

DYSLEXIEPROTOCOL



Danielle Velberg-Hobé
TVO Merkelbachstraat
September 2017

Dyslexieprotocol

Thorbecke VO locatie Merkelbachstraat

1. Inleiding	2
2. Wat is dyslexie?	5
3. Gevolgen van dyslexie	9
4. Signalering en doorverwijzing	15
5. Aanpassing van het onderwijs: compenserende faciliteiten en dispensaties	21
5.1 compenserende aanpassingen	22
5.2 dispenserende aanpassingen	27
6. Toetsing en beoordeling	29
7. Ondersteuning buiten de lessen	30
8. Wet en regelgeving	31
9. Tot slot	40
10. Literatuur	42

1. Inleiding

De laatste jaren neemt het aantal leerlingen met dyslexie toe. Dit komt niet doordat dyslexie een besmettelijke ziekte is, maar doordat er steeds beter gescreend wordt. Gelukkig zijn er veel leerlingen die daar prima mee overweg kunnen, maar er zijn ook leerlingen die tijdens hun schoolloopbaan veel bijstand nodig hebben. Dyslexie bestaat nu eenmaal in verschillende gradaties.

In de begeleiding van onze dyslectische leerlingen staat het volgende centraal:

- *Dyslectische leerlingen kunnen die opleiding volgen waartoe ze op basis van hun cognitieve capaciteiten in staat zijn.*
- *Ze kunnen omgaan met hun dyslexie.*
- *Ze vergroten hun functionele lees- en schrijfvaardigheid, zo nodig met hulpmiddelen.*

Vier uitgangspunten zijn noodzakelijk om deze doelen te bereiken:

- de leerling staat centraal;
- de ondersteuning vereist een geïntegreerde aanpak;
- de ondersteuning vindt plaats gedurende de hele schoolloopbaan;
- de ondersteuning gaat uit van wat werkt bij de leerling en wat een zo groot mogelijk effect heeft (economisch principe).

Het Masterplan dyslexie en het daarin opgenomen protocol dyslexie voortgezet onderwijs is bij het schrijven van ons dyslexieprotocol uitgangspunt geweest.

Uitgangspunt 1: De leerling centraal

Dyslectische leerlingen staan in de begeleiding steeds centraal. Belangrijke vragen zijn: Wat heeft *déze* leerling nodig? Heeft hij voldoende aan begrip, goed onderwijs en de algemene afspraken die op school gelden voor dyslexie? Of heeft hij daarnaast ook nog individuele ondersteuning en/of extra hulpmiddelen nodig? Deze vragen moet een school allereerst aan *de leerling zelf* voorleggen.

Ondersteuning heeft kans van slagen als de leerling medezeggenschap heeft. De ondersteuning moet aansluiten bij zijn eigen doelstellingen en behoeften. Dit betekent in de praktijk dat de school samen met een leerling en de ouders nagaat, wat hij nodig heeft om zo min mogelijk hinder te ondervinden van zijn problemen. Hierbij zal de school moeten aangeven welke begeleiding en faciliteiten wel of niet mogelijk zijn. De meeste dyslectische leerlingen zijn redelijk in staat aan te geven waar hun problemen liggen, maar zij kunnen niet altijd aangeven wat zij nodig hebben, omdat zij meestal onvoldoende op de hoogte zijn van begeleidingsmogelijkheden en faciliteiten die hun problemen kunnen minimaliseren. Evenmin weten zij welke mogelijkheden de specifieke school hun te bieden heeft.

Uitgangspunt 2: Een geïntegreerde aanpak

Een dyslectische leerling heeft ondersteuning nodig daar waar de gevolgen van dyslexie hem belemmeren: bij het volgen van lessen, tijdens proefwerken en examens en bij het maken van huiswerk. Dit vraagt om een geïntegreerde aanpak.

Dat betekent dat docenten zo veel mogelijk binnen de lessen leerlingen begeleiden; dat er een goede afstemming is tussen docenten, zorgspecialisten en directie en tussen leerling, ouders en school.

Met ondersteuning in de lessen is de meeste winst te behalen. Uit onderzoek blijkt dat vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kwaliteiten van docenten zeer belangrijke voorspellers zijn voor het leersucces van leerlingen (Van Gennip & Vrieze, 2008). Het gaat dan om effectieve instructie, efficiënt klassenmanagement, sociaal-emotionele ondersteuning en planmatig handelen bij problemen.

Pedagogisch-didactisch handelen dat niet alleen voor dyslectici van belang is, maar voor alle leerlingen.

Veel dyslectische leerlingen hebben ook behoefte aan specifieke maatregelen ter compensatie van hun problemen. Voorbeelden daarvan zijn extra instructie tijdens de les, meer tijd bij een proefwerk, aangepaste spellingbeoordeling of het gebruik van een laptop met tekst-naar-spraaksoftware.

In het uiterste geval kan de school ontheffing verlenen voor bepaalde vakken of onderdelen daarvan (dispensaties).

Wanneer docenten de problemen binnen de les niet kunnen oplossen, kunnen zorgspecialisten ondersteuning buiten de lessen geven. Dit kan echter niet zonder overleg met de leerling, de mentor en de betrokken vakdocenten. Indien de leerling buiten de schoolbegeleiding krijgt, moet er afstemming zijn tussen het begeleidingsinstituut, de leerling, de ouders en een contactpersoon van de school.

Tot slot zijn structureel geplande contactmomenten met de leerling en planmatige leerlingenbesprekingen noodzakelijk. Daarin bespreken docenten de resultaten en het welbevinden van de leerlingen en leggen deze kort vast, bij voorkeur in een leerlingvolgsysteem. Een deel daarvan kan openbaar zijn zodat nieuwe docenten snel met een leerling aan de slag kunnen.

Uitgangspunt 3: Ondersteuning gedurende de hele schoolloopbaan

Over het algemeen kunnen dyslectische leerlingen in de brugklas rekenen op ondersteuning, daarna resten hen vaak alleen nog faciliteiten als tijdverlenging, gebruik van ondersteunende technologie of aangepaste spellingbeoordeling. Voor veel dyslectische leerlingen is alleen ondersteuning in de brugklas onvoldoende. Voor hen is het noodzakelijk op meer momenten of zelfs gedurende hun hele schoolloopbaan de ondersteuning te krijgen die nodig is. Daarom begeleiden wij dyslectische binnen onze mogelijkheden t/m leerjaar 4.

Uitgangspunt 4: Economisch principe

Ondersteuning moet gericht zijn op maximaal resultaat met een voor de leerling minimale extra inspanning. Dat is het economisch principe. Resultaat betekent voor een dyslectische leerling: een voldoende halen voor een vak, overgaan naar een volgende klas, een examen halen of voldoende voorbereid zijn op een vervolgonderwijs of beroep. Ondersteuning richt zich dus niet op kennis en vaardigheden zoals bijles voor een specifiek vak. Wat effectief is voor de ene leerling, hoeft dat niet te zijn voor een andere. Het voortgezet onderwijs moet vanuit het economisch principe rekening houden met 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 in het basisonderwijs lange tijd goede hulp gehad heeft voor spellen en bij wie is

vastgesteld dat de investering niet opweegt tegen het resultaat, moet in het voortgezet onderwijs niet opnieuw extra begeleiding krijgen voor spelling, ook al wil hij zelf graag beter leren spellen. Deze leerling kan mogelijk wel veel baat hebben bij het leren typen en efficiënt leren omgaan met spellingcontrole. Om economisch te werk te gaan, moet in de brugklas dus informatie aanwezig zijn met betrekking tot de geboden extra ondersteuning in het basisonderwijs.

2. Wat is dyslexie?

Definities van dyslexie.

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het gehele functioneren van een leerling. Het komt voor in alle vormen van onderwijs en is niet gebonden aan intelligentie of sociaaleconomische achtergrond.

In Nederland worden overwegend twee definities van dyslexie gehanteerd, de definitie van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN, 2008) en de definitie uit het *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling* (Blomert, 2006) (dit is het protocol voor de gezondheidszorg in het kader van de vergoedingsregeling dyslexie voor het basisonderwijs). *'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau'* (Stichting Dyslexie Nederland, 2008, p. 11).

'Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkings - problemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en m.n. taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn' (Blomert, 2006, p. 5).

Beide definities worden gebruikt in onderzoek. De definitie van de SDN is beschrijvend van aard. Zij richt zich op objectief waarneembaar gedrag in lezen en spellen. Het gaat om het vaardigheidsniveau van zowel lezen en spellen in het Nederlands, als ook in de moderne vreemde talen. De definitie van Blomert geeft, naast een beschrijving op vaardigheidsniveau van objectief waarneembaar gedrag, ook mogelijke verklaringen voor de stoornis. Deze definitie moet gevolgd worden bij de vergoede behandeling van dyslexie voor het basisonderwijs

Prevalentie van dyslexie

In het kader van de vergoedingsregeling dyslexie voor het basisonderwijs is prevalentieonderzoek gedaan naar ernstige enkelvoudige dyslexie, waaruit blijkt dat 3,6% van de leerlingen dyslectisch is (Blomert, 2005). In deze schatting zijn geen leerlingen meegenomen die naast lees- en spellingproblemen ook gedragsproblemen, rekenproblemen of algemene leerproblemen hebben, en leerlingen die in het speciaal onderwijs zitten. Wanneer deze leerlingen wel meegeteld worden, leidt dit tot een hoger percentage dyslectici. In Nederland is hier verder geen prevalentieonderzoek naar gedaan. Engelstalig onderzoek noemt percentages boven de 10%. Van belang hierbij is dat dit percentage hoger kan zijn doordat de Engelse klank-tekenkoppelingen gecompliceerder zijn (Share, 2008), zie voor een overzicht

Ghesquière et al. (2011). Deze percentages van dyslectische leerlingen geven aan dat gemiddeld minimaal een tot drie leerlingen in een klas van 30 leerlingen dyslectisch zijn.

Op sommige scholen valt dit percentage hoger of lager uit, afhankelijk van het niveau van het onderwijs en de zorgkwaliteit van de school. Scholen die bekend staan om hun goede dyslexiebeleid trekken dyslectische leerlingen aan. Daarnaast zal het percentage dyslectici hoger zijn in het vmbo, mede vanwege de mogelijke afstroom van dyslectische leerlingen naar een lager onderwijsniveau.

Dyslexie: een hardnekkig probleem

Dyslexie is een hardnekkig probleem. Er is sprake van achterstand en didactische resistentie (SDN, 2008). Achterstand betekent dat de technische lees- en/of spellingvaardigheid van de leerling significant afwijkt van het niveau dat gegeven zijn leeftijd en opleidingsniveau mag worden verwacht. Het minimale technisch leesniveau dat vereist is om ons in de maatschappij te handhaven, komt overeen met een leesniveau dat de meeste leerlingen in groep 6 van de basisschool bereiken (dit komt overeen met het huidige AVI E6 en het oude AVI-niveau 9). Met dit leesniveau, kan bijvoorbeeld de ondertiteling van de televisie en de bewegwijzering op de autoweg bij een snelheid van 120 km per uur gelezen worden. Bij leerlingen die dit niveau niet halen aan het einde van de basisschool, is per definitie sprake van een achterstand.

Van didactische resistentie is sprake als extra hulp en inspanning niet of nauwelijks leiden tot verbetering van de lees- en spellingresultaten. Het moet gaan om intensieve remediëring afgestemd op de instructiebehoeften van de individuele leerling. Het gaat dan om 15 à 20 weken enkele malen per week. De Rotterdamse Aanpak Dyslexie in het basisonderwijs gaat uit van gedurende een half jaar viermaal per week 30 minuten (Struiksma, Scheltinga & Van Efferen-Wiersma, 2006, zie ook Ghesquière & Van der Leij, 2007). Van belang bij oudere leerlingen is dat de leergeschiedenis goed bekeken wordt om te beoordelen of er voldoende hulp gegeven is. Als hier twijfel over is dan geldt wederom gedurende 15 à 20 weken enkele malen per week geprotocolleerde begeleiding geven, voordat steekhoudende uitspraken gedaan kunnen worden over didactische resistentie (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Wanneer er alleen met betrekking tot spellen een significante achterstand en didactische resistentie zijn aangetoond, wordt ook de term dyslexie gebruikt. Dit komt niet vaak voor en om in aanmerking te komen voor vergoede behandeling moet ook het technisch lezen zwak zijn.

Verklaringen voor dyslexie

De precieze oorzaak van dyslexie is wetenschappelijk nog niet aangetoond, maar over een aantal verklaringen bestaat een brede consensus (zie Ghesquière et al., 2011). De belangrijkste worden hier kort besproken.

Dyslectici hebben problemen met fonologische verwerking, waarbij onderscheid te maken is in fonologisch bewustzijn, fonologische verwerking in het werkgeheugen en de toegankelijkheid van taalkennis (rapid naming) (zie o.a. Van der Leij, 2003).

Tekorten in fonologisch bewustzijn uiten zich in het niet snel kunnen analyseren en herkennen van de klankstructuur van woorden. Voorbeelden daarvan zijn: problemen met het verdelen van woorden in losse klanken en klankgroepen, en het samenstellen van een woord uit los aangeboden klanken.

Tekorten in fonologische verwerking in het werkgeheugen houdt in dat klankcodes niet goed worden opgeslagen in het werkgeheugen.

Deze tekorten uiteten zich bijvoorbeeld in problemen met nazeggen van niet bestaande en onbekende woorden, cijferreeksen en zinnen.

Tekorten in de toegankelijkheid van taalkennis (benoemsnelheid/rapid serial naming) houdt in dat leerlingen traag zijn in het geven van namen aan symbolen (letters, cijfers, objecten).

De kennis is wel aanwezig, maar kan niet zo snel opgeroepen worden uit het geheugen als op grond van hun leeftijd verwacht mag worden (Van den Bos, 2003). Dit probleem blijft doorwerken op latere leeftijd (o.a. Bekebrede et al., 2010; Van den Bos, Zijlstra & Lutje Spelberg, 2002) en is in de praktijk terug te zien in woordvindingsproblemen: bij het geven van een antwoord moeten dyslectici vaak langer zoeken naar de juiste woorden.

Problemen met fonologische verwerking uiteten zich in de alledaagse praktijk allereerst in traag en inaccuraat lezen en spellen (De Jong & Van der Leij, 2003; Snowling, 2000). De aandacht voor het begrijpen van een tekst en voor de inhoud van een te schrijven tekst kunnen daaronder te lijden hebben (Van der Leij & Van Daal, 1999). Overige problemen zijn onder meer het vervormen van op elkaar lijkende klanken en het verwisselen van de volgorde van klanken/woorden en moeite met de automatisering van arbitraire (willekeurige) associaties. Op de eerste plaats betreft dit het leren van klank-tekenkoppelingen, maar ook het leren van de betekenis van woorden, formules, jaartallen, topografie, symbolen en het onthouden van de uitspraak van woorden (Crombie & McColl, 2001).

Deze problemen hebben niet alleen invloed op het leren lezen en spellen in het Nederlands, maar ook op het leren van een nieuwe taal, waarbij leerlingen nieuwe klank-tekenkoppelingen en woordbetekenissen moeten aanleren (Schneider, 2009). Het moeizaam vasthouden van fonologische informatie, kan ook tot problemen leiden bij de verwerking van semantische (betekenisvolle) en syntactische (grammaticale) informatie (Gerrits, De Jong & Rispens, 2004).

