

HOOFDSTUK 4

BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN



4	BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN	63
4.1	Inleiding	65
4.2	Lees- en spellingproblemen van groep 1 t/m groep 8	65
4.2.1	Fonologisch en fonemisch bewustzijn	66
4.2.2	Letterkennis	66
4.2.3	Technische leesvaardigheid	66
4.2.4	Spellingvaardigheid	67
4.3	Begeleiding op verschillende zorgniveaus	67
4.3.1	Begeleiden op zorgniveau 2	67
4.3.2	Begeleiden op zorgniveau 3	67
4.4	Weten wat werkt in begeleiding bij lees- én spellingproblemen	68
4.4.1	Hard en zacht bewijs	68
4.4.2	Kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen	69
4.4.3	Wat werkt bij deze leerling?	70
4.5	Effectieve begeleiding bij leesproblemen	71
4.5.1	Werkvormen voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn	72
4.5.2	Werkvormen voor het bevorderen van letterkennis	73
4.5.3	Werkvormen voor het bevorderen van de leesvaardigheid	74
4.6	Effectieve begeleiding bij spellingproblemen	77
4.6.1	Werkvormen voor het bevorderen van spellingvaardigheid	77
4.7	Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken	79
4.7.1	Ondersteuning bij lezen en schrijven in de zaakvakken	79
4.7.2	Ondersteuning bij lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal	81
4.7.3	Compenseren door inzet van ICT	82
4.7.4	Dispenserende maatregelen	83

4 BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN

4.1 Inleiding

Als de leerkracht lees- en/of spellingproblemen heeft gesignaleerd, is het belangrijk om de leerling zo snel mogelijk extra instructie en begeleiding te geven. In dit hoofdstuk staat effectieve begeleiding centraal.

In paragraaf 4.2 beschrijven we de problemen die zich kunnen voordoen in de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling. Paragraaf 4.3 belicht de begeleiding op zorgniveau 2 en 3 (zie voor een beschrijving van het continuüm van zorg ook de inleiding van deel II). Wat werkt nu eigenlijk in de begeleiding van lees- en spellingproblemen? Die vraag beantwoorden we in paragraaf 4.4 (voor lezen én spellen), in paragraaf 4.5 (specifiek voor lezen) en in paragraaf 4.6 (specifiek voor spellen). We sluiten het hoofdstuk af met een paragraaf over ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken (paragraaf 4.7).

Aan het eind van dit hoofdstuk weet je....

- hoe lees- en spellingproblemen zich kunnen uiten
- hoe je extra begeleiding op zorgniveaus kunt organiseren
- hoe je op basis van onderzoeksgegevens en ervaringen keuzes kunt maken voor een bepaalde begeleidingsaanpak
- wat algemene effectieve kenmerken zijn van begeleiding bij lees- én spellingproblemen
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij het stimuleren van fonemisch bewustzijn
- wat kenmerken zijn van effectieve aanpak bij het stimuleren van letterkennis
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij leesproblemen
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij spellingproblemen
- hoe ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken geboden kan worden

4.2 Lees- en spellingproblemen van groep 1 tot en met groep 8

Van de kleutergroepen tot en met de bovenbouw wordt de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling gevolgd. Belangrijk is dat eventuele problemen zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en aangepakt. Gedurende de gehele basisschoolperiode kan blijken dat een leerling extra oefening, instructie en begeleiding nodig heeft om de leerdoelen te behalen. Lees- en spellingproblemen openbaren zich namelijk lang niet altijd al meteen aan het begin van het lees- en schrijfproces. Zo zijn er leerlingen die bij het aanvankelijk lezen en spellen in groep 3 nog geen problemen ondervinden, maar wel uitvallen bij het voortgezet technisch lezen (Catts, Compton, Tomblin, & Sittner Bridges, 2012).

Door te observeren tijdens de les en door de afname van methodegebonden toetsen kun je al in een vroeg stadium bepalen welke leerlingen onvoldoende van het klassikale aanbod profiteren. Door het jaar heen worden naast methodegebonden toetsen regelmatig landelijk genormeerde, methodeonafhankelijke toetsen afgenomen (zie hoofdstuk 3). Toetsresultaten, observaties en informatie over de leergeschiedenis bieden voldoende handvatten om problemen in de lees- en spellingontwikkeling te onderkennen en aan te pakken. In de volgende paragrafen beschrijven we welke problemen zich kunnen voordoen in het (voorbereidend) lees- en spellingproces.

4.2.1 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

In groep 1 staat het stimuleren van fonologische vaardigheden zoals rijmen en het opdelen van woorden in lettergrepen (/kruui/ - /wa/ - /gen/) centraal. Dit noemen we het fonologisch bewustzijn. Een leerling met een zwak fonologisch bewustzijn heeft moeite met het doorzien van de klankstructuur van woorden en zinnen. De leerling kan bijvoorbeeld moeilijk rijmen of rijm herkennen, zinnen verdelen in woorden of woorden verdelen in lettergrepen.

Het fonologisch bewustzijn ontwikkelt zich bij kleuters steeds verder (Vloedgraven & Verhoeven, 2007) totdat een kind – vaak in de loop van groep 2 – beseft dat woorden zijn opgebouwd uit afzonderlijke klanken zoals /r/ - /oo/ - /s/. Dit aspect van het fonologisch bewustzijn noemen we het fonemisch bewustzijn. Ook als het lees- en schrijfonderwijs in groep 3 start, is het belangrijk om nog aandacht aan het fonemisch bewustzijn te besteden.

Problemen die zich kunnen voordoen met fonemisch bewustzijn:

- analyseren van woorden in losse klanken ('hakken') verloopt traag en foutief;
- samenvoegen van losse klanken tot een woord ('plakken') verloopt traag en foutief;
- aangeven van de positie van een klank in een woord lukt niet of moeizaam;
- synthetiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd, lukt niet of moeizaam.

4.2.2 Letterkennis

In de kleutergroepen (vooral in groep 2) wordt op de meeste scholen spelonderwijs een aantal letters aangeleerd zodat bij aanvang van het formele leesonderwijs in groep 3 leerlingen al over enige basiskennis van het schriftstelsel beschikken. Meestal komen nog niet alle letters aan bod en leerlingen hoeven ook nog niet alle letters te kennen. Met kleuters die moeite hebben met het koppelen van klanken aan letters en letters aan klanken kan de leerkracht extra oefenen. Het aantal letters dat een leerling kent geeft echter op zichzelf geen aanleiding om de leerling wel of niet naar groep 3 te laten gaan. In groep 3 krijgt letterkennis opnieuw aandacht en worden de overige letters aangeleerd.

Problemen die zich met letterkennis kunnen voordoen:

- letters worden traag en/of foutief benoemd;
- letters worden traag en/of foutief geschreven (bijvoorbeeld gespiegeld);
- weglaten/toevoegen/verwisselen van bepaalde letters in woorden.

Deze problemen kunnen in groep 3 maar ook later nog voorkomen. In groep 4 hebben leerlingen soms nog moeite met het goed benoemen en/of schrijven van bepaalde letters of lettercombinaties. Het gaat dan meestal om hardnekkige verwisselingen van bijvoorbeeld d/b, ie/ei en eu/ui. Na groep 4 spelen problemen op het gebied van letterkennis nauwelijks meer een rol. Slechts enkele leerlingen zullen nog af en toe bepaalde letters verwisselen. Sommige leerlingen zullen moeite hebben met het vlot benoemen of schrijven van de letters.

4.2.3 Technische leesvaardigheid

Het formele leesonderwijs start in groep 3 met het lezen van eenvoudige, korte klankzuivere woorden. De moeilijkheidsgraad neemt geleidelijk in de daaropvolgende groepen toe; langere, niet-klankzuivere woorden, uitzonderingswoorden en leenwoorden komen aan bod. Ook zinnen en teksten worden complexer; zinnen lopen door op de volgende regel, het gebruik van leestekens neemt toe, et cetera.

Problemen die zich met technisch lezen kunnen voordoen:

- het traag en/of fout lezen van (losse) woorden;
- het niet vlot en/of vloeiend lezen van teksten.

