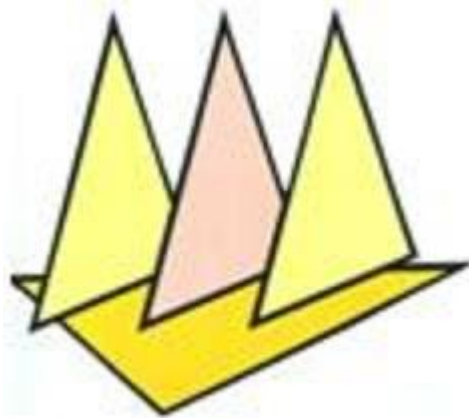




**Kind en Onderwijs  
Rotterdam**  
stichting voor  
christelijk primair onderwijs

# PROTOCOL DYSLEXIE



**Inhoud:**

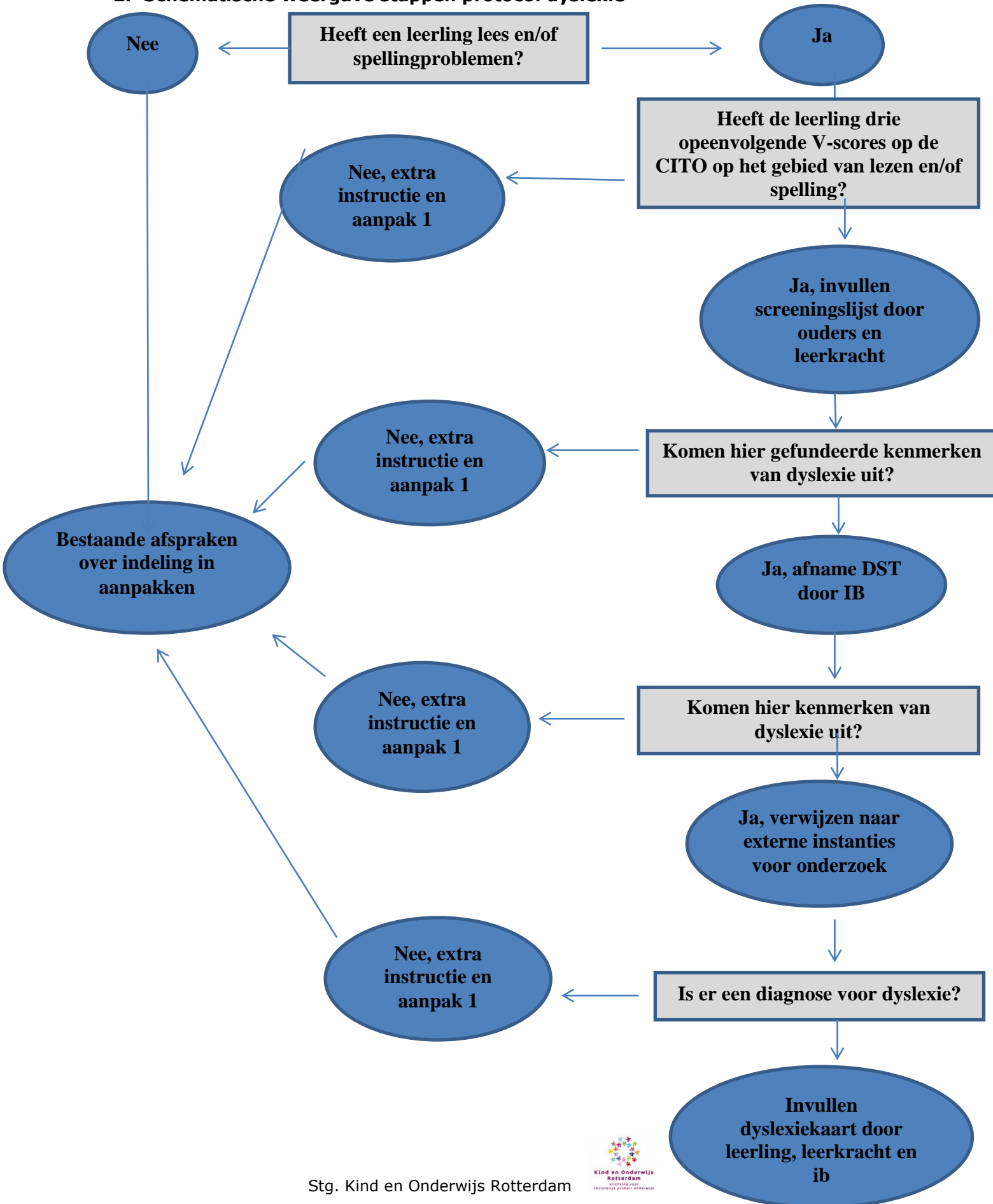
1. Inleiding	2
2. Schematische weergave stappen dyslexie protocol	3
3. Wat is dyslexie?	4
3.1 Criteria om te spreken van dyslexie volgens Stichting Dyslexie Nederland	4
4. Signalering en interventies	5
4.1 Handelingsgerichte interventies gericht op leesuitval	5
4.2 Handelingsgerichte interventies gericht op spellingproblemen	5
4.3 NT2 leerlingen	5
4.4 Leerlingen met vermoedens van dyslexie	6
4.4.1 Geen kenmerken van dyslexie gesignaleerd na afname DST	6
4.4.2 Wel kenmerken van dyslexie gesignaleerd na afname DST	6
5. Verwijzing naar externe instantie	7
5.1 De diagnose van dyslexie	7
5.2 De dyslexieverklaring	7
5.3 Begeleiding door externe instantie	7
6. Dyslexie in de klas	8
6.1 De dyslexiekaart	8
6.2 Dispenserende en compenserende maatregelen	8
6.2.1 Dispenserende/compenserende maatregelen bij technisch/begrijpend lezen	8
6.2.2 Dispenserende/compenserende maatregelen bij spelling	8
6.2.3 Dispenserende/compenserende maatregelen bij overige vakken	8
6.2.4 Hulpmiddelen	9
6.3 Leerkrachtgedrag	9
7. Samenwerking ouders en school	10
7.1 Overleg met ouders als er problemen zijn geconstateerd	10
7.2 Ouders als ondersteuners	11
8. Van groep 8 naar het voortgezet onderwijs	12
8.1 Eindtoets	12
8.2 Overdracht naar het voortgezet onderwijs	12
Literatuurlijst	13
Bijlage 1: Kernproblemen bij dyslexie	14
Bijlage 2: A-H aanpak	16
Bijlage 3: Screeningslijst	17
Bijlage 4: Dyslexiekaart	19