Dyslexie heeft een neurobiologische basis. Onderzoek heeft afwijkingen aangetoond in de hersenstructuur en hersenfuncties van dyslectici (o.a. Habib, 2000; Pugh & McCardle, 2009).

Tot slot speelt een erfelijke component een rol. Als dyslexie in de familie voorkomt, is de kans dat een leerling de stoornis heeft veel groter, 30 tot 40 procent, dan wanneer dit niet het geval is (Grigorenko, 2001; Van Bergen et al., 2012). Overigens is de kans op dyslexie niet uitgesloten wanneer er geen tekenen van dyslexie zijn bij directe familieleden (Shaywitz, 2003). Welke genen precies bij de overerving betrokken zijn, is nog niet duidelijk.

Tot slot: wanneer nadelige omgevingsfactoren de lees- en spellingproblemen veroorzaken, dan is er geen sprake van dyslexie. Nadelige omgevingsfactoren zijn bijvoorbeeld: onderwijs dat niet is afgestemd op de instructiebehoeften van de leerling en lange tijd geen onderwijs in het Nederlands gevolgd hebben, door bijvoorbeeld ziekte of door een lang verblijf in het buitenland.

Comorbiditeit

Dyslexie kan samengaan met andere stoornissen. Deze zogeheten comorbiditeit heeft consequenties voor de leerling en voor de manier waarop met de leerling dient te worden omgegaan (Van der Leij, 2003).

Dyslexie kan onder andere samengaan met:

- andere leerstoornissen, zoals dyscalculie;
- motorische stoornissen, zoals dyspraxie;
- specifieke spraak-/taalstoornissen, zoals Specific Language Impairment;
- zintuiglijke stoornissen, zoals visuele of auditieve handicaps, bijvoorbeeld fixatie disparatie (vorm van dubbelzien) en ernstige gehoorproblemen;
- gedragsstoornissen, zoals ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Ongeveer 20 tot 30 procent van de kinderen met ADHD heeft daarnaast een andere stoornis, vooral de combinatie dyslexie en ADHD komt regelmatig voor (Gezondheidsraad, 2000; zie ook Baeyens, 2011). Gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen kunnen daarvan het gevolg zijn.

Hierbij moet opgemerkt worden dat gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen ook een gevolg kunnen zijn van de dyslexie, hierbij gaat het niet om het samengaan van twee stoornissen, maar komen de gedragsproblemen door bijvoorbeeld frustratie dat het lezen niet gaat. De correlatie tussen intelligentie en dyslexie is laag. Een lage intelligentie op zich vormt geen belemmering om te leren lezen. In de behandeling van dyslexie moet wel rekening gehouden worden met laagbegaafdheid. Over het algemeen wordt bij een intelligentie lager dan IQ 70 de diagnose dyslexie niet gesteld. De diagnose zal dan in eerste instantie zwakbegaafdheid zijn en de begeleiding zal in eerste instantie gericht moeten zijn op maatschappelijk kunnen functioneren. Uiteraard is lezen en spellen daar dan wel een onderdeel van. De diagnose dyslexie is in dat geval niet erg zinvol. Afhankelijk van de situatie van de leerling wordt in sommige gevallen naast zwakbegaafdheid de diagnose dyslexie wel gesteld.

Ook met hoogbegaafdheid moet rekening mee gehouden worden in de behandeling. Niet zelden maskeert de hoogbegaafdheid echter de dyslexie, waardoor diagnose niet gesteld kan worden en/of specifieke hulp lang uitblijft (Montgomery, 2003).

3. Gevolgen van dyslexie

De gevolgen die dyslexie kan hebben, verschillen per leerling. Hoeveel last een leerling heeft van zijn dyslexie hangt samen met de eisen die een specifieke situatie stelt aan zijn lees- en spellingvaardigheid. Daarnaast hangt deze last af van de mate waarin een leerling in staat is zijn problemen te compenseren (Ruijsenaars & Van den Bos, 2011). Om de ernst en de aard van de gevolgen in te kunnen schatten en de specifieke pedagogisch-didactische behoeften te bepalen, moet met deze compensatiemogelijkheden (beschermende factoren) rekening worden gehouden. Het kan hierbij gaan om begripscompensatie en het toepassen van compensatiestrategieën. Voorbeelden van begripscompensatie zijn een grote woordenschat en veel kennis van de wereld. Voorbeelden van compensatiestrategieën zijn:

- adequate toepassing van lees-, luister- en spellingstrategieën;
- effectief gebruik tijdens het lezen van kennis van grotere eenheden zoals lettergrepen en hele woordbeelden (orthografische compensatie, Bekebrede, Van der Leij & Share, 2009);
- goede metacognitieve strategieën (aankpakstrategieën bij studie en het maken van opdrachten);
- inzet van adequate woordleer- en woordraadstrategieën;
- controlestrategieën;
- gestructureerde aanpak huiswerk.

Tot slot spelen goede motivatie, doorzettingsvermogen, en ondersteuning vanuit de thuissituatie een belangrijke rol. Ondanks deze compensatiemogelijkheden heeft dyslexie zowel voor het leren, als voor de (school)loopbaan en het sociaal - emotioneel functioneren gevolgen. Deze zijn echter zeer individueel bepaald.

Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren

In het voortgezet onderwijs worden dyslectische leerlingen geconfronteerd met nieuwe problemen dan in het primair onderwijs. Daarnaast verandert er door de puberteit/adolescentie veel voor leerlingen. Wanneer leerlingen hun dyslexie en/of de gevolgen daarvan niet goed kunnen accepteren of onvoldoende 'om kunnen gaan' met de lees- en spellingproblemen op school en daarbuiten, kan dat verregaande gevolgen hebben voor het psychosociaal functioneren (Ruijsenaars & Van den Bos, 2011). De school heeft een belangrijke taak om de dyslectische leerling te helpen de stoornis te leren accepteren en ermee om te leren gaan.

Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren kunnen zijn:

- ernstige twijfel aan de eigen competentie;
- aangetast zelfbeeld;
- onvoldoende vanuit zichzelf gemotiveerd zijn (intrinsieke motivatie);
- ontwikkelen van faalangst;
- moeite met aansluiting bij leeftijdgenoten of volwassenen door verminderde sociale acceptatie;

- schroom om aan een vervolgopleiding of baan te beginnen;
- vermijden van bepaalde taken op sociaal gebied zoals vrijwilligerswerk en bestuurswerk.

Gevolgen voor het leren

Dyslexie heeft consequenties voor alle vakken die een beroep doen op functioneel lezen en schrijven.

De problemen met technisch lezen kunnen doorwerken in problemen met begrijpend lezen (o.a. Cain & Oakhill, 2004). Ondanks voldoende woordenschat zijn er soms problemen met tekstbegrip (Hacquebord, 2006). De aandacht richt zich op het niet geautomatiseerde technisch lezen en spellen, in plaats van op het begrijpen van een tekst of het op papier zetten van gedachten. Waarbij aangetekend moet worden dat dyslectische leerlingen wel een kleinere woordenschat kunnen hebben dan niet dyslectische leerlingen (Hacquebord, 2006) omdat ze minder leeservaring hebben.

De problemen met automatisering en werkgeheugen kunnen ook leiden tot rekenproblemen en betreft vooral het onthouden van rekenfeiten. Leidt tot problemen met hoofdrekenen en rekestempo (Ruijssenaars, Van Luit & Van Lieshout, 2004).

Wanneer sprake is van begripsmatige rekenproblematiek, dan heeft dit niets te maken met dyslexie, maar met comorbiditeit: dyslexie en dyscalculie.

Het (voortgezet) onderwijs doet voortdurend een beroep op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Dyslectische leerlingen ervaren daarbij altijd een hoge tijdsdruk.

Ze hebben meer tijd nodig om gecompliceerde opdrachten te verwerken en komen aan het beantwoorden van vragen soms niet toe, terwijl ze het antwoord wel weten (Peer & Reid, 2001).

Dyslectische leerlingen maken tijdens het schrijven ook veel meer spelfouten dan hun leeftijdsgenoten, in alle spellingcategorieën. Er bestaan geen specifieke 'dyslectische' fouten.

Schema Mogelijke gevolgen van dyslexie voor het leren

Lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Traag en niet accuraat (hardop) lezen, ook bekende woorden worden niet altijd vlot en goed gelezen. • Het weglaten en/of toevoegen van woorden. • Omdat het technisch lezen te veel aandacht vraagt, is er soms te weinig aandachtscapaciteit over voor tekstbegrip. • Omdat lezen zo veel tijd en inspanning kost, leveren vooral lange teksten problemen op.
-------	---

<p>Spellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Veel spelfouten, zowel in complexe als in alledaagse, eenvoudige woorden. • Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op een adequate strategie (regelstrategie, inprentstrategie, luisterstrategie). • Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op het analyseren van woorden in (bekende) woorddelen en afzonderlijke letters. • Weinig inzicht in woordopbouw. Dit kan zich uiten in: <ul style="list-style-type: none"> -Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor het lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bijv. morfeem <i>-heid</i> zit zowel in <i>schoonheid</i> als in <i>wijsheid</i>). -Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis waardoor er spelfouten gemaakt worden (bijv. <i>verkeerd-verkeert; hei-hij; grote-grootte</i>).
<p>Leren/Algemeen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemen met het leren en lezen van losse woorden (zonder context). • Woordvindingsproblemen. • Doordat het lezen zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit voor het volgen van de tekststructuur, waardoor de rode draad zoekraakt en het maken van een samenvatting moeilijk is. • Het tekort aan aandachtscapaciteit kan ook leiden tot: <ul style="list-style-type: none"> - Niet begrijpen van complexe vragen. - Niet onthouden van meervoudige instructies, terwijl ze de afzonderlijke taken wel kunnen uitvoeren. -Moeite met teksten/boeken met onoverzichtelijke structuur/lay-out. • Doordat het spellen van afzonderlijke woorden zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit bij het schrijven waardoor het aanbrengen van een tekststructuur en een heldere lay-out moeilijk is. • Door te weinig lezen blijft de woordenschat soms beperkt. • Afname van tempo en nauwkeurigheid als er 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, schoolonderzoeken, examens).

	<ul style="list-style-type: none"> • Door niet-nauwkeurig lezen problemen met het maken van multiple choice toetsen, waar kleine verschillen in antwoorden vaak cruciaal zijn.
	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met het maken van aantekeningen, tijdens het luisteren. • Moeite met het (snel) opschrijven van informatie die wordt gedicteerd door de leerkracht. • Moeite hebben (en fouten maken) bij het overnemen van aantekeningen van het (digi)bord. • Fouten maken of fouten over het hoofd zien bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen. • Moeite met het onthouden of ophalen van namen/begrippen uit het geheugen (denk aan jaartallen bij geschiedenis en topografie bij aardrijkskunde).
<p>Spreeken/Luisteren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met onthouden van uitspraak van woorden/klanken. • Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak. • Moeite met luisteroefeningen, omdat de woorden en klanken niet goed worden verwerkt. • Moeite met luisteroefeningen vanwege gebrek aan tijd, omdat het lezen van de vraag en opschrijven van het antwoord meer tijd kost dan de gegeven tijd.

<p>Moderne vreemde talen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Moeite met het onthouden van geleerde woorden. Er is onvoldoende resultaat van intensief oefenen. Dit werkt door in alle overige vaardigheden (spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven) in de moderne vreemde talen. • Moeite met het aanleren van nieuwe klank-tekenkoppelingen waardoor ze zich de uitspraak moeilijk eigen maken. • Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak van moedertaalsprekers in de moderne vreemde talen. • Moeite met spellen. • Moeite met afleiden van woordbetekenissen en spellingen, doordat er weinig inzicht in woordopbouw is. • Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor het lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bijv. <i>jour</i> zit zowel in <i>aujourd'hui</i> als in <i>toujours</i> en <i>journal</i>). • Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis, waardoor er spelfouten gemaakt worden (bijv. <i>enemys</i> i.p.v. <i>enemies</i>; <i>Hande</i> i.p.v. <i>Hände</i>; <i>tu pense</i> i.p.v. <i>tu penses</i>). • Gebruik van de Nederlandse spelling bij het schrijven in de moderne vreemde talen.
<p>Taak- en werkhouding</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ongestructureerd, inadequaar en/of vluchtig taakgedrag en werkhouding. • Moeite met plannen en vasthouden van de volgorde van denkstappen. • Onvoldoende werkverzorging. • Onvoldoende metacognitieve vaardigheden voor zelfsturing. • Inadequate leerstijlen. • Onvoldoende of tanend doorzettingsvermogen.

Gevolgen voor de (school)loopbaan

Leerlingen met hardnekkige lees- en spellingproblemen zitten niet altijd op een opleiding die aansluit op hun cognitieve capaciteiten. Dit is op advies van de school of op advies van de ouders en soms kiezen leerlingen hier zelf voor. Het argument is dan dat ze op een lagere vorm van onderwijs minder belemmeringen zullen ondervinden van hun stoornis. Met hetzelfde argument laat een school een dyslectische leerling afstromen naar een lager niveau. Een lager niveau van onderwijs daagt een leerling echter minder uit, wat tot demotivatie kan leiden en in het ongunstigste geval krijgt hij ook daar geen ondersteuning voor zijn lees- en spellingproblemen. Kiezen voor een niveau beneden de cognitieve capaciteiten is dus geen oplossing. Verkeerde keuzes 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, van wege hun hardnekkige lees- en spellingproblemen of vanwege de ontwikkelde faalangst door het lees-/spellingprobleem (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000).

Dyslexie kan ook gevolgen hebben voor de beroepskeuze. Vooralsnog is het beroep van vlieger en luchtverkeersleider bij de Luchtmacht het enige beroep waarvan op papier staat dat dyslectici uitgesloten zijn. Ouders en school doen er goed aan hen hiervan op de hoogte te stellen.

Websites

Informatie en vraagbaak over dyslexie

- _ www.masterplandyslexie.nl
- _ www.stichtingdyslexienederland.nl
- _ www.steunpuntdyslexie.nl
- _ www.balansdigitaal.nl
- _ www.taalunieversum.org
- _ www.kpcgroep.nl
- _ www.expertisecentrumnederlands.nl
- _ www.etoc.nl
- _ www.lbrt.nl

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

4. Signalering en doorverwijzing

Bij veel dyslectische leerlingen is de diagnose dyslexie tijdens het basisonderwijs gesteld, maar toch signaleren docenten, mentoren of zorgspecialisten bij andere leerlingen ernstige lees- en/of spellingproblemen, zowel in de brugklas als in hogere leerjaren. Een aantal van hen krijgt na individueel onderzoek de diagnose dyslexie. Docenten, mentoren en zorgspecialisten hebben daarom de taak alert te zijn op leerlingen met deze problemen. De directie heeft hier een ondersteunende functie. Zij moet zorgen voor voldoende randvoorwaarden.

