



Christelijk|College|Zeist

Dyslexiebeleidsplan 2016-2017

Inhoudsopgave	Blz.
Deel I	
1. Inleiding, missie en visie, doelstelling, ervaring, delen en niveaus van betrokkenheid	3
2. Theoretische onderbouwing en wetenschappelijke inzichten	5
Definitie dyslexie	5
Oorzaken dyslexie	6
Diagnosestelling	6
Dyslexieverklaring	7
Route borging dyslexieverklaring	9
Bijkomende problemen	10
Talenten	11
Rol ouders	11
Deel II	
3. Concretisering van het dyslexiebeleidsplan	13
Signalering dyslexie	13
Dyslexiecoach	14
Zorgcoördinator	15
Docenten	15
Remedial teaching	16
Mentoraat	17
Leerlingbespreking	17
Examenregeling	17
Sprintlessen	18
Evaluatie	19
Het belang van mindmappen	21
4. Beleidsontwikkeling	23
Taalbewust vakonderwijs	23
5. Literatuurlijst	25

1. Inleiding, missie en visie, doelstelling, ervaring, delen en niveaus van betrokkenheid

Inleiding

Uitgaande van de missie en visie van het CCZ hebben wij een dyslexiebeleid geformuleerd met als doel *de voorwaarden te scheppen waardoor onze leerlingen met een dyslexieverklaring een eerlijke kans krijgen het diploma te halen dat past hun capaciteiten en overeenkomt met de prognose welke bij de afronding de basisschoolperiode is gesteld, zodat wij 'afstroming' naar een lager niveau zoveel mogelijk kunnen voorkomen.* Daarnaast streven wij ernaar de functionele lees- en schrijfvaardigheid te vergroten. In het kader van dit uitgangspunt willen wij echter wel opmerken dat de mogelijkheid om een diploma te halen niet alleen afhangt van de cognitieve capaciteiten van onze leerlingen, maar ook van hun aanwezige talenten, motivatie en doorzettingsvermogen.

Het CCZ stelt zich ten doel elke leerling met dyslexie vanaf het moment van 'binnenkomst' zo goed mogelijk te begeleiden. Dit dyslexiebeleidsplan biedt daartoe de handvatten om dit te realiseren. Uitgangspunt hierbij is het Protocol Dyslexiebeleid Voortgezet Onderwijs (2013). Dit protocol biedt ons achtergronden, handreikingen en werkdocumenten voor het vormgeven van ons dyslexiebeleid. Als school hebben wij de taak deze handvatten te vertalen naar een dagelijks handelen dat het beste bij ons past en aansluit bij onze missie en visie. Heel concreet geformuleerd: elke docent op het CCZ weet hoe hij of zij moet omgaan met een leerling met dyslexie en kan ook de vraag beantwoorden: *'wat doe je als lesgeeft aan je een leerling met dyslexie en hoe doe je dat?'*

Missie en visie

De leerlingen van de onderbouw op het CCZ volgen hun onderwijs in de Doe-vakschool: leren door doen loopt als een rode draad door ons gehele onderwijsconcept. Daarnaast is er veel aandacht voor taal en rekenen, omdat dit een voorwaarde is om succesvol de opleiding te kunnen volgen en afronden. Maatwerk is hierbij het sleutelwoord. Ook zorgen we ervoor dat het prettig leren en werken is. De driehoek 'leerling, ouder en school' is voor ons belangrijk en vormt de basis voor onze aanpak. Als school willen wij onze leerlingen stimuleren het beste uit zichzelf te halen en een eerste stap te zetten naar hun toekomst als beroepskracht. Kunnen, kennen en (beroeps)houding staan in ons onderwijs centraal. Elke leerling krijgt de kans de aanloop naar een vak te leren, kennis op te doen, zelfstandig te werken, verantwoording te dragen, te plannen, keuzes te maken, samen te werken en te reflecteren op eigen gedrag. Dit vraagt om onderwijs dat uitdaagt en aansluit bij hun belevingswereld, motivatie en competenties.

Doelstelling

Uit deze missie en visie spreekt het voor zich dat het hoofddoel van het dyslexiebeleid is *de leerling te leren zo goed mogelijk om te gaan met de problemen die ze ondervinden t.g.v. hun dyslexie en ze te leren op te komen voor hun belangen daarbij.*

Onze ervaring

Praktijkervaring leert dat deze leerlingen m.n. in de brugklas de meeste en grootste behoefte hebben aan ondersteuning en begeleiding. In de jaren daarna - mits goed begeleid - hebben ze meestal wel de 'tools en routes' gevonden om steeds beter met hun dyslexie om te gaan en op te komen voor hun belangen en rechten. Wij streven er dan ook naar om onze leerlingen vanaf hun binnenkomst bij ons op school te leren verantwoording te dragen voor de zaken waarvoor ze ook zelf verantwoordelijk zijn. Op tijd in de les zijn, je spullen meenemen en huiswerk maken, zijn hier voorbeelden van, maar ook: aangeven dat je hulp nodig hebt, iets niet begrijpt, een rustig plekje vraagt of kiest om te werken en hulp- c.q. steunkaartjes gebruikt, zijn hier voorbeelden van.

Het dyslexiebeleid hangt nauw samen met ons taalbeleid en zorgbeleid: het bevindt zich op het raakpunt van beiden en beschrijft welke ondersteuning wij bieden aan dyslectische leerlingen, als aanvulling op de algemene aandacht voor taal uit het reeds van kracht zijnde taalbeleid en zorgbeleid. In het kader van het passend onderwijs en het toenemende aantal leerlingen met een complexere, meervoudige problematiek heeft de zorgcoördinator hierbij een verbindende rol. De dyslexiecoach en zorgcoördinator overleggen regelmatig.

In dit dyslexiebeleidsplan leggen wij uit hoe onze school de ondersteuning van dyslectische leerlingen vorm geeft. Het plan beschrijft niet alleen welke afspraken er al liggen - het zgn. 'staand beleid' -, maar ook in welke richting het beleid zich de komende jaren zal ontwikkelen, met welke speerpunten en hoe wij de kwaliteit van het beleid evalueren.

Delen

Het dyslexiebeleidsplan bestaat uit twee delen:

Deel I : beschrijving van het staand beleid

Deel II : beschrijving van de beleidsontwikkeling

Deze onderverdeling maakt al duidelijk dat een beleidsplan geen 'op-zichzelf-staand' gegeven is, integendeel: een goed beleidsplan is verre van statisch, maar flexibel te interpreteren en beweegt mee met veranderde inzichten, ervaringen, evaluaties etc.. Met andere woorden: een goed geïntegreerd beleidsplan - een beleidsplan dus dat zijn basis vindt in de missie en visie van de school - wordt gedragen door het team en bijgesteld wanneer nodig. Om dit te kunnen realiseren, is de motivatie, inzet en betrokkenheid van het gehele team noodzakelijk en heeft een ieder een taak. In het schooljaar 2013-2014 is voor het eerst een dyslexiebeleidsplan opgesteld: de evaluatie hiervan is uitgebreid beschreven in het dyslexiebeleidsplan 2014-2015. In de daarop volgende beleidsplannen zijn uiteraard ook alle evaluaties over het laatste jaar terug te vinden.

Niveaus van betrokkenheid

Verschillende niveaus van betrokkenheid zijn hierbij te onderscheiden:

- Op strategisch niveau is de hoofdrol voor de directie weggelegd: zij is uiteindelijk degene die het beleid bepaalt, doelen stelt en er vervolgens richting aangeeft.
- Op tactisch niveau is vooral de dyslexiecoach werkzaam: deze werkt veelal 'in de breedte', heeft een coördinerende, communicatieve rol en overlegt met alle betrokkenen of belanghebbenden. Daartoe behoren bijvoorbeeld de zorg-, taal- en examencoördinator, RT-er, directie en vakgroepen, naast uiteraard de leerlingen en hun ouders.
- Op operationeel niveau zijn niet alleen mentoren en docenten, maar ook administratief medewerkers en conciërges onmisbaar: zij zijn degenen die mede het beleid uitvoeren en vaak als eerste merken of bepaalde doelstellingen gehaald worden en praktische voorzieningen ook daadwerkelijk functioneren, dan wel dat aanpassingen of bijstellingen gewenst zijn.

2. Theoretische onderbouwing en wetenschappelijke inzichten

Definitie dyslexie

Onder dyslexie verstaat men een ernstige en hardnekkige lees- en/of spellingachterstand, ondanks voldoende gelegenheid tot leren. In het voortgezet onderwijs uit zich dit m.n. in een automatiseringstekort: vooral bij complexe taken zoals lange teksten lezen, functionele schrijfp opdrachten maken of vreemde talen leren. Deze definitie impliceert dat het vaststellen van dyslexie gebonden is aan bepaalde voorwaarden en normen.

