedisten etc. – binnen de school.

- *Begeleidingsplannen evalueren en bijstellen*  
Ook hier liggen weer keuzes. Na de evaluatie met de leerlingen volgt een evaluatie, waarbij of alle docenten van de leerlingen betrokken zijn of alleen de zorgspecialisten. Goed georganiseerde en planmatige leerlingenbesprekingen zijn in alle gevallen een voorwaarde.
- *Ondersteuning en coaching van docenten*  
Ondersteuning en coaching van docenten kan plaatsvinden via begeleidde intervisie, klassenobservaties, SVIB (School Video Interactie Begeleiding) (peer) coaching en/of CLB (consultatieve leerlingbegeleiding). Het doel is om de afgesproken zorg ook daadwerkelijk in klassenverband te realiseren.
- *Evaluatie van begeleiding*  
Het evalueren van begeleiding is van belang voor de verdere ontwikkeling of vernieuwing van de zorgniveaus. Op basis van die evaluatie kunnen op diverse niveaus bijstellingen plaatsvinden.
- *Contact met ouders en leerlingen*  
Er worden structureel momenten vastgelegd waarop ouders en leerlingen worden geïnformeerd over de visie en het beleid met betrekking tot dyslexie en de begeleiding die wordt geboden. Daarnaast liggen momenten vast waarop met ouders en leerlingen individueel de begeleiding wordt geëvalueerd en, indien nodig, bijgesteld.

Binnen iedere school, welke zorgstructuur er ook aanwezig is, dient de continuïteit van de begeleiding van dyslectische leerlingen veiliggesteld te worden. Die continuïteit kan gewaarborgd worden door het aanstellen van een *dyslexiecoach* en het aanleggen van een eenvoudig *portfolio*. Ongeacht de invulling van de zorgstructuur is het aanstellen van een dyslexiecoach als vertrouwenspersoon voor dyslectische leerlingen van belang. Hieronder worden deze twee mogelijkheden uitgewerkt.

#### *De dyslexiecoach*

Om de continuïteit van zorg te waarborgen, krijgen dyslectische leerlingen direct bij de aanvang van het voortgezet onderwijs een dyslexiecoach toegewezen. Deze dyslexiecoach is gedurende de hele schoolloopbaan de belangenbehartiger van de dyslectische leerling en leert hem zijn problemen zo veel mogelijk zelf op te lossen. Het zal van school tot school verschillen wie de taak van dyslexiecoach op zich neemt. Het kan een remedial teacher zijn, maar ook een dyslexiespecialist, een remediaal specialist, een mentor of een in dyslexie gespecialiseerde docent. De taken die een coach verricht, maken deel uit van het geheel aan voorzieningen die een school biedt, en kunnen ook voor leerlingen met andere problemen van belang zijn.

### Taken van de dyslexiecoach

- Hij (of zij) **neemt samen met de leerling het onderdeel van de dyslexiescan door** dat voor de leerling bestemd is (zie hoofdstuk 4 en bijlage 3 op de cd-rom bij deel 2).
- Hij **ziet erop toe dat er een begeleidingsplan komt en dat de leerling bij de opstelling daarvan betrokken wordt**. Wie degene is die het begeleidingsplan opstelt, is afhankelijk van de zorgstructuur van de school.
- Hij **coacht en steunt de leerling** wanneer docenten zich niet houden aan gemaakte afspraken.

*Op de dyslexiekaart van Kevin staat, dat hij op een tekstverwerker met spellingcorrector mag werken. Een docent Nederlands eist echter, dat alle leerlingen hun boekverslagen met de hand geschreven inleveren met toevoeging van alle eerdere kladversies. Voor Kevin is dit een zeer tijdrovende en niet zinvolle taak. Overleg met de docent en het tonen van de dyslexiekaart lopen op niets uit. Kevin overlegt met zijn coach. Deze gaat met hem na, of er nog mogelijkheden zijn om het probleem zelf op te lossen. In een kort rollenspelletje waarbij Kevin en de coach elkaar afwisselen in de rol van de docent, wordt duidelijk dat Kevin het probleem moeilijk zelf zal kunnen oplossen. De coach maakt een afspraak met Kevin en de docent om de problemen gezamenlijk te bespreken.*

- Hij **zoekt samen met de leerling naar oplossingen bij sociaal-emotionele of acceptatieproblemen**. Zo kan het informeren van de klas over wat dyslexie is en wat de gevolgen ervan zijn, negatieve opmerkingen van klasgenoten over faciliteiten wegnemen of verminderen. Veel leerlingen durven pas uit te komen voor hun dyslexie en gebruik te maken van de faciliteiten, als er in de klas open over gesproken wordt.
- Hij **organiseert lotgenotencontacten**. Dyslectische leerlingen uit verschillende leerjaren vertellen elkaar hun verhaal en bespreken hun oplossingen voor problemen die zij zijn tegengekomen.
- Hij **functioneert als vertrouwenspersoon**. Leerlingen kunnen met hun problemen altijd bij hem terecht. Hij waarborgt daarbij geheimhouding, als de leerling dat vraagt.

Het is duidelijk dat de coach zelf weinig aan directe begeleiding doet met betrekking tot vakken of vakonderdelen. Hij bespreekt met de leerling wat er moet gebeuren, legt dit schriftelijk vast, ziet erop toe dat de afspraken worden nagekomen en gaat samen met de leerling de effecten na. Hiervoor is regelmatig contact met de leerling noodzakelijk. De coach initieert in eerste instantie de contacten, maar leert de leerling al snel zelf initiatief te ontplooiën om waar nodig contact met hem op te nemen. De ernst van de op een bepaald moment ervaren problematiek bepaalt de frequentie van de contacten.

Sommige leerlingen ervaren niet zo veel belemmeringen van hun dyslexie en hebben dan ook weinig contact nodig met de dyslexie-coach. Twee gesprekken per jaar kunnen in een dergelijk geval voldoende zijn. Het gaat er dan om dat de coach de vinger aan de pols houdt en nagaat of veranderende eisen die aan de leerling gedurende de schoolloopbaan worden gesteld (bijvoorbeeld het studiehuis), nieuwe belemmeringen met zich meebrengen. Leerlingen die veel problemen ervaren, hebben behoefte aan regelmatige contacten, bijvoorbeeld eens per maand of via een inloopsprekkuur waar zij naar keuze gebruik van kunnen maken.

- ! De coach moet er bij frequente contacten voor waken, dat hij zich niet te verantwoordelijk gaat voelen voor de problemen van de leerling. De coaching heeft tot doel de leerling verantwoordelijkheid te leren nemen en mag niet leiden tot 'aangeleerde hulpeloosheid'.

#### *Portfolio*

Het aanleggen van een eenvoudig portfolio kan ook een bijdrage leveren aan de continuïteit van de begeleiding. Een portfolio is een verzameling van materialen waarmee een leerling kan laten zien hoe hij zich in een bepaalde periode heeft ontwikkeld. Het geeft zowel de leerling, de coach als de docenten aanknopingspunten om richting te geven aan het vervolg van het begeleidingsproces. Het portfolio kan verschillende onderdelen bevatten.

#### ***Onderdelen van het portfolio***

- *Het begeleidingsplan (inclusief afspraken over ondersteunende technologie)*
- *Voorbeelden van het werk van de leerling (met en zonder ondersteunende technologie)*
- *Recente onderzoeksresultaten*
- *Een lijst van successen van de leerling binnen en buiten school*

De leerling kan het portfolio in overleg met docenten gebruiken. Hij kan er de ontwikkeling van zijn eigen functioneren mee inzichtelijk maken. Bovendien kan het zijn zelfbeeld versterken en helpt het hem voor zichzelf op te komen.

- ! De dyslexiecoach kan de leerling bij de aanleg van het portfolio begeleiden. Het mag geen zware opdracht worden en de leerling moet de winst ervan helder voor ogen hebben.

### **3.2.4 Professionalisering van het schoolteam**

Begeleiding van dyslectische leerlingen vraagt om scholing van de betrokken docenten. Op welke scholing een school inzet en wie zich laat bijscholen, zal afhangen van het niveau waarop de school zich wil ontwikkelen.

#### **Scholing kan betrekking hebben op:**

*(Op het niveau van de leerling)*

- *Algemene pedagogisch-didactische begeleiding in klassenverband (zie deel 2, hoofdstuk 3 en 4)*
- *Vakspecifieke begeleiding (zie deel 2, hoofdstuk 6 t/m 8)*
- *Individuele begeleiding. Realisering van compenserende faciliteiten en gebruik van ondersteunende software (zie deel 2, hoofdstuk 5)*
- *Begeleiding buiten de klas (zie deel 2, hoofdstuk 9)*

*(Op het niveau van de school)*

- *Vergroten van kennis met betrekking tot dyslexie en de daaruit voorkomende belemmeringen (zie paragraaf 2.4 en 2.5)*
- *Analyse van leerlijnen en curricula; kiezen van geschikte schoolboeken en materialen en afstemming binnen de school (secties e.d.) (zie deel 2, hoofdstuk 3)*
- *Inbedding van dyslexiebeleid binnen de zorgstructuur van de school (zie paragraaf 3.3)*
- *Implementatie van veranderingen (zie hoofdstuk 5)*

Zowel professionals binnen de school als samenwerkingsverbanden en opleidingsinstituten kunnen een rol spelen bij de professionalisering. Bij aanvang van een ontwikkeltraject gaat de school na, welke kennis en vaardigheden wel en niet in huis zijn. Op basis daarvan bepaalt de school wat aan scholing nodig is. Daarnaast kan een team kiezen voor begeleiding bij de implementatie van het protocol.

### 3.3 Handelen op het niveau van de leerling

Handelen op het niveau van de leerling betreft het nemen van maatregelen op de volgende zorgniveaus:

- begeleiding binnen de klas;
- begeleiding buiten de klas;
- individuele behandeling intern of extern (ambulant of in speciale onderwijsvoorzieningen of gespecialiseerde instituten).

#### 3.3.1 Begeleiding binnen de klas

Dyslectische leerlingen zitten het grootste deel van hun tijd in de klas. Daar worden zij bij de verschillende vakken voortdurend geconfronteerd met hun problemen met lezen en spellen. Deze problemen kunnen worden voorkomen dan wel geminimaliseerd door:

- algemene en vakspecifieke begeleiding: afstemming van pedagogisch-didactisch handelen op de instructie- en begeleidingsbehoeften van de leerlingen (zie deel 2, hoofdstuk 3 en 4, en 6 t/m 8);
- specifieke begeleiding: uitvoering van maatregelen die op de dyslecticus zijn afgestemd (zie deel 2, hoofdstuk 5).

#### *Algemene en vakspecifieke begeleiding*

Dyslectische leerlingen worden tijdens de lessen op verschillende wijzen geconfronteerd met hun problemen. Het tempo van een les gaat ze al gauw te snel, zeker als er teksten gelezen moeten worden en als opdrachten veel lees- en schrijfwerk vragen. Wanneer ze het klassikale tempo niet kunnen bijhouden, kan dat veel negatieve consequenties hebben, bijvoorbeeld:

- ze hebben opdrachten maar half af vóór de klassikale bespreking start. Afhankelijk van het soort opdracht kan dit onder meer tot gevolg hebben, dat ze onvoldoende leren van de klassikale bespreking of minder oefentijd hebben om zich de stof eigen te maken;
- ze raken het zicht kwijt op wat wel en niet belangrijk is;
- ze voelen zich niet competent en worden onzeker;
- ze raken gedemotiveerd.

Naast dit algemene probleem met tempo, veroorzaakt dyslexie bij diverse vakken bovendien specifieke problemen, zoals grote moeite met het leren van spelling, betekenis en uitspraak van woorden bij de moderne vreemde talen (zie paragraaf 2.5 en deel 2, hoofdstuk 7). Een deel van die problemen kan voorkomen worden wanneer docenten hun pedagogisch-didactisch handelen afstemmen op de problemen van leerlingen. Die afstemming zal niet alleen ten goede komen aan de dyslectische leerlingen, maar aan alle leerlingen. De belemmeringen van dyslexie kunnen onder meer weggenomen worden door adequate interactie en instructie en goed klassenmanagement.