Signalering en diagnostiek in het basisonderwijs

Het basisonderwijs signaleert leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen vanaf groep 3 en 4 of later (zie *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie*, Gijsel et al., 2011a; 2011b; Scheltinga et al., 2011). De leerkracht of een zorgspecialist begeleidt hen gedurende een periode en wanneer deze begeleiding tot onvoldoende vooruitgang leidt, kan zij de leerling voor diagnostiek en behandeling aanmelden bij een onderzoekspraktijk. Sinds 1 januari 2009 vergoedt de zorgverzekering van de ouders de kosten indien aan een aantal voorwaarden is voldaan (Blomert, 2006; www.steunpuntdyslexie.nl; www.masterplandyslexie.nl). De basisschool moet een dossier inleveren met daarin de resultaten van toetsen, de inhoud van extra hulp en de resultaten daarvan. Er moet sprake zijn van enkelvoudige dyslexie. Dat betekent dat een leerling geen andere problemen heeft, zoals ADD, ADHD of dyscalculie. Tot slot moet voor vergoede behandeling sprake zijn van ernstige dyslexie. Wanneer de dyslexie niet ernstig is, moet de school de remediëring en ondersteuning op zich nemen. Wat precies onder ernstige dyslexie verstaan moet worden, is uit de publicaties met betrekking tot de vergoede diagnostiek en behandeling niet op te maken (Blomert, 2006).

De groep dyslectici die binnen bovenstaande regeling valt, stroomt de komende jaren het voortgezet onderwijs binnen. Verwacht mag worden dat de signalering in de brugklas minder leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen oplevert dan in het verleden, maar dat leerlingen die niet onder de regeling vielen, bij de signalering opvallen.

Vooralsnog blijkt echter dat niet alle dyslectici in het basisonderwijs opvallen. Het is (nog) nooit onderzocht wat hiervan de oorzaak is, maar uit de praktijk kunnen mogelijke oorzaken afgeleid worden.

- De cognitieve capaciteiten van een leerling beïnvloeden het oordeel van leerkrachten over problemen met lezen en spellen. Bij een leerling met wat zwakke cognitieve capaciteiten denken leerkrachten wat minder snel aan dyslexie. Bij een leerling met goede cognitieve capaciteiten blijft de ernst van lees- en spellingproblemen soms lang verborgen.
- Bij leerlingen met een anderstalige achtergrond beschouwen leerkrachten geregeld de lees- en spellingproblemen als onderdeel van anderstaligheid. Veel van deze leerlingen zijn echter in Nederland geboren en opgegroeid.

- Voor onderzoek naar dyslexie bestond in het verleden geen financiële vergoedingsregeling.
- Tot 2009 was onderzoek naar dyslexie niet geprotocolleerd en werd onderzoek uitgevoerd door onderzoekers met verschillende professionele achtergronden (Schijf, 2009).

Cognitieve capaciteiten

Uit de onderstaande praktijkvoorbeelden blijkt hoe de cognitieve capaciteiten van een leerling het oordeel over problemen met lezen en spellen beïnvloeden.

Zwakke cognitieve capaciteiten

Esther is aangemeld voor de basisberoepsgerichte leerweg. Uit het onderwijskundig rapport is op te maken dat zij over de gehele linie wat zwak heeft gepresteerd in het basisonderwijs. Ook op alle toetsen van het signaleringsonderzoek dat de school afneemt, scoort ze zwak. De score op technisch lezen en spellen is echter zo laag, dat de zorgspecialist haar voordraagt voor verder onderzoek. Voordat dit onderzoek plaatsvindt, heeft de zorgcoördinator een gesprek met de interne begeleider van de basisschool van Esther. Deze is niet verbaasd over Esthers resultaten. Ze is nu eenmaal een zwakke leerling, altijd al geweest. Ze heeft vanaf groep 4 voor lezen, spellen en rekenen extra begeleiding gehad. Met rekenen vertoonde zij vorderingen, met lezen en spellen nauwelijks. De intern begeleider zag haar matige capaciteiten als verklaring daarvoor. Uit een gesprek met de ouders blijkt dat deze hun twijfels hebben gehad over de moeizame vorderingen van hun dochter. Zij hebben weleens het vermoeden van dyslexie geuit. In de familie komt dyslexie voor overheerste, schonk de school weinig aandacht aan de specifieke lees- en spellingproblemen.

De basisschool gaf aan dat wanneer een leerling over de gehele linie zwak presteert, er geen sprake kan zijn van dyslexie. Uit het onderzoek van de orthopedagoog komt de diagnose dyslexie en blijkt dat de zwakke prestaties op diverse onderdelen deels het gevolg zijn van dyslexie.

De basisschool beoordeelde Esthers lage lees- en spellingprestaties als een vanzelfsprekend onderdeel van haar enigszins zwakke capaciteiten. Dat is niet terecht. Uit onderzoek (zie literatuuroverzicht in De Jong, 2008) blijkt dat de correlatie tussen intelligentie en technisch lezen en spellen erg laag is. Dat betekent dat het intelligentieniveau nauwelijks voorspellende waarde heeft voor het niveau van technisch lezen. Leerlingen met een laaggemiddelde intelligentie kunnen uitstekend leren lezen, maar kunnen ook dyslectisch zijn. Omdat het totaalbeeld van Esther overheerste, schonk de school weinig aandacht aan de specifieke lees- en spellingproblemen.

Sterke cognitieve capaciteiten

De ouders van **Wouter** melden hem eind groep 7 aan bij een particulier onderzoeksbureau met de vraag of hij mogelijk dyslectisch is. De basisschool wil aan het onderzoek niet meewerken. Wouter is volgens hen wel een gemiddeld intelligente leerling die opvalt door een zeer goede mondelinge taalvaardigheid. Hij is weliswaar niet zo snel met lezen en spellen, maar de ouders leggen daar volgens de school een veel te grote druk op, omdat zij willen dat Wouter een havo- of vwo-advies krijgt. Volgens de basisschool is vmbo theoretische leerweg een goede opleiding voor hem.

Uit het onderzoek komt een significante achterstand met technisch lezen en spellen naar voren en een bovengemiddelde intelligentie. Er volgt een periode van hulpverlening bij een particuliere remedial teacher. Deze hulp heeft wel enig effect, maar Wouter loopt zijn achterstand niet in.

De orthopedagoog stelt de diagnose dyslexie en geeft adviezen voor verdere remedial teaching en voor begeleiding op de school. Deze zijn gericht op het verkrijgen van een schooladvies dat bij zijn capaciteiten past: havo of vwo. De school blijft bij haar standpunt dat vmbo goed genoeg is, en omdat er leerlingen met zwaardere problemen zijn, wil zij geen extra hulp bieden. De ouders zoeken een school die dat wel wil doen.

Bij Wouter vermoedt de basisschool gemiddelde cognitieve capaciteiten. Zijn wat zwakke technische lees- en spellingvaardigheid vindt de school geen probleem. Wouter blijkt echter over bovengemiddelde capaciteiten te beschikken. Bij leerlingen met een dergelijk profiel onderkent de omgeving de dyslexie vaak laat, soms pas in het voortgezet onderwijs.

Onderzoek naar lees- en spellingvaardigheid van brugklassers (Schijf, 2009) doet vermoeden dat bovenstaande vaker voorkomt. Een deel van die brugklassers met name binnen het vmbo scoort op testen voor lezen en spellen onder de norm. Lang niet alle leerlingen in deze groep hebben echter de diagnose dyslexie. De auteur geeft als mogelijke verklaringen hiervoor de compensatiemogelijkheden van een deel van de leerlingen: een relatief sterkere orthografische competentie (de competentie om effectief gebruik te maken van kennis van grotere eenheden, zoals lettergrepen en hele woordbeelden), sterk in begrijpend lezen en/of een betere strategische of metacognitieve aanpak.

Anderstalige achtergrond

Te snel wordt gedacht dat de lees- en spellingproblemen van leerlingen met een anderstalige achtergrond met onvoldoende kennis van het Nederlands te maken hebben. Dat is niet het geval. Uit onderzoek (Schijf, 2009) blijkt dat er geen significant verschil is tussen de prestaties op technisch lezen en spellen van autochtone en allochtone brugklassers. Wel zijn er verschillen op het gebied van begrijpend lezen en woordenschat.

Geen financiële vergoeding

Basisscholen kregen tot 2009 een beperkt budget van de schoolbegeleidingsdiensten om leerlingen te laten onderzoeken. Voor de hand ligt dat zij leerlingen met opvallende gedragsproblemen eerder doorverwezen voor onderzoek dan een rustige leerling met lees- en spellingproblemen.

Ouders die vermoedden dat de lees- en spellingresultaten van hun kinderen achterbleven, kregen geregeld te horen dat de school geen mogelijkheden voor onderzoek had. Zij moesten dan onderzoek en behandeling zelf regelen en betalen. Niet alle ouders waren daarvan op de hoogte en ondernamen geen stappen meer. Zij dachten dat onderzoek een taak van de school was.

Geen geprotocolleerde diagnostiek en behandeling

Tot 2009 was de diagnostiek en behandeling in de zorg nog niet geprotocolleerd. Onderzoekers met verschillende professionele achtergrond voerden onderzoek uit en stelden de diagnose. Hierdoor kunnen de diagnoses op grond van verschillende criteria vastgesteld zijn. Dat kan geleid hebben tot ondersignalering van dyslectische leerlingen, maar mogelijk ook tot oversignalering (Schijf, 2009).

Signalering in het voortgezet onderwijs

Er zijn meer manieren waarop het voortgezet onderwijs leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen kan signaleren. Directies maken hier hun eigen keuzes.

Signalering kan plaatsvinden:

- op basis van informatie uit het basisonderwijs;
- door observatie;
- door afname van signaleringstoetsen in de brugklas.

Ook is een combinatie van bovenstaande manieren mogelijk.

Informatie uit het basisonderwijs

Het onderwijskundig- of schoolverlatersrapport dat het basisonderwijs een leerling meegeeft naar het voortgezet onderwijs, kan signalen bevatten dat een leerling problemen heeft met lezen en/of spellen. Hetzelfde geldt voor het formulier waarmee ouders hun kind aanmelden voor een school. Wanneer uit die informatie blijkt dat er signalen zijn van ernstige lees- en/of spellingproblemen, is het verstandig dat de zorgspecialisten van de school uitzoeken wat die problemen precies inhouden, hoe lang ze al bestaan, hoe ernstig ze zijn, welke hulp de leerling al heeft gehad en wat de resultaten daarvan waren.

Hiervoor kan de school aan de toeleverende basisschool vragen de *Vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid* in te vullen.

Naar deze vragenlijst wordt verwezen in het *Protocol leesproblemen en dyslexie* voor groep 5-8 (Scheltinga et al., 2011). Signalering aan de hand van de gegevens van de basisschool vindt plaats in de periode april tot en met juni, wanneer leerlingen zich aanmelden.

Uitgebreide overdracht van informatie over leerlingen van primair naar het voortgezet onderwijs heeft als voordeel dat een signalering via toetsing in de brugklas achterwege zou kunnen blijven. Op een aantal scholen is dit al het geval. Zij nemen in de brugklas geen toetsen meer af. Goed overleg tussen scholen voor basis- en voortgezet onderwijs op het niveau van de samenwerkingsverbanden is daaraan voorafgegaan. Dat heeft niet alleen geresulteerd in een procedure voor overdracht, maar ook in een op elkaar afgestemd dyslexiebeleid. Een ander voordeel dat die scholen ervaren: de tijd die docenten besteedden aan het afnemen en nakijken van de signaleringstoetsen, kan nu naar de ondersteuning van dyslectische leerlingen gaan.

Observaties van docenten

Docenten zijn na scholing goed in staat signalen van ernstige lees- en spellingproblemen bij leerlingen te herkennen. Die scholing kan de zorgspecialist geven aan de hand van een instrument voor observatie: *Signalenlijst lees- en spellingproblemen*. Wanneer een docent op basis van observaties van een leerling het vermoeden van lees- en spellingproblemen heeft, kan zij tijdens een leerlingbespreking nagaan of collega's haar vermoeden delen. Zorgspecialisten kunnen op basis van deze (gedeelde) observaties verdere actie ondernemen. Deze manier van signalering heeft als groot voordeel dat er niet alleen informatie over de lees- en spellingproblemen boven tafel komt, maar ook over de belemmeringen die een leerling in de lessen ondervindt.

Door de observatiepunten op de signalenlijst, kunnen ook leerlingen in beeld komen die een of meer jaren zonder opvallende problemen gefunctioneerd hebben, maar naarmate het onderwijs vordert toch problemen blijken te hebben. De eisen die aan vlot technisch lezen en spellen worden gesteld, zijn bijvoorbeeld in de bovenbouw aanmerkelijk hoger dan in de onderbouw, zeker in de bovenbouw havo en vwo. Er moet niet alleen veel meer gelezen en geschreven worden, maar de inhoudelijke eisen zijn hoger. Dan redden sommige leerlingen het niet meer, zij komen in tijdnood en hun resultaten dalen.

Signaleringstoetsen in de brugklas

Signalering in de brugklas kan gebeuren door aan het begin van het schooljaar (na een week of zes, zodat de leerlingen voldoende hebben kunnen acclimatiseren) een signaleringstoets af te nemen. Wij nemen voor de herfstvakantie twee signaleringstoetsen af: een stillezentoets en een dictee. Dit nemen wij af voor de herfstvakantie.

Onderzoek na signalering en doorverwijzing

Wanneer lees- en/of spellingproblemen gesignaleerd zijn, weten docenten en zorgspecialisten dat er iets aan de hand is, maar niet wat. Op basis van een signalering kan geen enkele diagnose gesteld worden. Signalering levert wel een hulpvraag op die de zorgspecialist verder moet onderzoeken alvorens zij verdere stappen onderneemt.

Op onze school gebeurt dit samen met de onderwijspsycholoog. Zij neemt bij een vermoeden van dyslexie een dyslexiescreening af en bespreekt dit met de leerling en ouders.

Op het moment dat er uit deze screening naar voren komt dat een leerling daadwerkelijk dyslectisch is dan zal er door school intern een lichte vorm van RT worden aangeboden, dit kan ook bij een dyslexiespecialist buiten school door ouders zelf georganiseerd worden. Er moet een hardnekkigheid worden geconstateerd na 6 maanden remediëring. Is deze hardnekkigheid aanwezig dan wordt er doorverwezen voor verder dyslexie onderzoek en naar een GZ-psycholoog. Daar wordt ook de dyslexieverklaring afgegeven.

Dyslexieverklaring

Indien de diagnose dyslexie gesteld is, voegt de GZ-psycholoog een dyslexieverklaring toe. Die is uitdrukkelijk wel voor de school bestemd, omdat daarin de aanbevelingen staan. Het gaat zowel om aanbevelingen voor remediëring als om aanpassingen ter compensatie en de mogelijke dispensaties.

De dyslexieverklaring is een korte verklaring – een tot twee A4 – die de GZ-psycholoog toevoegt aan het rapport. Er staat in dat uit psychodiagnostisch onderzoek is gebleken dat bij de leerling dyslexie is vastgesteld. Ook geeft de verklaring expliciet aan welke verklaringen er in het onderzoek gevonden zijn en welke belemmeringen de leerling ondervindt bij het volgen van onderwijs of bij het functioneren in de samenleving. Ten slotte geeft de dyslexieverklaring zo concreet mogelijk aan welke maatregelen, faciliteiten, materialen, begeleidings- en behandelvormen voor de dyslectische leerling noodzakelijk zijn. De verklaring is altijd gebaseerd op een uitgebreid rapport van een GZ-psycholoog. Op basis van de verklaring kan de dyslexiekaart gemaakt worden die de leerling altijd bij zich houdt en waarop staat welke aanpassingen en ondersteuning hij nodig heeft en hem zijn toegezegd.