Het is niet altijd even gemakkelijk om dyslexie te herkennen: dyslexie komt in verschillende gradaties voor, van zwak tot zeer ernstig. Het is geen 'alles-of-niets' conditie, maar een ontwikkelingsstoornis welke meestal in de schoolgaande leeftijd wordt ontdekt. Naar schatting heeft 4% van onze bevolking hardnekkige dyslexie (ernstigste vorm). Dit hangt overigens wel af van de definitie, want 1 op de 10 mensen heeft een of andere lees- en spellingsstoornis. De meeste dyslectische mensen proberen hun handicap te camoufleren. Dat is geen wonder want in onze maatschappij verwacht men dat bijna iedereen goed kan lezen en schrijven. Wie dit niet kan, schaamt zich vaak en is bang voor 'dom' te worden aangezien.

Heel lang werd dyslexie getypeerd aan de hand van specifieke foutenpatronen, zoals het omdraaien van letters (b-d) of de verkeerde volgorde van letters (dorp-drop). Tegenwoordig weet men dat het veel meer is dan alleen het omdraaien van letters. Een kind blijft - ook nadat hij met veel hulp een redelijk niveau heeft bereikt - zijn hele leven verder dyslectisch, ook als volwassene dus. Een groot probleem voor hen is dat zij hierdoor hun kennis en vaardigheden vaak niet optimaal kunnen laten zien. Veel dyslectische leerlingen geven eenvoudig geformuleerde en/ of incomplete antwoorden. Ook maken zij vaak spelfouten. Voor een 'buitenstaander' lijkt het alsof zij zich onvoldoende ingespannen hebben: niets is echter minder waar!

Dyslexie kan op verschillende manieren worden gedefinieerd:

De 'Stichting Dyslexie Nederland' definieert dyslexie als *een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkige probleem met het aanleren en het accuraat en/ of vlot toepassen van het lezen en/ of spellen op woordniveau.*¹

Het 'Protocol Dyslexie CZS' geeft de volgende definitie: *dyslexie is een specifieke lees- en spellingsstoornis met een neurologische basis, die veroorzaakt wordt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische- en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve - m.n. het taalverwerkingsprofiel - en leiden tot een ernstig probleem met lezen en spellen van woorden, ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingsprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling.*²

DSM-5 categoriseert dyslexie als een *neuro-developmental learning disorder*. Dit betekent dat het gaat om een:

- stoornis met een neuro-(bio)logische basis (euro-developmental learning disorder)
- ontwikkelingsstoornis: niet aanleg tegenover omgeving, maar een interactie van aanleg, omgeving en taak: neuro-developmental learning disorder
- leerstoornis: een stoornis in een basale psychologische functie n.l. het leren (neuro-developmental learning disorder)
- leerstoornis, met een basis in het kind: neuro-developmental learning disorder³

¹ Stichting Dyslexie Nederland

² Masterplan Dyslexie: Protocol Dyslexie voor het Voortgezet Onderwijs 2013

³ Syllabus Dyslexie-ICT 2013-2014 Lexima

Het VN-verdrag (13-12-2006) beziet onderwijs als een van de belangrijkste domeinen van het leven, omdat onderwijs de sleutel is tot participatie in de maatschappij. Over dyslexie zegt dit verdrag: *'dyslexie of een lees-, spellings- of schrijfstoornis kan beschouwd worden als een handicap. Wie er aan lijdt, heeft recht op maatregelen waarin de overheid voorziet om gelijke kansen te creëren en discriminatie van personen met een handicap tegen te gaan.'*⁴ Net als vele andere landen heeft Nederland dit verdrag ondertekend, echter niet bekrachtigd waardoor er veel minder vergoedingen voor dyslectische leerlingen mogelijk zijn dan in bijvoorbeeld België, waar de overheid dit wèl heeft gedaan.

Oorzaken dyslexie

Wetenschappers van verschillende disciplines buigen zich al vele jaren over de oorzaak/ oorzaken van dyslexie en gaan met elkaar daarover de strijd aan. De oorzaak is nog niet gevonden: alle verklaringen gebaseerd zijn op hypothesen. De meest genoemde hypothesen zijn:

1. problemen met het herkennen van klanken (fonologische hypothese)
2. problemen met het luisteren (auditive theorie)
3. problemen in de samenwerking van de hersenhelften
4. problemen in de oogbewegingen (visuele oorzaak)
5. motorisch probleem (cerebellumtheorie)

De 1^e, 2^e en 3^e oorzaak (al dan niet gecombineerd) worden het meest geaccepteerd, de 4^e en 5^e oorzaak wordt vaker afgewezen. Steeds weer verschijnen er in wetenschappelijke tijdschriften nieuwe publicaties n.a.v. recentelijk onderzoek. Soms verwerpen onderzoekers bepaalde hypothesen of bevestigen deze juist. (zie voetnoot 3)

In het NRC verscheen op 6-12-2012 een artikel n.a.v. het wetenschappelijke tijdschrift *Science* over een publicatie van ontwikkelingspsycholoog Bartvoets, verbonden aan de Katholieke Universiteit Leuven. Dit onderzoek verwerpt de al langer bestaande tweespalt tussen verschillende dyslexie-onderzoekers. Het ene 'kamp' zegt dat de stoornis komt doordat de fonetische representaties van klanken in de hersenen van dyslectici minder betrouwbaar zijn. Het andere kamp ziet gebrekkige communicatie tussen de verschillende hersengebieden als de 'boosdoener' van dyslexie.

Uit vergelijkende hersenscans ontdekte Barvoets echter, dat slecht functionerende verbindingen in de hersenen de oorzaak zijn van dyslexie. Vrij vertaald komt dit neer op: het zit er wel in, maar komt er niet uit. De klanken van gesproken taal zijn wel correct in de hersenen opgeslagen, maar door een gebrekkige verbinding kunnen dyslectici de klanken niet snel genoeg interpreteren en maken daardoor sneller spelfouten. Dit onderzoek lijkt de 1^e, 2^e en 3^e hypothese tot een nieuwe hypothese samen te voegen en biedt wellicht nieuwe aangrijpingspunten voor een vervolgonderzoek.

In Nederland is ook veel onderzoek uitgevoerd naar dyslexie, omdat ook hier naar verhouding veel dyslexie voorkomt. In 2016 is in ons land hierover een boeiend boek verschenen van Marjoke Rietveld-van Wingerden: dit boek zoomt vooral in over de geschiedenis van dyslexie.

Diagnosestelling

Het stellen van de diagnose vraagt hierdoor uiteraard een grote mate van deskundigheid en zorgvuldigheid. Het onderzoek in het kader van het vaststellen van dyslexie en het afgeven van een zgn. dyslexieverklaring, is dan ook voorbehouden aan professionals die gekwalificeerd zijn voor het uitvoeren van psychodiagnostisch onderzoek. Een academische graad in de klinische (kinder- en jeugd-) psychologie of orthopedagogie is dan ook vereist, alsmede een bekwaamheidsregistratie op het niveau van de BIG-registratie Gezondheidszorg. Het 'Masterplan dyslexie' (Dyslexie protocol 2013) geeft richtlijnen aan m.b.t. het dyslexiebeleid voor basisscholen en scholen voor het voortgezet onderwijs. Het plan adviseert o.a. daarin dat een

school een duidelijk criterium stelt wanneer voor hen een leerling dyslectisch is en recht heeft op bepaalde ondersteuning c.q. faciliteiten. Voor het CCZ volgt daarbij de richtlijn dat een leerling dyslectisch is wanneer hij/ zij in het bezit is van een dyslexieverklaring afgegeven door een GZ-psycholoog. Andere leerlingen kunnen wel bepaalde kenmerken laten zien welke sterk doen denken aan dyslexie, maar hieraan geen faciliteiten of bepaalde ondersteuning aan ontlene n zolang het CCZ niet een kopie van de dyslexieverklaring heeft ontvangen.