### **Voorbeelden van algemene en vakspecifieke maatregelen**

- *Bij de aanvang van de les het doel van de les op het bord schrijven en toelichten.*
- *Nieuwe begrippen die in teksten voorkomen, van te voren behandelen.*
- *Hoofdpijnen van een tekst in schema op het bord schrijven.*
- *Opdrachten in groepsverband laten maken, zodat de zwakke lezers, maar ook de zwakkere leerlingen, kunnen profiteren van de goede leerlingen.*
- *Opdrachten niet klassikaal bespreken, maar leerlingen zelf laten nakijken.*
- *Aanpakgedrag van opdrachten bespreken.*
- *Extra instructie- en oefentijd inbouwen voor leerlingen die dat nodig hebben. Bijvoorbeeld voor het leren van nieuwe klank-letterkoppelingen in de moderne vreemde talen, het lezen van nieuwe onbekende woorden, het leren van de betekenis van woorden.*

Wat voor afstemming van het didactisch handelen geldt, geldt ook voor het pedagogisch handelen van docenten: alle leerlingen profiteren daarvan, niet alleen de dyslectische. Alle leerlingen hebben een leerklimaat nodig waarin zij zich veilig en gerespecteerd voelen. Fouten maken of iets niet kunnen is dan normaal en lokt geen negatieve opmerkingen van medeleerlingen of docenten uit. De letterlijke woorden van docenten kunnen jarenlang sporen nalaten, zowel in positieve als negatieve zin. Negatieve uitspraken kunnen een 'self-fulfilling prophecy' worden en de schoolcarrière van de leerling negatief beïnvloeden.

Uit onderzoek blijkt dat er een grote behoefte is aan een betere afstemming van het pedagogisch-didactisch handelen van docenten op dyslectische leerlingen.<sup>8</sup> Docenten blijken vaak nog onvoldoende af te weten van dyslexie en schrijven problemen met lezen en spellen nog regelmatig toe aan een (cognitieve) achterstand of – in incidentele gevallen – aan luiheid van de kant van de leerling.

#### *Specifieke begeleiding*

Dyslectische leerlingen zijn zeer geholpen met goed onderwijs, maar voor de meeste zullen daarnaast ook specifieke maatregelen in klassenverband noodzakelijk zijn. De volgende maatregelen kunnen van belang zijn (zie voor verdere uitwerking deel 2, hoofdstuk 5):

### **Voorbeelden van individuele maatregelen**

- *Compenserende faciliteiten, zoals tijdverlenging bij proefwerken, mondelinge overhoringen en aangepaste beoordeling voor spelling.*
- *Ondersteunende apparatuur en software, zoals boeken op cd-rom, een tekstverwerker, tekst-naar-spraaksoftware of de ReadingPen.*
- *Dispensaties, zoals de ontheffing voor één moderne vreemde taal en vrijstelling van spellingtoetsen.*

In de praktijk lijken deze voor het oog eenvoudige maatregelen, toch vaak moeilijk te realiseren. Uit onderzoek komen qua compenserende faciliteiten de volgende wensen van leerlingen naar voren:<sup>9</sup>

- meer gebruik van computers;
- meer mondelinge overhoringen;
- spelfouten soepeler beoordelen;
- goed leesbare teksten aanbieden;
- aanpassingen van tempo bij behandeling van lesstof, maken van aantekeningen, lezen van boeken, luistertoetsen etc.

Voor de uitvoering van een aantal van deze faciliteiten is soms meer nodig dan op het eerste oog lijkt. Mondeling overhoren vraagt bijvoorbeeld om klassenmanagement dat leidt tot zelfstandig en rustig werken van leerlingen. Pas dan kan een docent een leerling mondeling naar zijn kennis en vaardigheden vragen. Wanneer mondeling overhoren buiten de lessen moet plaatsvinden, wordt het al snel voor docenten en leerlingen een te zware belasting. Hetzelfde geldt voor het geven van extra instructie voor onderdelen van leerstof die leerlingen problemen opleveren. Ook dat vereist dat docenten aandacht kunnen schenken aan een of meer leerlingen tijdens de lessen.

### **Compensatie, ondersteuning en dispensatie tijdens examens**

Faciliteiten die gedurende de schoolloopbaan zijn geboden, zijn ook tijdens het eindexamen van kracht. De praktijk wijst echter uit, dat er problemen zijn bij de toekenning ervan. Tijdens de ontwikkeling van dit protocol is geprobeerd hierover helderheid te krijgen bij het ministerie van OCW. Zowel het resultaat van deze navraag als een overzicht van de wet- en regelgeving is opgenomen in bijlage 2 op de cd-rom bij deel 2.

Doel van dit protocol is, dat de begeleiding van leerlingen binnen de klas geoptimaliseerd wordt, zodat de begeleiding buiten de klas

geleidelijk aan overbodig wordt. Wanneer docenten aangeven moeite te hebben met de afstemming van hun pedagogisch-didactisch handelen op de instructiebehoeften van de leerlingen of met de uitvoering van extra instructie en compenserende faciliteiten, biedt de school hun de mogelijkheid zich te professionaliseren. Dat betekent dat docenten ondersteuning krijgen, zowel van elkaar als van de zorgspecialisten binnen de school, maar ook van een ambulante begeleider en/of van specialisten in het samenwerkingsverband. Collegiale consultatie, intervisie, coaching en klassenobservaties zijn instrumenten die hierbij ingezet kunnen worden.

#### ***Wat vraagt begeleiding in de klas van docenten?***

- *Docenten weten en zijn zich er tijdens de lessen van bewust, welke leerlingen dyslectisch zijn.*
- *Docenten zijn in staat hun pedagogisch-didactisch handelen af te stemmen op de instructiebehoeften van (dyslectische) leerlingen.*
- *Docenten zijn in staat in te schatten welke problemen (dyslectische) leerlingen kunnen tegenkomen bij het volgen en bestuderen van de leerstof die zij presenteren.*
- *Docenten zijn in staat om hun klassen zo te managen, dat er tijd is om:*
  - *faciliteiten voor dyslectische leerlingen te realiseren;*
  - *indien nodig individueel of in een kleine groep extra instructie te geven;*
  - *samen met de dyslectische leerling na te gaan, in een of meer gesprekken, met welke begeleiding voor hun vak de leerling het meest gebaat is.*
- *Docenten kunnen de toetsing van leerstof en hun beoordeling afstemmen op dyslectische leerlingen.*
- *Docenten kunnen leerlingen stimuleren met de klas te bespreken wat dyslexie is en wat de gevolgen ervan zijn voor hun specifieke vak. Bij een vak als koken zal dat anders zijn dan bij geschiedenis of Frans.*
- *Docenten zijn, indien nodig, in staat om activiteiten te ondernemen om hun kennis en vaardigheden ten aanzien van onderwijs aan en begeleiding van dyslectische leerlingen te vergroten.*

Zorgspecialisten kunnen ook tijdens de lessen leerlingen begeleiden en daarmee docenten een voorbeeld geven hoe begeleiding vorm kan krijgen.

Indien er onvoldoende kennis en begeleidingsvaardigheden binnen de school aanwezig zijn, ligt er een taak voor de directie en/of zorgcoördinatoren om te zorgen dat deze er komt. Behoeften van individuele docenten kunnen door middel van het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) geïnventariseerd worden en in het scholingsbeleid worden opgenomen. Het samenwerkingsverband en de onderwijsondersteunings- en opleidingsinstituten kunnen bij scholing een rol spelen.

Als de begeleiding in de klas (nog) niet toereikend is om problemen weg te nemen of voldoende te minimaliseren, is er méér nodig. In dat geval wordt nagegaan hoe en waar de vereiste zorg wel geboden kan worden. Wat besloten wordt, zal afhangen van de hardnekkigheid van de problemen, de wensen van de leerling en zijn ouders en de mogelijkheden die er binnen en buiten de school zijn.

Voor alle betrokkenen moet echter wel duidelijk zijn, waar welke zorg geboden wordt en welke eisen aan die zorg gesteld worden. Dat geeft niet alleen helderheid over wat ieders verantwoordelijkheid is, maar voorkomt ook dat een leerling onterecht 'doorgeschoven' wordt naar bijvoorbeeld begeleiding buiten klassenverband, zoals in onderstaand voorbeeld.

***Afstemming in begeleiding, een voorbeeld***

*Met de vakdocenten moderne vreemde talen van de brugklas vmbo-kb van het Tijmen College is afgesproken, dat zij dyslectische leerlingen ondersteunen bij het gebruik van de cd-rom's die bij de methoden geleverd zijn, en hen instrueren in het gebruik van een overhoorprogramma. Suzanne blijkt bij Frans uit te vallen. Analyse van de situatie levert op, dat Suzanne de uitspraak, betekenissen en spelling van woorden onvoldoende beheerst. Ze heeft de cd-rom's van Frans niet en werkt voor Frans niet met het overhoorprogramma. Engels gaat redelijk; daarbij werkt zij wel met de afgesproken materialen. Besloten wordt dat de docent gecoacht wordt bij het leren gebruiken van de afgesproken materialen. Tegelijkertijd gaat Suzanne gedurende een korte tijd naar de remedial teacher waar ze speciaal op haar problemen met Frans afgestemde hulp krijgt en met de materialen leert omgaan. De begeleiding van Suzanne vindt in goede afstemming plaats tussen docent en remedial teacher.*

### **3.3.2 Begeleiding buiten de klas**

Wanneer de zorg binnen de klas (tijdelijk) aanvulling behoeft, kan begeleiding buiten de klas, individueel of in kleine groepen, een mogelijke oplossing zijn. Deze begeleiding kan zich richten op (zie uitwerkingen in deel 2, hoofdstuk 9):

- specifieke vaardigheden die binnen vakken en vakonderdelen noodzakelijk zijn: bijvoorbeeld leestraining, spellingtraining in Nederlands of moderne vreemde talen;
- het leren omgaan met compenserende software;
- veranderingen in aanpakgedrag;
- het leren omgaan met de gevolgen van de dyslexie;
- het bereiken van een minimaal niveau van functionele geletterdheid. Dit houdt in dat getracht wordt het technisch lezen van een leerling op een zodanig niveau te brengen dat hij eenvoudige teksten binnen zijn opleiding en werk zelfstandig kan lezen en begrijpen.

De inhoud van de begeleiding dient nauw aan te sluiten bij de vakken die de leerling heeft en bij zijn beleving van de problemen. Het zijn veelal de zorgspecialisten binnen de school die deze begeleiding geven.

Welke hulp binnen of buiten de klas gegeven wordt, kan per school verschillen. Zo zullen er scholen zijn waar docenten extra instructie realiseren binnen de klas, terwijl op andere scholen deze vorm van begeleiding nog ontwikkeld moet worden. Waar binnen de ene school de remedial teacher dyslexiebegeleiding geeft binnen de klas, zal dit op een andere school (nog) buiten de klas plaatsvinden.

Welke hulp waar gerealiseerd kan/moet worden, zal in onderling overleg tussen alle betrokkenen vastgesteld moeten worden en zal afhangen van de competenties van de betrokkenen. Om hiertoe verantwoorde afwegingen te maken is een 'dyslexiescan' ontwikkeld (zie hoofdstuk 4 en bijlage 3 op de cd-rom bij deel 2). Met deze scan kan de school de huidige situatie in kaart brengen en vervolgens keuzes maken voor verdere ontwikkeling op het gebied van dyslexiebegeleiding en dyslexiebeleid.

Wanneer bovenstaande begeleiding binnen de school niet mogelijk is of aanvulling behoeft, zoeken ouders deze – indien zij daartoe de financiële draagkracht hebben – vaak buiten de school bij gekwalificeerde, veelal vrijgevestigde remedial teachers, dyslexiespecialisten of logopedisten. Deze begeleiders staan over het algemeen dicht bij de schoolpraktijk. Met de implementatie van het protocol zou er echter naar gestreefd moeten worden deze voor ouders ongewenste en kostbare situatie te voorkomen.

### 3.3.3 Individuele behandeling

Dit protocol richt zich op de begeleiding die binnen de school geboden kan worden. Wanneer die begeleiding niet leidt tot het gewenste resultaat, kan de school de ouders adviseren verder onderzoek en advies te vragen bij externe instanties als:

#### **Individuele behandeling:**

- *de ouders kiezen ervoor hun kind te laten behandelen*
- *behandeling wordt uitgevoerd door/onder supervisie van een specialist*
- *de ouders kiezen de instelling voor behandeling*
- *de ouders betalen (meestal) de behandelingskosten*
- *de school kan de ouders adviseren bij de keuze van een instelling*
- *de school kan afspraken maken met een of meer instellingen om behandeling en begeleiding (in de school) op elkaar af te stemmen*
- *de school kan kiezen voor een vaste samenwerking met een instelling*

- onderzoeks- en behandelinstututen, vrijgevestigd of verbonden aan een universiteit of medisch centrum (vrijgevestigde praktijken, pedologische instituten en ambulatoria, zie <http://dyslexie.pagina.nl> en [www.nizw.nl/adresgids/ZoekAdres.asp](http://www.nizw.nl/adresgids/ZoekAdres.asp), zoeken op pedologische instituten);
- stichtingen die vanuit onderwijsbegeleidingsdiensten opgericht zijn voor dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Een aantal van deze instanties verzorgt naast onderzoek ook behandeling. Behandeling onderscheidt zich van begeleiding of remediëring in de zin dat er altijd deskundigen uit de gezondheidszorg bij betrokken zijn. Dit kunnen orthopedagogen, psychologen of taalkundigen zijn. Zij indiceren de behandeling en volgen deze nauwlettend. Eventueel kan een behandeling onder supervisie van deze specialisten worden uitgevoerd door een remedial teacher of remediaal specialist, een dyslexiespecialist of een logopedist.