De omstandigheden waarin een dyslectische leerling verkeert, veranderen in de loop van de tijd, waardoor andere begeleiding en/of faciliteiten noodzakelijk zijn. De GZ-psycholoog kan dan in overleg met de leerling, de zorgspecialist en eventueel de ouders de aanbevelingen in de dyslexieverklaring aanpassen. Vraag een onderzoeksinstituut van tevoren hoe zij hiermee omgaan. Voor een wijziging is geen uitgebreid (en kostbaar) onderzoek nodig, maar een gesprek met de leerling, eventueel de ouders en de school. De dyslexieverklaring hoeft niet geheel herschreven te worden, een brief van de GZ-psycholoog volstaat.

5. Aanpassing van het onderwijs: Compenserende faciliteiten en dispensaties

Bijna alle dyslectische leerlingen hebben, naast toepassing van de voorstellen voor ondersteuning, ook nog specifiek op hun individuele problematiek toegesneden ondersteuning nodig om op hun cognitieve niveau te kunnen functioneren. Dit vergt aanpassing van de algemene gang van zaken in het onderwijs. Deze aanpassing kan bestaan uit compenserende faciliteiten of dispensaties. Hieronder valt ook ondersteunende technologie. Door aanpassingen vermindert de hinder die een leerling ondervindt van zijn lage niveau van vaardigheden als technisch lezen en spellen. Tevens bevorderen deze zijn zelfredzaamheid binnen en buiten school. Als aanpassingen voor een leerling nodig zijn, moet de zorgspecialist met betrekking tot de keuze van aanpassingen de leerling centraal stellen. Zij gaat samen met de leerling, de ouders en docenten na bij welke taken aanpassingen nodig zijn en in welke contexten (binnen de school, thuis of op stageplek) die aanpassingen gerealiseerd moeten worden. Tot slot kiest de leerling welke aanpassingen het best aan zijn behoeften tegemoetkomen. Vervolgens lichten de leerling en de zorgspecialist de docenten in en indien nodig krijgen deze voorlichting over de aanpassing. Aanpassing van het onderwijs vindt plaats tijdens de lessen. Docenten spelen bij de uitvoering van aanpassingen dus een grote rol.

Algemene opmerkingen

Scholen zijn verplicht aanpassingen die een leerling met een beperking vraagt, te realiseren op basis van de wet *Gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte*. Zie voor een uitgebreide beschrijving hoofdstuk *Wet- en regelgeving*.

Het ligt voor de hand dat wanneer een leerling om aanpassingen vraagt, de school een document wil hebben waarin staat dat die aanpassingen noodzakelijk zijn. Wanneer de diagnose al vroeg in het basisonderwijs gesteld is, zullen bij de adviezen in het rapport eerder aanbevelingen staan voor remediëring en ondersteuning dan aanbevelingen voor aanpassingen. In de praktijk komt het daarom herhaaldelijk voor dat een school voor voortgezet onderwijs zelf met leerlingen nagaat welke aanpassingen zij nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen. Het is dan verstandig in verband met vervolgopleiding, schoolwisseling en artikel 55 van het Eindexamenreglement (www.eindexamen.nl) een GZ-psycholoog te vragen de aanbevelingen in de dyslexieverklaring te herzien. Hiervoor hoeft geen nieuwe verklaring opgesteld te worden, een brief met daarin de nieuwe adviezen is voldoende.

Gebruik van technologie die het leren van *alle* leerlingen kan ondersteunen en die *geen* aanpassing van het onderwijs vraagt, bijvoorbeeld het gebruik van overhoorprogramma's, mindmaps en dergelijke is in de voorafgaande hoofdstukken aanbevolen. In dit hoofdstuk staat alleen ondersteunende technologie beschreven die een aanpassing vormt van het onderwijs en daarmee van de school een inspanning vraagt. Een overzicht van alle soorten beschikbare ondersteunende technologie is te vinden in *Technische maatjes bij dyslexie* (Smeets & Kleijnen, 2008).

5.1 Compenserende aanpassingen

Compenserende aanpassingen die belemmeringen door dyslexie kunnen verminderen, hebben betrekking op lezen, schrijven, toetsing en beoordeling. Eén aanpassing is overstijgend en telt voor alle vaardigheden en situaties:

tijdverlenging. Zeer veel dyslectische leerlingen hebben verlenging nodig. Binnen scholen is soms kritiek op leerlingen die de extra tijd niet gebruiken. Toch is ook voor deze leerlingen de extra tijd van belang en van invloed op hun prestatie: zij weten dat ze nog tijd (over) hebben en kunnen rustiger werken.

Uit onderzoek is gebleken dat aanpassingen als tijdverlenging, mondeling overhoren en gebruik van ondersteunende technologie niet alleen een positief effect hebben op de leerresultaten (de cijfers) maar bij een aantal leerlingen ook op de vaardigheid technisch lezen (accuratesse en leesvloeiendheid), schrijven (spellen en stellen), zelfwerkzaamheid, motivatie, competentiegevoel en concentratie (Lovett, 2010; zie verder literatuuroverzicht in Rolak & Henneman, 2010).

De ontwikkelingen op het terrein van ondersteunende technologie gaan zeer snel. Bij het verschijnen van deze herziening van het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* zijn er al weer nieuwe, hier niet besproken apparatuur en programma's op de markt. Via verschillende websites en nieuwsbrieven kunt u op de hoogte blijven van nieuwe ondersteunende technologie. Zowel van onafhankelijke instellingen als van leveranciers (zie het websiteoverzicht aan het einde van dit hoofdstuk).

Lezen

Wanneer teksten voorgelezen worden, kunnen leerlingen al luisterend hun aandacht direct richten op de inhoud van de tekst. Aandacht die zij, wanneer zij zelf lezen, moeten verdelen tussen de techniek van het lezen – het decoderen – en de inhoud. Daarnaast hoort de leerling bij de moderne vreemde talen steeds de juiste uitspraak van woorden. Aan bod komen de volgende mogelijkheden:

- studieboeken in Daisy-formaat;
- digitale studieboeken;
- lectuur, literatuur, kranten en tijdschriften;
- teksten lezen met gebruik van de ReadingPen.

Studieboeken in Daisy-formaat (Digital Accessible Information System)

Boeken in Daisy-formaat zijn boeken die door een echte stem voorgelezen zijn. Ze zijn verkrijgbaar als cd of als download bij Dedicon (www.dedicon.nl). Op een Daisy-cd past maximaal 40 uur gesproken tekst. De cd's zijn af te spelen op een Daisy-speler of op een computer met speciale software.

AMIS, software waarmee gesproken boeken gelezen kunnen worden, is onlangs in het Nederlands verschenen en gratis te downloaden van de site www.daisy.org of via www.dedicon.nl/amis. Met de software kan de leerling het materiaal op diverse producten beluisteren: laptop, tablet, smartphone, iPod of mp3-speler (www.eduvip.nl/lezen-en-schrijven-met-een-ipad-of-ipod/).

Voor iOS-bestuurde apparaten (Apple) is er ook de app Daisy-lezer

(www.dedicon.nl/artikel035). Met de app Daisy-lezer kan een leerling op ieder gewenst moment luisteren naar de gesproken boeken, kranten en tijdschriften in Daisy-formaat die worden aangeboden door het Loket aangepast-lezen. De lectuur wordt aangeboden via streaming en wordt niet opgeslagen op de mobiele telefoon of tablet. Om gebruik te kunnen maken van deze app, dient de leerling als klant ingeschreven te staan bij het Loket aangepast lezen en te beschikken over een gebruikersnaam en wachtwoord.

Er zijn diverse Daisy-spelers in de handel, van kleine walkmanmodellen tot een speler die tevens als digitale recorder kan worden gebruikt. Binnen het Daisy-formaat is eenvoudig te manoeuvreren. De leerling kan bijvoorbeeld pagina's opzoeken, bladwijzers aanbrengen en de voorleessnelheid aanpassen. De software onthoudt waar de leerling geëindigd is. Indien wenselijk kan een leerling in het originele boek meelesen. Onder bepaalde voorwaarden vergoedt de zorgverzekering een Daisy-speler (zie vergoeding Daisy-speler op www.steunpuntdyslexie.nl; www.lexima.nl).

Digitale schoolboeken

Digitale schoolboeken zijn boeken die gescand zijn en die een leerling in de computer kan downloaden. Op het scherm verschijnt de opmaak van het originele boek. Zij kunnen via tekst-naar-spraaksoftware met een synthetische stem voorgelezen worden, terwijl de leerling meeleeft. Wanneer school of leerling digitale schoolboeken via Dedicon bestelt, kunnen ze voorgelezen worden met de tekst-naar-spraaksoftware Sprint, Kurzweil, ClarioRead of L2S. Deze tekst-naar-spraaksoftware leest in diverse talen en biedt talloze bewerkingsmogelijkheden zoals het markeren van tekst. Op grond van de markeringen kan een samenvatting gemaakt worden. Daarnaast biedt sommige tekst-naar-spraaksoftware ook woordenboeken, spellingcontrole, homofonencontrole en woordvoorspelling.

Zowel boeken in Daisy- als digitaal formaat zijn door de school of de leerling alleen bij Dedicon te bestellen na het overhandigen van een bewijs van een *aantoonbare leeshandicap*. Dit kan een dyslexieverklaring zijn, maar ook een onderbouwde verklaring van de school. De school moet in het kader van gratis schoolboeken in het voortgezet onderwijs deze leermiddelen betalen. Dedicon heeft subsidie gekregen om de meest gebruikte boeken te produceren. Hierdoor kunnen de kosten per boek laag gehouden worden. Dyslectici kunnen geen verzoeken voor digitalisering van schoolboeken indienen bij Dedicon, dit is voorbehouden aan mensen met een visuele beperking.

Indien een studieboek niet aanwezig is, moeten leerling/school/ouders het zelf scannen. Dan is ook andere (goedkopere) tekst-naar-spraaksoftware mogelijk. De iPhone en iPad kunnen via apps deze teksten ook voorlezen. (Zie websites met overzichten ondersteunende technologie aan het einde van dit hoofdstuk). Op iPad en Maccomputers is een gratis Nederlandse en Engelse stem te gebruiken voor het voorlezen

van websites en documenten (via instellingen spraak). Deze stemmen kunnen ook op de iPhone aangezet worden (via toegankelijkheidsopties spraak).

Lectuur, literatuur, kranten en tijdschriften

Via het *Aangepast Lezen* (www.aangepast-lezen.nl) kunnen leerlingen zich – opnieuw met een bewijs van een aantoonbare leeshandicap – inschrijven en kranten, tijdschriften en gesproken boeken bestellen. Gesproken boeken (Daisy-formaat) zijn gratis, wel wordt ieder jaar om een vrijwillige bijdrage gevraagd. Voor kranten en tijdschriften wordt per keer een prijs opgegeven.

Luisterboeken kunnen leerlingen ook in bibliotheken lenen of zelf kopen. Ze zijn niet op Daisy-formaat, navigeren is niet mogelijk en voor één boek zijn meer cd's nodig. Gratis e-boeken over diverse onderwerpen (bijvoorbeeld voor een werkstuk) kunnen leerlingen van internet downloaden, openen met bijvoorbeeld Adobe digital editions (via www.adobe.nl) en laten voorlezen met tekst-naar-spraaksoftware.

Teksten lezen met gebruik van de ReadingPen

Er zijn dyslectische leerlingen die geen tekst-naar-spraaksoftware nodig hebben, maar zo nu en dan een lichte ondersteuning. Hiervoor is de ReadingPen geschikt. Dit is een leespen met het formaat van een flinke markeerstift. De pen scant Nederlandse en Engelse gedrukte woorden en korte zinnen en spreekt deze uit via een ingebouwd luidsprekertje (ook met een oortelefoontje te beluisteren). De pen bevat drie woordenboeken: de Van Dale-woordenboeken Nederlands, Nederlands-Engels en Engels-Nederlands. Hij kan de woorden spellen, betekenis geven en vertalen en slaat ze op in het geheugen. Ze kunnen vervolgens naar een pc worden overgezet, zodat een leerling een persoonlijke database krijgt van moeilijke woorden die hij kan oefenen.

De woordenboekfunctie kan bij een toets of examen worden uitgeschakeld. De pen is niet geschikt om grote hoeveelheden tekst te scannen, hij is geschikt voor losse woorden of woordgroepen en zinnen (bijvoorbeeld toetsvragen).

Schrijven

Om problemen met schrijven te compenseren, moeten aanpassingen ervoor zorgen dat de aandacht van de leerling optimaal op de inhoud gericht kan zijn. Zonder hulpmiddelen gaat vaak veel aandacht in de spelling van woorden zitten en dat gaat ten koste van de inhoud, zowel van structuur en stijl als van grammaticale correctheid. Daarnaast kunnen in geval van een slecht handschrift hulpmiddelen nodig zijn om de leesbaarheid te verhogen. Veel doorhalingen of verbeteringen belemmeren de leesbaarheid niet alleen voor de leerling, maar ook voor anderen.

Ter sprake komen aanpassingen met betrekking tot:

- leesbaarheid;
- spelling;
- structuur, stijl en grammaticale correctheid;
- Handschrift en typevaardigheid.

Leesbaarheid

Om de leesbaarheid van werk te vergroten kunnen leerlingen al hun werk op een tekst verwerker maken. Wanneer dat niet mogelijk is en een leerling maakt veel doorhalingen en verbeteringen die het werk moeilijk leesbaar maken, sta hem dan toe woorden die hij niet kent fonetisch op te schrijven. Dit houdt in dat als een lezer het woord hardop uitspreekt, het juist klinkt.

Spelling

Veel spelfouten in schriftelijk werk leiden een lezer af van de inhoud. Daarom is het belangrijk dat dyslectici zo foutloos mogelijk leren schrijven. Hiervoor zijn verschillende hulpmiddelen. Gebruik van tekstverwerker met spelling- en grammaticacontrole. Voorwaarde is dat een leerling in een redelijk tempo kan typen. Een typecursus is daarom aan te raden. Het zou goed zijn als leerlingen al tijdens de basisschoolperiode leren typen. Daarbij gaat het uiteraard niet om het behalen van een typediploma. Voor veel leerlingen biedt de tekstverwerker al een ongelooflijke vooruitgang. Hun problemen met spelling hoeven niet langer te leiden tot eenvoudige, korte zinnen met vermindering van complexe woorden. De spellingcorrector haalt weliswaar lang niet alle spelfouten uit een tekst (Callebout, 2007), maar wel veel en dat kunnen er meer worden wanneer leerlingen er goed mee om leren gaan. Bijvoorbeeld door een of meer letters in een woord te veranderen als er geen spellingsuggestie gegeven wordt of door met de toetsen Ctrl-F in het dialoogvenster dat dan verschijnt *d* of *t* of *dt* met erna *een spatie* in te tikken. Alle woorden met uitgang *t* of *d* of *dt* verschijnen en de leerling kan de uitgang controleren. Zie hiervoor de fiches in www.letop.be/projecten/surfplank. (Let op: alle tekstverwerkingsprogramma's hebben een mogelijkheid tot het vinden van woorden en/of uitgangen, maar niet bij alle programma's of computermerken zijn dat de Ctrl-F toetsen.)