## 1. Inleiding

Dit protocol is bedoeld voor leerkrachten en ouders op – *naam school* - . Hierin wordt beknopt uitgelegd hoe gehandeld wordt bij lees- en spellingproblemen en wat het beleid is ten aanzien van leerlingen met dyslexie

In hoofdstuk 2 is schematisch weergegeven wat de stappen op – *naam school* - zijn met betrekking tot lees en/of spellingproblemen.

## 2. Schematische weergave stappen protocol dyslexie



### 3. Wat is dyslexie?

*'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' (Stichting Dyslexie Nederland, 2008, zoals geciteerd in Scheltinga, Gijssel, van Druenen & Verhoeven, 2011).*

Leesproblemen vallen het meest op bij hardop lezen, als het leestempo traag is en de lezer overwegen spellend leest, of als het leestempo hoog is en de lezer door raden veel fouten maakt. Deze problemen hebben gevolgen voor alle vakken op school, het leesbegrip zal niet voldoende tot stand komen.

Leerlingen met spellingproblemen maken vaak langdurig veel basale spellingfouten als gevolg van een automatiseringstekort; ze kennen en onthouden weinig tot geen spellingregels en ze corrigeren zichzelf niet. Van de regels die ze wel kennen, weten ze vaak niet wanneer en hoe ze deze moeten toepassen (Scheltinga et al., 2011).

#### 3.1 Criteria om te spreken van dyslexie volgens Stichting Dyslexie Nederland

Stichting Dyslexie Nederland (vanaf nu SDN) noemt vijf criteria om te kunnen spreken van dyslexie. Deze criteria zijn:

##### 1. Achterstand

Het vaardigheidsniveau van technisch lezen en/of spelling ligt significant onder dat van leeftijdsgenoten.

##### 2. Gebrek aan accuratesse of snelheid

Er is sprake van een traag leestempo, waarbij de leerling geen gebruik maakt van directe woordherkenning.

Daarnaast is er sprake van een laag spellingtempo waarbij vaak veel fouten gemaakt worden.

##### 3. Voldoende gelegenheid tot leren

Er treedt een leerachterstand op terwijl er voldoende instructie en oefening worden geboden.

##### 4. Hardnekkigheid

Het automatiseren van de lees- en spellingvaardigheden komt niet op gang, ook niet wanneer voorzien wordt in extra oefening en instructie (remediering). Dit wordt in onderwijstermen 'didactische resistentie' genoemd.

Er moet door middel van toetsen en observaties tijdens interventieperiodes aangetoond worden dat een leerling niet voldoende profiteert van extra instructie en oefening. Het hardnekkigheids criterium kan dan ook op zijn vroegst worden vastgesteld, na drie toetsmomenten.

##### 5. Tekort in automatisering

Een vaardigheid is onvoldoende geautomatiseerd wanneer de uitvoering nog te bewust verloopt. Een tekort in automatisering blijkt uit een opmerkelijke 'daling van de kwaliteit' van taakuitvoering wanneer:

- op hetzelfde taakniveau tegelijkertijd ook aandacht moet worden gegeven aan een andere taak;
- en/of het te lezen of spellen materiaal moeilijker wordt (onbekende woorden, lange woorden, complexe woorden);
- en/of de aanslag op automatisering groter wordt door spanning of tijdsdruk.

In dit verband houdt de 'daling van de kwaliteit' in: moeizaam decoderen, raden, fouten maken, vertragingen. In bijlage 1 is meer te lezen over de kernproblemen bij dyslexie.

#### 4. Signalering en interventies

Leerlingen op - *naam school* - worden op vaste momenten getoetst met behulp van toetsen die bij de leesmethoden horen en met methode-onafhankelijke toetsen (CITO toetsen). De toetsgegevens worden nauwgezet geregistreerd en geanalyseerd. Zo kunnen we de vorderingen en ontwikkeling volgen, maar ook een stagnatie in de ontwikkeling signaleren.

Aan de hand van toetsresultaten en observaties worden leerlingen ingedeeld in een passende instructiegroep.