Problemen met het accuraat lezen doen zich vooral in de eerste fase van het lezen voor (de Jong & van der Leij, 2003). In de midden- en bovenbouw is vaak het trage leestempo het meest kenmerkend voor leerlingen met leesproblemen. Ze hebben meer tijd nodig om de tekst in de leesles of de zaakvakken te lezen en bij het hardop lezen valt op dat de leerlingen niet vloeiend lezen. Ze hebben bijvoorbeeld moeite om grotere eenheden in de zin (zinsdelen) te herkennen en met 'op toon' lezen. Voor een aantal leerlingen geldt dat het leesprobleem vooral opvalt bij het lezen van losse woorden, zonder context, terwijl zij een tekst relatief probleemloos kunnen lezen. Kortom, leerlingen met leesproblemen vormen een zeer heterogene groep: geen leerling is hetzelfde.

4.2.4 Spellingvaardigheid

Bij het leren spellen wordt gestart met het schrijven van klankzuivere eenlettergrepige woorden. Daarna neemt de complexiteit toe en komen meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden aan bod. Leerlingen moeten spellingregels kunnen onthouden en toepassen. Ook het kunnen onthouden en oproepen van spellingpatronen en letteropeenvolgingen wordt van belang.

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich op de volgende manier:

- spellingpatronen of letteropeenvolgingen worden niet goed onthouden en gespeld;
- spellingregels worden niet onthouden of verkeerd toegepast.

4.3 Begeleiding op verschillende zorgniveaus

Op basis van observaties en toetsresultaten bepaalt de leerkracht bij welke vaardigheid of vaardigheden een leerling extra oefening en begeleiding nodig heeft. Naast het vaststellen *wat* er geoefend moet worden, wordt besloten *hoeveel* oefening een leerling nodig heeft. Hoe ernstiger het probleem, des te intensiever de extra begeleiding moet zijn om te voorkomen dat leerlingen verder achterop raken. In de inleiding van deel II heb je gelezen dat begeleiding op verschillende zorgniveaus kan plaatsvinden. Bij intensivering van het leerstofaanbod spreken we van zorg op niveau 2, bij extra begeleiding die daar nog bovenop komt spreken we van zorg op niveau 3.

4.3.1 Begeleiden op zorgniveau 2

Bij leerlingen met onvoldoende lees- en/of spellingprestaties moet het onderwijsaanbod worden geïntensiveerd. Deze leerlingen hebben behoefte aan extra herhaling van de leerstof en soms is het nodig de leerstof in kleinere stapjes aan te bieden. Dit betekent meer instructie, meer leertijd en meer oefentijd, zodat de leerling meer gelegenheid krijgt zich de stof eigen te maken en deze te automatiseren (Foorman & Torgesen, 2001). Slechts herhaling van de (klassikale) instructie aan de instructietafel is niet voldoende. Het gaat om aangepaste instructie in kleinere stappen, extra feedback en gelegenheid tot extra verwerking. Zo wordt voorkomen dat het verschil tussen de zwakke lezers/spellers en de rest van de klas groter wordt. Om leerlingen de gelegenheid te geven om extra te oefenen, maakt de leerkracht bij voorkeur gebruik van aanvullende materialen uit de lees- en spellingmethode. De leerlingen hebben behoefte aan meer oefening van dezelfde stof om zich deze eigen te maken. De materialen uit de methode sluiten direct aan bij de lesstof uit de reguliere les. Eventueel kunnen ook materialen uit andere methodes gebruikt worden, mits deze goed aansluiten bij de methode die voor de hele groep wordt gehanteerd. Het gaat er uitdrukkelijk om dat de leerlingen met meer oefening de moeilijkheden die centraal staan gaan beheersen. Zij hebben meer van hetzelfde nodig om tot een zelfde resultaat te komen. De leerkracht ondersteunt de leerlingen bij het werken met de materialen. Deze vorm van begeleiding, waarbij extra instructie en begeleide inoefening in de klas centraal staan, noemen we aanpak op zorgniveau 2.

4.3.2 Begeleiden op zorgniveau 3

Als het uitbreiden van instructie- en oefentijd niet tot voldoende vooruitgang leidt, is verdere intensivering van het onderwijs noodzakelijk. De begeleidingsvorm, waarbij zeer intensief met een aanvullend lees-

en/of spellingprogramma wordt gewerkt, noemen we aanpak op zorgniveau 3. Hiervoor komen leerlingen in aanmerking die zeer zwak scoren of na een interventieperiode met extra begeleiding op zorgniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan. Deze leerlingen zijn gebaat bij een extra intensieve en systematische aanpak door het inzetten van een specifieke interventie. Leerkracht en leesspecialist stemmen met elkaar af wat de inhoud van de extra begeleiding is en hoe deze hulp systematisch wordt opgebouwd. In de school wordt nauwkeurig gekeken wie deze interventie kan plegen. Vraagt de uit te voeren interventie veel inzicht in en kennis van het leesproces of is de begeleiding nauwkeurig beschreven in zowel inhoud als wijze van aanbidding? In het laatste geval kan ook een onderwijsassistent voor de extra begeleiding zorgen (Oostdam, Blok, & Boendemaker, 2012).

De interventie is geen vervanging van de gewone lees- of spellingles maar is daarop een extra aanvulling. De leerling volgt dus met zijn klasgenoten ook het onderwijs volgens de reguliere lees-/spellingmethode. De leertijd wordt met minimaal 60 minuten per week uitgebreid. Daarbij kan beter vaak en wat korter geoefend worden dan één keer heel lang. Aanbevolen wordt om minimaal drie keer per week 20 minuten extra instructie- en oefentijd in te plannen. De interventie voor zwakke lezers en spellers kan het beste plaatsvinden in één-op-één situatie of in kleine groepjes van maximaal vier leerlingen (Alexander & Slinger-Constant, 2004; Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000; National Reading Panel, 2000).

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor tips over het organiseren van de begeleiding.

4.4 Weten wat werkt in begeleiding bij lees- én spellingproblemen

Om de extra begeleiding op een verantwoorde manier vorm te geven, is het belangrijk om te weten wat werkt in het onderwijs. Met andere woorden: er moet worden uitgegaan van een aanpak waarvan 'bewezen' is dat het effectief is.

4.4.1 Hard en zacht bewijs

Er zijn allerlei soorten bewijzen. Door de Onderwijsraad (2006) wordt ook wel gesproken van 'hard bewijs' en 'zacht bewijs'.

Hard en zacht bewijs

Bewijzen dat iets werkt kunnen op verschillende manieren tot stand komen, bijvoorbeeld via experimenten of door een enquête onder docenten. De verschillende manieren van bewijsvoering vormen samen een oplopende schaal. Aan de linkerkant liggen weinig bouwstenen voor bewijsvoering (zacht bewijs); aan de rechterkant stapelen de bouwstenen zich op (hard bewijs). De hardste vorm van bewijs met veel bouwstenen zijn gecontroleerde experimenten met aselecte toewijzing van proefpersonen aan verschillende groepen. Andersoortige onderzoeksopzetten zijn onder meer pilots, cohortstudies en gevalstudies. Naast deze vormen van (hardere en zachtere) geobjectiveerde kennis kan ook ervaringskennis van professionals bijdragen aan inzicht in 'wat werkt'.

Bron: Onderwijsraad (2006). *Advies Naar meer evidence-based onderwijs*, www.onderwijsraad.nl.

Hoe kom je nu te weten 'wat werkt' bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen? Je hebt een aanpak op het oog, maar wat is daarvan de evidentie? We noemen hier een aantal verschillende soorten 'bewijzen' op:

- Jouw duo-collega van dezelfde jaargroep is erg enthousiast over de betreffende aanpak. De leesprestaties van haar leerlingen lijken goed vooruit te gaan.
- Collega's van een andere school laten zien dat zij successen hebben geboekt met de betreffende aanpak. Ze laten dit zien met behulp van trendanalyses.

- Je weet uit onderzoeksstudies dat bepaalde componenten uit de aanpak effectief zijn voor jouw doelgroep.
- Je weet uit onderzoeksresultaten dat de betreffende aanpak effectief is gebleken.

Misschien is je al opgevallen dat de voorbeelden hierboven niet in willekeurige volgorde staan; ze zijn gerangschikt van zacht bewijs naar hard bewijs. Uiteraard is hard bewijs niet altijd beschikbaar voor een specifieke aanpak. Een (nieuwe) aanpak waarnaar nog geen onderzoek is gedaan kan ook effectief zijn. Bij de keuze voor een nieuwe werkwijze wordt echter ook uitgegaan van wat al bekend is over wat wel en, minstens zo belangrijk, wat niet werkt. Als leerkracht moet je je afvragen: welke aanpak zet ik bij deze leerling in en waarom is dit een geschikte aanpak? Het is daarom belangrijk dat je op de hoogte bent van bevindingen uit onderzoek en praktijkervaringen waarvan onderzoekers en onderwijsprofessionals in vakliteratuur verslag doen. Door deze manier van kennisdeling kan het onderwijs volgens de nieuwste inzichten worden ingericht.