- Wanneer er erg veel spelfouten blijven zitten in het werk en/of een leerling niet snel genoeg typt om te kunnen profiteren van de tekstverwerker, is de aanschaf van een woordvoorspeller een mogelijke oplossing. Bij een aantal tekst-naar-spraaksoftwareprogramma's is een woordvoorspeller meegeleverd. Een woordvoorspeller is software die op grond van de eerste toetsaanslag al begint met het voorspellen van het woord. Een menu met mogelijke doelwoorden komt in beeld en met een toetsaanslag of een muisklik wordt een bepaald woord geselecteerd. Het aantal toetsaanslagen wordt hierdoor met ongeveer vijftig procent gereduceerd. Een woordvoorspeller die afgestemd kan worden op de spellingproblemen van een leerling is WoDy (www.sensotec.be / www.lexima.nl). Daarnaast heeft het programma een woordenboek en een voorleesfunctie.
- Gebruik van tekst-naar-spraaksoftware bij het werken met een tekstverwerker. Door eigen werk te laten voorlezen, zal het aantal spelfouten fouten verminderen. De leerling hoort dat een woord onjuist is.
- Wanneer een tekstverwerker niet voorhanden is of een leerling er onvoldoende vruchtbaar gebruik van kan maken, biedt hem dan alle mogelijkheden om tot een goede spelling te komen, zoals spellinglijsten, regelkaarten en een elektronisch woordenboek.

Structuur, stijl en grammaticale correctheid

De verdeelde aandacht tussen vorm en inhoud tijdens het schrijven leidt vaak tot een zwakke tekststructuur en stijl en geregeld ook tot onjuiste grammaticale zinnen. Een aantal hulpmiddelen kunnen tot verbetering leiden.

- Gebruik van een tekstverwerker met grammaticacontrole en met tekst-naar-spraaksoftware. Bij terugluisteren hoort een leerling een aantal onjuistheden in de tekst.
- Gebruik van mindmapsoftware. Wanneer een leerling lange stukken moet schrijven, kan hij bij het opzetten van het stuk eerst met die software een structuur opbouwen die hij verder gaat invullen. Een handig programma hiervoor is Spark-Space (www.spark-space.com). Daarin zit de mogelijkheid op de ene helft van het scherm de mindmap te zien en op de andere helft de tekst. Door verandering van de structuur van de mindmap, verandert ook direct de structuur van de tekst. Uiteraard kunnen alle leerlingen hiervan gebruikmaken. Waar het bij deze aanpassing om gaat is dat de leerling de tekst in het mindmapformaat inlevert.

Handschrift en typevaardigheid

Wanneer het zelf schrijven of typen een onoverkomelijk obstakel is om kennis en vaardigheden te tonen, kan de leerling gebruikmaken van ondersteunende technologie die het schrijfwerk geheel of gedeeltelijk overneemt.

- Gebruik van spraakherkenningssoftware. Met behulp van deze software typt de computer uit wat de gebruiker zegt. De gebruiker spreekt de tekst uit in een bijgeleverde richtmicrofoon. De computer moet eerst leren de stem van de gebruiker te verstaan. Daarom moet deze voordat hij aan het werk kan, een verhaal voorlezen dat gepresenteerd wordt op het computerscherm. Een kwalitatief goed programma is Dragon NaturallySpeaking (www.spraakherkenning.nl). Spraakherkenningssoftware kan een leerling ook thuis gebruiken voor huiswerk en werkstukken.
- Laat een leerling mindmapsoftware gebruiken om met steekwoorden antwoorden op te vragen en opdrachten schematisch aan te geven en eventueel mondeling toe te lichten.
- Gebruik van de Livescribe Smartpen. Deze neemt spraak op, speelt deze af en koppelt deze aan geschreven notities. Met deze pen schrijft de leerling op speciaal papier steekwoorden en spreekt vervolgens verdere informatie daarover in. De pen kan verbonden worden aan de computer. De leerling zelf, zijn medeleerlingen of zijn docenten kunnen via de computer het blad met steekwoorden zien en door op een steekwoord te klikken de toelichting af te luisteren.

5.2 Dispenserende aanpassingen

Aanpassingen in de vorm van dispensaties betekent dat een leerling wordt vrijgesteld van bepaalde geldende eisen. Bij het vaststellen van dispensaties moet het toekomstperspectief van de leerling centraal staan. Voor taken die de leerling bij het eindexamen of in een vervolgopleiding uit moet kunnen voeren, moet een school geen dispensatie verlenen. Bij dergelijke taken moet worden nagegaan met welke hulpmiddelen een leerling ze wel kan uitvoeren. Mogelijkheden voor dispensaties zijn:

- ontheffing van voorleesbeurten;
- ontheffing van spellingtoetsen (echter niet wanneer deze in schoolexamen zitten);
- de omvang van de boekenlijst verminderen;
- ontheffing van Duits of Frans in de onderbouw van het vmbo. In bijzondere gevallen kan ontheffing verleend worden op het havo. Zie hoofdstuk *Wet- en regelgeving*.

De tijd die vrijkomt door een ontheffing, moet altijd adequaat ingevuld worden met andere opdrachten en/of vakken.

Welke aanpassingen zijn toegestaan bij het examen

Op basis van artikel 55 van het Examenbesluit hebben dyslectische leerlingen tijdens het eindexamen recht op 30 minuten verlenging. Andere aanpassingen kunnen alleen worden toegestaan wanneer ze in het rapport van de GZ-psycholoog genoemd zijn of wanneer ze bij de voorstellen van de GZ-psycholoog aansluiten. De aanpassingen die in dit hoofdstuk worden beschreven, zijn bijna allemaal toegestaan bij het schoolexamen (SE) en het Centraal Examen (CE). Aangepaste beoordelingen spelling en gebruik van spellinglijsten en/of regelkaarten zijn echter bij het schoolexamen niet toegestaan; bij het schoolexamen bepaalt de school zelf in welke mate spelling meeweegt bij de correctie. De school mag daarbij geen uitzondering maken voor dyslectische leerlingen: de correctievoorschriften gelden voor alle leerlingen. Wel kan de dyslectische leerling gebruikmaken van een tekstverwerker met spellingcontrole. De directeur van de school meldt aan de inspectie welke leerlingen aangepast examen doen en op welke wijze zij dat doen.

Sprint

Op de Merkelbachstraat werken wij met Sprint. Dyslectische leerlingen kunnen ervoor kiezen om zelf een stick aan te schaffen, maar kunnen ook alleen op school tijdens de toetsen gebruik maken van de mogelijkheid om met Sprint te werken. Hoe gaat dit in zijn werk?

Alle nieuwe dyslectische leerlingen krijgen aan het begin van het schooljaar een workshop aangeboden. Hierbij wordt hen stap voor stap uitgelegd hoe Sprint werkt. Dan heeft een leerling de keus om zelf een stick aan te schaffen (vanaf vijf leerlingen wordt er door Lexima een ouderkorting van 10% gegeven) of een leerling kiest ervoor alleen de toetsen op school m.b.v. Sprint te maken. Daarbij wordt dan gebruik gemaakt van een schoolstick en schoollaptop.

Het kan ook nog zijn dat een leerling helemaal niet met Sprint wil werken en alleen gebruik maakt van de tijdsverlenging bij toetsen.

Voordeel van het hebben van een eigen stick en eigen laptop:

Je kunt ook al je schoolboeken via Dedicon.nl downloaden en op de stick zetten. Dit is heel fijn om ook bij het maken en leren van je huiswerk te gebruiken.

Je kunt ervoor kiezen om in de klas te werken met deze boeken en een laptop.

Wanneer een leerling besluit om met Sprint te werken d.m.v. een eigen stick en eigen laptop dan is dat alleen toegestaan tijdens de lessen en tussenuren en thuis. Tijdens het maken van een toets moet er gebruik worden gemaakt van de schoolstick en laptop, dit om fraude tegen te gaan.

Zie voor alle informatie over Sprint: www.lexima.nl

Dyslexiekaart of -pas

Toegekende aanpassingen moet de school vastleggen in het dossier van een leerling. Voor het gemak van docenten en leerling zetten veel scholen de aanpassingen ook op een kleine stevige kaart die de leerling altijd bij zich kan dragen: de dyslexiekaart of -pas.

Op de kaart staat vermeld van wanneer tot wanneer deze geldig is. Regelmatig neemt de zorgspecialist met de leerling door wat de effecten van de aanpassingen zijn. Op basis daarvan kunnen zij worden bijgesteld. Op de achterzijde van de kaart kunnen de verplichtingen opgenomen worden die de school een leerling oplegt. Bijvoorbeeld: tijdens de uren Frans waar hij dispensatie voor heeft, zelf aan extra oefenstof voor Engels werken.

6. Toetsing en beoordeling

Naast alle eerdergenoemde aanpassingen voor lezen en schrijven die in de vorige paragrafen genoemd zijn, zijn er nog een paar specifieke aanpassingen mogelijk.

- Alle teksten, aantekeningen en toetsen worden aangeleverd in Arial 12. Dit is ook het lettertype en grootte op het Centraal Eindexamen.
- Dyslectische leerlingen hebben recht op een half uur tijdverlenging.
- Bij grote gemeenschappelijke toetsweken proberen we dyslectische leerlingen zoveel mogelijk bij elkaar te zetten.

- Op het Centraal Eindexamen bij Nederlands kan rond tien procent van het maximaal aan te behalen punten afgetrokken worden voor incorrecte formuleringen en onjuist taalgebruik. Hieronder wordt verstaan: fouten tegen de regels voor interpunctie, voor het gebruik van hoofdletters, voor zinsbouw, voor spelling, voor woordgebruik en voor woordvolgorde.

Dat kan bij Nederlands in het uiteindelijke cijfer (1-10) een aftrek zijn van rond één punt. Laat dat bij proefwerken Nederlands nooit meer zijn, tenzij de hele toets alleen spelling betreft. Bij Engels ligt dat iets anders. Voor het Centraal Examen Engels vmbo-tl/gi kon een leerling 48 punten halen in 2012. Daarvan waren 35 punten voor de leestekst en 13 punten voor de brief. Bij de beoordeling van de brief telde taalgebruik – waaronder spelling – zwaar mee, 8 punten van de 13. Wanneer die 8 punten verspeeld worden, betekent dat 1.6 punt aftrek van het totaalcijfer.

De extra inspanning die realisering van aanpassingen voor docenten met zich meebrengt, neemt af wanneer aanpassingen als maatregelen voor alle leerlingen worden ingevoerd. Wanneer bijvoorbeeld alle leerlingen proefwerken en schriftelijke overhoringen in een schreefloze punt 12 letter krijgen, hoeft het werk niet apart voor een dyslectische leerling vergroot te worden. Wanneer de nadruk bij spelling komt te liggen op het foutloos schrijven met hulpmiddelen, kunnen docenten alle leerlingen toestaan spellinglijsten en/of kaarten met spellingregels te gebruiken.

7. Ondersteuning buiten de lessen

Ondersteuning tijdens de lessen behoort tot de reguliere inspanningsverplichting van de school. Ondersteuning *buiten* de lessen is afhankelijk van de omstandigheden en mogelijk heden van de school.

Als de ondersteuning die docenten tijdens de lessen bieden (tijdelijk) niet toereikend is voor het behalen van voldoende leerresultaten, sociaal-emotioneel welbevinden, zelfstandigheid en weerbaarheid, kunnen kortdurende taakgerichte trainingen en regelmatige coaching of counseling een oplossing bieden.

De dyslexiecoach houdt 3 keer per jaar een evaluatie met de leerling en zal dan bespreken of er meer ondersteuning nodig is. Dit zal ook naar voren komen tijdens de leerling besprekingen die door de mentor gehouden worden met het team.

Taakgerichte training

Indien een leerling meer ondersteuning nodig heeft, kunnen wij op school gedurende een korte of langere periode een lichte vorm van RT aanbieden. Deze hulp is geen bijles voor een specifiek vak maar een op de leerling toegespitste hulp bij een lees, spelling of verwerkingsprobleem.

Is deze lichte vorm niet toereikend dan kan er door de ouders voor gekozen worden om buiten school een intensievere vorm van dyslexiebegeleiding te zoeken. Daartoe kunt u bij uw zorgverzekering navragen of er een vergoeding mogelijk is.

8. Wet en regelgeving

Voor leerlingen met dyslexie kan het nodig zijn dat ze gebruikmaken van hulpmiddelen of faciliteiten om het onderwijs op hun eigen niveau te volgen. In sommige gevallen is het nodig ontheffing te verlenen voor delen van het onderwijsprogramma of de inhoud van het onderwijsprogramma aan te passen. De directie van de school neemt hiertoe het besluit, meldt dit waar nodig aan de inspectie en zorgt voor een onderbouwde verantwoording. Ze doet dit binnen de kaders van de wet- en regelgeving.

Het ministerie van OCW stelt na overleg met het veld de onderwijsprogramma's en vakkenpakketeisen op en bepaalt daarmee welke kennis en vaardigheden beheerst moeten worden. Ontheffingen of ontheffingen zijn maar heel beperkt mogelijk. Zo wordt er nooit ontheffing gegeven van het afleggen van examen in Engels in het voortgezet onderwijs. Een uitzondering op deze regel is de mogelijkheid voor scholen om leerlingen met dyslexie op het vwo vrij te stellen van het examen in de tweede moderne vreemde taal. Ontheffingen zijn, gezien het maatschappelijk belang van talen, niet gewenst en ook niet noodzakelijk, omdat er veel mogelijkheden zijn om met inachtneming van de eisen in het onderwijs en in de wijze van examinering rekening te houden met de mogelijkheden van de leerling met een beperking.

Dit hoofdstuk gaat over de kaders en uitgangspunten bij het toestaan van hulpmiddelen en faciliteiten, het doen van aanpassingen of verlenen van ontheffingen. Kortom, wat mag wel en wat niet?

Het eindexamen

Een belangrijk onderdeel van het wettelijk kader vormt artikel 55 van het Examenbesluit (zie www.examenblad.nl > algemeen). Lid 1 van dit artikel luidt als volgt.

Artikel 55

1. De directeur kan toestaan dat een gehandicapte kandidaat het examen geheel of gedeeltelijk aflegt op een wijze die is aangepast aan de mogelijkheden van die kandidaat. In dat geval bepaalt de directeur de wijze waarop het examen zal worden afgelegd, met dien verstande dat aan de overige bepalingen in dit besluit wordt voldaan. Hij doet hiervan zo spoedig mogelijk mededeling aan de inspectie.