Er zijn drie didactische niveaus, namelijk:

- Aanpak 1: instructie-afhankelijke leerlingen
- Aanpak 2: instructie-gevoelige leerlingen
- Aanpak 3: instructie-onafhankelijke leerlingen

Als de lees- en spellingontwikkeling van een kind niet verloopt volgens de verwachtingen of stagneert worden verder diagnostische handelingen binnen de school verricht. Hier valt te denken aan meer specifieke toetsen, maar ook zeer nauwgezette observaties als een kind leest en spellingsopdrachten uitvoert. Vervolgens worden gerichte interventies in de planning opgenomen.

##### 4.1. Handelingsgerichte interventies gericht op leesuitval

Wanneer de leesontwikkeling van een leerling stagneert of achterblijft bij de verwachtingen, is direct handelen noodzakelijk.

De volgende stappen worden ondernomen:

- Vermelden van de diagnostische gegevens in het groepsoverzicht en de interventies in het groepsplan.
- Leesonderwijs volgen in aanpak 1 (extra/verlengde instructie).
- Extra ondersteuning gericht op het maken van leeskilometers, waarbij de leerlingen ook gecorrigeerd moeten worden (minimaal 3 keer per week, 20 minuten, het connect-lezen).

##### 4.2 Handelingsgerichte interventies gericht op spellingproblemen

Wanneer de spellingontwikkeling van een leerling stagneert of achterblijft bij de verwachtingen, is direct handelen noodzakelijk.

De volgende stappen worden ondernomen:

- Analyseren op welke categorie de leerling uitvalt (dit kan bijvoorbeeld d.m.v. het Pi-dictee).
- Vermelden in groepsoverzicht en groepsplan.
- Spellingonderwijs volgen in aanpak 1 (extra/verlengde instructie).
- Extra ondersteuning gericht op het kennen, onthouden en toepassen van spellingcategorieën (minimaal 30 minuten per week).
- Extra ondersteuning gericht op het kennen, onthouden en toepassen van eerder aangeboden spellingcategorieën waar de leerling op uit valt.

Wanneer er na drie intensieve interventieperiodes nog steeds geen verbetering in de score wordt behaald, dan kan er een dyslexievermoeden worden uitgesproken. (zie hiervoor paragraaf 4.4).

### 4.3 NT2 leerlingen

Als leerlingen thuis geen Nederlands spreken, ligt het tempo van tweede-taalverwerving (Nederlands) doorgaans lager dan dat van eerste-taalverwerving. Leerlingen die nog te weinig taalvaardig zijn in het Nederlands, hebben vaak onvoldoende kennis van de klankstructuur (fonologie), woord- en zinsbouw en woordbetekenissen. De fonologische achterstand die ontstaat wordt vaak door gerichte hulp ingelopen. **Over het algemeen hebben NT2 leerlingen gedurende de hele basisschool dan ook expliciete instructie nodig.**

Om dyslexie te kunnen onderkennen bij meertalige leerlingen is het van belang dat de leerkracht inzicht heeft in hun mondelinge beheersing van het Nederlands en het verloop van het leesleerproces. Als NT2 leerlingen in hun mondelinge taalontwikkeling wel vooruitgang boeken, maar in hun schriftelijke ontwikkeling een stagnatie laten zien, kun we spreken van een specifiek leesprobleem. Als didactische resistentie bij het leren lezen en spellen wordt geconstateerd, is er mogelijk sprake van dyslexie (Scheltinga et al., 2011).

### 4.4 Leerlingen met vermoedens van dyslexie

Bij vermoedens van dyslexie dient de leerkracht en de ouders de screeningslijst in te vullen (zie bijlage 3). Deze screeninglijst draagt ertoe bij om te bepalen of er mogelijk gefundeerd sprake is van kenmerken van dyslexie of dat een leerling lees- en/of spellingzwak is. De ingevulde lijsten wordt toegevoegd aan het dossier van de leerling. Wanneer een leerling kenmerken van dyslexie heeft, maakt de leerkracht een afspraak met de intern begeleider. Samen zullen zij bepalen of het noodzakelijk is de Dyslexie Screening Test (DST) (Kort et al., 2005) af te nemen. Afname van de DST is mogelijk vanaf midden groep 4. Dit heeft als reden dat er drie opeenvolgende V-scores, d.w.z. beneden het gemiddelde scores, (bewijs voor didactische resistentie) nodig zijn voor een mogelijke verwijzing.

Het afnemen en uitwerken van de DST zal de intern begeleider op zich nemen. Dit wordt volgens een stappenplan uitgevoerd:

1. Voorafgaand oudergesprek door intern begeleider.
2. Afname DST door intern begeleider.
3. Evaluatiegesprek met ouders door intern begeleider.

Het is gewenst dat de groepsleerkracht bij beide gesprekken aanwezig is.

#### 4.4.1 Geen kenmerken van dyslexie gesignaleerd na afname DST

Wanneer na afname van de DST een leerling geen kenmerken van dyslexie blijkt te hebben (PLQ-waarde van  $85 <$ ) is er sprake van een spelling- en/of leesprobleem. In paragraaf 4.1 en 4.2 is beschreven welke interventies plaats moeten vinden voor deze leerling. Let op: Deze problemen kunnen zeer hardnekkig zijn.

#### 4.4.2 Wel kenmerken van dyslexie gesignaleerd na afname DST

Wanneer na afname van de DST een leerling kenmerken van dyslexie blijkt te hebben (PLQ-waarde van  $84 >$ ) is er sprake van een verhoogd risico op dyslexie. Verdere verwijzing is noodzakelijk. Dit wordt beschreven in hoofdstuk 5.