Dyslexieverklaring

Na het vaststellen van dyslexie geeft de professional een zgn. 'dyslexieverklaring' af, waaraan het kind of de volwassene bepaalde rechten en faciliteiten kan ontlene n. Deze verklaring blijft het hele leven geldig. Het vaststellen van dyslexie gebeurt op drie gebieden:

1. onderkende diagnose
2. verklarende diagnose
3. indicerende diagnose

De onderkende diagnose heeft tot doel op basis van objectief waarneembare kenmerken iemand als dyslectisch te classificeren, zoals een achterstand het vaardigheidsniveau van lezen en/of spellen, onvoldoende nauwkeurigheid en/of snelheid, voldoende gelegenheid tot leren, hardnekkigheid van het probleem (ook bij extra instructie en oefening) en een tekort de in automatisering. Het begrip 'hardnekkig' wordt verder uitgewerkt m.b.v. het criterium van achterstand en de didactische resistentie (probleem blijft ondanks voldoende begeleiding op school). Naast het vaststellen van het criterium van achterstand, is het belangrijk dat de school 'didactische resistentie' heeft kunnen aantonen. Met andere woorden: de school moet kunnen aantonen dat een leerling begeleid is op school (dossiervorming).

De verklarende diagnose bevat de mogelijke oorzaken van dyslexie. Deze betreffen met name cognitieve oorzaken. Ook biologische gegevens worden genoemd, zoals verschillen in hersenstructuren tussen dyslectische en niet dyslectische kinderen en de kans op dyslexie als een van de ouders of beiden dyslectisch zijn. Wanneer een van de ouders dyslectisch is, is er een kans tussen de 31% en 62%, gaat het om beide ouders, dan kan dit percentage stijgen tot 80%! Vaak geeft een verklarende diagnose aan wat een leerling niet aan, veel belangrijker is echter te zoeken naar wat hij of zij dan wel kan! Helpende vragen hierbij zijn o.a. 'wat vind je leuk?' of 'wat zou jou helpen?'

De indicerende diagnose geeft adviezen m.b.t. onderwijsproblemen, co-morbiditeit en secundaire problemen. Men onderscheidt daarbij taakrelevante en taakgerichte adviezen. Taakrelevante adviezen richten zich op factoren die niet direct aan de lees- en spellingtaken gerelateerd zijn, maar waarmee men in de advisering en behandeling wel rekening moet houden. Te denken valt aan frustratie van talent, de aan- of afwezigheid van compensatiemogelijkheden, het sociaal-emotioneel functioneren en het al dan niet voorkomen van andere leer- en werkhoudingproblemen. Taakgerichte adviezen betreffen de verdere indicatiestelling en de vertaling naar het concrete handelen, zoals remediëren, compenseren en dispensereren. M.n. scholen hechten veel waarde aan de indicerende diagnose omdat deze concrete handvatten geeft m.b.t. een handlingsplan dan wel perspectieven dan wel voor bepaalde leerlingen de voorwaarden schept tot het verkrijgen van specifieke faciliteiten. *(zie voetnoot 2)*

Daarnaast moet rekening gehouden worden met co-morbiditeit, d.w.z. de aanwezigheid van een tweede, niet met dyslexie samenhangende stoornis, zoals ADHD, ADD, ASS en/ of dyscalculi. Landelijk gezien ligt deze co-morbiditeit bij deze stoornissen tussen de 18 en 40%. Kijken we alleen naar het percentage van leerlingen in de schoolleeftijd met ADHD, dan stijgt dit percentage naar 50%. Bij ASS ligt dit percentage rond 14%.⁵

In twee recentelijk gepubliceerde onderzoeken stellen Van der Leij (2015) en Van Bergen (2016) dat er sprake is van een Intergenerationeel Meervoudig Tekort: een mooie omschrijving van de complexiteit van dyslexie.

Zij concretiseren deze complexiteit tot een eenvoudig en dynamisch schema tussen ouders en kind, waarbinnen vier onderliggende factoren met elkaar samenhangen en op elkaar ingrijpen: ouders (voor 60-80%) en kind (voor 20-40 %). Ouders door hun genen en omgeving en kind door breinstructuur, breinfunctie, cognitieve processen en gedrag.

Het mag duidelijk zijn, dat het herkennen en diagnosticeren van dyslexie geen eenvoudige zaak is. Bij allochtone kinderen met een andere moedertaal kan het nog ingewikkelder zijn om dyslexie te herkennen. Kinderen die thuis de moedertaal spreken en weinig Nederlands hebben ontwikkeld of die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen, hebben vaak een enorme taalachterstand. Het is dan extra lastig om onderscheid te maken tussen taalachterstand en dyslexie. Dyslexie is sterk erfelijk. Van de kinderen met een dyslectische ouders ontwikkelt gemiddeld 30% dyslexie t.o.v. slechts 3% van de kinderen met redelijk tot goed lezende ouders. Ongeveer 5 tot 7% van de bevolking in Nederland heeft dyslexie.

De meest recente cijfers laten zien dat maar liefst 15% van alle vmbo-t'ers een dyslexieverklaring heeft, 11% van de havo-leerlingen en 6% van de vwo'ers. Gemiddeld levert dat een percentage op van 12% in het voortgezet onderwijs (Sontag & Donker 2012).

Op basis van onderzoek (Inspectie 2007 en Schijf 2009) schat men dat 25% van alle leerlingen die de basisschool verlaten en leerachterstand hebben van anderhalf tot 2 jaar. Die aantallen zijn een stabiel gegeven. Alle vernieuwingen van de afgelopen jaren ten spijt, overigens. Men vermoedt dat het leerstof-jaar-klassensysteem hierbij een grote rol speelt, naast maatwerk door differentiatie welke ondanks alle inspanningen niet tot het gewenste resultaat leidt. Steeds weer blijkt dat de kwaliteit van lesgeven door de leraar in de groep een zeer grote rol speelt. Met deze constatering, is het probleem echter niet opgelost!

Onze ervaring.....

Op het CCZ zien we de laatste jaren het aantal leerlingen met dyslexieverklaring toenemen. Tot het schooljaar 2012-2013 had 10% van onze leerlingen een dyslexieverklaring, in het schooljaar 2013-2014 steeg dit percentage naar 20%. Vooral in klas nam het aantal dyslectische leerlingen flink toe: 27% van de brugklassers had een dyslexieverklaring.

In het schooljaar 2014-2015 zagen we dezelfde tendens, echter toen over de gehele onderbouw (klas1 en 2). In de daarop volgende schooljaren bemerken we dat dit percentage iets afneemt en nu tussen de 20 en 25% fluctueert.

Op onze school hebben de leerlingen uitsluitend een basis- of kaderniveau. Bij screening op leesvaardigheid en woordenschat, scoren basisleerlingen gemiddeld lager dan kaderleerlingen. Dit geldt ook van een aantal kaderleerlingen met een lwoo-indicatie.

Route borging dyslexieverklaring

De borging van een dyslexieverklaring geschiedt op onze school volgens de volgende route:

- Ouders of verzorgers melden tijdens het intake- c.q. aanmeldingsgesprek op het CCZ dat hun kind een dyslexieverklaring heeft
- Zij sturen vervolgens een kopie van de dyslexieverklaring naar school of geven deze persoonlijk aan af aan de administratie. De administratief medewerker bergt dyslexieverklaring op het in leerlingendossier en voegt betrokken leerling toe aan het tabblad *'Zorgleerlingen met dyslexie'* in SOM. Ook archiveert zij de dyslexieverklaring in het 'papieren dossier', uploadt de verklaring in SOM en maakt een zorgmelding aan
- Dyslexiecoach stelt een reguliere lijst van leerlingen met een dyslexieverklaring op, aangevuld met de belangrijkste gegevens
- Voor het begin van een nieuw schooljaar overlegt de dyslexiecoach met de zorgcoördinator en examencommissie, om de afspraken voor het huidige schooljaar t.a.v. het toetsingsbeleid vast te stellen
- De dyslexielijsten stuurt de dyslexiecoach naar het gehele team en past deze aan bij wijzigingen aan o.v.v. versie (maand/ jaar). Alle docenten weten zo welke leerlingen een dyslexieverklaring hebben en welke faciliteiten voor hen gelden.