Op basis van artikel 55 kan de directeur van de school de *examencondities* aanpassen voor onder andere leerlingen met dyslexie. Het artikel spreekt over de wijze van examinering, niet over de exameneisen of de inhoud van het examen zelf. Uitgangspunt van het Nederlandse examensysteem is dat een gelijk cijfer voor bijvoorbeeld Engels tot stand is gekomen op basis van een zelfde prestatie. Dat geldt zowel voor het centraal examen voor geheel Nederland als voor het schoolexamen per school. De school kan aanpassingen voor leerlingen met een beperking zoeken

in het toestaan van hulpmiddelen die effectief zijn, en/of in aanpassingen van de toets- of examenvorm met inachtneming van de toets- en exameneisen. Daarbij is het van belang om de eisen, integraal en op onderdelen, te zien als situationele competentie eisen. Een voorbeeld buiten dyslexie: voor een dove leerling kan een traditioneel gesprek in het Engels onmogelijk zijn. Dat betekent niet dat hem voor dat onderdeel het cijfer 1 moet worden toegekend, maar evenmin dat het voor hem zonder meer vervalt. Ook een dove leerling die zich kwalificeert voor een examen in het voortgezet onderwijs moet, met hulpmiddelen, een gesprek in het Engels kunnen voeren. Dit kan dan bijvoorbeeld door chatten. Dat is wellicht in 'technische' zin misschien geen gesprek, maar situationeel en qua competenties voldoet het aan alle kenmerken die we aan een gesprek toeschrijven.

Deze noodzaak tot aanpassing geldt voor zowel school- als centraal examen. In beide gevallen moet de aanpassing gemeld worden aan de onderwijsinspectie. De inspectie is niet de instantie die toestemming verleent, maar kan wel vaststellen dat met een (beoogde of toegekende) aanpassing regels van het examen zijn geschonden waarop het gemaakte werk ongeldig kan worden verklaard.

Bij het centraal examen levert het College voor Examens (CvE) standaard op bestelling aangepaste toetsen. Als dit standaard aanbod van aanpassingen niet adequaat is voor een leerling met een beperking, dan kan de school contact opnemen met het CvE. De school kan niet zelf het examen aanpassen.

Bij het schoolexamen heeft de school een grote mate van vrijheid in het zoeken naar een geschikte aanpassing. De school moet daarbij wel de eigen interne eisen en de externe eisen die aan het examen worden gesteld, in acht nemen. Deze paragraaf beschrijft een aantal standaard aanpassingen voor dyslexie, die elk afzonderlijk of in samenhang kunnen worden toegepast. Als de standaard aanpassingen, bijvoorbeeld doordat de leerling meer beperkingen heeft, niet adequaat zijn, zoekt de school bij het schoolexamen zelf naar alternatieven die de leerling in staat stellen te laten zien of hij aan de exameneisen voldoet.

De exameneisen zijn voor school- en centraal examen verwoord in het examenprogramma. Het examenprogramma geeft aan welke onderdelen in het schoolexamen aan de orde moeten komen. Scholen hebben de vrijheid om op inhoudelijke, pedagogische of didactische gronden daaraan onderdelen toe te voegen. Met inachtneming van het bovenstaande geldt die toevoeging dan voor alle leerlingen. Zo kan een school vaststellen dat het voor het beheersen van een moderne vreemde taal gewenst is om systematisch ook in het schoolexamen te werken aan de uitbreiding van de woordenschat. Dat uitgangspunt geldt dan voor alle leerlingen. De school kan dit vertalen in bijvoorbeeld regelmatig terugkerende overhoringen van idioom. Dat is een wijze van examinering die wellicht geen recht doet aan de dyslectische leerling. Als de school constateert dat dat het geval is, zoekt de school naar een andere wijze van examinering die hetzelfde doel dient en dezelfde eisen borgt. Daarbij zijn er veel mogelijkheden.

Tijdverlenging

Leerlingen met een dyslexieverklaring hebben bij het centraal examen recht op een standaard tijdverlenging van 30 minuten. Ga per leerling na of deze echt behoefte heeft aan tijdsverlenging en zo ja, of 30 minuten voldoende is.

Voor het centraal schriftelijk en praktisch examen (cspe) in het vmbo geldt de tijdverlenging niet voor vaardigheidsonderdelen waarbij lezen geen rol speelt. Wel kunnen leerlingen tijdverlenging krijgen bij het lezen ter voorbereiding op de vaardigheidsproef. Bij kleine cspe-onderdelen kan per onderdeel de tijdverlenging kleiner zijn – bij een korte leestekst past geen halfuur verlenging. Bij het schoolexamen hebben leerlingen dezelfde rechten als bij het centraal examen, dus ook recht op meer leestijd. Ook hier geldt weer dat tijdverlenging bij voorkeur in verhouding moet zijn met de toets: bij korte toetsen of toetsen met nauwelijks leeswerk is minder tijdverlenging nodig dan bij een lang examen met veel bronnenmateriaal en leeswerk.

Laat indien mogelijk leerlingen die gebruikmaken van de tijdverlenging, het examen in een aparte ruimte maken, zodat ze geen hinder ondervinden van leerlingen die eerder weggaan.

Lettertype en vergroting

Vanaf 2013 is Arial puntgrootte 12 de nieuwe standaardletter voor het eindexamen. Uitgangspunt is dat dit groot genoeg is voor leerlingen met een leesbeperking. De school hoeft en mag de tekst vanaf dan niet meer zelf vergroten. Om fraude tegen te gaan, mag de envelop met examens pas worden geopend als het examen begint. Voorbeelden van de examens in de nieuwe lay-out zijn te zien op de www.cito.nl (klik door op 'centrale examens').

De nieuwe standaardletter(grootte) voorkomt dat door het kopiëren van examens informatie uit tabellen of verschillen in grijs tinten in figuren wegvallen. Ook maakt het een einde aan het werken met onhandig grote A3-vellen. Op onze school is Arial punt 12 de standaard waarin toetsen worden aangeleverd

Auditieve ondersteuning

Wanneer een leerling recht heeft op auditieve ondersteuning, dan geldt dat recht voor zowel het schoolexamen als het centraal examen. De school regelt voor het schoolexamen zelf een individuele voorleeshulp (spraaksynthese of Daisy). Voor het eerste tijdvak van het centraal schriftelijk zijn op bestelling Daisy-cd's met de ingesproken tekst van alle papieren examens beschikbaar of pdf-bestanden die gebruikt kunnen worden met een voorleesprogramma. Voor het tweede tijdvak zijn bij de papieren examens alleen Daisy-cd's beschikbaar voor de vakken Nederlands en Engels; voor alle andere vakken zijn alleen pdf's beschikbaar. Vanaf het examen in 2013 zullen de geleverde pdf's naar verwachting beter geschikt gemaakt zijn voor spraaksynthese (bijvoorbeeld voor het omgaan met kolommen, wisseling van taal et cetera). Deze pdf's zijn te gebruiken in combinatie met de meest gangbare voorleessoftware. Een proefbestand (pdf) voor het uittesten van de voorleessoftware is opgenomen in de Maart mededeling 2013 (zie www.examenblad.nl).

Als een leerling tijdens het eerste tijdvak via zijn recht op auditieve ondersteuning gebruik heeft gemaakt van de Daisy-speler en hij legt in het tweede tijdvak examen af in een ander vak dan Nederlands of Engels, dan is er zoals gezegd voor deze leerling geen Daisy beschikbaar. De school kan dan een individuele voorleeshulp regelen, die op verzoek de teksten en vragen voorleest. Net als bij het gebruik van de Daisy-speler, kan de leerling de voorleeshulp vragen om een passage herhaald voor te lezen. Het is belangrijk om dit vooraf met de leerling goed door te nemen en eventueel te oefenen. In de praktijk blijkt dat leerlingen soms enige schroom hebben om te vragen iets nog een keer voor te lezen.

Een alternatief voor het tweede tijdvak is spraaksynthese. Dit is echter alleen geschikt voor leerlingen die al ervaring met de software hebben en die de stemmen en de beperkingen ervan kennen.

Spellingcorrectie

De exameneisen zijn voor alle leerlingen hetzelfde. Dit geldt ook voor de correctievoorschriften voor spelling. Bij het schoolexamen bepaalt de school zelf in welke mate spelling meeweegt bij de correctie. De school mag daarbij geen uitzondering maken voor dyslectische leerlingen: de correctievoorschriften gelden voor alle leerlingen.

Spelling wordt bij de centrale examens streng beoordeeld. Maakt een leerling twee keer dezelfde fout, dan wordt deze twee keer fout gerekend. Toch weegt spelling nooit zwaarder dan ongeveer een tiende van het totaal aantal te behalen punten voor het examen. Een (dyslectische) leerling kan nooit meer dan één punt aftrek krijgen voor spelling en kan deze compenseren door tekstbegrip en andere essentiële taalvaardigheden.

Waar in het schoolexamen, zoals bij Nederlands en de moderne vreemde talen, spelling wordt beoordeeld, doet een school er goed aan om hetzelfde uitgangspunt te hanteren: niet meer dan één punt aftrek voor spelling op het totaal. Het is voor dyslectische leerlingen weinig motiverend wanneer ze door hun spelling voortdurend op een zware onvoldoende uitkomen en niet in de beoordeling wordt meegenomen waar ze wel sterk in zijn.

Het is aan de school om te besluiten dat de voor dyslectische leerlingen gewenste aanpassing voor iedereen geldt (zoals in het centraal examen gebeurt met de lettergrootte), of om te kiezen voor een andere wijze van examinering van alleen de dyslectische leerlingen. De opzet en het karakter van het schoolexamen bieden veel mogelijkheden voor aanpassingen. Als een ander toetstraject met een andere beoordeling van spelling op onderdelen gewenst is in verband met de ontwikkeling van de leerling met dyslexie, en als naar redelijkheid kan worden aangetoond dat dat andere traject er uiteindelijk toe leidt dat de leerling aan globaal dezelfde eisen heeft moeten voldoen, dan is dat mogelijk en kan het ook noodzakelijk zijn. Een uitgangspunt bij het maken van de afweging wel of geen faciliteiten toe te staan kan zijn, dat hulpmiddelen die de dyslectische leerling later effectief in een vervolgopleiding, werk enzovoort kan inzetten, hem ook in het schoolexamen niet hoeven te worden onthouden. Te denken valt aan gebruik van een woordenboek of (vooral) spellingcontrole op de computer, bij Nederlands en bij moderne vreemde talen.

Tekstverwerker en spellingcontrole

De school kan leerlingen gebruik laten maken van een tekstverwerker met spellingscontrole. Dit recht geldt voor alle eindexamenkandidaten, dus ook voor leerlingen zonder dyslexie. (Het feit dat dit recht voor alle leerlingen geldt, wil overigens niet zeggen dat scholen voor dyslectische leerlingen geen uitzondering mogen maken.) Bij de examens waar een woordenboek mag worden gebruikt, is een digitaal woordenboek niet toegestaan. Met een digitaal woordenboek kunnen leerlingen veel sneller opzoeken, waardoor er een oneigenlijk voordeel ontstaat.

Afstemming onderwijs en eindexamen

De begeleiding in het onderwijs en de aanpassingen die tijdens het examen worden toegestaan, liggen in elkaars verlengde. Als een leerling bij het examen gebruikmaakt van een bepaald hulpmiddel, zoals een Daisy-speler of voorleessoftware, dan moet hij dat hulpmiddel ook kunnen gebruiken in het onderwijs dat eraan vooraf gaat. De leerling zal minimaal met het hulpmiddel hebben moeten kunnen oefenen. Dit geldt overigens ook wanneer tijdens het examen een ander type software wordt gebruikt dan tijdens het onderwijs.

Omgekeerd ligt het iets genuanceerder. Uiteraard is het niet wenselijk dat een leerling tijdens het onderwijs een hulpmiddel wel mag gebruiken, dat bij het examen niet is toegestaan. Toch kan een school bijvoorbeeld besluiten om een digitaal woordenboek in de les wel toe te staan om het lezen te stimuleren en de woordenschat te bevorderen. Het is in dat geval wel belangrijk om tijdig bij toetsen en examens waarbij de woordenschat wordt getoetst, te oefenen zonder digitaal woordenboek.

Aanpassingen melden

De directie van de school besluit binnen de kaders van de wet over een aangepaste afname van het eindexamen en eventuele aanpassingen of ontheffingen in het onderwijsprogramma. De onderwijsinspectie hoeft hiervoor geen toestemming te verlenen. Wel moet de directie de aanpassingen bij de inspectie melden en onderbouwen op basis van het dossier van de leerling. In artikel 55 van het eindexamenbesluit staat dat dit 'zo spoedig mogelijk' moet gebeuren; een exacte termijn wordt niet genoemd. Deze bepaling onderstreept vooral het belang van een goede afstemming tussen de ondersteuning in het onderwijs en bij het eindexamen. Let wel: het ontbreken van een reactie van de inspectie kan niet worden opgevat als toestemming. Als gekozen is voor een aanpassing die buiten de voorschriften valt (bijvoorbeeld een andere beoordeling van spelling of het toestaan van een digitaal woordenboek) kan de inspectie ook achteraf het examen ongeldig verklaren. Voor het melden van aanpassingen bij het afnemen van het examen kan de school gebruikmaken van het meldingsformulier *Afwijkende wijze van examineren* in het Internet School dossier (zie <https://schooldossier.owinsp.nl>). Een onderdeel van dat dossier is de dyslexieverklaring van de leerling.

Een Daisy- of spraaksynthese-cd moet uiterlijk 1 november voorafgaand aan het eindexamen worden besteld bij DUO (duo@examens.nl) via een speciaal formulier.

De dyslexieverklaring

De school moet de aanpassingen kunnen onderbouwen met een officiële dyslexieverklaring afgegeven door een GZ-psycholoog. Voor verlenging van de examentijd met maximaal 30 minuten hoeft de dyslexieverklaring geen aparte vermelding te bevatten. De vaststelling dat de betreffende leerling dyslexie heeft, is daarvoor voldoende. Als er andere faciliteiten nodig zijn, zoals auditieve ondersteuning of een langere verlenging van de examentijd dan 30 minuten, dan moeten deze wel expliciet in het begeleidingsadvies in de dyslexieverklaring zijn omschreven. Het kan nodig zijn om daartoe het begeleidingsadvies in de verklaring te laten herzien door de GZ-psycholoog; het dyslexieonderzoek hoeft daarbij niet opnieuw gedaan te worden. Hoewel een dyslexieverklaring altijd geldig blijft, is het belangrijk om het begeleidingsadvies te laten herzien wanneer de omstandigheden voor een leerling veranderen, bijvoorbeeld bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs, of wanneer er nieuwe inzichten of ontwikkelingen zijn in de ondersteuningsmogelijkheden.

Zorgplicht

In tegenstelling tot wat het woordje 'kan' in artikel 55 doet vermoeden – 'De directeur kan toestaan dat een gehandicapte kandidaat het examen geheel of gedeeltelijk aflegt op een wijze die is aangepast aan de mogelijkheden van die kandidaat' – is het bieden van adequate ondersteuning voor leerlingen met dyslexie niet vrijblijvend. 'Kan' zal veeleer als 'moet' moeten worden geïnterpreteerd.

Scholen en schoolbesturen hebben een zorgplicht: alle leerlingen die worden aangemeld of staan ingeschreven en die extra ondersteuning nodig hebben, moet een passend onderwijsaanbod worden geboden. Dat betekent onder meer dat de school leerlingen adequaat moet compenseren voor de gevolgen van hun dyslexie, bijvoorbeeld door het gebruik van hulpmiddelen toe te staan. (Zie ook de volgende paragraaf)

Wet gelijke behandeling

Met ingang van 1 augustus 2009 is de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (Wgbh/cz) ook van toepassing op het basis- en het voortgezet onderwijs. Op basis van deze wet (artikel 5b, in samenhang met artikel 1) is het verboden om onderscheid te maken bij het verlenen van toegang tot onderwijs, bij het aanbieden van onderwijs, bij het afnemen van toetsen en bij het afsluiten van onderwijs.