## 5. Verwijzing naar externe instantie

Wanneer bij een leerling de DST is afgenomen en de toetsgegevens voldoen aan de criteria van het SDN, verwijzen wij ouders door om vervolgonderzoek te laten verrichten naar dyslexie. Als school mogen wij in dit stadium niet spreken van dyslexie, maar enkel van kenmerken van dyslexie. De diagnose dyslexie kan enkel worden afgegeven door een GZ psycholoog. Voorwaarde voor het geven van een diagnose is dat er geen sprake is van co-morbiditeit. Dit houdt in dat er bij de leerling een andere gedrags- of leerstoornis is vastgesteld.

De school geeft ouders het advies om vervolgonderzoek te laten uitvoeren. Hiervoor dienen ouders zelf contact te zoeken met een instantie.

De instanties die school adviseert voor afname van een vervolgonderzoek zijn:

- RID (Regionaal Instituut voor Dyslexie)
- Stichting Taalhulp
- IWAL

Uiteraard zijn ouders vrij om een andere instantie te zoeken voor een vervolgonderzoek.

### 5.1 De diagnose van dyslexie

Een diagnose van dyslexie kan op drie niveaus onderscheiden worden, namelijk:

1. **de onderkende diagnose:** Dit niveau heeft betrekking op het vaststellen van dyslexie op basis van een aantal objectief waarneembare kenmerken of symptomen. Bijvoorbeeld leesachterstand in maanden, opeenvolgende V-scores op LOVS toetsen.
2. **de verklarende diagnose:** Dit niveau heeft betrekking op het vaststellen van dyslexie op basis van factoren die hieraan ten grondslag liggen. Bijvoorbeeld erfelijkheid, problemen met het werkgeheugen.
3. **de indicerende of handelingsgerichte diagnose:** Dit niveau heeft betrekking op de globale richtlijnen voor een handelingsgerichte aanpak die gebaseerd is op de eerdergenoemde niveaus.

De GZ-psycholoog vermeldt in een dyslexieverklaring zijn bevindingen op het gebied van de onderkende, verklarende en indicerende diagnose.

Leerlingen met een dyslexieverklaring hebben recht op specifieke maatregelen of faciliteiten, zie hiervoor hoofdstuk 6.

### 5.2 De dyslexieverklaring

Wanneer de GZ-psycholoog een dyslexieverklaring afgeeft, verwacht school een kopie van deze verklaring. Deze verklaring komt in het leerling-dossier en in een map waarin alle dyslexieverklaringen van de leerlingen – *naam school* - verzameld worden.

Wanneer school in bezit is van een dyslexieverklaring komt de leerling in aanmerking voor dispenserende en compenserende maatregelen zoals Kurzweil, tevens krijgt de leerling een dyslexiekaart, zie hiervoor paragraaf 6.1.

Een dyslexieverklaring is onbeperkt geldig. Het kan wenselijk zijn bepaalde adviezen uit de verklaring na verloop van tijd aan te passen vanwege ontwikkelingen of andere onderwijsbehoeften. Deze aanpassingen zullen terug te zien zijn op de dyslexiekaart.

### 5.3 Begeleiding door externe instantie

Wanneer de diagnose dyslexie is gesteld, bestaat de mogelijkheid om een externe behandeling te volgen. Dit kan door eerder genoemde instanties gedaan worden. Het is van groot belang dat er overleg plaatsvindt tussen leerkracht en externe behandelaar. Dit om een eenduidige lijn te waarborgen, waardoor het leerrendement optimaal wordt.



## 6 Dyslexie in de klas

Leerlingen met dyslexie ervaren moeilijkheden op het gebied van lezen en/of spelling. Om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van een leerling, is het belangrijk om gerichte instructie te combineren met dispenserende en compenserende maatregelen. Om deze maatregelen aan te laten sluiten bij de adviezen van de GZ-psycholoog en de onderwijsbehoeften zoals bekend op school, werkt – *naam school* met een dyslexiekaart.

### 6.1 Dyslexiekaart

De dyslexiekaart is een kaart met daarop aangegeven welke dispenserende en compenserende maatregelen voor de individuele leerling van toepassing zijn (zie bijlage 4). Deze kaart is in het bezit van de leerling op school. Een kopie hiervan zit ook in het leerling-dossier en in de dyslexie map. In overleg met de leerling, groepsleerkracht en ouders (eventueel intern begeleider) wordt vastgesteld welke maatregelen van toepassing zijn.

### 6.2 Dispenserende en compenserende maatregelen

Hieronder wordt een opsomming gegeven van mogelijke dispenserende en compenserende maatregelen. Welke van toepassing zijn voor de leerling is terug te zien op de dyslexiekaart.