In principe kiezen ouders zelf door welk instituut zij hun kind willen laten onderzoeken en/of behandelen. In veel gevallen zullen zij de school om advies vragen. Om tot een zo goed mogelijke afstemming te komen tussen de externe behandeling en de begeleiding binnen de school, zouden scholen ouders daarom naar instituten moeten kunnen verwijzen, waarmee zij goede afspraken over afstemming hebben gemaakt. Daarnaast zouden scholen die al werken met een zorgadviesteam (ZAT), dit team kunnen verzoeken contact te onderhouden met externe instellingen die zich bezighouden met de begeleiding van dyslectische leerlingen.

Het is echter ook mogelijk dat een school kiest voor een vaste externe instantie voor onderzoek en/of behandeling. Bij het maken van een keuze gaat zij na of de instantie voldoende expertise heeft met betrekking tot de doelgroep en of er bereidheid is tot samenwerking om de behandeling en de begeleiding die de school biedt, op elkaar af te stemmen (zie hoofdstuk 4).<sup>10</sup> Dyslectische leerlingen zijn onvoldoende gebaat bij één uur behandeling per week, los van de context waarin ze leren en leven. De belemmeringen die zij dagelijks in de klas van hun problemen ondervinden, worden daarmee niet weggenomen. Op dit moment is de samenwerking tussen scholen en externe instituten veelal nog onvoldoende gegarandeerd.

- ! Ook wanneer een school een relatie heeft met een externe instantie, moet de wens van de ouders altijd gehonoreerd worden, ongeacht of zij de kosten wel of niet zelf moeten betalen. Wanneer de ouders een ander instituut verkiezen dan waarmee de school samenwerkt, zijn zij daarin geheel vrij.

Hoewel steeds meer zorgverzekeraars (een deel) van het onderzoek vergoeden, komen de kosten in veel gevallen nog voor rekening van de ouders, zeker de kosten voor behandeling. Mogelijk komt op termijn hierin verandering op basis van de aanbevelingen die het College voor Zorgverzekeraars aan het Ministerie van VWS heeft gedaan.<sup>11</sup> In een aantal gevallen komt verder onderzoek en behandeling niet voor rekening van de ouders. Dit is het geval wanneer wordt doorverwezen naar:

- een leeskliniek, waarvan de hulp door de AWBZ bekostigd wordt (zie [www.nizw.nl/adresgids/ZoekAdres.asp](http://www.nizw.nl/adresgids/ZoekAdres.asp) en zoek op 'pedologische instituten');
- een orthopedagogisch-didactische centrum (opdc). Een opdc beschikt over een multidisciplinair team (gespecialiseerde docenten en begeleiders met expertise op het gebied van leer- en gedragsproblemen, (school)maatschappelijk werk, orthopedagoog of psycholoog, logopedist, zo nodig fysio- of ergotherapeut). Dit team werkt structureel samen met andere zorginstellingen, bijvoorbeeld de Jeugdgezondheidszorg en Bureau Jeugdzorg;
- een rec-school (zie [www.wegbereiders.nl](http://www.wegbereiders.nl)). Wanneer dyslexie gepaard gaat met andere stoornissen kan de leerling door de Commissie van Indicatie toegelaten worden tot een rec-school. (Dyslexie op zichzelf is vooralsnog geen stoornis die voor een rec-indicatie in aanmerking komt.) Het gaat dan bijvoorbeeld om visuele, auditieve, taal-, gedrags- of psychiatrische stoornissen. In deze gevallen is sprake van co-morbiditeit (het samen voorkomen van meer stoornissen). Het rec-cluster bepaalt voor welk schooltype de leerling in aanmerking komt en wat de invulling van de behandeling zal zijn. Behandeling van leerlingen met een rec-indicatie kan ook via de 'rugzak' op een reguliere school gerealiseerd worden. De dyslexiebegeleiding is in dergelijke gevallen onderdeel van een veel omvangrijker behandeling. Het is duidelijk dat ook hier wet- en regelgeving van de overheid bepaalt, wie wel en niet doorverwezen mag worden.

## Leeswijzer

*Hoofdstuk 4 beschrijft het doel en het gebruik van de Dyslexiescan, en de plaats die de scan inneemt bij de invoering van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs.*

## Inhoud

<b>4.1</b>	<b>De Dyslexiescan</b>	<b>51</b>
4.1.1	Opzet en doelgroepen	52
4.1.2	Wijze van afnemen	56
<b>4.2</b>	<b>Scan als opmaat naar realistisch maatwerk</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs en Dyslexpert</b>	<b>59</b>

## 4 De Dyslexiescan, van begeleiding naar beleid

*De Dyslexiescan brengt de begeleiding van dyslectische leerlingen binnen de school in kaart*

*De invoering van het protocol start met de Dyslexiescan*

Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs kan op iedere school worden ingezet. De ene school zal het protocol echter anders hanteren en zal bij de invoering wellicht verder gaan dan de andere. Dit hangt onder meer af van de manier waarop de school al bezig is met de begeleiding van dyslectische leerlingen. De Dyslexiescan brengt deze begeleiding in kaart.

Een school voert de Dyslexiescan uit voordat ze start met de implementatie van het protocol. De uitgangspositie van de school, die met de scan als nulmeting zichtbaar wordt, is bepalend voor de wijze waarop het protocol ingezet kan worden en de fasering die bij voorkeur bij de implementatie wordt gehanteerd.

Dit hoofdstuk bespreekt het doel en de werkwijze van de Dyslexiescan. De scan is uitdrukkelijk niet bedoeld om te 'oordelen', maar om een schoolinterne ontwikkeling op gang te brengen, die daadwerkelijk tot verbetering van de zorg aan dyslectische leerlingen leidt.

### 4.1 De Dyslexiescan

Met de Dyslexiescan krijgt de school een beeld van wat ze daadwerkelijk doet aan dyslexiebegeleiding en waartoe deze activiteiten en maatregelen leiden. Ook krijgt ze enig zicht op de competenties – kennis, inzicht, vaardigheden en attitude – van de personen die binnen de school bij de begeleiding van dyslectische leerlingen betrokken zijn.

Analyse van de gegevens levert een 'schoolzorgprofiel' op. Dit profiel geeft een antwoord op de onderstaande vragen wat betreft dyslexie.

#### **Zorgprofiel dyslexie**

- *Welke visie heeft de school op dyslexie en dyslexiebegeleiding?*
- *Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben docenten en zorgspecialisten?*
- *Wat wordt er op klassenniveau door docenten en mentoren gedaan voor leerlingen met dyslexie?*
- *Op welke manier begeleiden zorgspecialisten leerlingen met dyslexie?*
- *Welke ondersteuning bieden zorgspecialisten aan docenten en mentoren? Wat zijn de effecten van die ondersteuning op de dyslexiebegeleiding?*

- *Hoe verloopt de communicatie omtrent dyslectische leerlingen binnen de school?*
- *In hoeverre wordt binnen de begeleiding de dyslectische leerling centraal gesteld?*
- *In hoeverre zijn ouders betrokken bij de dyslexiebegeleiding?*
- *Wat zijn de resultaten van de begeleiding tot nu toe (binnen en buiten de klas)?*
- *Wat is de mening van dyslectische leerlingen over de begeleiding die ze krijgen?*
- *In hoeverre is de begeleiding van dyslexie ingebed in de totale onderwijs- en zorgstructuur?*
- *Hoe verloopt de samenwerking tussen alle betrokkenen binnen de school?*
- *Hoe verlopen de contacten met externe instanties of personen op het gebied van dyslexie?*
- *Welke scholings- en begeleidingsbehoeften leven er? Op welke manier kan de school daarbij ondersteunen (en doet dat reeds)?*

Omdat ook naar motivatie voor eigen inzet van mensen wordt gevraagd, krijgt de school zicht op het draagvlak dat aanwezig is voor (verdere) invoering en protocollering van dyslexiebeleid. De discussie die naar aanleiding van de gegevens ontstaat, is belangrijk voor verdere ontwikkeling en implementatie van dyslexiebegeleiding en -beleid. De kans dat er zomaar ergens begonnen wordt, zoals zo vaak gebeurt – met vaak als gevolg, dat er wéér iets geprobeerd is, dat niet werkt – is levensgroot. Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs verdient beter. Vandaar dat de Dyslexiescan mogelijkheden biedt om de implementatie zo'n groot mogelijke kans van slagen te geven. De scan is essentieel voor het zetten van eerste en verdere stappen binnen de school.

#### **4.1.1 Opzet en doelgroepen**

De Dyslexiescan bestaat uit vragenlijsten die (digitaal) door verschillende personen binnen de school ingevuld worden. De vragen die in de Dyslexiescan zijn opgenomen, richten zich op drie groepen functionarissen binnen de school – docenten en mentoren, zorgspecialisten, zorgcoördinatie en directie – én op de dyslectische leerlingen.

*De Dyslexiescan richt zich op:*

- **docenten en mentoren**
- **zorgspecialisten binnen de school**
- **zorgcoördinatie en directie**
- **dyslectische leerlingen**

*Docenten en mentoren* verzorgen het primaire onderwijs- en begeleidingsproces en hebben veelvuldig contact met dyslectische leerlingen.

Hoewel docent- en mentortaken verschillend zijn, is er toch voor gekozen om beiden eenzelfde lijst te laten invullen, omdat in vrijwel alle gevallen docent- en mentortaken in één persoon verenigd zijn. Ook onderwijsassistenten kunnen deze lijst invullen.

*Zorgspecialisten* leveren als schoolinterne deskundigen vanuit hun eigen discipline een bijdrage aan de begeleiding van dyslectische leerlingen. Het betreft hier: remedial teachers, dyslexiespecialisten, remediaal specialisten, logopedisten, orthopedagogen, psychologen, enz., die al dan niet deel uitmaken van een zorgteam.

*Zorgcoördinatie en directie* zijn (eind)verantwoordelijk voor visieontwikkeling, zorgbeleid en beheer van de leerlingenzorg. Zij dragen zorg voor goede coördinatie van de dyslexiebegeleiding, passend binnen het zorgsysteem van de school. Afhankelijk van het zorgsysteem van de school kan deze taak bij verschillende personen liggen. Daarom wordt gesproken van 'zorgcoördinatie': deze kan liggen bij een of meer zorgcoördinator(en) (met mandaat van de directie), een of meer directieleden, afdelings- of jaarcoördinatoren, bij zelfsturende (kern)teams of een combinatie hiervan.

*Dyslectische leerlingen.* Parallel aan de scan voor de medewerkers van de school is een *leerlingenscan* ontwikkeld, waarmee dyslectische leerlingen bevraagd kunnen worden over de begeleiding die ze daadwerkelijk krijgen. De gegevens van de leerlingenscan bieden tevens zicht op wat dyslectische leerlingen van de school vragen.

Voor iedere doelgroep is een aparte lijst ontwikkeld. Hieronder is een verkorte vorm van de Dyslexiescan weergegeven. In bijlage 3 op de cd-rom bij deel 2 is de volledige lijst opgenomen. De vragenlijst kan ook digitaal worden ingevuld via internet in de zogeheten dyslexie-monitor (zie [www.dyslexiemonitor.nl](http://www.dyslexiemonitor.nl)).

#### **Dyslexiescan voor de school (verkorte versie)**

##### **Uitgangssituatie docenten en mentoren**

- Hebt u dyslectische leerlingen in uw klassen?
- Hoe weet u welke leerlingen dyslectisch zijn?
- Weet u welke problemen een dyslectische leerling kan hebben met (onderdelen van) uw vak?
- Hoe houdt u rekening met de problemen van dyslectische leerlingen?
  - Door toekenning van faciliteiten (...).
  - Door persoonlijke benadering van de leerling (...).
  - Door pedagogisch-didactische afstemming (...).
  - Door (gedeeltelijke) vrijstelling van taken (...).