⁵ DMS IV en Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Reading Disorder: More than Different Alderleiste-De Jong (2013)

Bijkomende problemen

Naast het vaststellen van dyslexie, is het belangrijk dat alle betrokkenen (team, ouders, groepsgenoten, begeleiders) zich realiseren dat er deze leerlingental veel andere, bijkomende problemen kunnen hebben, zoals:

- trage verwerkingssnelheid van m.n. van talige informatie
- traag zijn in het benoemen van plaatjes of objecten
- moeite hebben met plannen en structureren
- moeite hebben met onthouden en formuleren van lange, complexe zinnen en woorden
- context loze feiten (losse feitjes) snel vergeten
- een nieuwe taal aanleren moeilijk vinden
- woord vindings-problemen ('dinges') hebben
- complexe vragen niet begrijpen, maar wel bij een andere/ eenvoudige vraagstelling
- meervoudige instructies niet onthouden
- namen niet onthouden of kunnen ophalen van uit hun geheugen
- auditieve en/of visuele informatie trager verwerken (m.n. gecombineerd!)
- stoornissen vertonen in de taalproductie
- soms: motorisch zwak zijn, vooral m.b.t. de fijnere motoriek (schrijven, knippen, iets oppakken)
- rekenproblemen hebben, m.n. bij talige vraagstelling zoals redactiesommen
- snel iets vergeten: door een zwak korte termijn geheugen
- veel tijd nodig hebben bij het maken/ leren van huiswerk
- slechter presteren dan verwacht bij toetsing, omdat de vraag niet goed gelezen/ begrepen wordt
- slechter presteren bij presentaties, spreekbeurten, werkstukken en opstellen
- ondertiteling niet snel genoeg kunnen lezen
- ogen springen vaak mis, woorden overslaan, tekstbeeld snel kwijt raken
- veel tijd nodig hebben om treinverbindingen snel op te zoeken
- het maken van boekverslagen lastig vinden
- liever met de handen werken dan met het hoofd
- onduidelijk handschrift en/ of eigen handschrift niet kunnen lezen
- spelfouten maken bij het overschrijven
- snel moe en/ of weinig concentratie bij het lezen
- zelfde tekst steeds opnieuw lezen, maar niet begrijpen wat er staat
- hoofdpijn hebben of vage oogklachten, last van fel licht bij het lezen (letters wiebelen)
- het niet prettig vinden om zelf voor te lezen (gaat hikkend, stotteren, monotoon)
- een samenvatting maken erg moeilijk vinden
- in korte zinnen spreken: hierdoor lijkt het alsof ze iets niet begrijpen
- vaak: niet twee dingen tegelijk kunnen doen
- laag zelfbeeld en gering een zelfvertrouwen hebben, denken dat ze dom zijn
- bij voortdurende tegenslag gefrustreerd en gedemotiveerd raken
- het alfabet niet kunnen onthouden (hulpkaart erbij helpt enorm!)
- links en rechts door elkaar halen
- snel afgeleid zijn door achtergrondgeluiden
- tijdgevoel of ordening in de tijd is lastig
- van slag zijn bij onverwachte wijzigingen (*zie voetnoot 1 en 3*)

Al deze bijkomende problemen leiden vaak tot misverstanden, verkeerde interpretaties, onderschatting of ontkenning van de capaciteiten c.q. mogelijkheden van dyslectici, hetgeen tot teleurstelling, verdriet, onmacht of frustratie kan leiden. Voor alle betrokkenen die met deze leerlingen omgaan is het belangrijk zich te realiseren dat een leerling met dyslexie.....

- niet dom is, maar juist meer tijd nodig heeft om informatie te verwerken
- niet ongemotiveerd of ongeconcentreerd is, soms wel gedemotiveerd door teleurstellingen
- wat later/ trager reageert op klassikaal gestelde vragen dan anderen
- moeilijk uit zijn hoofd leert zonder samenhang
- veel steunt heeft aan het gebruik van verschillende zintuigen bij instructies of verwerkingen
- instructie beter begrijpt a.d.h.v. concrete voorbeelden en bewoordingen (*zie voetnoot 3*)

Talenten

Naast al deze hinderlijke c.q. belemmerende problemen, zien we bij dyslectici vaak een aantal van bijzondere kenmerken of talenten. Juist deze kenmerken of talenten kunnen wij inzetten om hen te ondersteunen bij de problemen die ze ervaren.

Zo vallen zij soms op door

- creativiteit
- fantasierijkheid
- ruimtelijk inzicht
- technisch inzicht
- goed kunnen tekenen, m.n. technisch tekenen
- fotografisch en filmisch geheugen
- snel en logisch kunnen denken en redeneren
- praktisch zijn
- niet-schoolse zaken goed kunnen organiseren
- het overzicht bewaren, complexe zaken overzien, totaalplaatje zien
- niet blijven hangen in details
- goed lange termijn geheugen: i.t.t. hun korte termijn geheugen (*zie voetnoot 3*)

Rol ouders

De visie en missie van onze school geven al aan, dat we in ouders een belangrijke gesprekspartner zien ons een onmisbare schakel zijn in de driehoek kind, ouders en school. Ouders zijn echt de steun en toeverlaat voor leerlingen met dyslexie. Alle teleurstellingen, tegenvallers en frustraties vangen ouders vaak op. Voordat hun kind bij ons op school komt, heeft het op de basisschool meestal al een lange weg achter de rug. Het beschikken over een dyslexieverklaring en daarmee de voor kind en ouders zo belangrijke erkenning dyslexie is één, het antwoord op de vraag: *'hoe nu verder?'*, is minstens net zo belangrijk. Veel ouders maken zich van tevoren zorgen over *'hoe het straks in de brugklas zal gaan'*. Dat is terecht! Er verandert voor een kind en zijn/ haar ouders toch al erg heel veel bij de overstap van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs en als hun kind dyslexie heeft, worden deze zorgen niet minder. Samen de zorgen delen: met de mentor, vakdocenten, dyslexiecoach, remedial teacher, zorgcoördinator en alle andere betrokkenen, vinden wij dan heel belangrijk. Ouders en school kunnen met elkaar tips uitwisselen of adviezen geven. Een goede samenwerking vormt de basis om de leerlingen zo goed mogelijk door hun schoolperiode op het CCZ heen te leiden.

Hoe kunt u als ouder uw kind thuis ondersteunen?

- Uw kind aanmoedigen
- Uitspreken van positieve verwachtingen: *'je kunt het!'*
- Belangstelling blijven tonen en resultaten volgen (SOM)
- Hulp aanbieden bij het plannen en organiseren van huiswerk
- Mindmaps inzetten: een handige studievaardigheid die leerstof overzichtelijk maakt
- Gebruik van iPad en mobieltje in de gaten houden (social media)
- Stimuleren te blijven lezen: leesboek, tijdschrift, stripverhaal: alles helpt!
- Bij problemen contact opnemen met school
- Humor inzetten: uw kind wordt/ is een puber!
- Eigen 'wereldje' van uw kind respecteren

3. Concretisering van het dyslexiebeleidsplan

Om een beleidsplan echt te kunnen uitvoeren en ervoor te zorgen dat zo'n plan niet in de bureaulade verdwijnt, is de inzet van alle betrokkenen nodig. Een beleid kan er nog zo mooi uitzien, c.q. zijn vormgegeven, zonder de implementatie en het dragen ervan door alle betrokkenen, is het slechts een lege 'huls'. Niet alleen spelen de teamleden een cruciale rol bij de uitvoering van het dyslexiebeleid, ook de leerlingen zelf en hun ouders zijn onmisbaar. Vooral in de brugklas hebben onze leerlingen veel hulp nodig, daarna duidelijk minder, hetgeen overigens niet hetzelfde is als geen aandacht meer voor hebben.

Wanneer we de doelstelling van ons beleid - voorwaarden te scheppen waardoor leerlingen met een dyslexieverklaring een eerlijke kans krijgen het diploma te behalen dat past hun capaciteiten en overeen stemt met de gestelde prognose bij de afronding de basisschool - rijst ook de vraag op hoè het CCZ dat doet. Hoe dit zichtbaar, merkbaar is in de dagelijkse situatie.

Om op deze vragen antwoord te geven, is nodig dat helder in kaart te brengen wat we in het schooljaar 2016-2017 doen, welke ontwikkeling we dit jaar willen inzetten en welke rol of taak alle betrokkenen hierbij hebben.

Wat zijn onze tools?

- Signalering dyslexie
- Dyslexiecoach
- Zorgcoördinator
- Docenten
- Remedial teaching
- Mentoraat
- Leerlingbespreking
- Examenregeling
- Sprintlessen
- Toepassing van mindmap als studievaardigheid
- Intensievere aandacht voor taalbewust vakonderwijs door docenten

Signalering dyslexie

Meestal vindt de signalering van dyslexie al plaats in het basisonderwijs. Het basisonderwijs kent en volgt een gedetailleerd dyslexieprotocol om zo vroeg mogelijk - hoe eerder, des te gunstiger de prognose- dyslexie te diagnosticeren en te begeleiden. Toch komt het voor dat dyslexie tijdens de basisschoolperiode niet wordt ontdekt. Deels valt dit te verklaren vanuit het feit dat een leerling dan heel goed of handig is geweest de dyslexie te camoufleren. Verder zijn er wel vermoedens, maar zijn de signalen niet overtuigend genoeg om dit verder te onderzoeken.