#### 6.2.1 Dispenserende/compenserende maatregelen bij technisch/begrijpend lezen

- Geen tijdsdruk bij toetsen (zowel methode- als CITO toetsen)
- Audio-ondersteuning bij CITO toetsen / voorlezen methode toetsen
- Uitvergroete versie van toetsmaterialen
- Geen onverwachte voorleesbeurten in de klas
- Lezen met een leesmaatje
- Extra leestijd

#### 6.2.2 Dispenserende/compenserende maatregelen bij spelling

- Geen tijdsdruk bij toetsen (zowel methode- als CITO toetsen)
- Audio-ondersteuning bij CITO toetsen / voorlezen methode toetsen
- Uitvergroete versie van toetsmaterialen
- Werken op de computer (eventueel met behulp van spellingcontrole)
- Bij toetsmomenten alleen beoordelen op categorie
- Aanpassing in werkboek: alleen categorie-opdrachten en werkwoordspelling, aangevuld met software en automatisering van klank-tekenkoppeling (en omgekeerd)
- Herhalingsfout geldt als één fout
- Gebruik van uitlegkaart/spiekschrift (ook tijdens toets)

#### 6.2.3 Dispenserende/compenserende maatregelen bij overige vakken

- Geen tijdsdruk bij toetsen (zowel methode- als CITO toetsen)
- Audio-ondersteuning bij CITO toetsen / voorlezen methode toetsen
- Uitvergroete versie van toetsmaterialen
- Topo: Mondeling afnemen van toetsen
- Topo: gebruik van een spiekblad (overzicht van plaatsen die ingevuld moeten worden op de kaart)
- Engels: schrijffouten worden niet meegerekend in de beoordeling
- Rekenen: gebruik van tafelkaart en/of rekenmachine
- Taal: stelopdrachten inkorten en/of gebruik van computer
- Zaakvakken: extra leestijd/ lezen met een leesmaatje

#### 6.2.4 Hulpmiddelen

- Woordenboeken
- Computer met spellingcontrole
- ICT ondersteuning d.m.v. Kurzweil

### 6.3 Leerkrachtgedrag

De rol van de leerkracht op het gebied van acceptatie en begeleiding van een leerling met dyslexie, is heel belangrijk. Naast het dagelijks effectieve en doelgerichte onderwijsaanbod, zijn er voor dyslectische leerlingen nog andere aandachtspunten. Hieronder worden een aantal aandachtspunten genoemd waarmee de leerkracht rekening dient te houden in relatie tot de dyslectische leerling.

- Realiseer je dat dyslectische leerlingen langzamer reageren op klassikaal gestelde vragen, ze hebben soms woordvindingsproblemen
- Wees alert op motivatie problemen bij dyslectische leerlingen
- Biedt lesstof zoveel mogelijk samenhangend aan (kapstokjes)
- Dyslectische leerlingen hebben moeite met het overschrijven van lesstof van het bord in hun schrift
- Maak gebruik van de verschillende zintuigen
- Corrigeer niet door foute woorden heen, maar schrijf het hele woord foutloos erbij
- Realiseer je dat dyslectische leerlingen niet alleen problemen ervaren op het gebied van lezen en/of spelling, maar ook op andere vakgebieden en op sociaal-emotioneel gebied
- Structureer het leergedrag van de leerling. Hoe pak je het aan, wat zijn de denkstappen enz.
- Wees je bewust van het feit dat elke dyslectische leerling anders is. Het is dus niet de bedoeling dat er voor elke leerling hetzelfde oefenpakketje wordt samengesteld. Blijf naar de onderwijsbehoeften van leerlingen kijken.

## **Z Samenwerking ouders en school**

### **7.1 Overleg met ouders als er problemen zijn geconstateerd**

#### Stap 1:

- In het geval dat de leerkracht lees- en/of spellingproblemen signaleert zal hij/zij in overleg met ouders de onderwijsleerbehoefte van de leerling aanpassen, bijv. extra instructie en herhaling van de lesstof. Dit is vermeld in het groepsoverzicht, de groepsplannen en in de dagelijkse planning. De intern begeleider wordt door de leerkracht tijdens de groepsbespreking op de hoogte gesteld.

#### Stap 2:

- In het geval dat er geen of weinig ontwikkeling wordt geconstateerd op het gebied van lezen en/of spelling na twee periodes (halfjaar), wordt de signaleringslijst (zie bijlage 3) door zowel ouders als door de leerkracht ingevuld. Deze wordt besproken met de ouders. Tijdens dit gesprek moet duidelijk worden of de DST (Kort et al., 2005) wordt afgenomen.
  - a. Als de DST niet wordt afgenomen: In de planning blijft de leerkracht aansluiten bij de onderwijsbehoefte van leerling. In overleg met ouders worden individuele doelen gesteld. Ouders krijgen advies over hoe ze hun kind thuis kunnen ondersteunen. Regelmatig contact met ouders blijft belangrijk.
  - b. DST wordt wel afgenomen: zie stap 3.

#### Stap 3:

- In het geval dat de signaleringslijst daartoe aanleiding geeft, zal de intern begeleider de DST afnemen. Met ouders, leerkracht en ib-er worden de resultaten daarvan besproken.
  - a. Als uit de DST resultaten blijkt dat er geen dyslectische kenmerken bij de leerling aanwezig zijn, blijft de leerkracht aansluiten bij de onderwijsbehoefte van de leerling. In overleg met ouders worden individuele doelen gesteld. Ouders krijgen advies over hoe ze hun kind thuis kunnen ondersteunen. Regelmatig contact met ouders blijft belangrijk.
  - b. Als uit de DST resultaten blijkt dat er wel dyslectische kenmerken bij de leerling aanwezig zijn, krijgen ouders het advies om voor verder onderzoek naar een externe instantie te gaan (zie hoofdstuk 5).