4.4.2 Kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen

Op basis van conclusies uit onderzoek kunnen we een aantal algemene kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen beschrijven. Het gaat om kenmerken die gelden voor begeleiding op zowel zorgniveau 2 als zorgniveau 3. Natuurlijk zijn daarnaast ook de kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs van groot belang (zie hoofdstuk 2). Denk aan doelgericht werken, instructie en feedback, maar ook het creëren van een stimulerende, motiverende leeromgeving. Aandacht voor lees- en spellingmotivatie moet niet onderschat worden: wanneer lezen en spellen veel moeite kost, kunnen leerlingen geleidelijk hun motivatie verliezen. Dat moet natuurlijk voorkomen worden. Hierna worden kenmerken van een effectieve aanpak toegelicht.

Taakgericht

Om een zo hoog mogelijk niveau van functionele geletterdheid te bereiken, is een taakgerichte benadering noodzakelijk. De instructie moet dus gericht zijn op het oefenen van de vaardigheden die nodig zijn bij het lezen en spellen: lezen leer je vooral door te lezen, spellen door te spellen. De effecten van niet-taakgerichte werkwijzen of (hulp)middelen – zoals sensomotorische training, neurofeedback, kinesiologie, diëten, prismabriden, brillen met gekleurde glazen en medicijnen – op lees- en spellingvaardigheid zijn niet aangetoond en deze werkwijzen worden sterk afgeraden. Dit geldt ook voor de hulpprogramma's die worden aangeboden voor zogenaamde 'beelddenkers' (zie paragraaf 1.4 voor meer informatie over misvattingen en dwaalwegen).

Expliciet en systematisch

Bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen verloopt het leerproces minder vanzelfsprekend dan bij andere leerlingen. In tegenstelling tot goede lezers en spellers, die in staat zijn patronen en regelmatigheid in woorden en teksten impliciet te leren herkennen en gebruiken, heeft de zwakke lezer/speller behoefte aan expliciete instructie (Pavlidou, Kelly, & Williams, 2010). Dit betekent dat de leerstof en de deelvaardigheden in kleine stapjes worden aangeleerd waarbij de leerkracht voordoet en de moeilijkheid bespreekt. Het aanbod van materialen en opdrachten moet systematisch zijn. Dat wil zeggen dat de planning van activiteiten wordt afgestemd op de leerdoelen op de korte en lange termijn. Daarnaast zorgt de leerkracht voor een goede opbouw in moeilijkheidsgraad: soms moet een leerling bepaalde kennis hebben, om een volgende lees-/spellingmoeilijkheid aan te kunnen.

Auditief én visueel aanbieden

De leerkracht probeert zo veel mogelijk het auditieve aanbod van klanken en woorden te combineren met de geschreven vorm van het woord. Bij het leren lezen en schrijven gaat het om de koppeling tussen klanken en letters. Inzicht in de klankstructuur van woorden en de vaardigheid geschreven letters en woorden te herkennen hangen sterk met elkaar samen. Het fenomeen 'klank' is heel abstract voor kinderen. Door de combinatie van auditief en visueel aanbod wordt de klankstructuur van woorden concreet gemaakt. Begeleiding die slechts uit auditieve training bestaat en geïsoleerd fonologische vaardigheden traint, is

weinig effectief. Er moet aandacht worden besteed aan de klankvorm, de geschreven vorm en de relatie daartussen (Bus & IJzendoorn, 1999). Instructie in letter-klankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan de klanken, of met andere woorden: aan het fonemisch bewustzijn (Ball & Blachman, 1991).

Schrijven van letters en woorden

Tussen spellen en lezen bestaat een sterke relatie; het spellen van woorden draagt bij aan het kunnen lezen ervan. Andersom geldt dat leerlingen door veel te lezen ook de schrijfwijze van woorden leren. Dit effect (van lezen op spellen) is echter minder groot (Conrad, 2008). Het lezen van woorden leidt dus niet automatisch tot het goed leren schrijven en spellingregels worden niet automatisch afgeleid bij het lezen van woorden en zinnen.

Herhaling

Om een bepaalde leesmoeilijkheid of de schrijfwijze van een woord in te prenten en/of te automatiseren is voldoende herhaling nodig (Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds, & Kim, 2006). Herhaling is voor alle leerlingen nodig, maar een leerling met lees- en/of spellingproblemen moet nog vaker in aanraking komen met letters en woorden om tot automatisering te komen. Dit betekent dat dezelfde leerstof herhaald moet worden aangeboden in verschillende contexten. Leerlingen moeten veel gelegenheid krijgen om hun lees- en spellingvaardigheid te oefenen.

Aandacht voor lees- en spellingmotivatie

Leerlingen met leesproblemen zullen dagelijks moeten lezen om betere lezers te worden en leerlingen die moeite hebben met spellen zullen woorden herhaaldelijk op moeten schrijven. Als het lezen en schrijven teveel moeite kost, kunnen ze geleidelijk hun lees- en spellingmotivatie verliezen. Door leerlingen zelf een keuze te laten maken uit een breed aanbod van boeken, ze samen met een leesmaatje te laten lezen, met de leerling over boeken te praten, de spellingvooruitgang te visualiseren, functionele teksten te laten schrijven en de leerling zo nodig gebruik te laten maken van hulpmiddelen bij het schrijven besteedt de leerkracht aandacht aan lees- en spellingmotivatie.

4.4.3 Wat werkt bij deze leerling?

Om een leerling met lees-/spellingproblemen te kunnen begeleiden zul je eerst moeten nagaan in welke vaardigheid of vaardigheden een leerling extra oefening nodig heeft. Vervolgens stel je het doel van de begeleiding vast, wat wil je met de leerling bereiken: Het uitbreiden van de letterkennis? Het verbeteren van de accuratesse? Het verhogen van het leestempo? Het beheersen van de regel voor open en gesloten lettergrepen? Zorg dat je het doel zo SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden) mogelijk formuleert. Nadat je het doel hebt vastgesteld, bepaal je hoe je het doel bij deze leerling wilt realiseren en welke aanpak en werkvorm je hiervoor in gaat zetten. In een schema ziet dit stappenplan er als volgt uit:

Stappenplan voor de begeleiding

- 1 Stel vast welke vaardigheid die je wilt verbeteren
- 2 Formuleer SMART het doel van de begeleiding
- 3 Bepaal hoe je het doel wilt bereiken ('wat is effectief?')
- 4 Werk de aanpak/werkvorm concreet uit

Onderstaande vragen kunnen je helpen om vorm te geven aan de begeleiding:

Vragen die je kunt stellen om te bepalen hoe de begeleiding vorm moet krijgen

- Met welke vaardigheid of vaardigheden ervaart de leerling moeite?
- Zijn de problemen meer algemeen of specifiek (bijv. moeite met bepaalde letters)?
- Op welk niveau ervaart de leerling problemen en welk niveau mag verwacht worden gezien de jaargroep waarin hij zit?

Uit de bovenstaande vragen wordt duidelijk dat de begeleiding zowel op lees-/spellinggerelateerde vaardigheden (fonemisch bewustzijn, letterkennis) als op het lees-/spellingproces zelf gericht kan zijn. Problemen met de deelvaardigheden kunnen zowel het lezen als het spellen belemmeren. Om herhaling in de paragrafen over effectieve begeleiding bij leesproblemen (paragraaf 4.5) en spellingproblemen (paragraaf 4.6) te voorkomen, beschrijven we werkvormen en aanpakken voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn (zowel auditieve synthese als auditieve analyse) en letterkennis (zowel benoemen als schrijven) in de paragraaf waarin effectieve begeleiding van leesproblemen centraal staat.

4.5 Effectieve begeleiding bij leesproblemen

In deze paragraaf beschrijven we eerst een aantal algemene kenmerken van een effectieve aanpak. Vervolgens lichten we per vaardigheid (fonemisch bewustzijn, letterkennis en leesvaardigheid) specifieke kenmerken toe voor een effectieve begeleiding op zorgniveau 2 en zorgniveau 3 (stap 3). Op basis van deze kenmerken kun je zelf gefundeerd beslissen welke aanpak je voor een specifieke leerling in kunt zetten om de leesvaardigheid te stimuleren. Omdat geen leerling hetzelfde is, zul je bij elke leerling goed moeten kijken welke werkvorm of combinatie van werkvormen aansluit bij zijn instructiebehoeften (stap 4).