Op het voortgezet onderwijs valt de leerling wel 'door de mand'. Er wordt meer van de leerlingen gevraagd en compensatietechnieken schieten te kort. De leerlingen moeten zich ineens veel meer nieuwe leerstof eigen maken, krijgen meer huiswerk en ondervinden problemen bij het aanleren van andere talen (m.n. bij spelling, grammatica). Kortom: er wordt veel meer en 'anders' van hen gevraagd dan in het basisonderwijs. Tel daar bij op alle andere veranderingen die ze tegenkomen bij de overstap naar het voortgezet onderwijs en het plaatje is compleet.....

Vanuit onze visie en missie vinden wij het belangrijk maatwerk te leveren. Concreet betekent dit: inspelen op de capaciteiten en behoeftes van elke individuele leerling. Dus de leerling aanbieden wat bij hem past en ook verlangen dat hij zich daarvoor inzet. Omdat goed te kunnen, is veel informatie nodig en bij voorkeur zo gedetailleerd en uitgebreid mogelijk.

1. Informatie vanuit basisonderwijs
2. Observaties en resultaten n.a.v. opdrachten en toetsen
3. Afname signaleringstoetsen in brugklas

1. Informatie vanuit basisonderwijs

- Intakegesprekken
- Onderwijskundig rapport
- Aanmeldformulier
- Vragenlijst lees- en spellingsvaardigheid (*voetnoot 2, Masterplan dyslexie 2013, bijlage 2: blz. 166-172*)
- Drempeltoets
- Schoolbezoek en warme overdracht intake-commissie
- BOVO-avond in december (overdracht leraar BO en mentor VO)

2. Observaties en resultaten

- Signalenlijst lees- en spellingsproblemen (*voetnoot 2, Masterplan dyslexie 2013, bijlage 3: blz. 173-182*)
- Intake vragenlijst mentor (*voetnoot 2, Masterplan dyslexie 2013, bijlage 7: blz. 183-186*)
- Intake vragenlijst docenten (*voetnoot 2, Masterplan dyslexie 2013, bijlage 2: blz. 187-189*)
- Resultaten digitale opdrachten en toetsen
- Team observaties en leerlingbespreking
- Vakgroep- en rapportvergadering
- Resultaten SOM
- Observaties RT-er

3 Afname signaleringstoets in brugklas

- Diataaltoets: begrijpend lezen en woordenschat
- ABC-toets: rekenvaardigheden

De optelsom van al deze informatie kan aanleiding geven een onderzoek naar dyslexie te starten, dan wel de resultaten en mogelijke zorgen omtrent een leerling nauwgezet te volgen en regelmatig te bespreken met betrokkenen. Daarnaast kan dit totaalplaatje een uitgangspunt zijn om leerlingen maatwerk aan te bieden dan wel van verdere begeleiding of coaching te voorzien.

Dyslexiecoach

De dyslexiecoach draagt zorg voor de begeleiding en coaching van leerlingen met een dyslexieverklaring met als doel hen te ondersteunen in het (beter) leren omgaan met hun dyslexie en speelt hierbij in op hun talenten, mogelijkheden, wensen en/ of voorkeuren. Dyslexiecoach op het CCZ is mevr. E. Renia.

Bekend is dat leerlingen met dyslexie een andere wijze van lezen, waarnemen en uitvoeren van taken/ opdrachten hebben dan leerlingen zonder dyslexie en vaak wat sneller afgeleid, verward of gedesoriënteerd raken Dit belemmert het onderwijsleerproces. Anderzijds zijn velen van hun nieuwsgierig, associatief of creatief. Vaak beschikken zij ook over een sterk lange termijn geheugen als ze iets eenmaal hebben begrepen. Juist door hun talenten in te zetten, kan de dyslexiecoach met alle collega's hun zo optimaal mogelijk door hun schoolperiode heen leiden.

Dat doen wij zo.....

- Kennismakingsbijeenkomst voor brugklasouders van leerlingen met dyslexie
- Intakegesprek met deze leerlingen
- Inventarisatie van hulpvragen en voorkeuren
- Screening: met name op specifieke problemen met lezen en/of spelling
- Borging van inventarisatie op dyslexielijst
- Screeningslijst verspreiden, inclusief resultaten 0-meting Diataaltoets
- Opstellen, verspreiden (en actualiseren) dyslexielijst naar team
- Dyslexiekaarten voor leerlingen
- Dyslexiecafé na elk rapport
- Resultaten leerlingen volgen/ bijhouden via SOM
- Terugkoppeling van ervaringen en inzichten naar team
- Advisering mentoren m.b.t. aanmelding van leerling voor RT
- Opstellen contactbrieven voor ouders (3x per jaar)
- Voorlichting c.q. instructie geven aan docenten m.b.t. dyslexie en hoe hiermee om te gaan
- Updaten, implementeren en evalueren van dyslexiebeleidsplan
- Begeleidings- en coachgesprekken voeren
- Eenduidig toetsingsbeleid bewaken

In de eerste weken van het schooljaar heeft de dyslexiecoach een intakegesprek. Zij stelt zich voor en vertelt hun wat zij kunnen verwachten en hoe zij dit doet. Daarnaast inventariseert zij hoe nieuwe leerlingen de dyslexiebegeleiding op hun vorige school hebben ervaren en of ze merkten dat hun docent rekening hield met hun dyslexie. Ook informeert zij welke hulpmiddelen zij gebruikten, welke vakken problemen gaven en welke wensen c.q. voorkeuren zij hebben voor het komend jaar. Ook geeft zij instructie m.b.t. de voorleesfunctie op hun iPad.

Zorgcoördinator

Zoals in de inleiding al aangegeven, hangt het dyslexiebeleid nauw samen met het zorgbeleid. In het kader van het passend onderwijs en het toenemende aantal leerlingen met een complexere, meervoudige problematiek speelt de zorgcoördinator - Mevr. J. Nooij - hierbij een belangrijke en verbindende rol. De dyslexiecoach en zorgcoördinator overleggen regelmatig.

Docenten

Motivatietoets naar docent-leerling interacties in de klas heeft laten zien dat docenten op talloze manieren hun verwachtingen aan hun leerlingen laten blijken, zowel verbaal als non-verbaal. Leerlingen blijken de 'verwachtingshiërarchie' - van wie verwacht de docent veel en van wie niet - te kennen. Zij gaan zich vaak conform deze verwachtingen ook gedragen of ontwikkelen faalangst, door teveel confrontaties met hun zwakke kanten. Dit kan leiden tot demotivatie, verminderd zelfvertrouwen of een laag zelfbeeld. Ook bij nieuwe brugklassers komt dit voor. Vooral in het begin zien wij dat ze veel hulp, aanmoediging en maatwerk nodig hebben, naast het geven van vertrouwen dat ze het wèl kunnen. In de overstap van onderbouw naar bovenbouw krijgen zij het opnieuw moeilijk. Dit komt doordat er in de bovenbouw meer zelfstandigheid en eigen initiatief wordt verwacht. Daarnaast ligt het tempo hoger, zijn er PTA's, stages, meer vakdocenten en anders gevormde klassen. *(zie voetnoot 3)*

Welke hulp kan het CCZ hierbij bieden?

- Accepteren, stimuleren en ondersteunen
- Remediëren
- Compenseren
- Dispenseren (zo min mogelijk)

En verder?

- Extra instructie geven tijdens het werken
- Eenduidig taalgebruik
- Korte, heldere uitleg
- Verbale instructie meteen concretiseren
- Verschillende zintuigen inschakelen (laten zien/ voelen/ horen/ bewegen/ toneel/ ritme)
- Niet de nadruk leggen op alleen schriftelijke verwerking
- Meer tijd geven of de hoeveelheid stof aanpassen
- Hulpmiddelen inzetten
- Individuele instructie
- Pré-teaching
- Differentiatie
- Vragen stellen en feedback geven
- Meer tijd geven om schriftelijk werk te controleren
- Laten samenwerken, maatje en rustig plekje geven
- Accent leggen op wat ze wel kunnen (vraag stellen: wat kun je wel?)
- Strategiekaartjes gebruiken. ⁶

Remedial teaching

In de brugklas onderzoeken we of remediëren nog zinvol is: op de basisschool hebben veel leerlingen al een intensief remediëringstraject doorlopen en is soms de grens aan leerbaarheid bereikt. Bij Nederlands verzorgt mevr. E. Renia de RT-invulling in de onderbouw, dhr. E. Rang doet dit in de bovenbouw alsook de RT rekenen, wiskunde en Engels.