- Welke effecten ziet u in de prestaties, het zelfvertrouwen en het welbevinden van dyslectische leerlingen?
- Over welke onderwerpen zou u meer informatie willen?
- Welke vaardigheden zou u willen ontwikkelen om dyslectische leerlingen beter te kunnen begeleiden?
- Hoe kan de school u hierbij ondersteunen?
- Is er nu al op enige wijze ondersteuning aanwezig?

#### **Uitgangssituatie zorgspecialisten binnen de school**

(remedial teachers, dyslexiespecialisten, logopedisten, orthopedagogen, psychologen e.a.)

- Geeft u begeleiding buiten klassenverband aan leerlingen met dyslexie?
- Zo ja, waaruit bestaat de begeleiding die u geeft (meer antwoorden mogelijk)?
  - (Meta)cognitieve, leertaakgerichte begeleiding (Nederlands, moderne vreemde talen, andere vakken, waaronder ook het functioneel leren inzetten van geboden faciliteiten)?
  - Cognitieve 'therapeutische' begeleiding, onder andere psycholinguïstisch of neuropsychologisch?
  - Orthopedagogische begeleiding (motivationaleel, 'beter leren omgaan met')?
- Welke effecten ziet u in de prestaties, het zelfvertrouwen en het welbevinden van dyslectische leerlingen?
- Ondersteunt u docenten en mentoren bij de begeleiding van dyslectische leerlingen?
- Zo ja, waaruit bestaat deze ondersteuning?
  - Coaching van docenten (klassenobservaties, video-interactiebegeleiding).
  - Coöperatieve uitvoering van en samenwerking met docenten van 'plan van aanpak' leerling.
- Waar heeft de ondersteuning toe geleid en welke effecten ziet u?
- Hoe zou de ondersteuning verbeterd kunnen worden?
  - In het primaire proces in de klas?
  - Wat betreft uw eigen vaardigheden op het gebied van advisering en ondersteuning van docenten?
  - Op niveau van het zorgbeleid van de school?

#### **Uitgangssituatie zorgcoördinatie en directie**

- Is de zorg voor dyslectische leerlingen expliciet in uw integrale onderwijs- en zorgbeleid opgenomen?
- Welk beleid voert u met betrekking tot dyslexie, ten aanzien van:
  - leerlingen;
  - docenten en mentoren;
  - interne zorgspecialisten;
  - externe instanties?
- Op welke punten zou u uw beleid willen bijstellen/verbeteren?

Om een optimale *match* te krijgen tussen wat de school biedt en wat de dyslectische leerling nodig heeft, is er ook een vragenlijst voor de dyslectische leerling ontwikkeld. De items uit de vragenlijst voor de school zijn hiervoor vertaald naar leerlingenniveau.

Het leerlingengedeelte van de scan biedt tevens een bijdrage aan de 'emancipatie van de dyslectische leerling' en kan goede diensten bewijzen bij de begeleiding. De leerling kan de scan bewaren in zijn portfolio en regelmatig met zijn begeleider bekijken of zich ontwikkelen voordoen, die om actie vragen. De scan kan de leerlingen helpen voor hun belangen op te komen, maar biedt ook zicht op de afspraken waaraan de leerlingen zichzelf gecommitteerd hebben. Belangrijk is dat dyslectische leerlingen zichzelf weten te redden en eigen verantwoordelijkheden leren dragen.

In verkorte vorm ziet het leerlingengedeelte van de scan er als volgt uit. De volledige lijst is te vinden in bijlage 3 op de cd-rom bij deel 2. De vragenlijst kan ook digitaal worden ingevuld via internet, [www.dyslexiemonitor.nl](http://www.dyslexiemonitor.nl).

#### **Dyslexiescan voor de dyslectische leerling (*verkorte versie*)**

Deze leerlingenscan is bedoeld om de mening van leerlingen te peilen over de begeleiding die ze op school krijgen. Bij voorkeur wordt deze lijst individueel (en mondeling) afgenomen. Dat biedt de mogelijkheid om het doel van de scan te bespreken, vragen uit te leggen en toe te lichten. Eventueel kunnen de vragen worden voorgelezen of samen met de leerling worden ingevuld. Ten slotte biedt het de mogelijkheid om mondelinge toelichtingen van de leerling te noteren.

#### **Algemene vragen over de dyslexiebegeleiding**

- Heb je de indruk dat de docenten op de hoogte zijn van jouw dyslexie?
- Heb je een (of meer) personen bij wie je altijd terecht kunt als je ergens mee vastloopt door je dyslexie?
- Is er een 'plan van aanpak' opgesteld?
- Ben je zelf bij het 'plan van aanpak' betrokken?
- Zijn je ouders bij het 'plan van aanpak' betrokken?
- Is er iemand met wie je het 'plan van aanpak' regelmatig bespreekt?
- Is er regelmatig contact tussen de externe begeleider en de school? (*Indien van toepassing*)

#### **Maatregelen en faciliteiten (*indien van toepassing*)**

- Waaruit bestaan de faciliteiten die je krijgt, omdat je dyslectisch bent (eventueel een dyslexiekaart of -pas)? (*Diverse faciliteiten worden gegeven*)
- Zijn de faciliteiten die op de dyslexiekaart of -pas staan op jouw probleem afgestemd?

- Heb je het gevoel dat de docenten meewerken aan deze faciliteiten?
- Houd je jezelf aan de afspraken die er met jou gemaakt zijn met betrekking tot de faciliteiten?

#### **Begrip voor dyslexie binnen de verschillende vakken**

- Dat docenten bij de verschillende vakken rekening houden met mijn dyslexie merk ik, omdat ze ... *(verschillende mogelijkheden worden gegeven)*

#### **Begeleiding van dyslexie bij de verschillende vakken**

- Dat docenten mij bij de verschillende vakken zo goed mogelijk begeleiden, merk ik, omdat ze ... *(verschillende mogelijkheden worden gegeven)*

#### **Extra begeleiding (indien van toepassing)**

- De extra begeleiding is bedoeld om ... *(verschillende mogelijkheden worden gegeven)*
- Dat de extra begeleiding aansluit bij datgene wat ik bij de vakken moet doen, merk ik omdat mijn begeleider ... *(verschillende mogelijkheden worden gegeven)*

#### **Tot besluit**

- Wat zou jij zelf nog willen weten/leren of doen om beter met je dyslexie om te kunnen gaan?
- Wat is er volgens jou al allemaal goed aan de begeleiding die je krijgt? *(Kort samenvatten)*
- Wat zou er volgens jou nog kunnen verbeteren? *(Kort samenvatten)*

Na analyse van alle scanonderdelen wordt helder in hoeverre de school voldoet aan behoeften van dyslectische leerlingen, althans de perceptie die de leerlingen daaromtrent hebben. Ook het leerlingen-gedeelte van de scan is bedoeld om een verdere ontwikkeling op gang te brengen binnen de school.

#### **4.1.2 Wijze van afnemen**

De school bepaalt zelf aan welke en aan hoeveel medewerkers ze de vragenlijsten voorlegt. In ieder geval dient iedere doelgroep voldoende representatief vertegenwoordigd te zijn. De scan kan digitaal worden ingevuld en de resultaten verwerkt in een overzicht. De gemiddelde tijd die het invullen van de (deel)lijsten in beslag neemt, is een halfuur tot drie kwartier.

Het leerlingengedeelte van de scan wordt bij voorkeur mondeling afgenomen. In ieder geval wordt de lijst onder begeleiding afgenomen. Dit hoeft niet per se individueel, maar kan ook in groepen. Belangrijk is dat de leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt en dat er

*Neem het leerlingendeel van de scan bij voorkeur mondeling af*

een gesprek plaatsvindt, waarin duidelijk wordt hoe de begeleiding écht plaatsvindt (gezien vanuit de leerling). Doorvragen bij open vragen is daarbij heel belangrijk, omdat dan de context meer in beeld komt. De vragenlijst mondeling afnemen is ook aan te bevelen omdat het zelf lezen van de vragen bij veel dyslectici problemen zou kunnen opleveren. Als de leerling in staat is de lijst zelf in te vullen, is daar uiteraard niets op tegen. Wel blijft het belangrijk om de antwoorden samen door te nemen en te vragen naar verheldering of nadere uitleg. Degene die de verantwoordelijkheid draagt voor het welslagen van de dyslexiebegeleiding van de leerling, is de aangewezen persoon om de vragenlijst af te nemen. Ook de gegevens van het leerlingengedeelte van de scan worden digitaal ingevoerd.

De Dyslexiescan maakt deel uit van de digitale dyslexiemonitor die via internet te benaderen is. In de handleiding bij de scan op internet worden exacte richtlijnen gegeven voor het invullen en de verdere verwerking. De resultaten van de verschillende lijsten van de scan worden in percentages uitgedrukt en in grafieken verwerkt, en vervolgens met elkaar in verband gebracht. Op die manier krijgt de school een realistisch beeld van de stand van zaken met betrekking tot haar dyslexiebegeleiding vanuit het perspectief van de verschillende doelgroepen.

## 4.2 Scan als opmaat naar realistisch maatwerk

De resultaten van de scan bieden de mogelijkheid om gezamenlijk te kijken naar verschillen en overeenkomsten in de bevindingen. Zo kan de directie bijvoorbeeld de kwaliteit van de begeleiding van dyslexie heel anders inschatten dan de docenten/mentoren, de zorgspecialisten en/of de leerlingen. Dit biedt de mogelijkheid om over deze verschillen van gedachten te wisselen en ze op waarde te schatten. De betrokkenheid van eenieder wordt verhoogd, omdat alle 'geledingen' een actieve rol spelen bij het optimaliseren van het dyslexiebeleid op school. Op basis van de resultaten van de Dyslexiescan kan de school nagaan of haar huidige dyslexiebeleid aansluit bij wat de dyslectische leerlingen van de school vragen.

De grondige analyse van de scan levert de eerste realistische stappen voor verbetering van de dyslexiebegeleiding en het dyslexiebeleid. Een school kan zich daarbij verschillende ontwikkeldoelen stellen.

### Mogelijke ontwikkeldoelen op schoolniveau

- Het primaire pedagogisch-didactisch proces optimaliseren, zodat dyslectische leerlingen dat onderwijs kunnen volgen waar zij de capaciteiten voor hebben.
- Onderwijs en zorg verder integreren en de leerlingenzorg verder ontwikkelen, zodat dyslexiebegeleiding op een natuurlijke wijze geïntegreerd raakt in het totale onderwijsleerproces.

- Docent- en begeleidersvaardigheden verbeteren, zodat docenten en mentoren zich competentier voelen om dyslectische leerlingen extra begeleiding te bieden in de klas.
- Nauwere samenwerking van docenten/mentoren en zorgspecialisten, zodat ze gebruik kunnen maken van elkaars expertise en gezamenlijk meer kunnen betekenen voor dyslectische leerlingen.
- De vaardigheden van de dyslectische leerlingen verder ontwikkelen, opdat ook zij zich competent voelen om adequaat met hun dyslexie om te gaan en op te komen voor de 'rechten' die hun toegekend zijn.

Door analyse van de uitgangssituatie van de school, wordt het terrein geëffend voor succesvolle implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Zoals hiervoor reeds aangegeven, kan er altijd met het protocol worden gestart. Voor succesvolle implementatie is echter wel noodzakelijk, dat de uitvoering van het protocol aansluit bij de culturen, structuren en competentieniveaus van de medewerkers van de school. De verdere ontwikkeling dient aan te sluiten bij de visie op onderwijs en zorg van de school en bij de vragen die de dyslectische leerlingen van deze school aan de school stellen.

Het is niet realistisch om van een school die overwegend incidentele leerlingenzorg verleent, te verwachten dat ze binnen afzienbare tijd een volledig geïntegreerd onderwijs- en zorgsysteem realiseert. Dit is ook niet altijd noodzakelijk. Omstandigheden, cultuur en historie kunnen dusdanig zijn dat dit (nog) niet mogelijk is, of dat een school daar, met weloverwogen redenen, niet voor kiest.

Mocht de noodzaak er echter wél zijn, omdat de dyslectische leerlingen van deze school dit nodig blijken te hebben, dan is het tijd voor bezinning.

Werken in de richting van het 'naaste niveau van ontwikkeling' is bij alle verbetering of verandering aan te bevelen. Zo ook bij dit protocol. Te grote stappen zullen, zoals zo vaak bewezen, slechts leiden tot de verzuchting: 'Dit protocol is niet geschikt voor ons, omdat het niet past bij onze leerlingen, onze onderwijsfilosofie, ons docentenkorps enz.' Uiteraard kiest de school zelf hoe ze het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs zal inzetten. De school hoeft daarbij niet verder te gaan dan waar ze aan toe is. Ze kan op basis van de resultaten van de scan, helder maken wat er op dit moment mogelijk is. Op die manier kan ze realistische verwachtingen scheppen naar ouders en leerlingen, andere scholen in de regio en externe hulpverleners.