Kenmerken van effectieve begeleiding

Eerst goed, dan snel (tempoverhoging)

De begeleiding richt zich in eerste instantie op het juist ontsleutelen van woorden. Zodra de leerling de letters goed kan benoemen en woorden accuraat leest, oefen je met de leerling het lezen van woorden op tempo. Ook als woorden goed gelezen worden, blijven sommige leerlingen alle woorden letter voor letter lezen en komen ze niet tot directe woordherkenning. Zij blijven als het ware te lang gebruikmaken van een spellende leesstrategie. Deze strategie is efficiënt om nieuwe of onbekende woorden te ontsleutelen maar vertraagt het leesproces, wat het begrijpen van tekst kan belemmeren (zie hoofdstuk 1). Het leestempo moet dan verhoogd worden, maar zonder dat de leerling hierdoor meer fouten gaat maken. Als het leestempo te hoog wordt, kan de leerling gaan 'jagen' en de woorden gaan raden in plaats van lezen. Probeer dus te zoeken naar het leestempo dat de leerling nog net aankan. Dit kan betekenen dat de leerkracht soms voor tempoverhoging en soms voor tempoverlaging moet zorgen. Hoe je dit kunt realiseren lees je in paragraaf 4.5.3.

Aandacht voor woordstructuur

Woordherkenning verloopt efficiënter en sneller als woorden niet letter voor letter worden gedecodeerd, maar als gebruik wordt gemaakt van grotere eenheden en terugkerende letterpatronen. Dat betekent dat instructie niet alleen gericht moet zijn op het hele woord, maar ook op de woordstructuur en de eenheden binnen woorden (Harm, McCandliss, & Seidenberg, 2003; Martin-Chang, & Levy, 2006). Dit betekent dat de leerkracht aandacht besteedt aan medeklinkerclusters die veel voorkomen zoals 'st' (in stap of mast) en aan grotere betekenisvolle eenheden (morfemen), zoals 'lijk' in 'eerlijk' en 'kinderlijk'.

Hardop lezen

Laat leerlingen individueel of in kleine groepjes voldoende hardop lezen. Door het ontsleutelen van woorden – zowel tijdens het hardop lezen als tijdens het stillezen – verwerft een leerling kennis van (nieuwe) woorden (de Jong & Share, 2007). Hardop lezen biedt een aantal voordelen voor zwakke en beginnende lezers: de volledige analyse van letters in klanken vereist actieve verwerking, die de koppeling tussen klanken en letters versterkt (Berent & Perfetti, 1995). Bovendien geeft hardop lezen de kans leesfouten te ontdekken, zowel door de leerling als door de leerkracht. Voornamelijk voor lezers die veel woorden fout lezen en vooral een radende leesstrategie hanteren, is directe terugkoppeling door de leerkracht van belang. In de begeleiding staat daarom hardop lezen centraal. Dat betekent echter niet dat zwakke lezers altijd samen met de leerkracht hardop moeten lezen: stillezen of duolezen kunnen gehanteerd worden als oefenvormen om het leesniveau op peil te houden.

Oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau

Het goed en vlot lezen van woorden en het vloeiend lezen van teksten hangen sterk met elkaar samen. De problemen met vloeiend lezen kunnen voor een groot deel worden verklaard door de moeilijkheden met vlotte herkenning van losse woorden (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003). Daarom wordt aangeraden ook aandacht te besteden aan het lezen van losse woorden. Dit helpt leerlingen om woordrepresentaties op te slaan in het geheugen. Het oefenen op woordniveau bij zwakke lezers leidt echter niet automatisch tot vloeiend lezen op tekstniveau (Martin-Chang & Levy, 2006). Om teksten goed en vloeiend te leren lezen met begrip moeten leerlingen het lezen van woorden ook in zinnen en teksten oefenen (Cunningham, Stanovich & Stanovich, 2004; Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000). Teksten bieden daarnaast een betekenisvolle context waarbinnen technisch lezen en begrijpend lezen worden geïntegreerd. Zo zorgt de leerkracht voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe leessituaties.

4.5.1 Werkvormen voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn

Het extra stimuleren van het fonemisch bewustzijn is vooral in de fase van de beginnende geletterdheid aan de orde. Dit gebeurt nooit geïsoleerd; het oefenen van klanken zonder de koppeling met letters te maken heeft weinig zin als voorbereiding op het leesproces (Castles, Coltheart, Wilson, Valpied, & Wedgwood, 2009). In de begeleiding wordt een combinatie gevormd van auditieve en visuele training waarbij de koppeling tussen klanken en letters wordt gelegd.

Oefeningen met verschil in moeilijkheidsgraad

Oefeningen voor het fonemisch bewustzijn kun je op verschillende niveaus uitvoeren. Het noemen van de eerste, middelste of laatste klank in een woord wordt meestal gemakkelijker gevonden dan het analyseren van een woord in afzonderlijke klanken. Bij deze taak is het eenvoudiger als de leerling in willekeurige volgorde mag noemen welke klanken hij hoort (vrije isoleertaak) dan wanneer hem gevraagd wordt de klanken in de juiste volgorde te noemen (de Graaff, 2010). Leerlingen vinden het over het algemeen het moeilijkst om een klank of deel van een woord weg te laten (Vloedgraven, 2009).

Auditief en visueel oefenen

In de kleutergroepen kan het fonemisch bewustzijn op verschillende manieren extra worden gestimuleerd bij leerlingen die hier moeite mee hebben. Aanvullend op de klassikale activiteiten wordt individueel of met een klein groepje extra geoefend. Een programma dat hiervoor dikwijls gehanteerd wordt is de voorschotbenadering. Hierbij worden letters en klanken in drie fasen aangeleerd: identificatie van klanken/letters (fase 1), manipulatie van klanken/letters (fase 2) en klank-letterkoppelingen aanleren (fase 3) (Smits & Braams, 2006). In fase 1 leren leerlingen klanken en letters herkennen. In fase 2 wordt het analyseren van woorden en het synthetiseren van klanken tot woorden geoefend waarbij er steeds ondersteuning is van geschreven letters en woorden. In fase 3 wordt letterkennis gestimuleerd door bijvoorbeeld de letters multisensorieel aan te bieden (zie paragraaf 2.5.2).

Kleuters die gerichte instructie krijgen in de klankstructuur van de taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Brady, Fowler, Stone, & Winbury, 1994). Het is echter niet zo dat met een vroegtijdige aanpak dyslexie voorkómen kan worden (Otterloo, van der Leij, & Henrichs, 2006). De oefening in de kleutergroepen kan echter wel bijdragen aan vermindering van faalervaringen in de eerste maanden van het formele leesonderwijs (Lyytinen, Ronimus, Alanko, Poikkeus, & Taanila, 2007).

Materialen

De meeste taal- en leesmethodes voor de groepen 1 tot en met 3 bevatten tegenwoordig voldoende extra oefenmaterialen om het 'hakken' en 'plakken' op een speelse manier (verder) in te oefenen. Werken met extra materialen uit de methode heeft als groot voordeel dat deze direct aansluiten bij de lesstof van de 'gewone' leesles. Met andere woorden, de inzet van deze materialen zorgt voor extra leertijd en mogelijkheden om dezelfde inhoud op een herkenbare wijze eigen te maken.

Drietal, Viertal, Woordwijs en Klankwijs (ThiemeMeulenhoff) zijn geschikte spelletjes om het fonemisch bewustzijn te stimuleren. Ook de spelletjes van de methodes *Lang zullen ze lezen* (ThiemeMeulenhoff) en *De leessleutel* (Malmberg) zijn goed bruikbaar. Daarnaast is bij verschillende methodes software beschikbaar die kan worden ingezet om de vaardigheden in te oefenen, en zijn er ook softwareprogramma's te verkrijgen die methodeonafhankelijk zijn.

4.5.2 Werkvormen voor het bevorderen van letterkennis

Het extra stimuleren en uitbreiden van de letterkennis zal voornamelijk in de fase van beginnende geletterdheid aan de orde zijn. Het gaat er om dat leerlingen het alfabetisch principe onder de knie krijgen door de letters te oefenen. Ook na groep 3 kan aandacht voor letterkennis soms nog nodig zijn. Sommige leerlingen blijven moeite hebben met bepaalde letters (b/d) en lettercombinaties (ei/ie).