Remediëren is meer dan alleen correct leren schrijven. Het moet leiden tot een flexibel strategiegebruik en een goede controlestrategie. Pré-teaching bij het vak Nederlands in de onderbouw naast het aanleren en eigen maken van studievaardigheden bleken het afgelopen jaar zeer effectief te zijn.

Compenseren is het wegnemen van belemmeringen bij zwakke lezers of en spellers: de opdracht moeten zij echter wel uitvoeren! Dit minimaliseert de gevolgen die zij ondervinden door dyslexie en benadrukt hun sterke punten. De remedial teacher is vaardig in het herkennen van sterke en zwakke punten van leerlingen en kan hierdoor zowel de leerling alsook hun docenten adviseren.

Dispenseren betekent dat leerlingen de taak niet meer hoeven uitvoeren: dit is echter een laatste optie, die zo min mogelijk gekozen wordt. ⁷

⁶ Dyslexie een zorg voor het VO van het KPC blz.19

⁷ Technische maatjes bij dyslexie 2007 (Lexima)

Mentoraat

Iedere leerling heeft een mentor. Deze stimuleert leerlingen bij schoolwerk en is het eerste aanspreekpunt voor ouders of verzorgers. De mentor is de spil van de begeleiding van de Leerlingen en werkt nauw samen met de Zorgcoördinator en andere deskundigen uit het Zorgteam. Tijdens het mentoruur voert de mentor gesprekken met individuele of groepjes leerlingen. Bij bijzonderheden raadpleegt de mentor de teamleider. Waar nodig zet de mentor een proces in gang voor extra hulp en ondersteuning, bijvoorbeeld remedial teaching, een training in sociale vaardigheden of faalangstreductie. Daarnaast geeft de mentor het onderdeel studievaardigheden en leerlingbegeleiding.

Leerlingbespreking

Bij veel teamvergaderingen staat de leerlingbespreking centraal. Hier bespreken wij de voortgang van onze leerlingen op alle vlakken: resultaten, leerproblemen t.g.v. leerachterstanden, sociaal-emotioneel gedrag enzovoort. Indien nodig en na overleg met de ouders of verzorgers meldt de mentor een leerling aan bij de ICL: Interne Commissie Leerlingenzorg.

Examenregeling

Aan het begin van het schooljaar, overlegt de dyslexiecoach met de examencoördinator - dhr. N. van Schip - om afspraken te maken m.b.t. de regels in het kader van de examen voor het komend schooljaar en inhoud en vormgeving m.b.t. samenstelling, inhoud en vormgeving van de lijst van leerlingen met een dyslexieverklaring. Een belangrijk onderdeel van het wettelijk kader vormt artikel 55 van het Examenbesluit. Lid 1 van dit artikel vermeldt:

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.

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. 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.

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. Wanneer een leerling recht heeft op auditieve ondersteuning, dan geldt dat recht voor zowel het schoolexamen als het centraal examen. 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 bij het VMBO-examen niet zwaarder dan ongeveer een tiende van het totaal aantal te behalen punten voor het examen. Een (dyslectische) leerling kan dus meer dan één punt aftrek krijgen voor spelling en kan deze compenseren door tekstbegrip en andere essentiële taalvaardigheden.

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. De school kan leerlingen gebruik laten maken van een tekstverwerker met spellingscontrole. Dit recht geldt voor álle eindexamenkandidaten, dus ook voor leerlingen zonderdyslexie. 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.

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. Leerlingen met een dyslexieverklaring hebben bij het centraal examen recht op een standaard tijdverlenging van 30 minuten. Per leerling wordt wel nagegaan of deze echt nodig is en 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. *(zie voetnoot 2)*

Sprintlessen

In de onderbouw bieden wij sprintlessen aan met als doel om gericht maatwerk te leveren. Maatwerk voor leerlingen die een achterstand hebben voor rekenen of Engels. Veel formatie verkrijgen wij bijvoorbeeld bij de intake of het onderwijskundig rapport. Daarnaast nemen wij bij het vak Nederlands aan het begin van de 1^e klas een toets af het begrijpend lezen en de woordenschat. Dit is de 0-meting. Ook bij rekenen doen wij dit en brengen zo de basis rekenvaardigheden optellen, aftrekken, delen en vermenigvuldigen in kaart (ABC-toets). De resultaten hiervan zijn van invloed op de hulp ondersteuning aan het begin van het schooljaar. De Diataaltoets nemen wij opnieuw in de 1^e klas af aan het einde van het schooljaar om te meten of deze leerlingen vooruitgang hebben geboekt. Dit herhalen wij in klas 2 en 3 (einde schooljaar). De resultaten kunnen een indicatie zijn voor gerichte adviezen naar de vakdocent en/ of mentor.

Evaluatie dyslexiebeleidsplan 2013-2014 en 2014-2015

Zowel het staand beleid alsook de beleidsontwikkeling, evalueren wij regelmatig. Zo is in het schooljaar 2013-2014 ons 1^e dyslexiebeleidsplan uitgebreid geëvalueerd. De opbrengsten van deze evaluatie zijn beschreven in ons 2e beleidsplan 2014-2015. De evaluatie van het beleid 2014-2015 hebben wij al halverwege het jaar (november/ december) uitgevoerd, met als doel tijdig bepaalde interventies te doen waar vooral de betrokken leerling mee gebaat is. Dit is ons zeer positief bevallen. Niet alleen konden we hierdoor bijvoorbeeld een leerling extra hulp aanbieden of juist voorzichtig verkennen of hij/ zij ook stof op een hoger niveau aan kan, maar ook duiding geven aan eventuele wijzigingen in ons onderwijsprogramma c.q. aanbod.

Dit gaven leerlingen van klas 1 en 2 in deze twee periodes aan:

- Van genoemde vakken, hadden relatief weinig leerlingen moeite met Nederlands
- Engels, rekenen, wiskunde en biologie waren grotere struikelblokken
- Bij het vak biologie werkten grote stukken tekst en moeilijke woorden belemmerend
- Het beheersen van tafels vonden sommigen lastig, anderen juist weer de vraagstelling
- Docenten hielden vrijwel altijd rekening met hun dyslexie (bij toetsen, overhoringen etc.)
- Het huiswerk plannen kon de helft meestal zelf, de anderen vroegen en kregen ook hulp
- Hun eigen leerdoel voor de 3^e periode bedenken en benoemen konden ze uitstekend!
- Over het algemeen hadden de leerlingen niet veel last/ hinder van hun dyslexie
- Veel 1^e klassers vertelden ook in het begin te twijfelen aan hun eigen kunnen: nu niet meer!
- De meeste 2^e klassers waren heel zeker over hun kansen over te gaan: natuurlijk!

Anders in periode 2015-2016

Het afgelopen jaar vond opnieuw een evaluatie plaats. We zagen een duidelijke verandering: opvallend - en ook heel mooi - was dat de 1^e klassers vooral de eerste periode als 'moeilijk' ervaren hebben, maar dit gaande het jaar steeds minder werd. Daarnaast konden ze zowel in de 1^e, 2^e als 3^e periode uitstekend verwoorden wat hun leerdoelen waren voor de daarop volgende periode. Ook dat was bijzonder om te merken!

Bij het 3^e dyslexiecafé evalueerden wij welke tips zij voor nieuwe leerlingen hadden. Een greep uit hun 'gouden' tips:

- Lees veel boeken en probeer je te concentreren
- Het is gemakkelijker dan het is (!)
- Goed opletten, anders snap je het niet, stel vragen als je het niet snapt
- Doe je best en dan komt alles goed
- Denk niet heel moeilijk, heb zelfvertrouwen, wees jezelf
- Doe zoveel mogelijk met de rest mee
- Blijf rustig, stel vragen en neem de tijd
- Je moet in jezelf geloven en denken dat je het kan
- Probeer zoveel mogelijk tijdens de les te maken
- Gewoon om hulp vragen en de voorleesfunctie gebruiken
- Lees de teksten 2x
- Altijd doorlezen, ook al snap je iets niet: vaak iets verderop uitgelegd
- Er voor durven uit te komen dat je hulp nodig hebt
- Doe je best, beter kun je niet
- Neem de hulp aan die je nodig hebt, het wordt je niet voor niets aangeboden
- Op tijd beginnen met leren
- Niet denken dat je anders bent

Daarnaast hadden wij ons als doel gesteld de mindmap te introduceren bij zowel de leerlingen als de docenten. Het eerste doel is zeker gelukt, het tweede doel helaas niet, door allerlei veranderingen in ons onderwijs en de tijd die hiervoor nodig was om dit goed te concretiseren, vorm te geven en te borgen. Voor komend jaar staat dit weer op de agenda en zal ook gerichte training bij docenten t.a.v. de toepassing van een mindmap in eigen les.