Voor de (zeer) korte termijn kan de school kijken wat ze kan doen aan optimalisering van de dyslexiebegeleiding, zodat de huidige dyslectische leerlingen daarvan maximaal kunnen profiteren. Deze

optimalisatie van de huidige situatie is nog geen 'beleid', maar toont wel goede wil.

Om in de richting van integrale dyslexiebegeleiding te groeien en daarop beleid te maken, stelt de school ontwikkeldoelen op voor de korte termijn (één jaar), (middel)lange termijn (één tot drie jaar) en lange termijn (vijf jaar). De vragen die de school zich daarbij dient te stellen, zijn onder andere:

- *Wat hebben ónze dyslectische leerlingen nodig en hoe kunnen wij, gegeven ónze onderwijs- en zorgstructuur, dusdanig (verder) ontwikkelen dat wij hun dat zo goed mogelijk kunnen bieden?*
- *Wat hebben we al en wat is er nodig voor een succesvolle implementatie van structurele dyslexiebegeleiding en dyslexiebeleid?*

Hoofdstuk 5 werkt **de implementatiestappen** verder uit en richt de schijnwerpers op de competentieontwikkeling en schoolontwikkeling die zouden moeten plaatsvinden, wil succesvolle dyslexiebegeleiding vanuit een duidelijke visie (dyslexiebeleid) maximale kans van slagen hebben.

### **4.3 Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs en Dyslexpert**

Parallel aan de ontwikkeling van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs vindt een verdere ontwikkeling plaats van Dyslexpert.<sup>1</sup> Dyslexpert is een expertsysteem dat enerzijds voorziet in een digitale vraagbaak voor dyslexie en anderzijds mogelijkheden biedt om de voortgang van dyslectische leerlingen optimaal te volgen (zowel op het gebied van signalering en diagnose als begeleiding en behandeling). Dyslexpert richt zich op dyslectische leerlingen, voor wie het volgen van goed onderwijs zeer belangrijk is. Ook als de leerling (tijdelijk) overgedragen wordt aan een hulpverlenende instantie, hoeven de gegevens niet opnieuw te worden ingevuld en kan er meteen verder worden gewerkt. De voortgangsgegevens en de resultaten van de begeleiding zijn immers in het systeem opgenomen.

De Dyslexiemonitor is algemener, richt zich zowel op leerlingontwikkeling als op schoolontwikkeling. De Dyslexyscan voor de school, zoals deze in dit protocol is opgenomen, behoort tot het gedeelte van de monitor dat zich richt op de schoolontwikkeling. Een dergelijke digitale opzet biedt de school de mogelijkheid om haar dyslectische leerlingen en haar eigen schoolontwikkeling doorgaand te volgen. Verder zijn er – na anonimiseren van de gegevens – vele mogelijkheden voor wetenschappelijk onderzoek. Zeker in het voortgezet onderwijs is hieraan veel behoefte.

## Leeswijzer

*Hoofdstuk 5 beschrijft een aanpak om dyslexiebeleid binnen de school vorm te geven aan de hand van de Achtbaan, een cyclisch model voor de ontwikkeling van beleid en kwaliteit. De paragrafen 5.1 en 5.2 werken het model van de Achtbaan uit aan de hand van een concrete casus. In paragraaf 5.3 wordt een koppeling gemaakt met de Dyslexiescan (zie hoofdstuk 4).*

*Dit hoofdstuk zal in eerste instantie het **(midden)management** aanspreken, omdat zij vaak de aanzet geeft in de beleidsontwikkeling binnen de school. Maar het beschrijft ook de essentiële rol die **docenten** spelen in de gehele beleidscyclus.*

*Voor de **snelle lezer** biedt de marge weer in vogelvlucht een overzicht van dit hoofdstuk.*

## Inhoud

<b>5.1</b>	<b>Reconstructie op schoolniveau</b>	<b>63</b>
<b>5.2</b>	<b>Consequenties voor beleidsontwikkeling</b>	<b>65</b>
<b>5.3</b>	<b>De Achtbaan en de Dyslexiescan</b>	<b>68</b>

## 5 Met beleid in de Achtbaan

**Annemiek van der Sligte werkt dit jaar voor het eerst als docent Engels op het Oude Rijn College.** Ze is met groot enthousiasme begonnen. In een 2 Havo klas zit Jantine, een dyslectische leerling. Annemiek is er tegenop gaan zien om haar werk na te kijken en weet niet goed meer wat ze er mee aan moet. Vorig jaar scheen het vrij goed te gaan met het Engels van Jantine, maar dit jaar is het echt dramatisch: Jantine maakt ongelooflijk veel spelfouten. Annemiek vraagt zich af of ze nou veel slechter lesgeeft dan de leraar van vorig jaar. Ze durft het ook niet zo goed te vragen, ze is immers net nieuw. Ondertussen voelt ze wel dat er spanning ontstaat tussen haar en Jantine. Dit kan ook niet gunstig zijn voor de motivatie voor het vak Engels. Ze ziet op tegen de ouderavond. Ze heeft al wel gehoord van collega's dat de ouders van Jantine het zeer sterk opnemen voor hun dochter, wat natuurlijk hun goed recht is. Maar wat wordt er nu toch van haar verwacht...? En hoe lossen andere leraren dat op? Hoe moet Jantine ooit eindexamen doen voor Engels?

**Tineke Brouwers is, als remedial teacher, gedeeltelijk vrijgeroosterd om aandacht te schenken aan leerlingen die dyslectisch zijn.** In de beperkte tijd die zij daarvoor heeft, moet ze de onderwijskundige rapporten van de basisscholen door nemen, de mentoren van de dyslectische kinderen op school informeren en de leerlingen zelf uitnodigen om ze ondersteuning te geven. De meeste aandacht gaat vaak uit naar leerlingen uit de brugklas. Voor leerlingen uit de hogere klassen met (dyslectische) problemen schiet vaak niet erg veel ruimte over. Zo heeft Jantine in het vorige schooljaar met een hulpprogramma relatief veel aandacht van haar gekregen, maar heeft ze dit jaar nog maar één gesprek met haar gevoerd. Met de docent Nederlands heeft Tineke een afspraak gemaakt voor nader overleg, maar met de talendocenten moet ze nog contact opnemen. Zij voelt zich eigenlijk een beetje schuldig dat het er nog niet van gekomen is, vooral naar de nieuwe docente Engels, Annemiek van der Sligte.

**Ernst de Jonghe is alweer zo'n twaalf jaar conrector van de onderbouw havo.** Jarenlang heeft de school een zeer platte organisatiestructuur gekend, waardoor hij altijd veel contact met leerlingen onderhield. Sinds drie jaar zijn er op school officieel jaarlaagcoördinatoren aangesteld die een heleboel leerlingenzaken overgenomen hebben. Dat gaat van te laat komen, ongeoorloofd schoolverzuim tot en met het leiden van rapportvergaderingen.

Omdat de jaarlaagcoördinator met enige regelmaat vergadert met mentoren van zijn leerjaar, worden er steeds vaker problemen van leerlingen in deze vergadering besproken. Daar zit Ernst lang niet altijd bij, terwijl hij ook nauwelijks wijzer wordt van de zeer summiere besluitenlijstjes die hij periodiek van de coördinatoren ontvangt. En intussen is er wel een formele afspraak dat hij, als leidinggevende van de havo onderbouw, alle leerlingen met specifieke problemen naloopt. Bovendien zou hij ook extra aandacht moeten geven aan de begeleiding van nieuwe docenten. Door alle dagelijkse beslommeringen is er van beide taken feitelijk nog te weinig terechtgekomen.

**Frits van Warmerdam is vijf jaar geleden rector geworden van het Oude Rijn College.** Hij trof een zeer traditioneel ingestelde school aan, waarin docenten doorgaans hard werkten, maar veel activiteiten nauwelijks op elkaar afgestemd waren. Hij nam zich voor om daarin geleidelijk verandering aan te brengen. Om te beginnen wilde hij verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie neerleggen. Daaruit is het fenomeen van de jaarlaagcoördinatoren voortgekomen. Zij hebben een redelijk duidelijke taakomschrijving gekregen, maar zoeken vaak nog naar de grenzen van hun bevoegdheden. Tegelijkertijd zijn er enkele afspraken uit 'het oude regime' overgebleven: zo is de leidinggevende conrector nog steeds eindverantwoordelijk voor de (extra) zorg die aan leerlingen met leerproblemen gegeven moet worden. Eigenlijk zou dat formeel en effectief ook naar de jaarlaagcoördinatoren gedelegeerd kunnen worden, maar dat onderwerp ligt nog gevoelig en daar hangt ook een prijskaartje aan.

Voor iedereen die vanuit zijn eigen niveau bij Jantine betrokken is, is de hamvraag: Hoe kom ik hieruit? Ieder worstelt op zijn niveau met de vraag of de leerling die extra zorg nodig heeft – lees: de dyslectische leerling, in dit geval Jantine –, de aandacht krijgt die hij (of zij) verdient.

Aan de hand het bovenstaande voorbeeld wordt geprobeerd het probleem te ontrafelen, om daarna met behulp van de Dyslexiescan enkele handreikingen te geven.

## 5.1 Reconstructie op schoolniveau

In het voorbeeld gaat het om onduidelijkheden in het beleid rond leerlingenzorg, in het bijzonder dyslexie. Het dyslexiebeleid maakt deel uit van het domein Onderwijs- en leerlingenbeleid. De school formuleert hiervoor beleidsintenties die zijn afgeleid van haar missie en haar visie op het primaire proces, de leerlingbegeleiding en de leerlingen-zorg. Deze beleidsintenties worden op drie niveaus geëxpliciteerd en uitgewerkt: het *strategisch niveau*, het *tactisch niveau* en het *operationeel niveau*.

*Dyslexiebeleid op drie niveaus:*

- **op *strategisch* niveau:** *“Bieden we extra ondersteuning voor leerlingen met dyslexie?”*  
Op *strategisch niveau* gaat het om beleidsvoornemens voor de (middel)lange termijn die nog in redelijk globale termen zijn geformuleerd. Dit niveau kenmerkt zich door uitspraken als: “We willen onderwijs bieden op maat en dat betekent dat er voor ieder kind een passend leertraject moet zijn. Als hij bepaalde leer- of gedragsproblemen (lees: dyslexie) vertoont, zal hij vanuit de school extra hulp en ondersteuning moeten krijgen.”  
De schoolleiding expliciteert de beleidsintenties op de voornaamste beleidsdomeinen en legt ze vast in een strategisch beleidsplan, in een hoofdlijnennotitie of, meer praktijknaabij, in het schoolplan.
- **op *tactisch* niveau:** *“Welke ondersteuning bieden we leerlingen met dyslexie?”*  
Het *tactisch niveau* biedt uitgangspunten voor de uitwerking van beleid voor het lopende of het komende schooljaar. Het middenmanagement van een sector, afdeling of kernteam ontwikkelt een jaarbeleidsplan of activiteitenplan dat de voornaamste prioriteiten aangeeft waaraan in het bewuste jaar gewerkt zal worden. Ook worden in diverse deelplannen activiteiten vermeld die reeds in de staande organisatie zijn ingedaald. Het zijn teksten als: “De afdelingsleider draagt er zorg voor dat alle leerlingen die extra hulp behoeven (zoals dyslectici), tijdig worden aangemeld bij de remedial teacher, die een handelingsplan opstelt waarmee docenten kunnen werken.”
- **op *operationeel* niveau:** *“Hoe geven we de ondersteuning van dyslectische leerlingen concreet vorm?”*  
Op *operationeel niveau* wordt een concrete uitwerking gegeven van de beleidsuitgangspunten die op strategisch en tactisch niveau zijn geformuleerd. Binnen de sector, de afdeling of het kernteam zijn de verschillende deelplannen (PTA's, stagebegeleiding, werken met handelingsplannen etc.) richtinggevend voor het dagelijks handelen van de docenten. Deze deelplannen komen voort uit gezamenlijke inspanningen van de afdeling of het kernteam, meestal voorgezeten door de sectordirecteur, de afdelingsleider of de kernteamleider. Een operationele beleidsuitspraak kan zijn: “Elke vakdocent wordt toegerust om dyslectische leerlingen – volgens een bepaald begeleidingsplan – extra hulp te bieden in de les.”