Oefeningen met verschil in moeilijkheidsgraad

Voor het aanleren van letters bestaan globaal drie oefenvormen, die oplopen in moeilijkheidsgraad. Het passief oefenen van letters is de meest eenvoudige vorm. De leerling hoort een klank en wijst op een letterkaart de corresponderende letter aan. Daarna volgen oefeningen die gericht zijn op het benoemen van letters. Ten slotte kan een fonemendictee of klankdictee worden gehanteerd: de leerling hoort de klank en schrijft de corresponderende letter op. Bovendien is de volgorde waarin de letters het beste kunnen worden aangeleerd niet helemaal willekeurig. Letters die op elkaar lijken in vorm of klank – dit zijn vaak ook de letters die leerlingen verwisselen – moeten nooit direct na elkaar worden aangeboden, omdat dit verwarrend kan zijn. Denk hierbij aan m-n, p-b-d of ei-ie. Daarnaast is het zinvol om de leerling het onderscheid aan te leren tussen korte en lange klanken en bijbehorende letters. Als een letter aan bod is geweest, is herhaling nodig om de letterkennis in te slijpen en de letter-klankkoppeling te automatiseren. Letters moeten eerst goed worden ingeprent, voordat de nadruk wordt gelegd op het snel benoemen en schrijven van de letters.

Multisensorieel aanbod

Voor het inoefenen van de letters kan gebruikgemaakt worden van multisensorieel aanbod. De leerkracht zoekt uit op welke manier de leerling het best letters kan onthouden. Dit kan bijvoorbeeld samengaan met een gebaar, de tast, een tekening waarin de letter is verwerkt of een woord waarin de letter voorkomt (Bara, Gentaz, & Colé, 2007). Bij het aanbieden van een letter worden zo veel mogelijk zintuigen betrokken om een optimale beheersing mogelijk te maken.

Geheugensteuntjes werken het best als leerlingen die samen met de leerkracht bedenken. Ga wel altijd na of er in de reguliere leesmethode met klankgebaren wordt gewerkt. Verschillende klankgebaren naast elkaar gebruiken is voor een leerling namelijk heel verwarrend. Voorbeelden van methodieken waarin gebruik wordt gemaakt van klankgebaren zijn *Spreekbeeld* (Vonk, 2007) en *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009).

Materialen

Voor extra oefening met letters kan de leerkracht de verwerkingsmaterialen gebruiken die de leesmethode aanbiedt. Het voordeel hiervan is dat de extra leerstof aansluit bij de leerstof uit de (reguliere) leesles. Met behulp van een klikklakboekje, bouwboekje of letterschuif kunnen letters extra geoefend worden en wordt er een directe koppeling gemaakt naar het lezen op woordniveau. *Letterwijs* en *Letterbingo* (ThiemeMeulenhoff) en de spelletjes bij de methodes *Lang zullen ze lezen* (ThiemeMeulenhoff) en *De leessleutel* (Malmberg) kunnen ook goed ingezet worden. Het boek *Klank van de dag* (Helsloot & Vink, 2003) biedt korte lesjes om letters extra in te oefenen. Hieronder doen we nog een aantal extra suggesties voor aanvullende materialen:

- *Lettergroeiboek*. Een lettergroeiboek maakt de leerling en de leerkracht op systematische wijze duidelijk welke letters wel of nog niet helemaal beheerst worden. Met kleuren kan eventueel het beheersingsniveau worden aangeduid, bijvoorbeeld geel = beheerst (goed en vlot) en groen = meestal goed, maar nog niet vlot. Het is voor de leerling motiverend wanneer ze hun letterkennis concreet zien toenemen.
- *Overtrekletters*. Om de schrijfwijze van letters te oefenen kan gebruik gemaakt worden van lettermallen. Ook een dienblad met schelpenzand waarin de leerling de letters met zijn vinger, een stokje of een potlood kan schrijven of het schrijven van letters met scheerschuim op een spiegel is een heel motiverende manier om met letters te oefenen.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer suggesties, stoplichtletters en een voorbeeld van het lettergroeiboek.

4.5.3 Werkvormen voor het bevorderen van de leesvaardigheid

De extra leesoefening zal steeds moeten worden afgestemd op de instructiebehoeften van de leerling. De fase in het leesproces speelt daarbij uiteraard een rol. Zoals eerder beschreven, zal de nadruk in eerste instantie liggen op het goed leren lezen van woorden (van klankzuiver naar niet-klankzuiver) waarna er aandacht voor vlot en vloeiend lezen is. Kies in de aanpak steeds voor een combinatie van werkvormen waarbij geoefend wordt op woord-, zins- en tekstniveau om aan leesaccuratesse en leestempo te werken. Blijf hierbij ook altijd oog houden voor de leesmotivatie en het leesplezier.

Materialen

Alle recente leesmethodes voor het aanvankelijk en voortgezet lezen bieden extra oefen- en verwerkingsmaterialen aan. Maak hier gebruik van. Je breidt daarmee de leertijd uit met dezelfde inhoud (leesmoeilijkheden) als die van de reguliere groepsles en biedt daarbij extra ondersteuning. Als aandachtspunt bij veel aanvankelijk leesmethodes geldt dat de nadruk ligt op de visuele overeenkomsten en verschillen tussen woorden. De leerlingen moeten bijvoorbeeld alle woorden met dezelfde woordstructuur als een bepaald doelwoord omcirkelen. Zeker voor zwakke lezers is het echter beter om daarbij de woorden ook te verklanken, zodat er een koppeling gemaakt kan worden tussen hoe het woord klinkt en hoe het wordt geschreven. Als de materialen niet toereikend in opzet en/of hoeveelheid zijn om begeleiding van voldoende intensiteit te bieden, kan ook gebruikgemaakt worden van op zichzelfstaande methodes of interventiematerialen. Weet dat er ook verschillende interventieprogramma's voor zwakke lezers ontwikkeld zijn, waarin enkele van deze specifieke kenmerken zijn samengebracht. Denk bijvoorbeeld aan *Connect-programma's*, *RALFI-lezen* en *Begeleid hardop lezen*.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer informatie over deze – en andere – methodieken.

Suggesties voor het verbeteren van accuratesse en/of leestempo

Hierna volgt een aantal andere suggesties voor werkwijzen en instructiemogelijkheden om aan het verbeteren van accuratesse en/of leestempo te werken.

Connectrijtjes

Wisselrijtjes, waarbij woorden slechts in één of twee letters aan het begin of einde van elkaar verschillen (plas-plat-plak), worden dikwijls gebruikt om leerlingen bepaalde leesmoelijkheden in te laten prenten en het leestempo te verhogen. Het is echter de vraag of leerlingen met leesproblemen profiteren van een dergelijke werkvorm: juist zij hebben moeite met het maken van onderscheid tussen sterk gelijkende woorden en met het herkennen en inprenten ervan (Marinus, 2010). Leerlingen lijken minder geneigd sterke representaties van de woorden en woordkenmerken te maken als de woorden gegroepeerd worden naar de overeenkomst in letterpatronen (wisselrijtjes) (Poole & Levy, 2007). Woordrijen met meer variatie in letters en letterposities (huis-haas-baas-buis-bui) dwingen de leerling om de aandacht op de letters op verschillende plaatsen in het woord te richten (McCandliss, Beck, Sandak, & Perfetti, 2003). Evenals bij het wisselrijtje verandert steeds één letter, maar de positie van de wisselende letter varieert. Er zit geen voorspelbaar patroon in het rijtje, waardoor raden hier geen succesvolle strategie is. Leerlingen worden min of meer gedwongen elk woord in het rijtje te decoderen. Van dit soort onvoorspelbare wisselrijtjes, ook wel connectrijtjes genoemd, wordt gebruikgemaakt in de interventieprogramma's *Connect Klanken en Letters* en *Connect Woordherkenning*. Deze programma's zijn in te zetten als de leerling nog niet alle letters goed en/of vlot herkent en moeite heeft met het accuraat en vlot lezen van losse woorden.