Het belang van mindmappen

Het zal weinigen zijn ontgaan dat er door de toegenomen hoeveelheid informatie en snelheid daarvan, de laatste jaren veel is veranderd in onze samenleving: een proces waarvan het verloop onduidelijk is en vragen oproept. Ed van Uden, auteur van het boek 'Mindmappen'⁸ beschrijft dit proces als een 'informatie-explosie', een heldere omschrijving die de kern genoemde verandering zeker aangeeft. Er is nu zoveel informatie beschikbaar, dat het vrijwel onmogelijk is deze te overzien, te filteren of te houden: dit geldt voor alle leerlingen, maar in het bijzonder voor leerlingen met dyslexie. Was een iemand vroeger redelijk op de hoogte als de krant uit was, de nieuwsberichten gehoord waren of het journaal was bekeken: vandaag de dag is dat echt niet meer zo.

Natuurlijk merken ook wij dat in het onderwijs en hebben wij taak hier op in te spelen en dat is niet gemakkelijk. Welke route of methodiek kiezen wij zodat onze leerlingen leren hiermee om te gaan, deze informatiestroom te overzien is of vat op krijgen? Hier ligt een taak, opdracht of uitdaging voor ons onderwijs. Een techniek kan zijn een deel van die informatie te visualiseren. Dit maakt het geheel compacter, eenvoudiger, meer 'to-the point' en daardoor effectiever. Visualiseren - naast het gebruiken van metaforen - stimuleert daarnaast de creatieve vaardigheden welke tegenwoordig steeds een grotere rol spelen.

Mindmappen is een uitstekende methode om informatie te visualiseren. De praktijk wijst uit dat het een krachtig hulpmiddel is om informatie te structureren en te onthouden. Letterlijk vertaald is een mindmap een 'gedachtenkaart', waarmee informatie als lesstof, herinneringen en ideeën met elkaar verbonden en zichtbaar worden. Het is een tool van ons denken welke concreet wordt via een gestructureerde, visuele weergave rondom een centraal onderwerp. De vorm van de mindmap met kernwoorden, opvallende takstructuur en kleurgebruik spelen bij dit proces een cruciale rol. Het is interessant de vraag te stellen waarom juist een mindmap hiervoor zo geschikt is. Het antwoord is eenvoudig: het brein werkt van via verbeelding en verbinding. De toepassing van een mindmap stemt overeen met de werking van het brein, het prikkelt beide hersenhelften en het associatieve denkvermogen. Er ontstaat een radiale weergave van informatie, d.w.z. vanuit het centrum, zoals men bijvoorbeeld een schilderij, foto of beeld bekijkt. Daarna ordent het deze informatie binnen een logische structuur. Zonder een mindmap gebeurt dit op lineaire wijze: van links naar rechts of van boven naar beneden.

Het prikkelen van beide hersenhelften tegelijkertijd heeft voordelen. In de linker, lineaire hersenhelft vinden processen plaats als analyse, logica, kennis, woorden, tekens, getallen, tabellen, volgorde, details etc.. De rechterhersenhelft is juist het domein van synthese, inzicht, creativiteit, beeld, kleur, mimiek, ritme, context, emotie, ruimte en fantasie. Vooral leerlingen met dyslexie beschikken vaak over een grote verbeeldingskracht. Juist door deze verbeelding en fantasie kunnen ze bijvoorbeeld een probleem van verschillende kanten benaderen en hier originele oplossingen voor bedenken. De linker- en rechterhersenhelft hebben ook een ander tempo: links werkt snel, efficiënt en effectief, terwijl de rechter trager is en meer tijd nodig heeft om inzicht te verwerven.

Door de lineaire wijze van omgaan met informatie los te laten van bestaande, vertrouwde patronen - eerst dit en dan dat - ontstaat een holistische benadering rondom een centraal onderwerp. Het eenvoudige taakgebruik door inzet van kernwoorden, maakt een mindmap snel leesbaar, begrijpelijk en dwingt bij het maken ervan tot keuze van essenties: *waar gaat het om?* Het kan zo een krachtig hulpmiddel zijn bij de verwerking van opdrachten met (leer)teksten. Daarnaast bij het studeren in het algemeen of het maken van snelle notities tijdens een spreekbeurt, uitleg of overlegmoment.

⁸ Mindmappen: Ed van Uden (2015)

Als minpunt voor het werken met een mindmap is te noemen dat het maken tijd kost c.q. een arbeidsintensieve klus is. Dit valt niet te ontkennen, echter: een mindmap heeft een hoog rendement, de leerstof beklijft beter, transformaties naar deelgebieden ontstaan en het creatief denken wordt gestimuleerd. Veel docenten die het mindmappen in de praktijk toepassen, menen dat genoemd 'nadeel' niet opweegt tegen de voordelen. Wel vraagt het een andere houding t.a.v. het omgaan met lesstof, maar ook dat is inherent aan deze tijd.

Onderverdeling

Er bestaan verschillende soorten: de belangrijkste soorten zijn de *mindmap-in*, *mindmap-out* en *cheque-map*.

- De mindmap-in is geschikt voor vast, bestaand materiaal, om zo informatie in kaart te brengen en vast te zetten in met geheugen. Bijvoorbeeld bij gebruik van (leer)teksten of het memoriseren.
- De mindmap-out kent geen vaste content of informatie, het gaat hier louter om een creatief denkproces en brainstormen, waarvan de resultaten d.m.v. een mindmap vorm krijgen.
- De check-map is een gestructureerde mindmap welke vorm krijgt door vragen als wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom? Of: probleem, oorzaak, gevolgen, oplossingen. Of: doel, middelen, gevaren, kansen, voorwaarden etc. De cheque-map leent zich uitstekend geschikt voor beginners of kan ingezet worden bij vergaderingen, overleg e.d.

Afspraken

Om het maken van een mindmap 'volgens de regels der kunst' te doen - dus het goed aan te leren - is het zinvol duidelijke afspraken te maken. Dan komt het rendement van mindmappen het beste tot zijn recht en kan het aan de gestelde verwachtingen voldoen. De belangrijkste afspraken hebben betrekking op de keuze van onderwerp, toepassing van takstructuur met hoofdtakken en sub-takken (geen zijtakken), gebruik van kernwoorden, afbeeldingen en kleur en leesrichting.

- Centraal onderwerp of afbeelding: op blanco papier, minimaal A4, landscape, opvallend met kleur, ruimtelijke effecten, humor, metaforen etc.
- Hoofdtakken: kernwoorden of algemene begrippen, woordkeuze is bepalend voor doorgroei sub-takken
- Sub-takken: ontspringen aan uiteinde hoofdtak → niveaus → hiërarchie
- Organische vorm, van dik naar dun, één kleur per tak, geen zijtakken (overzicht, hiërarchie)
- Tekst of afbeelding op de tak, niet erachter → moet verder kunnen splitsen
- Woorden: één woord per tak → snel, overzicht, letters van groot naar klein → hiërarchie
- Eigen lettertype of stijl stimuleren, eenvoudige tekeningen, symbolen, pictogrammen → krachtig
- Leesrichting: met de wijzers van de klok mee

Ervaring leert dat het hoogste rendement te behalen is, wanneer leerlingen beginnen zich deze werkwijze eerst eigen te maken. Als ze deze eenmaal beheersen, is de overstap naar digitale versies zeker een optie. Daar richten we ons m.n. in de bovenbouw op. De leerlingen hebben het principe en de techniek dan goed onder de knie en zullen er dan maximaal van profiteren.