#### Stap 4:

- De gegevens uit het extern onderzoeksrapport worden besproken met de leerkracht, ib-er en ouders. De school krijgt een kopie van het rapport. In dit gesprek worden de onderwijsbehoefte van de leerling vastgesteld. Ouders krijgen advies over hoe ze thuis kunnen ondersteunen. De leerkracht verwerkt dit in het groepsplan en groepsoverzicht.

#### Stap 5:

- De leerkracht heeft een gesprek met de betreffende leerling om te bepalen welke onderwijsbehoefte, zoals beschreven op de dyslexiekaart, er zijn. Gezamenlijk wordt de dyslexiekaart ingevuld. Deze wordt voor een periode van drie weken uitgetoetst in de klas.

#### Stap 6:

- Na drie weken vindt er een gesprek plaats tussen ouders, leerkracht en leerling over het gebruik van de dyslexiekaart. Eventuele aanpassingen worden gedaan. Deze zijn terug te vinden in het groepsoverzicht en groepsplannen en worden door de leerkracht teruggekoppeld aan de ib-er.

## **7.2 Ouders als ondersteuners**

Ouders kunnen thuis veel doen om de leesontwikkeling van hun kind te stimuleren. Het is van belang dat de leerkracht uitlegt en laat zien hoe ouders met hun kind kunnen lezen. Ouders kunnen thuis voorlezen en samen boeken en tijdschriften lezen met hun kind. Daarbij is het van belang dat een kind een keuze heeft uit een breed assortiment aan leesmateriaal. Steeds meer bibliotheken hebben een Makkelijk Lezen Plein. Op zo'n plein is lees-, beeld- en oefenmateriaal beschikbaar dat speciaal geselecteerd is voor leerlingen die moeite hebben met lezen. Op de site [www.makkelijklezenplein.nl](http://www.makkelijklezenplein.nl) staan tips voor ouders en een overzicht van favoriete leesboeken die het meest worden uitgeleend. Met behulp van bestaande woordspelletjes, bijvoorbeeld scrabble en galgje, kunnen op speelse wijze decodeervaardigheden worden geoefend.

De begeleiding op school en thuis moet in elkaars verlengde liggen. Dat betekent dat er continu afstemming tussen beide moet zijn. De school is en blijft verantwoordelijk voor het al dan niet slagen van de lees- en spellingbegeleiding.

## **8 Van groep 8 naar het voortgezet onderwijs**

### **8.1 Eindtoets**

Er is een speciale editie van de CITO eindtoets voor dyslectische leerlingen beschikbaar. Een dyslexieverklaring is hiervoor verplicht.

1. De opgaven staan op een audio cd die door de leerlingen individueel wordt gebruikt.
2. Er zijn zwart-wit versies beschikbaar.
3. Er zijn vergrote versies beschikbaar.
4. De leerkracht mag dyslectische leerlingen extra tijd toestaan.

Welke ondersteuning(en) van toepassing is op de leerling, wordt in overleg met ouders, leerling, leerkracht en ib-er bepaald.

De inhoud van de eindtoets is hetzelfde voor dyslectische leerlingen als voor de overige leerlingen van groep 8, alleen de afname verloopt anders (Scheltinga et al., 2011).

### **8.2 Overdracht naar het voortgezet onderwijs**

Voor de overdracht van dyslectische leerlingen naar het voortgezet onderwijs zijn de volgende zaken van belang:

- De ontwikkeling en het niveau van de leerling bij de verschillende vakken.
- De ingezette ondersteuning en geboden faciliteiten en het effect daarvan.
- Het effect van de lees- en/of spellingsproblemen op andere vakken en het gedrag.

## Literatuurlijst

Korstanje, M. & Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best. Zeven bouwstenen voor effectief spellingonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Kort W., Schittekatte, M., Bos, K.P. van den, Vermeir, G., Lutje Spelberg, H.C., Verhaeghe, P. & Wild, S. van der (2005). *Dyslexie Screening Test*. N.P.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Dit protocol is tot stand gekomen met gebruikmaking van het protocol van Basisschool "De Buitenburg" te Almere

## Bijlage 1:

### Kernproblemen bij dyslexie

De twee kernproblemen die een rol spelen bij dyslexie zijn:

1. Automatiseringsprobleem
2. Probleem met het auditief verwerken van spraakklanken (fonologische verwerking)

#### 1. Automatiseringsproblemen

Leerlingen met dyslexie hebben moeite met het automatiseren van vaardigheden. Het lezen gaat niet automatisch, evenmin als het schrijven. Ook het automatiseren van andere vaardigheden, die niets met taal te maken hebben, raken soms niet goed geautomatiseerd.

Voorbeelden van vaardigheden die een hoge mate van automatisering vereisen:

- klank-tekenkoppeling (letters herkennen en letters schrijven);
- directe woordherkenning (technisch lezen);
- het onthouden van woordbeelden (spelling);
- het onthouden en kunnen toepassen van spellingregels;
- het leren hoofdrekenen en tafels (rekenen);
- complexe motorische vaardigheden (zoals zwemmen, fietsen en autorijden).

#### 3. Fonologische verwerking (= het auditief verwerken van spraakklanken)

De auditieve verwerking van klanken levert problemen op. Dat wil zeggen dat de verwerking van spraakklanken in de hersenen niet optimaal verloopt. Hierdoor kunnen leerlingen met dyslexie vaak moeilijk verschillen horen tussen klanken in woorden (b.v. heus/huis, schuur/scheur, hoor/hor, veel/vil), de zgn. 'auditieve discriminatie'.