Flitsen

De ene leerling leest te traag, een andere leerling leest te snel met veel fouten. De leerkracht moet bij de ene leerling dus voor tempoverhoging zorgen, terwijl bij de andere leerling moet worden ingezet op tempoverlaging. In elk geval geldt: eerst goed, dan snel. Door gebruik van een zandloper of stopwatch kan een leerling worden aanmoedigd zo ver mogelijk te komen binnen een bepaalde tijd zonder daarbij de accuratesse uit het oog te verliezen. Ook flitsen kan een oefenvorm zijn zodra leerlingen de woorden foutloos kunnen lezen. Flitsen houdt in dat de woorden één voor één kort getoond worden om de woordherkenning te versnellen (Berends & Reitsma, 2005; Irausquin, Drent, & Verhoeven, 2005; van den Bosch, van Bon, & Schreuder, 1995). Door de korte presentatietijd wordt de leerling gedwongen het woord snel, in één keer te lezen. Deze werkvorm kan toegepast worden met losse woordkaartjes of met een computergestuurd flitsprogramma, zoals *Lesebanc* (Noordhoff), *Interflits*, (Giralis) en *Flits* (NIB Software). Woorden die de leerling goed maar traag leest, kan de leerkracht direct op losse kaartjes schrijven, die na een keer goed lezen geflitst kunnen worden. Door de leessnelheid bij elke oefening in een grafiek uit te zetten krijgt de leerling zicht op zijn eigen vooruitgang. Of het flitsen zelf een bijdrage levert aan vlotte woordherkenning is ter discussie gesteld; niet zozeer de tijdslimiet maar het herhaald lezen van woorden draagt bij aan de leesvaardigheid (Berends & Reitsma, 2005). Anderzijds biedt het gebruik van flitskaarten de mogelijkheid om te oefenen en om ervaring op te doen met snel lezen van woorden (Tan & Nicholson, 1997). Het lezen op zins- of tekstniveau kan eveneens versneld worden (Snellings, de Jong, van der Leij, & Blok, 2009). De leerkracht kan een papierstrook geleidelijk over de zin naar het einde toe schuiven, waardoor de leerling wordt gedwongen het tempo op te voeren. Hierbij willen we wel nogmaals benadrukken dat de tempoverhoging niet ten koste mag gaan van de accuratesse. Als eerst geoefend wordt op accuratesse, kan daarna (geleidelijk) het leestempo worden opgevoerd waarbij je erop let dat een leerling niet gaat raden. Er zijn ook leerlingen die gespannen of negatief reageren op tempodruk. Een vorm van herhaald lezen, samen lezen of zingend lezend werkt vaak wel bij deze leerlingen.

Markeren in teksten

Het verhogen van de leessnelheid moet in kleine stapjes gebeuren. Sommige leerlingen gaan door tempoverhoging naar woorden raden. Bij deze leerlingen is een stapje terug in tempo nodig. Om het leestempo te verlagen kun je een leerling van tevoren alle punten en komma's laten arceren en daarbij de opdracht geven bij elke punt en komma even te wachten en/of vooruit te kijken. Ook moeilijke letters, lettercombinaties of woorden kunnen in een tekst geaccentueerd worden. Dit kan de leerling het best zelf doen in de voorbereidingsfase van het hardop lezen van een tekst, bijvoorbeeld met een markeerstift op een kopie van een bladzijde uit het boek. De leerkracht en de leerling bepalen gezamenlijk welke woorden of woorddelen gemarkeerd worden. Op deze manier krijgt de leerling inzicht in zijn moeilijkheden bij het lezen. Gemarkeerde teksten hebben alleen zin als de leerling weet waarom bepaalde delen gemarkeerd zijn.

Herhaald lezen

Herhaald lezen van woorden en teksten is een krachtig middel om de vlotheid en vloeiendheid te verbeteren. Herhaald lezen van doorlopende tekst kan leiden tot verbeteringen in accuratesse, vloeiendheid en leesbegrip. De leerkracht kan dezelfde tekst herhaald laten lezen, maar het lezen van verschillende teksten met vergelijkbare moeilijkheidsgraad is niet minder effectief (Kuhn e.a., 2006; O'Connor, White, & Swanson, 2007). Het herhaald lezen van eenzelfde tekst maakt het echter mogelijk direct, op korte termijn, de voortgang in snelheid te laten ervaren en inzichtelijk te maken. Ook om praktische redenen kan de leerkracht kiezen voor herhaald lezen van dezelfde tekst; het is dan niet nodig om steeds een nieuwe tekst te selecteren die aansluit bij het leesniveau en lesdoel. Aandacht voor leesmotivatie is hierbij wel van belang. Het doel van het herhaald lezen moet duidelijk zijn voor de leerling en daarnaast moet de leerling voldoende gelegenheid krijgen om met aantrekkelijke leesboeken de leesvaardigheid te oefenen.

Samen lezen

Bij het samen lezen lees je samen met de leerling een tekst. De leerkracht ondersteunt de leerling bij het lezen, geeft het goede voorbeeld en kan zo nodig het tempo verhogen dan wel verlagen. Bij deze werkvorm kan de wacht-hint-prijs-methodiek worden ingezet (zie paragraaf 2.5.2). Samen lezen van een tekst kan op verschillende manieren vorm krijgen.

- 1 De leerkracht en de leerling lezen samen, tegelijkertijd, de tekst hardop (koorlezen). Daarbij past de leerkracht het tempo aan dat van de leerling aan. De leerkracht leest de tekst iets trager dan de leerling. Als de leerling een woord heeft gelezen, herhaalt de leerkracht het woord vloeiend en 'duwt' op die manier de leerling vooruit.
Sommige leerlingen voelen zich hierdoor opgejaagd en gaan meer fouten maken. Als dit gebeurt, stapt de leerkracht onmiddellijk over op een andere werkvorm, bijvoorbeeld juist steeds iets sneller lezen, waardoor ze de leerling als het ware door de tekst trekt. Het mag niet zo zijn dat de leerling de leerkracht gaat napraten en niet meer echt aan het lezen is. Daarom zorgt de leerkracht ervoor dat zij iets minder dan één woord voor blijft op de leerling.
Als een leerling een tekst nog niet goed beheerst, kan het best voor deze laatste werkwijze gekozen worden. Als vervolgens meer op tempo geoefend wordt, kan de eerste werkwijze gehanteerd worden.
- 2 De leerling leest hardop en de leerkracht helpt alleen bij haperingen door de eerste letter van het woord voor te zeggen. Op deze manier wordt de tekst samen zo vloeiend mogelijk gelezen.
- 3 De leerling leest hardop en de leerkracht herhaalt waar nodig een zin met de juiste intonatie, direct nadat de leerling de zin gelezen heeft en zonder de verhaallijn te verstoren. Op deze manier ontstaat er meer aandacht voor de inhoud en betekenis van de tekst. De leerkracht kan er ook voor kiezen pas aan het eind van een bladzijde de tekst te herhalen. Dit is denkbaar bij leerlingen die redelijk vloeiend, maar nog in een te laag tempo lezen.
- 4 De leerkracht en de leerling lezen om beurten een zin.
- 5 De leerkracht leest een bladzijde voor, terwijl de leerling woord voor woord bijwijst. De leerling bepaalt door zijn aanwijzen het leestempo. Als de bladzijde voorgelezen is, leest de leerling de tekst zelf, terwijl hij weer woord voor woord bijwijst.

Sommige leerlingen hebben tijdens het lezen steun aan bijwijzen met de vinger of een boekenlegger. Soms geeft een doorschijnende volgstrook al voldoende steun. Het voordeel van transparante volgbladzijdes is dat de volledige tekst op de bladzijde zichtbaar blijft.

Zingend lezen

Bij zingend lezen (Koning, 2000) worden de afzonderlijke klanken lang uitgesproken (uitgerekt) en aan elkaar geplakt. De klank wordt net zolang gerekt totdat de leerling de volgende letter weet. Op die manier vallen er geen pauzes tussen de letters en vormen de woorden een geheel. Het tempo kan langzaam worden opgevoerd door bijvoorbeeld samen te lezen. Een variant op zingend lezen is de zogenaamde synthesezanger (zie voor een uitgebreide beschrijving: Sas & Wieringa, 1998), waarbij een diaraam langzaam

over een woord wordt getrokken. De leerling houdt de klank aan en stapt automatisch over naar de volgende letter, wanneer deze in het raampje verschijnt.

Inzet van ICT

Bij een groeiend aanbod van educatieve softwarepakketten is het steeds beter mogelijk leerlingen aan de computer bepaalde (deel)vaardigheden te laten inoefenen. Deze extra oefenmogelijkheid kan bij de leesbegeleiding worden ingepland, als de leerkracht/leesspecialist samen met de leerling een vaardigheid intensief wil oefenen. Ook kan het kind zelfstandig (in de klas of thuis) met een programma werken. De computer biedt een veilige oefensituatie en werkt ook extra stimulerend bij leerlingen met aandachtsproblemen (Blok, Otter, Overmaat, de Glopper, & Hoeksma, 2003). Dit betekent niet dat de computer de rol van de leerkracht/leesspecialist volledig kan overnemen. Om hulp op maat te kunnen bieden en de instructie te kunnen geven die de leerling nodig heeft, zal de leerkracht/leesspecialist met een zekere regelmaat en frequentie met het kind moeten werken. Slechts onderdelen van de totale begeleiding kunnen met behulp van een computer worden uitgevoerd. Veel methodes voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen hebben software voor extra oefening in hun pakket. Er kunnen ook methodeonafhankelijke softwareprogramma's worden gebruikt.