Beleidsontwikkeling

Voor komend jaar staan twee nieuwe ontwikkelpunten op het programma:

1. Docententraining voor docenten m.b.t. introductie en toepassing van mindmap
2. Intensievere aandacht voor taalbewust vakonderwijs

Taalbewust vakonderwijs Sinds 2010 is er in de wet vastgelegd dat alle scholen moeten werken aan taalvaardigheid zoals omschreven in het referentiekader taal, met de ambitie om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen. Taalgericht of liever taalbewust vakonderwijs behoort sinds 2015 tot de didactische kennis en vaardigheden van elke leraar en is ook als zodanig opgenomen in de algemene kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleiding. Dit wat betreft het formele gedeelte. Veel belangrijker dan het formele deel is echter de vraag wat taalbewust vakonderwijs voor de docent zelf betekent. Wat betekent dit voor hem of haar, wil hij/ zij hieraan werken en over nadenken. Is een docent zich in de dagelijkse praktijk van het lesgeven bewust van het belang hiervan en zo ja: hoe geeft de docent er vorm aan? Vaak is er ook twijfel: zal het wel resultaat opleveren, is het wel haalbaar? Uit vele onderzoeken blijkt dat de taalvaardigheid van de leerlingen in hoge mate bepalend is voor de schoolloopbaan. Wanneer deze niet optimaal is om de reguliere lessen goed te kunnen volgen, beperkt dit de leerlingen zeker. Soms zien we dat leerlingen hierdoor afdalen naar een lager niveau of hun motivatie afneemt of zelfbeeld verandert. Dat is uiteraard niet de bedoeling. Wanneer een docent hen tegemoet wil komen en vaktaal vermijdt door de uitleg vaak te herhalen of in veel eenvoudiger woorden aanbiedt, verlaagt dit het niveau van het vak en ontstaat een neerwaartse spiraal. Het leidt uiteindelijk tot losse feitenkennis en tot passieve leerlingen die niet tot wezenlijk begrip van de stof komen (Maaïke Hayer & Theun Meestringa 2015). Taalgericht vakonderwijs is bedoeld om die neerwaartse spiraal te vermijden en juist omhoog te brengen of te houden. Dit kan, onder de volgende voorwaarden:

- **Contextgericht:** het vak in een context aanbieden: dit borgt dat de stof betekenis krijgt voor de leerlingen doordat ze gericht met de stof moeten omgaan en wat hen stimuleert te zoeken naar relaties tussen het bekende, wat ze al weten uit hun eigen omgeving en de nieuwe leerstof. Nieuwe leerstof wordt beter begrepen als deze aansluit bij de aanwezige voorkennis
- **Interactie:** mondeling en schriftelijk taalgebruik tussen docent en leerling opent de deur naar een complexere en rijkere taalvaardigheid middels de vakdoelen. Interactie voegt iets wezenlijks toe aan het leerproces.
- **Taalsteun:** een veilige omgeving borgen met goede voorbeelden en actieve ondersteuning waarbinnen de leerlingen zich de school- en vaktaal eigen kunnen maken. Context, interactie en taalsteun zijn daarmee de **ankerpunten** van taalbewust vakonderwijs. Dit is een duidelijk uitgangspunt, maar hoe vertaalt zich dit naar de praktijk, wat zijn dan de hoofdbakens waar docenten zich aan vast kunnen houden? In ieder geval het feit dat alle leerlingen verschillend zijn en dat elke leerling hierdoor vanaf het eerste moment dat hij zij aan het onderwijs gaan deelnemen en daarbij zijn eigen leerroute volgt en leertempo heeft. Het jaarklassensysteem zowel in het BO als VO kan hierbij voor aantal leerlingen een obstakel zijn, bijvoorbeeld: zowel omdat een leerling nog niet zover is of juist behoefte heeft aan verdiepingsstof. En hiermee begint onze uitdaging, want alle leerlingen verschillen m.b.t hun
- Achtergrond: hoge verwachtingen van ouders/ docenten geven een hoger rendement
- Zelfstandigheid, motivatie, welbevinden: leren is in essentie een sociaal proces!
- Leerstrategieën: deze bieden o.a. meer zelfstandigheid, effectiviteit, gemak of tijdwinst
- Leerstijl: leerlingen kunnen geheel eigen leerstijlen hebben!
- Taalvaardigheid: taal ondersteunt het leren en denken

Daarnaast speelt de beheersing van het schools taalgebruik - de zgn. **schooltaal** - een grote rol. Schooltaal is meer dan een verzameling moeilijke woorden of vaktermen: het gaat ook om minder gangbare woorden, complexere zinsconstructies en het communiceren vanuit een ander perspectief. Het is afhankelijk van een rijk en ruim **taalaanbod**, gelegenheid om de taal zelf **actief** te gebruiken door te praten en te schrijven en voldoende **feedback** van de docent op die formuleringen. In de praktijk blijken niet alleen bij talen, maar óók mens & maatschappijvakken, exacte vakken, biologie, verzorging, ckv en beroepsvakken de beheersing van schooltaal een niet te onderschatte rol speelt!

Kortom: redenen genoeg om de komende jaren ruime aandacht te besteden aan het taalbewust vakonderwijs door gerichte voorlichting en training. Alle leerlingen, maar zeker de leerlingen met een leerachterstand, dyslexie of sociaal-emotionele problemen zullen hiervan de vruchten plukken: en daar gaat het uiteindelijk om! Het spreekt haast voor zich, dat wij als school zeer benieuwd zijn naar de resultaten hiervan en deze met alle aandacht volgen, evalueren, documenteren en borgen.

In beweging

Hoe wij in Nederland inhoud en vorm geven aan ons onderwijs, wordt mede bepaald door onze maatschappij en cultuur waar wij deel van uitmaken en deze is altijd in beweging. De vele - m.n. technologische ontwikkelingen - verhogen de snelheid en het effect hiervan. We merken dat ook m.b.t. de inzichten en ervaringen t.a.v. dyslexie. Wat voorheen nog niet bekend, onderzocht of bewezen was, is dit nu wel en dat heeft uiteraard ook weer gevolgen. Werden voorheen een aantal hypothesen als zijnde bijna onomstotelijk beschouwd, dan zijn die dat nu niet meer, tenminste..... op basis van wetenschappelijk onderzoek. Enige nuchterheid is hierbij ook op zijn plaats: 'dyslexie is handel', wordt wel eens beweerd en deels is dat ook terecht. Niet met negatieve intenties, maar wel waar het uiteindelijk soms toe leidt. Een kritische noot is dan op zijn plaats. Overtuigingen of stellingen die het na wetenschappelijk onderzoek op losse schroeven zijn komen te staan, zijn bijvoorbeeld de volgende:

- Verbeter de visus: gekleurde brillenglazen zijn bedoeld om visuele stress te verminderen en de leesnelheid te vergroten. Hoewel het vaststaat dat er mensen zijn die hier last van hebben bij het lezen, is er geen enkel bewijs dat dit meer voorkomt bij personen met ernstige leesproblemen. Onderzoek naar de effectiviteit vertoont methodologische tekortkomingen of toont geen effect aan. In een aantal onderzoeken ging het zelfs niet over lezen, maar over migraine en in andere onderzoeken ontbraken dyslectici.
- Schenk visolie: uit een (RCT) onderzoek uit 2005 bleek al dat de studie helemaal niet ging over lezen of dyslexie, maar over motorische problemen
- Vergroot de letters of gebruik het speciale lettertype Dyslexie: de algemene conclusie sinds 2013 is dat er geen aanwijzingen of bewijzen zijn dat dit tot betere prestaties leidt (2015 Bosman)

Afsluiting dyslexiebeleidsplan

De hierboven geschetste voorbeelden illustreren hoezeer ook onderwijs in beweging is en rotsvaste overtuigingen op lossen schroeven komen te staan. Dat is min of meer inherent aan onze maatschappij. Ook in het dyslexiebeleidsplan voor het komende jaar en de jaren daarna, zal dit terug te vinden zijn. We blijven dus in beweging!

5. Literatuurlijst

1. Stichting Dyslexie Nederland
2. Masterplan Dyslexie: Protocol dyslexie voor het Voortgezet Onderwijs (2013)
3. Syllabus Dyslexie Beleid en Dyslexie ICT-Beleid Lexima (2013)
4. Dyslexie software en nu: Vlaamse Overheid (2011)
5. DMS IV en Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder and Reading Disorder: More than Different Alderleiste-De Jong (2013)
6. Dyslexie, een zorg voor het VO: KPC (2001)
7. Technische maatjes bij dyslexie: Lexima (2007)
8. Mindmappen: Ed van Uden (2015)
9. Dit is dyslexie: achtergrond en aanpak: Prof.Dr. Aryan van der Leij (2016)
10. Van woordblindheid tot dyslexie: Rietveld van Wingerden (2016)
11. Familiair onderzoek naar dyslexie: E. Van Bos (2016)
12. Handboek dyslexieonderzoek: W. Van den Broeck (2016)
13. Handboek taalgericht vakonderwijs: Maaïke Hayer & Theun Meestringa (2015)
14. Positieve ervaringen met het lettertype Dyslexie: een placeboeffect? (2015)