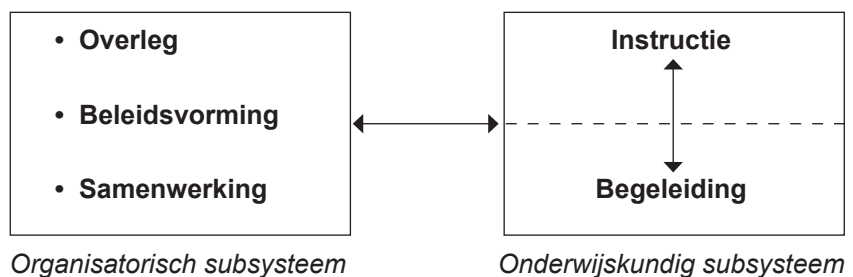
Tot dusver is dit protocol vooral ingegaan op de inhoudelijke kant van het onderwijs, ook wel het *onderwijskundig subsysteem* genoemd.

**Het onderwijskundig versus organisatorisch subsysteem**

Daarin wordt gekeken naar de manier waarop wordt lesgegeven en naar de wijze waarop de leerlingbegeleiding plaatsvindt. Daarnaast moet er aandacht zijn voor de manier waarop het onderwijs wordt georganiseerd, het zogeheten *organisatorisch subsysteem*.<sup>1</sup> De organisatie van het onderwijs wordt duidelijk door te kijken naar:

- het *overleg* tussen de verschillende niveaus of geledingen in de school;
- de *beleidsvorming* op alle domeinen, zoals die in de school plaatsvindt;
- de *samenwerking* tussen (functionele groepen) medewerkers in de school.

De samenhang tussen onderwijs en organisatie kan als volgt in beeld worden gebracht:



**Figuur 5.1** Het organisatorisch versus onderwijskundig subsysteem

*Beide systemen worden afgestemd op strategisch, tactisch en operationeel niveau*

Het onderwijskundig subsysteem is het 'doel' of het primaire systeem; het organisatorisch subsysteem is het 'middel' of het secundaire, ondersteunende systeem. Beide systemen dienen op elkaar afgestemd te zijn. In de geciteerde beleidsuitspraken op de drie bovengenoemde niveaus worden uitspraken vanuit beide systemen gedaan. En zo hoort het ook.

**Casus Oude Rijn College:**

- op **strategisch** niveau zijn de contouren van het taakbeleid onvoldoende helder geschetst
- op **tactisch** niveau is onvoldoende

We gaan terug naar de casus van het Oude Rijn College. Met behulp van de driedeling in beleidsniveaus (strategisch, tactisch en operationeel) en het onderscheid in subsystemen (onderwijskundig en organisatorisch) kan nu een voorlopige 'diagnose' worden gesteld. Op *strategisch niveau* is rector Frits van Warmerdam bezig om verantwoordelijkheden laag in de organisatie neer te leggen. De instelling van (jaarlaag)coördinatoren is daar een duidelijk voorbeeld van. Tegelijkertijd zou daarbij ook de functie van conrector een andere invulling moeten krijgen en zou er mogelijk een herschikking van taken binnen de schoolleiding moeten plaatsvinden. Hieraan is kennelijk nog onvoldoende aandacht geschonken, gezien ook de onduidelijkheid in taakverdeling tussen de conrector onderbouw en de coördinatoren. Op *tactisch niveau* worstelt conrector Ernst de Jonghe nog volop met de zich snel wijzigende situatie in zijn directe werkomgeving. Zijn

*duidelijkheid over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden*

- *op operationeel niveau zijn de procedures rond dyslexie onvoldoende helder of worden onvoldoende gevolgd*

positie is een andere geworden met de aanstelling van (jaarlaag)-coördinatoren, zonder dat er al volledige helderheid is over zijn taken (en bijbehorende bevoegdheden) en die van de coördinatoren. Die onduidelijkheid wordt mede veroorzaakt door restanten van het oude regime, die nog bestaan naast de contouren van een nieuw functiegebouw. Ernst moet erg wennen aan de andere rol die hij zal moeten vervullen: enerzijds de coördinerende taak bij zorgleerlingen, de bewaking van afspraken op afdelingsniveau en anderzijds de coachende rol naar (nieuwe) docenten. De afstand tot leerlingen wordt voor hem groter.

Op *operationeel niveau* weet de nieuwe docente Engels Annemiek van der Sligte nauwelijks wat zij aanmoet met de dyslectische leerling Jantine. Dat heeft te maken met het feit dat haar blijkbaar te weinig informatie is verschaft over de gebruikelijke procedure die op Oude Rijn wordt gevolgd met dyslectische leerlingen. Daarbij komt dat de remedial teacher Tineke Brouwers nog steeds geen contact met haar heeft opgenomen. Ook conector Ernst de Jonghe blijft in gebreke als het gaat om de begeleiding van nieuwe docenten.

De conclusie uit het bovenstaande is dat er op het Oude Rijn College tekortkomingen zijn op minstens drie beleidsdomeinen:

- *onderwijskundig beleid*: het ontbreekt aan een duidelijk beleid voor de begeleiding van dyslectische leerlingen in de hogere leerjaren;
- *organisatorisch beleid*: het is onvoldoende duidelijk hoe de taken en verantwoordelijkheden verdeeld zijn waar het gaat om de begeleiding van dyslectische leerlingen;
- *personeelsbeleid*: de reorganisatie in het functiegebouw is nog maar ten dele doorgevoerd.

Bovendien is het *organisatorisch subsysteem* van de school onvoldoende afgestemd op het *onderwijskundig subsysteem*. Dat wat de school onderwijskundig wil, wordt nog niet optimaal ondersteund door organisatorische maatregelen die dit mogelijk maken.

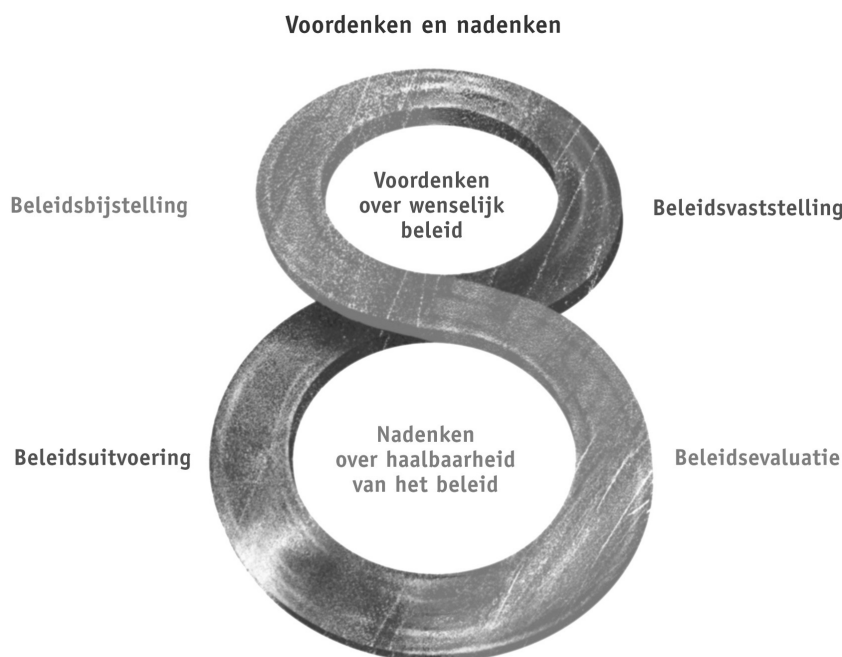
Zonder dat er echt sprake is van onwil, dreigt hier al tamelijk vroeg in het schooljaar op minstens twee fronten een ontsparing:

- Jantine wordt niet adequaat geholpen bij haar leerstoornis dyslexie;
- Annemiek moet zich voorlopig maar zien te redden in haar hulpeloosheid rond de aanpak van dyslexie; op termijn zou dat problemen in haar functioneren kunnen veroorzaken.

## 5.2 Consequenties voor beleidsontwikkeling

In de vorige paragraaf is ingegaan op mogelijke oorzaken voor het feit dat Jantine uiteindelijk (nog) geen passende begeleiding van de school krijgt voor haar dyslexie. Dit gebeurde aan de hand van de

acties – of het achterwege blijven daarvan – van betrokken functionarissen en het probleem is in essentie teruggevoerd op het ontbreken van een heldere structuur van beleidsvorming. In dit geval gaat het concreet om een duidelijke lijn in de aanpak van dyslexie, die op drie niveaus van beleidsontwikkeling gestalte moet krijgen. Het model van de Achtbaan, een cyclisch model voor de ontwikkeling van beleid en kwaliteit, kan een en ander inzichtelijk maken (zie figuur 5.2).



**Figuur 5.2** De Achtbaan: model voor systematische beleidsontwikkeling<sup>2</sup>

### De Achtbaan

**Voordenken** over gewenst beleid:

- **beleidsvaststelling:** de goede dingen doen;
- **beleidsuitvoering:** de dingen goed doen

**Nadenken** over de haalbaarheid van het beleid:

- **beleidsevaluatie:** doen we de dingen goed?
- **beleidsbijstelling:** doen we de goede dingen?

Het model van de Achtbaan onderscheidt vier fasen in de beleidsontwikkeling. In de eerste fase, de *beleidsvaststelling*, scheidt de directie de kaders die op hoofdlijnen richting geven aan het handelen van de school in de komende periode. Daarbij wordt tevens aangegeven wat de prioriteiten zijn en welke zaken de school belangrijk of waardevol vindt. De directie legt haar plannen vervolgens voor aan alle gremia binnen de school die bij de besluitvorming betrokken zijn.

De tweede fase in de Achtbaan is de *beleidsuitvoering*. In deze fase worden zaken die prioriteit hebben gekregen, uitgewerkt voor het betreffende onderdeel van de school. Het vormt een belangrijke schakel tussen het strategisch beleid en de daadwerkelijke uitvoering ervan. De verantwoordelijkheid voor deze fase ligt vooral bij de sector-directie en het middenmanagement.

Als beleid wordt ingevoerd, begint ook meteen de evaluatie. Voor de *beleidsevaluatie* is het van groot belang om goed de vinger aan de pols te houden en regelmatig te kijken of alles loopt zoals het bedoeld was en het beleid de beoogde effecten heeft. In de fase van de beleidsevaluatie spelen de docenten een belangrijke rol. Zij zien

als beste welke uitwerkingen het beleid heeft in de praktijk. Het is dan ook aan hen om, onder aansturing van het middenmanagement, de gegevens voor de bijstelling van het beleid boven tafel te krijgen.

In de fase van de *beleidsbijstelling* bepaalt het (midden)management op basis van de evaluatiegegevens of het nodig is om het beleid bij te stellen of niet. Het kan zijn dat het nodig is om de vertaling van beleid naar de concrete praktijk te verbeteren. In dat geval draait de beleidscyclus nog een rondje onderin de Achtbaan: een *verbetercyclus*. Het kan ook zijn dat het beleid op strategisch niveau bijgesteld moet worden. De Achtbaan herhaalt zich in zijn geheel; er is dan sprake van een *vernieuwingscyclus*.

De Achtbaan maakt een onderscheid tussen het *voordenken* over gewenst beleid en het *nadenken* over de haalbaarheid van het beleid. Tot het voordenken (in de figuur (zie omslag) met blauw aangegeven) behoren de fases van de *beleidsvaststelling*, waarin wordt geprobeerd 'de goede dingen te doen', en de *beleidsuitvoering*, waarin wordt geprobeerd 'de dingen goed te doen'. De andere twee fasen behoren tot het nadenken (rood in de figuur (zie omslag)). Daar worden de vragen 'doen we de dingen goed?' (*beleidsevaluatie*) en 'doen we de goede dingen?' (*beleidsbijstelling*) gesteld.

Op elk van de verschillende beleidsniveaus – strategisch, tactisch en operationeel – zullen medewerkers hun eigen verantwoordelijkheid moeten nemen voor, en hun specifieke rol moeten vervullen in de Achtbaan. De rector draagt op strategisch niveau de visie en beleidsuitgangspunten van de school uit en stuurt collega's daarop aan. Op tactisch niveau instrueert en ondersteunt de conrector (onderbouw) en/of de afdelingsleider collega's bij de daadwerkelijke uitvoering van het afgesproken beleid. Docenten, remedial teacher, psycholoog, schoolmaatschappelijk werker en anderen voeren op operationeel niveau het beleid uit – in dit geval rond leerlingenzorg en dyslexie –, leveren de gegevens voor de evaluatie enz.

We kunnen het model van de Achtbaan toelichten aan de hand van het Oude Rijn College, door te laten zien wat er op de verschillende niveaus binnen deze school zou moeten gebeuren.