4.6 Effectieve begeleiding bij spellingproblemen

Leerlingen met spellingproblemen zijn vooral gebaat bij expliciete instructie. Ze moeten voldoende inzicht krijgen in het klanksysteem en de regels die ten grondslag liggen aan de spellingwijze van woorden. Voor woorden waarvoor je geen regels kunt toepassen maar de spellingwijze 'uit het hoofd' moet kennen, hebben zwakke spellers steun aan oefenvormen waarmee de juiste spellingwijze kan inslijpen. Ten slotte zal de begeleiding gericht zijn op het vergroten van het spellingbewustzijn en het toepassen van strategieën voor zelfcorrectie. Hieronder beschrijven we de kenmerken van een effectieve aanpak om aan de onderwijsbehoeften van zwakke spellers tegemoet te komen.

Kenmerken van effectieve begeleiding

Aandacht voor spellingbewustzijn

Het is verstandig om al vanaf het begin aandacht te besteden aan het spellingbewustzijn van leerlingen. Kan de leerling uitleggen waarom hij woorden schrijft zoals hij ze schrijft? Door te praten over wat de leerling al weet over spelling, kan de leerkracht de leerling helpen zijn inzicht in spelling stap voor stap uit te breiden en denkfouten te corrigeren.

Oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau

Ook voor spellen is het belangrijk dat – naast het oefenen op woordniveau – oefeningen op tekstniveau worden uitgevoerd (Scott, 2000). De aangeleerde vaardigheid wordt functioneel toegepast, bijvoorbeeld bij het schrijven van een verhaaltje. Zo zorgt de leerkracht voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe en functionele schrijfsituaties. Daar komt bij dat functionele opdrachten voor leerlingen motiverend zijn.

4.6.1 Werkvormen voor het bevorderen van spellingvaardigheid

Voor extra ondersteuning bij spellingmoeilijkheden raden wij aan om zo veel mogelijk gebruik te maken van de materialen uit de lees- en taalmethode. Zeker in de hogere groepen, als spellingregels meer en meer de nadruk krijgen, is het essentieel dat de leerlingen binnen en buiten de klas de regels op dezelfde wijze krijgen aangeleerd. Voorkomen moet worden dat de leerling in verwarring wordt gebracht doordat hij in verschillende situaties andere strategieën krijgt aangereikt.

Spreken en schrijven

Bij spellen gaat het om de koppeling tussen klanken en letters. Om deze koppelingen te automatiseren is het effectief om bij het spellen ook de woorden uit te spreken. De leerling kan bijvoorbeeld eerst het woord opzeggen en voor zichzelf spellen, voordat hij het woord opschrijft. Als de leerling het woord heeft geschreven, is het goed hem het woord zelf hardop te laten lezen.

Inprenten met context van een verhaal

Om tot de juiste schrijfwijze te komen zijn spellingregels niet altijd een bruikbare oplossing. Sommige woorden moeten ingeprent worden. Voor het inslijpen van ei-ij-woorden en au-ou-auw-ouw-woorden worden soms in het onderwijs korte verhalen gebruikt waarin Nederlandse woorden met die lettercombinaties zijn verwerkt. In *Schrijfpoort* (Billiaert, 1999) en *Als spelling een kwelling wordt* (Cooreman & van den Bosch, 1995) staan voorbeelden van deze verhaaltjes. Met behulp van een verhaal worden bijvoorbeeld de ei-woorden geoefend en zoveel mogelijk geautomatiseerd. Mocht de leerling tijdens een schrijfactiviteit toch twijfelen over de spelling van een specifiek ei-woord, dan kan hij het opzoeken in het verhaal. Het verhaal fungeert dus als automatiseringsoefening, maar ook als hulpbron. Om woordbeelden goed te onthouden/in te prenten is het belangrijk dat de leerling het hele woord opschrijft en niet alleen de spellingmoeilijkheid in kwestie.

Dictees

Er zijn verschillende soorten dictees waarbij leerlingen de aangeleerde spellingregels en spellingpatronen kunnen toepassen en oefenen. Het toepassen van spellingregels kan worden geoefend door de leerling te vragen uit het hoofd de juiste schrijfwijze van een woord weer te geven. Dit kan om losse woorden gaan of om woorden in (korte) zinnen. Ook het visueel dictee kan worden gebruikt als effectieve oefenvorm voor kinderen met spellingproblemen (van Hell, Bosman, & Bartelings, 2003; van Leerdam, Bosman, & van Orden, 1998). Deze werkwijze is vooral zinvol bij woorden met een ambigue klank-tekenkoppeling (pauw-rouw). De leerkracht kan aansluiten bij de inhoud van de reguliere taal-/spellingmethode. De procedure bij deze oefenvorm is als volgt:

- 1 De leerling bekijkt het woord: de juiste schrijfwijze van het woord is zichtbaar.
- 2 Het woord wordt bedekt.
- 3 De leerling schrijft het woord uit het geheugen op.
- 4 De schrijfwijze wordt vergeleken met het goede voorbeeld en indien nodig direct gecorrigeerd.

Een methodeonafhankelijk programma waarmee het visueel dictee geoefend kan worden is BLOON (Bekijken, Lezen, Omdraaien, Opschrijven, Nakijken). Door zelf woordlijsten toe te voegen kunnen specifieke woorden geoefend worden (www.bloon.nl).

Uitspreken wat er staat

Veel ervaren spellers zullen beamen dat zij de schrijfwijze van bepaalde leenwoorden onthouden aan de hand van de fonetische uitspraak van het woord. Voorbeelden zijn: 'fau-te-uil' en 'ma-na-ge-ment'. Bij leerlingen blijkt deze aanpak ook effectief te zijn (Schiffelers, Bosman, & van Hell, 2002). Uit onderzoek bij leerlingen in groep 5 blijkt dat de methodiek 'uitspreken wat er staat' ook voor zwakke spellers effectief is bij het spellen van vreemde woorden (Bosman, van Hell, & Verhoeven, 2006). Wanneer zij samen met de leerkracht de fonetische uitspraak van het woord oefenen, totdat ze het woord consequent op dezelfde wijze uitspreken en deze uitspraak ook daadwerkelijk gebruiken terwijl ze het woord opschrijven, maken ze beduidend minder fouten met de geoefende woorden. Vanaf het moment dat de leerling de uitspreken-wat-er-staat-strategie beheerst, kan hij deze ook toepassen op niet-geoefende woorden.

Spellingkaart

De leerkracht kan samen met de leerling een spellingkaart maken waarop spellingregels, inprentingswoorden en/of ezelsbruggetjes staan. Deze kaart helpt de leerling om tot de juiste spellingwijze te komen. In plaats van een kaart kan ook gebruik worden gemaakt van een map met losse ringbladen of een insteekmapje (bijvoorbeeld voor foto's). Het voordeel daarvan is dat gemakkelijk nieuwe regels kunnen worden toegevoegd en dat woorden die geautomatiseerd zijn, kunnen worden verwijderd.

Voorbeelden van materialen voor leerlingen die moeite hebben met spelling zijn:

- *Begeleiding van kinderen met spellingproblemen* (Meulenhoff)
- *Door de bomen het bos zien* (Teach tools)
- *Hulpboek Spelling Groep 3 of groep 4* (Cito)
- *Speciale spellingbegeleiding* (Malmberg)
- *Spelling in de lift Plus* (Bekadidact)
- *Zelfstandig spellen* (Bekadidact)
- *Zuid-Vallei Remediërend spellingprogramma* (Giralis)
- *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009)
- *Taal in Blokjes* (Stichting Taalhulp).

Bij een groeiend aanbod van educatieve softwarepakketten is het steeds beter mogelijk leerlingen al dan niet zelfstandig aan de computer bepaalde (deel)vaardigheden te laten inoefenen. Softwareprogramma's waarbij de leerkracht zelf woorden kan invoeren, maken het mogelijk om woorden die zijn aangeboden in de taal-/spellingmethode frequent te herhalen. Sommige programma's bevatten ook een spraakmodule, zodat de koppeling tussen het gesproken woord en het geschreven woord versterkt wordt. Bij veel taalmethodes zijn ook softwarepakketten beschikbaar voor extra spellingoefening.