Ook zijn er vaak problemen met het uiteenrafelen van een woord tot klanken of klankgroepen bij het spellen (b.v. herfst = h-e-r-f-s-t, fietsenmaken = fiet-sen-ma-ker), de zgn. 'auditieve analyse en synthese'.

Tenslotte is het letterlijk en in de juiste volgorde onthouden van klanken, woorden of zinnen vaak een probleem (auditief geheugen).

#### 4. Combinatie automatiseringsproblemen en fonologische verwerking

De combinatie van de twee kernproblemen 'automatiseringsproblemen' en 'fonologische problemen', maakt dat veel taken voor een leerling met dyslexie moeilijk zijn uit te voeren. In de praktijk moeten immers vaak auditieve en andere vaardigheden tegelijk worden toegepast, b.v. bij:

- Het schrijven van een dictee: de leerling moet de dicteezin onthouden terwijl hij de woorden uiteenrafelt in klanken en klankgroepen, nadenkt over spellingregels en moeilijke woorden en ook nog op zijn handschrift moet letten. Intussen is de leerkracht alweer bezig met het voorlezen van de tweede zin .... Voor een dyslectische leerling is het onmogelijk om snel, netjes en foutloos te schrijven.
- Het maken van aantekeningen: de leerling moet snel en leesbaar opschrijven terwijl de leerkracht al weer verder praat.
- Hardop voorlezen: de lezer moet de woorden van de tekst 'decoderen' (technisch lezen), tegelijkertijd op zijn uitspraak en intonatie letten en ook nog begrijpen waar het over gaat. En dat alles in een behoorlijk tempo.
- Het lezen van ondertitels bij een film: de lezer moet in snel tempo (dus geautomatiseerd) lezen en tegelijkertijd de beelden van de film volgen.

## 5. Overige mogelijke gevolgen van dyslexie

Voorbeelden van andere problemen die kunnen voorkomen bij leerlingen met dyslexie zijn:

- Gebrekkig tijdsbesef en moeite met leren klokkijken.
- Woordvindingsproblemen: vaak niet op een woord of een naam kunnen komen. Het woord of de naam is wel bekend maar kan op dat moment niet gezegd/ niet 'gevonden' worden.
- Problemen met mondeling formuleren: heeft vaak te maken met woordvindingsproblemen.
- Woorden verkeerd uitspreken. Dit heeft te maken met de fonologische problemen.
- Slordig of onduidelijk articuleren. Dit heeft eveneens met de fonologische problematiek te maken.
- Problemen met het onthouden van 'betekenisloze' informatie: informatie waarbij in het hoofd geen beeld kan worden gevormd. Voorbeelden: telefoonnummers, pincodes, jaartallen, plaatsnamen, woordjes bij Engels.
- Motivatieproblemen, faalangst en/of vermijdingsgedrag. Deze zijn meestal geen oorzaak maar juist een gevolg van de leerproblemen.



## **Bijlage 2: A-H aanpak**

De AH-aanpak in drie sessies (Korstanje & Veenstra, 2012):

Sessie 1: Het herkennen van de categorie en het verwoorden van de strategie (aanpak).

- Dit modelen wordt door de leerkracht gedaan. Tijdens deze eerste sessie schrijven leerlingen niet, maar oefenen ze zonder pen en papier door te verwoorden.

Sessie 2: De aanpak wordt herhaald, maar nu worden de woorden ook geschreven.

- De leerkracht herhaalt kort sessie 1. Bij ieder woord benoemen de leerlingen de denkstappen en schrijven zij het woord op.

Sessie 3: Herhaling van de aanpak.

- De leerlingen noemen vervolgens om de beurt voorbeeldwoorden bij de categorie. De denkstappen worden verwoord en het woord wordt opgeschreven.

Zie voor een uitgebreidere beschrijving het boek *Spelling op z'n best. Zeven bouwstenen voor effectief spellingonderwijs* van Korstanje en Veenstra (2012, p. 67-70).

**Bijlage 3: Screeningslijst**

**Screeningslijst lees- en/of spellingproblemen**

Naam Kind:.....

Geboortedatum:.....

Groep:..... Leerkracht:.....

Datum invullen:.....

**A. Toetsscores**

	Ja	Nee	Weet ik niet
<b>Cito LOVS</b>			
<b>1.Is er minimaal drie keer achtereenvolgens sprake van een IV of V score?</b>			
Spelling			
Technisch lezen (leestempo)			
Begrijpend lezen			
<b>Methodegebonden toetsen</b>			
<b>2.Maakt de leerling doorgaans meer dan de helft van de opgaven van de methodetoetsen fout?</b>			
Spelling			
Technisch lezen (vloeiend en vlot)			
Begrijpend lezen			

**B. Kindgedrag**

	Ja	Nee	Weet ik niet
3.Het kind heeft lang moeite gehad met het onthouden van de namen van de week			
4.Het kind heeft lang moeite gehad met het snel benoemen van de kleuren			
5.Het kind heeft lang moeite gehad met de begrippen <i>links en rechts</i>			
6.Het kind heeft moeite met het onthouden van namen van klasgenoten.			
7.Het kind heeft moeite met het leren van gedichtjes en liedjes			
8.Het kind heeft moeite met het vinden van de juiste woorden in gesprekken			
9.Het kind kan zich moeilijk concentreren tijdens lezen			
10.Het kind heeft een slordig handschrift/werkverzorging			
11.Het kind kan zijn/haar werk niet goed plannen/structureren			
12.Het kind vindt het moeilijk om zijn/haar werk te controleren en corrigeren			