**De Achtbaan op het Oude Rijn College:**

- **beleidsvaststelling:** de directie formuleert beleid rond dyslexie op hoofdlijnen

Rector Frits van Warmerdam zal, in samenspraak met zijn directe collega's, de grote lijnen moeten uitzetten op alle beleidsdomeinen van de school als organisatie. Dat vindt zijn neerslag in het strategisch beleidsplan of in het schoolplan. Binnen het domein onderwijs- en leerlingenbeleid staat een paragraaf over dyslexie, waarschijnlijk opgenomen onder leerlingbegeleiding of leerlingenzorg. In die paragraaf staat globaal beschreven welke zorg op maat een leerling met dyslexie op het Oude Rijn College mag verwachten. Langs de formele kanalen, onder andere de MR en het bestuur, vindt de *beleidsvaststelling* plaats.

De uitwerking op tactisch niveau is een verantwoordelijkheid van

- beleidsuitvoering:** de conrector formuleert samen met de rt'er en de coördinatoren nauwkeurig de procedure voor de omgang met dyslectische leerlingen; de rt'er en docenten voeren uit

het middenmanagement, alle medewerkers met een lijnbevoegdheid tussen rector en docenten in. In dit geval zou conrector De Jonghe, in nauwe samenwerking met de remedial teacher en coördinatoren, ervoor moeten zorgen dat er een nauwkeurige procedure op papier komt over de aanpak van dyslectische leerlingen (Wie? Wat? Wanneer? Hoe?). Een dergelijke beschrijving kan een plaats vinden in het jaarbeleidsplan en uiteindelijk in het onderwijsplan. Daarbij heeft de conrector ook de verantwoordelijkheid toe te zien op de naleving van de afspraken. In de uitvoering van het afgesproken (operationele) beleid rond dyslexie zullen remedial teacher Tineke Brouwers, maar ook docenten als Annemiek van der Sligte een cruciale rol naar de leerlingen vervullen (Jantine en anderen). De aanpak en de vorderingen daarin worden verwoord in een handelingsplan.
- beleidsevaluatie:** de conrector en de coördinatoren formuleren verbeterpunten

Tijdens het proces van beleidsuitvoering wordt al nagedacht over zaken die goed of minder goed gaan. In de fase van *beleidsevaluatie* (geïnitieerd door het middenmanagement, in dit geval conrector De Jonghe en de coördinatoren) wordt systematisch op een rijtje gezet hoe in bepaalde periode de behandeling van dyslexie is verlopen. In een bijstelronde op het niveau van het (midden)management worden zaken ter verbetering geformuleerd. Een schema voor de uitvoering van deze werkwijze, waarin alle actoren hun specifieke rol vervullen, is als bijlage opgenomen (zie bijlage 4 op de cd-rom bij deel 2).
- beleidsbijstelling:** het middenmanagement formuleert verbeteringen

De Achtbaan kan zo een hulpmiddel zijn om, systematisch en in cycli van een jaar, de manier waarop de school met dyslectische kinderen omgaat te verbeteren.

### 5.3 De Achtbaan en de Dyslexiescan

Deze paragraaf beschrijft de relatie tussen de Achtbaan en de Dyslexiescan. Een van de kenmerken van een acht is dat er geen begin en geen eind aan is. Maar de vraag is dan: Hoe en waar zou je als school moeten beginnen als je een rit in de Achtbaan zou willen maken? Hoe en waar moet je instappen?

De Achtbaan heeft verschillende instappunten. Meestal wordt begonnen bij de fase van de beleidsvaststelling. Voor deze fase is vooral de directie samen met het middenmanagement verantwoordelijk. Maar een goede start kan ook zijn dat een enthousiaste remedial teacher de boel aan het draaien brengt vanuit een aantal negatieve ervaringen die uitgesproken worden door ouders van een leerling die (tussentijds) de school verlaat omdat de school te weinig aandacht geeft aan de dyslexie van hun kind.

Een concreet en zeer bruikbaar hulpmiddel om de Achtbaan mee in te stappen is de Dyslexiescan, beschreven in hoofdstuk 4. De scan stelt een school in de gelegenheid om de eigen Ausgangssituatie in kaart te brengen waar het de begeleiding van dyslectische kinderen betreft. Met de scan maakt de school zichtbaar wat er daadwerkelijk gebeurt

en waar alle maatregelen en activiteiten al dan niet toe leiden. Na de scan te hebben ingezet, kan gestart worden met de implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs.

De Dyslexiescan kan gezien worden als een soort nulmeting. Het helpt de school om in de fase van de beleidsevaluatie in de Achtbaan te stappen. De gebruikswaarde van de Dyslexiescan in relatie tot de Achtbaan is drieledig.

- 1 De scan geeft aan waar het al goed gaat en waar het niet goed gaat. Het instrument geeft een school inzicht in en overzicht over de reeds aanwezige competenties van medewerkers in de school – ook weer op drie niveaus – die betrokken zijn bij het begeleiden van dyslectische kinderen.
- 2 De scan verschaft de school inzicht in de afstemming van het organisatorisch subsysteem op het onderwijskundig subsysteem, zoals beschreven in paragraaf 5.1. Het inzetten van de scan geeft een school de gelegenheid om samen te zoeken naar congruente en niet-congruente afstemmingen tussen deze beide systemen van een school. En daarmee vormt de scan vanuit een evaluatieve invalshoek een krachtige beleidsimpuls om de Achtbaan aan het draaien te krijgen.
- 3 Al eerder kwamen de drie niveaus in de beleidsontwikkeling ter sprake – strategisch (meerjarenperspectief), tactisch (jaar-activiteiten) en operationeel (dagelijkse activiteiten). Op elk niveau zullen medewerkers hun eigen verantwoordelijkheid moeten nemen en hun specifieke rol moeten vervullen. De scan bevraagt alle niveaus van een schoolorganisatie zoals beschreven in de Achtbaan. Ze gaat zelfs verder omdat ze ook de ‘klanten’ in de persoon van de leerlingen bevraagt.

De Dyslexiescan is bruikbaar voor het maken van de eerste en de volgende stappen in het vormgeven van een consistente en beleidsmatige aanpak omtrent dyslexie. Als de scan ingezet wordt in het stramien van de Achtbaan, kan haar gebruikswaarde toenemen en zou de praktijk er anders uit kunnen gaan zien.

***Het Oude Rijn College, twee jaar later***

*Bram van de Bast werkt dit jaar voor het eerst als docent Engels op het Oude Rijn College. Hij is met groot enthousiasme begonnen. In een 2 Havo klas zit Eva, een dyslectische leerling. Bram is er tegen op gaan zien om haar werk na te kijken en weet niet goed meer wat hij er mee aan moet. Vorig jaar scheen het vrij goed te gaan met het Engels van Eva, maar dit jaar is het echt dramatisch: Eva maakt ongelooflijk veel spelfouten. Bram vraagt zich af of hij nou veel slechter lesgeeft dan de leraar van vorig jaar.*

*Wanneer hij het met zijn conrector Ernst de Jonghe heeft over zijn ervaringen met Eva, vertelt deze Bram dat hij bij de jaarlaag-*

*coördinator terecht kan voor een gedragscode voor het werken met dyslectische kinderen.*

*In het gesprek met de coördinator merkt Bram dat het Oude Rijn College zijn zaakjes goed op orde heeft als het gaat om het werken met dyslectische kinderen. De coördinator vertelt hem dat in de missie van de school een expliciete tekst is opgenomen over het werken met kinderen die op een of andere wijze extra zorg nodig hebben. Ook wijst ze Bram op de nodige hulpmiddelen en tips die de school in de loop van de jaren heeft verzameld op het terrein van dyslexie, en ze geeft hem een lijst van afspraken die daarover zijn gemaakt. En natuurlijk noemt ze Tineke Brouwer, de remedial teacher, waar Bram bij terecht kan. Bram herinnert zich dat Tineke een paar maanden geleden al contact met hem heeft gehad, om te vragen naar zijn leerlingen. Bram had toen echter nog niet door dat Eva dyslexie had. Eigenlijk is het vreemd dat Eva niet zelf actiever is geweest in het spreken over haar dyslexie: ze heeft immers een pasje waarmee ze aan kan tonen recht te hebben op extra ondersteuning, bijvoorbeeld bij het maken van proefwerken. Bram besluit het daar nog eens met Eva over te hebben. Misschien schaamt ze zich ervoor. En hij neemt zich voor in het vervolg eerder naar de jaarlaagcoördinator te gaan als hij weer eens tegen iets aan loopt.*

*Op weg naar huis komt Bram Frits van Warmerdam, de rector, tegen. Als hij Bram vraagt hoe het met hem gaat, vertelt Bram hem enthousiast over zijn gesprek met de coördinator. Frits rijdt als een tevreden man naar huis. Het gesprek met Bram is voor hem een illustratie dat zijn inzet om dyslexie beleidsmatig in te bedden in zijn school niet voor niets is geweest. Dat wat de school in de missie zegt te willen, krijgt ze ook steeds meer organisatorisch geregeld. De Achtbaan begint te rollen... Hij is blij dat hij erin is gestapt.*

# Noten

## Bij hoofdstuk 1

<sup>1</sup> “Unsere Wünsche sind Vorgefühle desjenigen, was zu leisten imstande sind.” Citaat uit *Aus meinem Leben; Dichtung und Wahrheit; Teil 1-3* van Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).

<sup>2</sup> Doddema-Winsemius, M., M. van Essen & J. Dekker (1996).

<sup>3</sup> NCTAF (1997).

<sup>4</sup> Dekkers, M. (2002).

<sup>5</sup> Aanbestedingsbrief d.d. 13 februari 2004 van minister Van der Hoeven (kenmerk PO/KB/0363051) waarmee het amendement-Balemans (RB 2004, nr. 32) en de motie-Hamer (RB 2004, nr. 47) ten uitvoer worden gebracht. Concreet houdt dit in dat er voor 2004-2005 een bedrag van vijf miljoen euro is uitgetrokken om tot een geïntegreerde aanpak van dyslexie in het primair en voortgezet onderwijs te komen.

<sup>6</sup> Gezondheidsraad (1995).

<sup>7</sup> Zie de brief van minister van VWS Hoogervorst d.d. 30 oktober 2003 (DBO-CB-U-2389014), waarin hij zijn 'dyslexiebeleid' uiteenzet. De aangenomen motie-Van Miltenburg-Smits (nr. 98) beschouwt de minister als ondersteuning voor zijn beleid, dat voorziet in een stappenplan voor een periode van twee jaar.

## Bij hoofdstuk 2

<sup>1</sup> Blomert (2003).

<sup>2</sup> Visser (2001).

<sup>3</sup> Gezondheidsraad (1995).

<sup>4</sup> Een voorbeeld van een definitie waarin criteria en verklaringen worden gegeven is die van Dumont (1990); beschrijvende definities worden gegeven door de Gezondheidsraad (1995), Van der Leij, Struiksma & Ruijsenaars (2000) en Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars (2003).

<sup>5</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars (2003).

<sup>6</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars (2003).

<sup>7</sup> AVI is een systeem waarmee de technische leesvaardigheid van kinderen en het leestechisch niveau van teksten wordt gemeten. AVI staat voor 'Analyse van Individualiseringsvormen'; het systeem wordt in het primair onderwijs vrij algemeen gebruikt. Er zijn negen AVI-niveaus. Zodra een kind AVI-9 bereikt – gemiddeld gebeurt dat op het eind van het vierde leerjaar/groep zes –, is het volledig leesvaardig.

<sup>8</sup> Wentink & Verhoeven (2004).

<sup>9</sup> Wentink & Verhoeven (2001) en Wentink & Verhoeven (2004).

<sup>10</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars (2003) en Van der Leij (2003).

<sup>11</sup> Van den Broeck & Van den Bos (in voorbereiding).

<sup>12</sup> Zie o.a. Snowling (2000).

<sup>13</sup> Van Luijn-Hindriks (1992); zie ook het onderzoek naar spellingstrategieën door Kleijnen (1997).

<sup>14</sup> Zie o.a. Crombie & McColl (2001).

<sup>15</sup> Van den Bos (2003a).

<sup>16</sup> Van der Leij & Verhoeven (2003), Simos, Fletcher, Bergman e.a. (2002); Shaywitz (2003).

<sup>17</sup> Habib (2000), Shaywitz (2003).

<sup>18</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars e.a. (2003).

<sup>19</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars e.a. (2003).

<sup>20</sup> Peer & Reid (2001).

<sup>21</sup> Pseudo-woorden zijn woorden die voldoen aan de klankleer (fonologie) en de regels voor woordvorming (morfologie) in een bepaalde taal, maar geen betekenis hebben

<sup>22</sup> Kleijnen & Henneman (2002).