'Verbod op onderscheid' betekent dat scholen verplicht zijn tot doeltreffende aanpassing als (de ouders van) een leerling met een beperking hierom (vragen) vraagt. Dit kan bijvoorbeeld gaan om het toestaan van een voorleesprogramma in de les en tijdens de examens. Wel moet het gaan om een redelijke aanpassing die niet te belastend is (artikel 2). Een leerling (of zijn ouders) kan (kunnen) bijvoorbeeld niet van de school eisen bepaalde voorleessoftware toe te staan of aan te schaffen, terwijl de school beschikt over een goedkoper alternatief met dezelfde ondersteuningsmogelijkheden. Als een school niet consequent of helder is wat betreft het gebruik van een doeltreffende aanpassing, kan dit leiden tot verboden onderscheid op grond van handicap of chronische ziekte.

Als ouders het niet eens zijn met de ondersteuning die de school biedt voor hun kind, dan kunnen ze een klacht indienen bij het College voor de Rechten van de Mens (zie www.mensenrechten.nl). Ook kunnen zij een klacht indienen als een school hun kind niet toelaat omdat het dyslexie heeft of als het kind om deze reden van school wordt verwijderd. Een andere reden om een klacht in te dienen kan zijn dat de school weigert om een doeltreffende aanpassing te realiseren.

De school kan eveneens, proactief, een bepaalde beleidskeuze ter toetsing voorleggen aan het college.

Belangrijk voor scholen om te weten is dat de Wet gelijke behandeling uitgaat van een verschuiving van de bewijslast. Als de aanklager aannemelijk maakt dat de aangeklaagde schuldig is, moet de aangeklaagde – lees: de school – met feiten kunnen onderbouwen dat ze niet in strijd met de wet gehandeld heeft.

Voorbeelden van oordelen van het College voor de Rechten van de Mens zijn te vinden op www.mensenrechten.nl (zoek op 'dyslexie'). De oordelen laten zien hoe het college het 'verbod op onderscheid' interpreteert. De volledige tekst van de Wet gelijke behandeling is te vinden op www.wetten.nl.

Ontheffingen voor de tweede moderne vreemde taal

De mogelijkheden om ontheffing te verlenen voor de tweede moderne vreemde taal verschillen per schoolsoort, per leerjaar of per leerweg (vmbo).

Ook voor ontheffingen is het de verantwoordelijkheid van de school om per geval de mogelijkheden te bekijken. Er is geen toestemming vooraf van de inspectie nodig. De leerling moet in plaats van de taal een vervangend vak kiezen met een normatieve studielast van ten minste 440 uren. De keuze is afhankelijk van het aanbod van de school.

Wanneer het gaat om aanpassingen aan het onderwijsprogramma of om ontheffingen van (onderdelen van) bepaalde vakken is het van belang om goed de doorstroommogelijkheden van de leerling in het oog te houden. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer de school een andere invulling geeft aan het vak Frans of Duits.

Ontheffingen in het vmbo

In de eerste twee leerjaren van het vmbo is Frans óf Duits als tweede moderne vreemde taal verplicht. Scholen mogen zelf kiezen welke van deze twee zij aanbieden, maar mogen ook beide talen aanbieden. Voor het volgen van alleen Frans of alleen Duits is daarom geen ontheffing nodig. Ontheffingen voor Frans én Duits is niet mogelijk. Op scholen waar maar één taal wordt gegeven, kan dus geen ontheffingen worden gegeven. Een uitzondering kan worden gemaakt voor leerlingen die doorstromen naar de basisberoepsgerichte leerweg (zie Inrichtingsbesluit Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), artikel 22, eerste lid).

Wel kan de school in de eerste twee leerjaren van het vmbo zelf invulling geven aan het onderwijs in die tweede moderne vreemde taal, omdat er, met uitzondering van Engels, geen kerndoelen zijn voor de moderne vreemde talen. Zo kan er bijvoorbeeld meer nadruk worden gelegd op mondelinge communicatie en minder op leesvaardigheid. De school moet hierbij wel rekening houden met de doorstroommogelijkheden van de leerling.

Alleen in een aantal specifieke gevallen (zie Inrichtingsbesluit WVO, artikel 22, tweede lid) is ontheffing voor Frans én Duits mogelijk. Het gaat hierbij niet in eerste instantie om dyslectische leerlingen.

Ontheffing is mogelijk voor leerlingen die:

- Spaans, Arabisch of Turks volgen;
- buiten Nederland vergelijkbaar onderwijs hebben gevolgd en daarbij geen of te weinig onderwijs in Frans of Duits hebben gekregen. Deze leerlingen hebben in de tussentijd niet al op een andere vmbo-school in Nederland onderwijs gevolgd en stromen niet in het eerste leerjaar in. Wanneer ze in het eerste jaar instromen, kunnen ze het reguliere programma volgen en is er geen sprake van achterstand.

In de bovenbouw van het vmbo zijn er weinig mogelijkheden tot ontheffingen geregeld, omdat er in de verschillende sectoren veel keuzevrijheid is. Het probleem kan meestal worden omzeild door een vak (lees: Frans of Duits) eenvoudigweg niet te kiezen. De ontheffingsmogelijkheden concentreren zich daarom op de sector Economie.

In de sector Economie moeten leerlingen kiezen tussen wiskunde of een tweede moderne vreemde taal. Ze kunnen dan ook de tweede moderne vreemde taal vermijden door wiskunde te kiezen. Leerlingen die in de eerste twee leerjaren ontheffing hadden voor Frans of Duits, behouden deze ontheffing in de sector Economie. In plaats van Frans of Duits kunnen ze kiezen voor Arabisch, Turks, Spaans, maatschappijleer II, geschiedenis en staatsinrichting of aardrijkskunde. Dit geldt ook voor leerlingen die onderwijs gaan volgen in de basisberoepsgerichte leerweg en die eerder leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) volgden.

De mogelijke ontheffingen voor de bovenbouw van het vmbo zijn vastgelegd in het Inrichtingsbesluit WVO, artikel 26n.

Ontheffingen voor Nederlands en Engels

Ontheffing voor Nederlands en Engels is niet mogelijk. Nederlands en Engels zijn verplichte vakken voor alle leerlingen; het minimale niveau dat leerlingen moeten behalen is vastgelegd in de kerndoelen. Artikel 11d van de WVO biedt weliswaar ruimte om in individuele gevallen ontheffing te verlenen voor onderdelen van de kerndoelen, maar dit heeft alleen maar zin voor onderdelen van vakken die in de onderbouw worden afgesloten. Nederlands en Engels zijn verplichte eindexamenvakken. Voor exameneisen kan geen ontheffing worden verleend.

Websites

Aan de teksten in dit hoofdstuk kunnen geen rechten worden ontleend. Actuele informatie over wet- en regelgeving rond dyslexie is te vinden op internet.

Volledige wetsteksten

www.wetten.nl (bijvoorbeeld de WVO en het Inrichtingsbesluit WVO)

Eindexamenbesluit

www.examenblad.nl:

- De informatie op deze site is gefilterd op het jaar waarin het eindexamen wordt afgerond. Kies daarom eerst voor het juiste examenjaar.
- Belangrijke informatie is terug te vinden in de September- en Maartmededelingen.
Bekijk onder meer de bijlage Hoofdlijnen aangepaste examens

- Onder 'Algemeen' staat een link naar de examenbesluiten.
- Alle informatie rond dyslexie staat vermeld onder VWO, maar geldt voor alle profielschooltypes. (Klik op: VWO > Bijzondere groepen kandidaten > Dyslexie en tweede fase of Dyslexie en doorstroming vanuit vmbo TL en 3 havo.)

Wet gelijke behandeling

Informatie over de Wet gelijke behandeling en de uitspraken van het College voor de Rechten van de Mens:

www.mensenrechten.nl

Voorbeeldexamens

www.cito.nl (Klik op Centrale examens > Lettergrootte centrale examens 2013)

Wet- en regelgeving dyslexie

www.masterplandyslexie.nl

www.steunpuntdyslexie.nl

9. Tot slot

Het is belangrijk dat er goede samenwerking is tussen de school, leerling en ouders. Bij vragen of wanneer er in de begeleiding zaken niet duidelijk zijn neem dan meteen contact op met de ondersteuningscoördinator of met de mentor van de leerling. Wij streven ernaar dat iedere leerling, dyslectisch of niet de juiste begeleiding krijgt zodat de kans op het halen van een diploma niet belemmerd wordt.

Hieronder staan nog wat websites m.b.t. dyslexie:

Websites

Kijk voor een actueel overzicht van websites op www.masterplandyslexie.nl.

YouTube biedt zeer veel filmpjes met uitleg en demonstratie van software.

Bestellen schoolboeken in Daisy- of digitaal format

www.dedicon.nl

Downloaden AMIS software voor het lezen van Daisy

www.daisy.org

www.dedicon.nl/amis

Lectuur, tijdschriften en kranten

www.aangepastlezen.nl

Leveranciers (ook cursussen met betrekking tot de aangeboden apparatuur en software)

www.l2s.nl

www.lexima.nl

www.livescribe.com

www.opdidaktsupplies.nl

www.optelec.nl

www.schrijfopshop.nl

www.sensotec.be

www.spraakherkenning.nl

Overzichten van ondersteunende technologie

<http://modem.kinsbergenvzw.be>

www.letop.be

www.ldonline.org/technology

www.greatschools.net

Onafhankelijke organisaties met betrekking tot advisering/cursussen

www.modemadvies.be

www.letop.be

www.dedicon.nl

Vergoeding Daisy-speler

www.steunpuntdyslexie.nl www.lexima.nl

Voorlezen via iPad, iPod, iPhone

www.eduvip.nl/lezen-en-schrijven-met-een-ipad-of-ipod/

www.dedicon.nl/artikel035

Websites en brochures op internet

www.nji.nl/publicaties/Handreiking_Samenwerken_met_ouders.pdf

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ouders-en-school-samen/documenten-en-publicaties

www.kennisnet.nl/themas/ouderbetrokkenheid/

www.5010vooroudersoveronderwijs.nl/voortgezet-onderwijs/contact-ouders-school

www.kentalis.nl/Martinus-van-Beek/Ouders/Websites-voor-ouders

10. Literatuur

- Aarnoutse, C. (1992). Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In L. Verhoeven (Red.), *Handboek Lees- en schrijfdidactiek* (pp. 151-167). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J., Roelofs, E.C. & Jenniskens, W.A.G.M. (1990). *Programma Samenvatten*. Nijmegen: Berkhout.
- Baeyens, D. (2011). Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) en dyslexie: een reële comorbiditeit? In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauer & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 225-241). Leuven: Acco.
- Bakker-Rennes, H., Fennis-Poort, T. & Hacquebord, H. (2007). *Taalatelier Lezen: Moeilijke teksten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Bakker-Renes, H., Fennis-Poort, T. & Hacquebord, H. (2009). *Taalatelier Grammatica: Woordsoorten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Baumann, J.F. (1986). The direct instruction of main idea comprehension ability. In J.F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Beerens, E. (2009). *Computer maakt het leren van schooltaalwoorden in het vmbo efficiënter*. Masterthesis. Tilburg: Faculteit Communicatie en Cultuur.
- Beek, S., Rooijen, A. van & Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief Partnerschap in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag/'s-Hertogenbosch: Q*Primair/KPC Groep.
- Bekebrede, J.I., Van der Leij, A., Plakas, A., Share, D.L. & Morfidi, E. (2010). Dutch dyslexia in adulthood: Core features and variety. *Scientific Studies of Reading*, 14, 183-210.
- Bekebrede, J.I., Van der Leij, A. & Share, D.L. (2009). Dutch dyslexic adolescents: Phonological-core variable-orthographic differences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 133-165.
- Beumers-Peeters C. (2010). *Methode Mission Possible*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Berliner, D.C. (1981). Academic learning time and reading achievement. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Billiaert, E. (2003). *Behandeling van leesproblemen; technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling 2006*. Zorgverzekeringen: CVZ-project nr. 608/001/2005.
- Bots, R., Meijs, D. & Van der Veer, E. (1999). *Posterproject leerjaar 1 Voortgezet Onderwijs – Handleiding*. Rotterdam: CED-groep.

- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen*, 8, 3-15.
- Brus, B. T. & Voeten, M. J. (1973). *Een-Minuut-Test*. Nijmegen: Berkhout.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer.
- Callebout, D. (2007). Dyslexie: de kwaliteit van de spellingcontrole. *Remediaal*, 7(3-4), 25-31.
- Covey, S.R. (2009). *Zeven eigenschappen die jou succesvol maken!* Amsterdam: Business Contact.
- Crombie, M. & McColl, H. (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages.
- In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia; successful inclusion in the secondary school*, pp. 54-64. Londen: David Fulton Publishers.
- Dannenbergh, K. (2006). *Interventieprogramma Engels VO bij HAVO/VWO brugklassers*. Scriptie voor het doctoraalexamen orthopedagogiek. Radboud Universiteit Nijmegen (www.expertisecentrumnederlands.nl).
- David, D., Wade-Woolley, L., Kirby, J.R. & Smithrin, K. (2007). Rhythm and reading development in school-age children: a longitudinal study. *Journal of Research in reading*, 30(2), 169-183.
- De Jong, P.F. & Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- De Jong, P.F. (2008). Van ernstige problemen met lezen en/of spellen naar dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 146-152.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008a). *Dyslectische leerlingen en de praktijkvakken en creatieve vakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008b). *Dyslectische leerlingen en de zaakvakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2008c). *Dyslectische leerlingen en de exacte vakken. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Krosse, H. & Kleijnen, R. (2009). *Dyslectische leerlingen en de talen. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Masterplan Dyslexie.
- De Lange, S., Van Beukering, T. & Pameijer, N. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- De Leeuw, R. (2010). *Special Font For Dyslexia?* University of Twente: Master Thesis.
www.ilo.gw.utwente.nl/ilo/attachments/032_Masterthesis_Leeuw.pdf
- Deming, W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- De Vos, B. & Hajer, M. (2003). Taal didactiek als impuls voor elke vakles. *Kunstzone: Tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 2, juli/augustus. Zie: http://kunstzone.nl/maga_zines/kunstzone-2003/juli-augustus/taal-didactiek-als-impuls-voor-elke-vakles

- Deci, R.L. & Ryan, R. (1990). A Motivational Approach to Self: Integrating in Personality. In R. Dienstbier (Red.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dien, J. (2009). The neurocognitive basis of reading single words as seen through early latency ERP's: A model of converging pathways. *Biological Psychology*, 80, 10-22.
- Ditz, C., John, T. & Horions, K. (2010/2011). Welke ondersteunende geheugentechnieken hebben effect op dyslectische brugklasleerlingen bij het leren van Engelse woordenschat. *Remediaal*, 11(5), 3-8.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren, Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and dyslexia: a study on pronouns, aspect, and quantification*.
Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
www.lotpublications.nl/publish/articles/003876/bookpart.pdf
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U. & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 383-390.
- Furman, B. & Furman, B. (2006). *De methode Kids' Skills*. Amsterdam: Boom-Nelissen.
- Ganschow, L., Lloyd-Jones, J. & Miles, T.R. (1994). Dyslexia and Musical Notation. *Annals of dyslexia*, 44, 185-202.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed; multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gerrits, E., Jong, J. de & Rispens, J.E. (2004). Dyslexie als taalstoornis. In H.F.M. Peeters e.a. (Red.), *Handboek Stem-, Spraak- en Taalpathologie*. B 10.2.4. (pp. 1-35), Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Gezondheidsraad (2000). *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad. (Zie ook www.gr.nl; publicatienummer 2000/24.)
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E. & Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (p. 41-58). Leuven: Acco.
- Ghesquière, P. & Van der Leij, A. (2007). Technisch lezen en spellen. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 57-72). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gouwetor, C.N., Bekebrede, J.I. & Van der Leij, A. (2010). Sociaal-emotioneel en lichamelijk functioneren van dyslectische en normale lezers in het vmbo-t. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 111-123.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 91-125.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia; an overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.

- Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 15-22.
- Hacquebord, H., Bakker-Renes, H.W., Fennis-Poort, H. & Stigter, I. (2008). *Taalatelier Woordenschat: Woorden in teksten*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs – tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3-11.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Henneman, K. (1990). Methoden voor behandeling van ernstige spellingproblemen bij oudere leerlingen. In *bundel 4, Vierde conferentie Het schoolvak Nederlands*, p. 97-113.
- Henneman, K. (2000). *Problemen van gevorderde spellers; signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004a). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Deel I. Achtergronden, beleid en implementatie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004b). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Deel II. Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Henneman, K. & Van Calcar, W. (1999). Leesonderwijs ter discussie. Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen. *Levende talen*, 539, 267-273.
- Jaarsma, B.S., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Van den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annals of Dyslexia*, 48, 137-154.
- Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(1), 11-22.
- Kan, N.P.L.M. & Aarnoutse, C.A.J. (1993). *Programma Structuur van informatieve teksten*. Nijmegen: Berkhout.
- Klaassen, C., (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kleijnen, R. & Henneman, K. (2002). Begeleiding van dyslexie in het voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 4, 11-16.
- Kleijnen, R., Steenbeek-Planting, E. & Verhoeven, L. (2008). *Toetsen en interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs Nederlands en de Moderne Vreemde Talen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kniep, J. & Janssen, T. (2011). Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat? *Levende Talen*, 12, 26-36.
- Kok, H. (2000) *Motiverende gespreksvoering*. NIGZ.
- Krijgsman, A. (2010/2011). Dyslectici begrijpen gesproken taal anders dan niet-dyslectici. *Remediaal*, 11(2), 31-32.
- Kuster, S., Braams, T. & Bosman, A.M.T. (2012). Hoezo is het lettertype Dyslexie beter? *Remediaal*, 20(2), 26-28.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential Teachings Skills*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

- Lagerwerf, B. (2000). *Wiskundeonderwijs in de basisvorming*. Utrecht: APS.
- Lestra, M. (1993). *Lessen in strategieën voor begrijpend lezen voor moeilijk lerenden van 11 tot 16 jaar*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Loonstra, J.H. & Schalkwijk, F. (Red.), (1999). *Omgaan met Dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Lovett, B.J. (2010). Extended Time Testing Accommodations for Students With Disabilities:
Answers to Five Fundamental Questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638.
- Loykens, E., Ruijsenaars, W., Bron, T. & Van Mameren-Schoehuizen, I. (2010). Behandeling van Dyslexie en geprotocolleerd werken. In L. Verhoeven, F. Wijnen, K. Van den Bos & R. Kleijnen (Red.), *Zorg om Dyslexie* (p. 115-134). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Mackay, N. (2001). *Dyslexia friendly schools*. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school*, pp. 166-173. London: David Fulton Publishers.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *De betrokkenheid van ouders bij het schoolleren van hun kinderen. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool Amsterdam.
- Millner, W.R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing*. New York: The Guilford Press.
- Mondria, J.A. & Mondria-de Vries, S. (1991). Woorden leren met de 'handcomputer'. Praktijkverslag van een leerexperiment met een bijzonder woordkaartjes-systeem. *Levende Talen*, 465, 558-461.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted & talented children with special educational needs; double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.
- Nienhuis, L. (2002). Woordjes leren; woorden leren in groepen; het opbouwen van een semantisch netwerk in een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 2.
- NIP, Nederlands Instituut van Psychologen (2007). *De beroepscode van psychologen*. Amsterdam: NIP.
- NVO, Nederlandse Vereniging van Pedagogogen en Onderwijskundigen (2009). *Beroepscode NVO*. Utrecht: NVO
- O'Brien Vance, K. (2004). Adapting music instruction for students with dyslexia. *Music Educators Journal*, 90(5), 27-31.
- O'Brien, B.A., Mansfield, J.S. & Legge, G.E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 3, 332-349.
www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1427019/
- Ogg, F., Elshout, G., Van der Avert, T. et al. (2000). *Zelfstandig lezen bij de gammavakken in de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: VSLPC.
- Onderwijsraad (2010). *Advies Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Pameijer, N.K. & Van Beukering J.T.E. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor advisering bij onderwijs- en opvoedingsproblemen*. Leuven/Culemborg: Acco.

- Pameijer, N.K. & Van Beukering J.T.E. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Culemborg: Acco.
- Peer, L. & Reid, G. (Eds.), (2001). *Dyslexia; successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Poleij, C., Leseman, P. & Stikkelbroek, Y. (2009). Effecten van een groepstraining ter preventie van internaliserende stoornissen bij dyslectische adolescenten: een pilot-onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 351-363.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Prenger, J. (2011). Werken aan taal via rekenen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 5, 10-13.
- Prochaska, J.O., Norcos, J.C. & DiClemente, C.C. (1994). *Changing for good: A revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York: Avon Books.
- Pugh, K. & McCardle, P. (2009). *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York: Psychology Press/Taylor-Francis Group.
- Punt, L. & Van Loon, A. (2010). *Een nieuw curriculum voor lezen? Uw leerlingen met succes op weg naar lezen op 1F en 2F*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2000). *Effective reading strategies; teaching children who find reading difficult*. New Jersey: Prentice Hall.
- Raskind, M.H. & Stanberry, K. (2008). *Assistive Technology for Kids with Learning Disabilities. Assistive technology: A Parent's Guide*. GreatSchools Inc. www.greatschools.org/special-education/assistive-technology/784-parents-guide-to-assistive-technology.gs
- Reij, R. (2003). *Dyslexie: naar een vergoedingsregeling*. Amstelveen: College voor zorgverzekeringen. (Zie ook www.cvz.nl; publicatie-nummer 03/144).
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia*. London: Routledge.
- Rijkschroeff, L. & Van Roosmalen, T. (2003). *De Achtbaan; een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 3, 17-21.
- Rispens, J.E. (2004). *Syntactic and phonological processing in developmental dyslexia*. (Academisch proefschrift). Enschede: Print Partners Ipskamp. <http://irs.ub.rug.nl/ppn/264809300>
- Rolak, M. & Henneman, K. (2010). Ondersteunende technologie in de afstemming tussen zorg en onderwijs. In L. Verhoeven, F. Wijnen, K. van den Bos & R. Kleijnen (Red.), *Zorg om dyslexie. Kwaliteitszorg bij de aanpak van leesproblemen* (pp.135-156). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Rooijen, A. van (2007). *Pareltjes van partnerschap. Goede praktijkvoorbeelden in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: NKO.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley California: McCutchen Publishing Corporation.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational research*, 64(4), 479-530.
- Rosink, A.M., Exterkate, W. & Bosman, A. (1998). Leren spellen door letterlijke uitspraak. *Didaktief & School*, 4, 35.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., De Haan, C., Mijs, L.I.M. & Harinck, J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met schrijven. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 135-145.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Ruijsenaars-Elshoff, C. Th. G., Smeets, M. H. G., Willemsen-Bouwman, M. & Van Mameren-Schoehuizen, G. M. M. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ruijsenaars, W. & Van den Bos, K. (2011). Dyslexie na de basisschoolleeftijd: meer dan alleen cognitieve beperkingen. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauer & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (p. 185-202). Leuven: Acco.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Van Luit, H. & Van Lieshout, E. (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie. Theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schellens, G. & Van Hout-Wolters, B. (1998). Wat is belangrijk in een studietekst? De rol van leerdoelen en taakeisen. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 19(1), 54-58.
- Scheltinga, F., Gijssels, M., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie. Groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Schiffelers, I., Bosman, A.M.T. & Van Hell, J.G. (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met niet consistente foneem-grafeemrelaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.
- Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. [academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam].
- Schippers, M. (2002). Motiverende gespreksvoering. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 57, 250-265.
- Schneider, E. (2009). Dyslexia and foreign language learning. In G. Reid (Ed.), *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 297-310). London/New York: Routledge.
- Schraeyen, K., Janssens, V., Aerts, A., Meersschaert, E., Maetens, K. & Geudens, A. (2011). Diagnostiek van dyslexie bij adolescenten en jongvolwassenen: een pleidooi voor het totaalprofiel als sleutel tot een individueel aangepast advies. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauer & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 81-107). Leuven: Acco.
- Sebregts, C. (2002). Woordenschatverwerving in het moderne vreemdetalenonderwijs. *Remedial*, 3(1), 9-15.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

- Share, D.L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584-615.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia; a new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Sliepen, S.E. (1995). *Instructie en oefening in begrijpend lezen; leerkrachtinstructie en computerondersteunde oefening voor lom-leerlingen* [Academisch proefschrift]. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Smeets, J. & Kleijnen, R. (2008). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserend en dispenserende hulpmiddelen*. Masterplan Dyslexie. (downloadbaar via www.expertisecentrumnederlands.nl)
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Smits, A. & Van der Helm, P. (z.j.). *RALFI in het voortgezet onderwijs*. www.dyslectischekinderen.nl
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Steenbeek-Planting, E. & Kleijnen, R. (2011). Begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 145-167). Leuven: Acco.
- Steenbeek-Planting, E.G., Kleijnen, R. & Verhoeven, L.T.W. (2006a). *Interventieprogramma Engels voor het Voortgezet Onderwijs. Begeleiding voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Steenbeek-Planting, E.G., Kleijnen, R. & Verhoeven, L.T.W. (2006b). *Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs. Begeleiding voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Steenbeek-Planting, E.G., Popma, A., Goei, S. L., Jacobs, A. & Kleijnen, R. (2006). *Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs. Implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: PMO.
- Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland. Geheel herziene versie. (zie voor een digitale versie: www.stichtingdyslexienederland.nl).
- Struiksma, C., Scheltinga, F. & Van Efferen-Wiersma, E. (2006). De Rotterdamse Aanpak Dyslexie, evaluatie van een project. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 170-181.
- Teunissen, C. & Bekebrede, J. I. (2011). Lezen en schrijven met Praktijkonderwijsleerlingen: een nieuwe leergang. *Remediaal*, 2, 10-14.
- Teunissen, C., Jongejan, W. & Steenbeek-Plantinga, E. (2012). Functioneel geletterd de wereld in. Interventie voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 20(2), 19-21.
- Teunissen, C. & Steenbeek-Planting, E.G. (2009). Het interventieprogramma Nederlands voor voortgezet onderwijs: effecten in het VMBO en mogelijkheden voor gebruik in de schoolpraktijk. *Remediaal*, 9(5), 3-7
- Theunissen, J. (2003). *Leerlingen over dyslexie; onderzoek naar ervaringen met dyslexiemaatregelen in het vo.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

- Urff, M. (2010/2011). Het protocol dyslexie VO in de tas van de docent moderne vreemde talen
(1). *Remediaal*, 11(5), 14-20.
- Van Bergen, E., De Jong, P.F., Plakas, A., Maassen, B. & Van der Leij, A. (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 28-36.
- Van Berkel, A. (1990). *Orthodidactische gids voor het vreemde-talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Berkel, A. (2003). *Remedial Workbook-New Interface 1 alle niveaus*. Amersfoort: Thieme-Meulenhoff.
- Van Berkel, A. (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Van Berkel, A., Hoeks-Mentjens, R. & Wiers, E. (2008). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 95, dyslexie special, 14-17.
- Van den Bos, K.P. (2003). 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., Zijlstra, B.J.H. & Lutje Spelberg, H.C. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-49.
- Van den Bos, K.P., Lutje Spelberg, H.C., Scheepstra, A.J.M. & De Vries, J. (1994). *De Klepel. Vorm A en B. Een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling*. Nijmegen: Berkhout.
- Van den Bos, K. P. & Lutje Spelberg, H. C. (2007). *CB&WL: continu benoemen en woorden lezen*. Amsterdam: Boom Test Uitgevers.
- Van Calcar, W.I.M. (1992). *Een Nieuwe Grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Calcar, W.I.M. (1994). *Een Toegepaste Grammatica; grondslag voor het vak Nederlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Van der Bolt, L. (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 27-37.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie; beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat. (Tweede gewijzigde druk.)
- Van der Leij, A. & Van Daal, V.H.P. (1999). Automatization aspects of dyslexia: Speed limitations in word identification, sensitivity to increasing task demands, and orthographic comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 417-428.
- Van der Linden, J. (2000). Leren in samenspraak; van theorie via onderzoek naar onderwijs- en opleidingspraktijk. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. Van Wessum. *Van onderwijs naar leren*, pp. 103-116. Apeldoorn: Garant.
- Van Garderen, D. (2007). Teaching students with LD to use diagrams to solve mathematical word problems. *Journal of Learning disabilities*, 40, 540-553.
- Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008). Wat is de ideale leraar? *Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Zie ook www.velon.nl/uploads/nieuws/bestanden/wat_is_de_ideale_leraar.pdf
- Van Peer, W. (1987a). Spelling in stelling; een didactische visie; vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs. *Levende Talen*, 417, 23-29.

- Van Peer, W. (1987b). Spelling in stelling; een didactische visie; vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs. *Levende Talen*, 418, 118-123.
- Van IJzendoorn, T. (2001). Training in begrijpend lezen door rolwisselend leren. In *Bundel Viertiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*, p. 243-250. (http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/14/243/).
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (1993). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (2003). *Woorden leren, woorden onder wijzen*. Amersfoort: CPS.
- Vermunt, J. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vosse, A.J.M. (2002). *Evaluatie van tutorleren in Nederland*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Vries, P. de, Cox, H., Heldoorn, G. & Galjaard, H. (2012). *Ouderbetrokkenheid voor elkaar; in tien stappen naar een goede samenwerking tussen school en ouders*. Amersfoort: CPS.
- Walraven, A.M.M. (1995). *Instructie in leesstrategieën; problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers* [Academisch proefschrift]. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Wiers, E., Van Berkel, A. & Hoeks-Mentjens, R. (2008). Dyslectische leerlingen en het vak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 95, dyslexie special, 7-10.
- Zabala, J., Bowser, G. & Korsten, J. (2004-2005). SETT and ReSETT: Concepts for AT implementation. *Closing The Gap*, 23(5), 1-4. www.joyzabala.com