**C. Ontwikkeling m.b.t. lezen en/of spelling**

	Ja	Nee	Weet ik niet
13.Het kind leest vaak spellend en/of radend			
14.Het kind vindt de klank-tekenkoppeling en teken- klankkoppeling moeilijk			
15.Het kind vindt lezen niet leuk			
16.Het kind kan beter begrijpend luisteren, dan begrijpend lezen			
17.Het kind heeft tot nu toe voldoende extra hulp gekregen bij zijn/haar ontwikkeling op het gebied van lezen/spelling			
18.Ondanks geboden extra hulp is er bij het kind sprake van geen of geringe ontwikkeling op het gebied van lezen en spelling			
19.Het kind verwardt tekens die op elkaar lijken of bijna hetzelfde klinken (bijv. b/d)			
20.Het kind schrijft fonetisch (woorden schrijven zoals ze klinken)			
21.Het kind schrijft niet graag een opstel, verhaal of verslag			
22.Het kind kan de aangeleerde lees- en spellingcategorieën niet toepassen			

**D. Overige**

	Ja	Nee	Weet ik niet
23.Het kind heeft moeite met hoofdrekenen en tafels			
24.Het kind heeft weinig feitelijke kennis (bijv. jaartallen)			
25.Het kind presteert beter op andere vakgebieden dan lezen en spelling			
26.Het kind ervaart zijn lees- en spellingprobleem als vervelend en dit belemmert hem/haar			
27.Het kind is <b>gediagnosticeerd</b> op een andere problematiek dan lezen en/of spelling (bijvoorbeeld: ADHD, autisme, dyscalculie, enz.)			
28. In de directe familie van het kind is er sprake van lees- en spellingmoeilijkheden			
29. In de directe familie van het kind is er sprake van <b>gediagnosticeerde</b> dyslexie			

**Bijlage 4: Dyslexiekaart**

**Voor mij is geregeld:**

(alleen de aangekruiste aanpassingen gelden)

<b>CITO toetsen:</b>	<input type="checkbox"/> Audio-ondersteuning / voorlezen van de toetsen: <input type="checkbox"/> alle CITO toetsen <input type="checkbox"/> CITO begrijpend lezen <input type="checkbox"/> CITO rekenen <input type="checkbox"/> CITO studievaardigheden <input type="checkbox"/> CITO spelling deel 2 <input type="checkbox"/> Extra tijd voor het maken van de toets <input type="checkbox"/> Vergrote versie van de toets <input type="checkbox"/> .....
<b>Methode toetsen</b>	<input type="checkbox"/> Audio-ondersteuning / voorlezen van de volgende toetsen: <input type="checkbox"/> ..... <input type="checkbox"/> Extra tijd voor het maken van de toets <input type="checkbox"/> Mondelinge afname van de volgende toetsen: <input type="checkbox"/> ..... <input type="checkbox"/> Vergrote versie van de toets <input type="checkbox"/> Gebruik van spiekblad tijdens topo toets <input type="checkbox"/> Bij toetsmomenten alleen beoordelen op aangeboden categorie
<b>Technisch/begrijpend lezen:</b>	<input type="checkbox"/> Geen onverwachte voorleesbeurten in de klas <input type="checkbox"/> Lezen met een leesmaatje <input type="checkbox"/> Extra leestijd <input type="checkbox"/> Vergrote teksten bij begrijpend lezen <input type="checkbox"/> .....
<b>Spelling:</b>	<input type="checkbox"/> Aanpassing werk: categorieopdrachten en werkwoordspelling <input type="checkbox"/> Herhalingsfout = 1 fout <input type="checkbox"/> Bij nakijken wordt alleen op aangeboden categorie verbeterd <input type="checkbox"/> Gebruik van uitlegkaarten/spiekschrift <input type="checkbox"/> Dictees op computer m.b.v. spellingcontrole <input type="checkbox"/> Engels: schrijffouten worden niet meegerekend <input type="checkbox"/> .....
<b>Rekenen:</b>	<input type="checkbox"/> Tafelkaart (ook bij toetsen) <input type="checkbox"/> Rekenmachine (ook bij toetsen) <input type="checkbox"/> .....
<b>Taal:</b>	<input type="checkbox"/> Gebruik van computer <input type="checkbox"/> Stelopdrachten ingekort <input type="checkbox"/> .....
<b>Zaakvakken:</b>	<input type="checkbox"/> Extra leestijd <input type="checkbox"/> Lezen met een leesmaatje <input type="checkbox"/> .....
<b>Huiswerk:</b>	<input type="checkbox"/> Topo: toets wordt mondeling afgenomen <input type="checkbox"/> Topo; de kaart wordt vergroot (huiswerk en toets) <input type="checkbox"/> De hoeveelheid huiswerk wordt beperkt <input type="checkbox"/> .....
<b>Materiaalgebruik:</b>	<input type="checkbox"/> woordenboek <input type="checkbox"/> Ondersteuning van Kurzweil bij: <input type="checkbox"/> Estafette <input type="checkbox"/> Blits <input type="checkbox"/> Taal in Beeld <input type="checkbox"/> .....