<sup>23</sup> Montgomery (2003).

<sup>24</sup> Hellendoorn & Ruijsenaars (2000).

<sup>25</sup> Kleijnen & Henneman (2002).

<sup>26</sup> Van der Leij (2003).

<sup>27</sup> Zie het rapport 'Diagnostiek en behandeling van ADHD' van de Gezondheidsraad uit 2000.

<sup>28</sup> Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars (2003).

### Bij hoofdstuk 3

<sup>1</sup> Zie Verhoeven (1999).

<sup>2</sup> Creemers (2000).

<sup>3</sup> Naar Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2001, 2003a), Struiksma & Hoogenkamp (2001), Wentink & Verhoeven (2001), Creemers (2000), Verhoeven (1999) en Ter Beek & Timmermans (1998).

<sup>4</sup> Wentink & Verhoeven (2004).

<sup>5</sup> Zie Rijkschroeff & Van Roosmalen (2003).

<sup>6</sup> De bij het onderzoek van Theunissen (2003b) betrokken docenten gaven bijvoorbeeld aan dat zij redelijk op de hoogte waren van de algemene kenmerken van dyslexie, maar dat zij diepgang misten.

<sup>7</sup> De Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003b) definieert vier typen scholen op basis van het kwaliteitsinstrument van het INK (Instituut Nederlandse Kwaliteit) en geeft aan welke plaats de leerlingenzorg inneemt binnen elk type. Het gaat om de zogenoemde *vakkenschool*, de *activerende school*, de *flexibele school* en de *school in de keten*.

<sup>8</sup> Zie Theunissen (2003a).

<sup>9</sup> Zie Theunissen (2003a).

<sup>10</sup> Zie ook Kleijnen (2003).

<sup>11</sup> Zie Reij (2003).

### Bij hoofdstuk 4

<sup>1</sup> Zie Blonk & De Baar (2001).

### Bij hoofdstuk 5

<sup>1</sup> Het onderscheid in onderwijskundig en organisatorisch subsysteem is gebaseerd op Marx (1975).

<sup>2</sup> Rijkschroeff, L. & T. van Roosmalen (2003). *De Achtbaan; een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

## Literatuur

Bakker-Renes, H.W. & C.M. Fennis-Poort (red.) (1997). Hulp bij leerproblemen: Nederlands lezen. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Berkel, A. (1999). *Niet van horen zeggen; leren spellen in het Engels als vreemde taal*. Bussum: Coutinho.

Blomert, L. (2003). Stand van zaken indicatiestelling en behandeling van kinderen met dyslexie. In: Reij (2003).

Blonk, A. & I.J. de Baar (2001). *Dyslexpert*. Nijmegen: KUN. (Zie ook [www.dyslexpert.nl](http://www.dyslexpert.nl).)

Braams, T. (2002) De zin van onzinwoorden; het gebruik van pseudo-woorden bij de signalering, de diagnostiek en behandeling van dyslexie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2002 (2), 5-9.

Brus, B.Th. & Voeten, M.J.M. (1973). *Eén-minuut-test; vorm A en B; verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.

Castelijns, J. & B. Kenter (2000). *Leren met portfolio's*. Amersfoort: CPS.

Clemens, J. & K. Henneman (1989). *Signaleren en diagnosticeren van leerlingen met lees- en spellingproblemen in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phaedon.

Creemers, B.P.M. (2000). Contextfactoren voor het onderwijs in de klas en school. In: B.P.M. Creemers, R. Appel, E. de Bruijn, H.P.J.M. Dekkers, P.A. Kirscher & G.J. Reezigt. *Onderwijskundig lexicon*. (Editie III.) Alphen a/d Rijn: Kluwer.

Crombie, M. & H. McColl (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. In: Peer & Reid (2001), 54-64.

De Bruyn, E.E.J., A.J.J.M Ruijssenaars, N.K. Pameijer & E.J.M. van Aarle (2003). *De diagnostische cyclus; een praktijkleer*. Leuven/Leusden: Acco.

Dekkers, M. (2002). *De larf; over kinderen en metamorfose*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Doddema-Winsemius, M., M. van Essen & J. Dekker (1996). *De jongen Jaap Kann; aantekeningen (1914-1918) van de pedagoog Otto Barendsen*. Baarn: Intro.

Dumont, J.J. (1990). *Dyslexie; theorie, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2001). *Instrument positiebepaling leerlingenzorg*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.  
(Zie ook <http://kwaliteitvanzorg.vmbo-loket.nl>.)

Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003a). *Instrument zelfevaluatie samenwerkingsverbanden*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.  
(Zie ook <http://kwaliteitvanzorg.vmbo-loket.nl>.)

Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003b). *Vier praktijkbeelden van zorg; uitwerkingen van visies op leerlingenzorg*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. (Zie ook <http://kwaliteitvanzorg.vmbo-loket.nl>.)

Geelhoed, J. & P. Reitsma (1999). *PI-dictee*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Gezondheidsraad (1995). *Dyslexie; afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad. (Zie ook [www.gr.nl](http://www.gr.nl); publicatienummer 1995/15.)

Gezondheidsraad (2000). Diagnostiek en behandeling van ADHD. Den Haag: Gezondheidsraad. (Zie ook [www.gr.nl](http://www.gr.nl); publicatienummer 2000/24.)

Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia; an overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.

Hatcher, J., M.J. Snowling & Y.M. Griffiths (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British journal of Educational Psychology* 72, 119-133.

Hellendoorn, J. & W. Ruijsenaars (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education* 21, 227-239.

Henneman, K. (2000). *Problemen van gevorderde spellers; signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.

Henneman, K. (2002). *Resultaten sitleestoets De Telefoon*. Utrecht: Praktijk voor Leer- en gedragsproblemen/Seminarium voor Orthopedagogiek. (Interne publicatie.)

Henneman, K. & R. Kleijnen (2001a). De dyslexieverklaring in het voortgezet onderwijs. *Remediaal* 1, 4-9.

Henneman, K. & R. Kleijnen (2001b). De dyslexieverklaring in het voortgezet onderwijs (vervolg). *Remediaal* 2, 4-11.

Jansen, C. & A. van Berkel (2002). *Signaleringstoets Engels Spelling*. Amersfoort: CPS.

Kleijnen, R. & K. Henneman (2002). Begeleiding van dyslexie in het voortgezet onderwijs. *Remediaal* 4, 11-16.

Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingfouten; een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R. (1997). *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R. (2003). Vergoeding van behandeling van dyslexie; ook voor het voortgezet onderwijs een prachtige kans, mits integraal ingezet. *Remediaal* 6, 3-9.

Köhler, W. (1999). *De medicijnman; wat je wilt weten over je lijf*. Amsterdam: Leopold.

Kuijpers, C., A. van der Leij, P. Been, T. van Leeuwen, M. ter Keurs, R. Schreuder, & K.P. van den Bos (2003). Leesproblemen in het voortgezet onderwijs en de volwassenheid. *Pedagogische Studiën* 80(4), 272-287.

Landerl, K. & H. Wimmer (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia; evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics* 21, 243-262.

Landerl, K., H. Wimmer & U. Frith (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia; a German-English comparison. *Cognition* 63, 315-334.

Marx, E.C.H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.

Montgomery, D. (2003). *Gifted & talented children with special educational needs; double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.

NCTAF (1997). *Doing what matters most; investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future. (Zie ook [www.nctaf.org](http://www.nctaf.org).)

Nederlands Instituut van Psychologen (1998). *De beroepscode van psychologen*. Amsterdam: NIP.

Onderwijsraad (1999). *Zeker weten; leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pameijer, N.K & J.T.E. van Beukering (1997). *Handelingsgerichte diagnostiek; een praktijkmodel voor advisering bij onderwijs- en opvoedingsproblemen*. Leuven/Culemborg: Acco.

Peer, L. & G. Reid (eds.) (2001). *Dyslexia; successful inclusion in the secondary school*. Londen: David Fulton Publishers.

Pennington, B.F., G.C. van Orden, S.D. Smith, P.A. Green & M.M. Haith (1990). Phonological processing skills and in adult dyslexics. *Child Development* 61, 1753-1778.

Reij, R. (2003). *Dyslexie; naar een vergoedingsregeling*. Amstelveen: College voor zorgverzekeringen. (Zie ook [www.cvz.nl](http://www.cvz.nl); publicatienummer 03/144).

Rijkschroeff, L. & T. van Roosmalen (2003). *De Achtbaan; een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Schenk, M. (1984). *Remedial teaching; een wegwijzer voor begeleiding*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia; a new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.

Simos, P.G., J.M. Fletcher, E. Bergman, J.I. Breier, B.R. Foorman, E.M. Castillo, R.N. Davis, M. Fitzgerald & A.C. Papanicolaou (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology* 58, 1203-1213.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Struiksmā, C. & M. Hoogenkamp (2001). Sociale competentie in een continuüm van zorg. In: M. Hoogenkamp, F. Joosten & K. van Voorts van Beest (red.), *Sociale competentie: een vak apart?* Leuven/Leusden: Acco.

Ter Beek, A. & R. Timmermans (1998). *Kwaliteit; routeplanner voor kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: PMPO.

Theunissen, J. (2003a). *Leerlingen over dyslexie; onderzoek naar ervaringen met dyslexiemaatregelen in het vo*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Theunissen, J. (2003b). *Docenten over dyslexie; onderzoek naar de competenties van docenten in het voortgezet onderwijs op het terrein van dyslexie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Van Berkel, A.J., M.C.L.F. Hoeks-Mentjens, H.W. Bakker-Renes & C.M. Fennis-Poort (2002). *Hulp bij leerproblemen Engels lezen en spelling*. Deventer: Kluwer.

Van Beukering, J.T.E. & N.K. Pameijer (1998). Handelingsgerichte diagnostiek en remedial teaching. *Tijdschrift voor remedial teaching* 3, 6-11.

Van Daal, V. & J. Geelhoed (1999). *Eindrapport project 'Screening van dyslexie in de brugklas'*. Amsterdam: Paedologisch Instituut en Vrije Universiteit. (Interne publicatie.)

Van den Bos, K.P. (2003a). De relatie tussen lees- en benoem-snelheid bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën* 80(4), 288-308.

Van den Bos, K.P. (2003b). *Snel serieel benoemen (SSB)*. (Experimentele versie.) Groningen: RUG.

Van den Bos, K.P., H.C. Lutje Spelberg, A.J.M. Scheepstra & J.R. de Vries (1994). *De Klepel; vorm A en B*. Nijmegen: Berkhout.

Van den Broeck, W. & K.P. van den Bos (in voorbereiding). The non-word reading deficit in disabled readers: fact or fiction?

Van der Leij, A. & L. Verhoeven (2003). Onderkenning van leesproblemen en dyslexie. *Pedagogische Studiën* 80(4), 243-256.

Van der Leij, A. (1998). *Leesproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie; beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat. (Tweede gewijzigde druk.)

Van der Leij, A., A.J.C. Struiksma & A.J.J.M. Ruijsenaars (2000). *Dyslexie, classificatie, diagnose en dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Van der Leij, A., A.J.C. Struiksma & A.J.J.M. Ruijsenaars (2003). *Diagnose van Dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Van der Leij, A., A.J.C. Struiksma, A.J.J.M. Ruijsenaars, L. Verhoeven, R. Kleijnen, K. Henneman, J. Pasman, M. Ekkebus & K.P. van den Bos (2003). *Diagnose dyslexie en dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Van der Leij, A., P. de Jong & V. van Daal (2003). De ontwikkeling van dyslexie. *Pedagogische Studiën* 80(4), 308-327.

Van der Leij, A., R. Kleijnen, K. Henneman, A.J.C. Struiksma, A.J.J.M. Ruijsenaars, J.W. Geelhoed & J. Vieyra (2000). *Handleiding Dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Van Luijn-Hindriks, T. (1992). *Spelling, spraak en fonemische analyse; klankfouten van brugklasleerlingen*. Kampen: Mondiss.

Verhoeven, L. (1999). Opvang en begeleiding van risicoleerlingen. In: *Onderwijskundig Lexicon: Omgaan met verschillen*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Visser, J. (2001). *Als leren stagneert*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Visser, J., A. van Laarhoven & A. ter Beek (1998), *AVI-toetspakket*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Wentink, H. & L. Verhoeven (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.  
(Zie ook [www.kun.nl/en](http://www.kun.nl/en).)

Wentink, H. & L. Verhoeven (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wesseling, R. (1999). *Quality of phonological representations: etiology and remediation of dyslexia*. Amsterdam/Duivendrecht: PI Research.