4.7 Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken

Het niveau van functionele geletterdheid gaat in de hogere groepen een steeds belangrijkere rol spelen bij het verwerven van kennis en het uitbreiden van de (lees)woordenschat. Leerlingen met dyslexie zullen echter, ondanks de extra hulp, problemen blijven ondervinden bij het lezen en/of spellen. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat ze zelfstandig op zoek kunnen gaan naar oplossingen om hun problemen zoveel mogelijk te beperken. We noemen dit ook wel een oplossingsgerichte aanpak waarmee de autonomie van leerlingen wordt vergroot. De leerling wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn leerproces. De leerkracht kan in een gesprek met de leerling de leerling aansporen om over zijn problemen en mogelijke oplossingen na te denken. Vragen die de leerkracht kan stellen zijn: Bij welke vakken heb je het meeste last van je lees-/spellingprobleem en wat zou jou hierbij verder helpen? Wat zou ik voor jou kunnen betekenen? Heb je zelf een oplossing bedacht en toegepast? Op die manier kan samen met de leerling bekeken worden welke problemen hij ondervindt met lezen en/of schrijven bij andere vakken, maar belangrijker nog: hoe deze problemen zo goed mogelijk opgelost kunnen worden. Zo kan de leerkracht extra handreikingen in de instructie bieden, compenserende hulpmiddelen ter beschikking te stellen of dispenserende maatregelen nemen. Hierover gaat deze paragraaf.

4.7.1 Ondersteuning bij lezen en schrijven in de zaakvakken

Leerlingen met dyslexie hebben vaak moeite met het tekstniveau in bijvoorbeeld de zaakvakken, hoewel zij de lesstof qua denkniveau aankunnen. Bij schrijfpodrachten kunnen de spellingproblemen de leerling in de weg staan om gedachten op papier te verwoorden. Door de schrijffouten die zij maken, kunnen zij hun eigen werk bovendien moeilijk teruglezen en controleren. Het is van belang dat de leerkracht ook ondersteuning biedt bij de overige vakken die een beroep doen op de lees- en spellingvaardigheid. Hier lichten we toe hoe de leerkracht leerlingen met dyslexie kan ondersteunen bij het begrijpend lezen, en het schrijven van teksten.

Begrijpend lezen

Bij vrijwel alle vakken wordt een beroep gedaan op het leesbegrip van leerlingen. Het is niet noodzakelijk zo dat alle leerlingen met technische leesproblemen ook een zwak leesbegrip laten zien. Zij weten hun problemen met decoderen te compenseren door gebruik te maken van hun algemene taalvaardigheid (kennis van zinsopbouw, woordenschat) (Corkett & Parilla, 2008; Nation & Snowling, 1998) en maken bij het lezen gebruik van leesstrategieën en voorkennis. Deze leerlingen hebben niet direct begeleiding nodig bij begrijpend lezen, maar moeten wel in de gaten gehouden worden. Een aantal leerlingen met dyslexie zal

echter als gevolg van hun problemen met leestempo en vloeiendheid problemen hebben met leesbegrip (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Omdat het decoderen te veel moeite kost, kunnen deze leerlingen hun aandacht nauwelijks richten op de betekenis van de teksten. Als een leerling duidelijk lager presteert op begrijpend lezen dan op begrijpend luisteren, zijn de zwakke technische leesvaardigheden dikwijls de oorzaak van de problemen met begrijpend lezen (Shankweiler et al., 1999). Daarbij kan een beperkte leeswoordenschat, als gevolg van weinig leeservaring door de leesproblemen, een belemmering zijn voor begrijpend en studerend lezen.

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het begrijpend lezen?

Ook leerlingen met ernstige leesproblemen biedt de leerkracht uitdagende en leeftijdsadequate teksten aan. Op die manier kunnen leerlingen hun kennis uitbreiden en ervaring opdoen met het toepassen van strategieën voor begrijpend lezen. De teksten mogen relatief lang zijn, dat wil zeggen, zo'n 450-650 woorden (Stahl, 2009). Omdat het grootste probleem bij leerlingen met dyslexie vaak het lage leestempo is (Landerl & Wimmer, 2008), zullen zij meer tijd moeten krijgen om de tekst te lezen. Slechts meer tijd geven is echter niet voldoende. Om ervoor te zorgen dat ook de leerlingen met leesproblemen voldoende toegang hebben tot de informatie die wordt gegeven (bijvoorbeeld in de zaakvakteksten), kan de leerkracht zowel voor, tijdens als na het lezen van de tekst ondersteuning bieden.

Begrijpend lezen: aandachtspunten voor de begeleiding

Vóór het lezen van de tekst kan de leerkracht ondersteuning bieden door:

- de tekst samen te vatten, mondeling of met behulp van schema's als een woordweb;
- moeilijke woorden uit te leggen of moeilijke woorden te laten markeren;
- een kopie van de tekst mee te geven zodat de leerling thuis de tekst al kan voorbereiden;
- de tekst tijdens de extra leesbegeleiding al eens te oefenen.

Tijdens het lezen zorgt de leerkracht voor voldoende ondersteuning door:

- de tekst samen met een leesmaatje te laten lezen (tutor-lezen);
- hulp te bieden bij het ordenen van informatie, bijvoorbeeld aan de hand van een schema;
- inzet van ICT (zie paragraaf 4.7.3).

Na het lezen vat de leerkracht de tekst nog eens samen, koppelt de informatie aan voorkennis, blikkt vooruit en geeft de leerling positieve feedback.

Schrijven

Leerlingen met dyslexie ervaren soms moeilijkheden bij het schrijven van teksten. Deze problemen kunnen zich voordoen met spelling en interpunctie, handschrift of tekstopbouw. Een zwakke spellingvaardigheid komt bij veel leerlingen met dyslexie voor. Hierdoor hebben zij moeite met het foutloos schrijven van een tekst. Soms leidt dat ertoe dat leerlingen met dyslexie bepaalde woorden met specifieke spellingmoeilijkheden gaan vermijden, waardoor hun teksten zich kenmerken door eenzijdig woordgebruik. Ook hebben leerlingen met dyslexie vaak moeite met het toepassen van de juiste interpunctie. Hoofdletters en punten worden vaak vergeten en ook andere leestekens, zoals komma's en vraagtekens, worden dikwijls niet of foutief gebruikt.

Het goed kunnen beoordelen van de geschreven teksten wordt vaak bemoeilijkt doordat het handschrift van leerlingen met dyslexie dikwijls slordiger is dan dat van andere leerlingen (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008). Dat is niet alleen lastig voor de leerkracht die de tekst moet beoordelen, maar ook voor de dyslectische leerling zelf: door de vele doorhalingen en het slecht leesbare schrift heeft de leerling geen overzicht meer over zijn verhaal. Het vasthouden van de rode draad in een eigen verhaal wordt toch al vaak moeilijk gevonden door leerlingen met dyslexie.

Bij dyslectische leerlingen valt op dat zij veel minder goed tot de kern van de zaak kunnen komen; ze kunnen niet to the point schrijven (Peer & Reid, 2001). Ze gaan net als jongere schrijvers associatief te werk en hebben minder de neiging hun gedachten van tevoren te structureren, waardoor ze tijdens het schrijven vaak

de draad kwijtraken. Bovendien hebben zij soms moeite met de opbouw van grammaticaal goede zinnen (Puranik, Lombardino, & Altmann, 2007) of met de opbouw van een verhaal.

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het schrijven van teksten?

In de midden- en bovenbouw moeten leerlingen steeds meer schrijven met verschillende doeleinden. Leerlingen moeten aantekeningen maken bij de leerstof of naar aanleiding van klassikale uitleg en ze krijgen de opdracht om verhalen (opstellen) te schrijven of werkstukken te maken. Naarmate leerlingen beter gaan spellen, kunnen ze meer en meer hun aandacht richten op de inhoud en vormgeving van hun geschreven teksten. In de groepen 5-8 leren leerlingen hun verhalen steeds beter opbouwen. Ze leren werken volgens een vast patroon van plannen, schrijven en reviseren, waarbij schrijven en reviseren na elkaar en tegelijkertijd kunnen plaatsvinden (van Gelderen & Blok, 1991). Bij schrijffactiviteiten geeft de leerkracht de leerlingen met dyslexie voldoende tijd en biedt ondersteuning op verschillende momenten en manieren:

Schrijven: aandachtspunten voor de begeleiding

De leerkracht zorgt voor een goede *voorbereiding* van de schrijffactiviteit door:

- van tevoren af te spreken of spellingfouten beoordeeld worden en zo ja, welke;
- ervoor te zorgen dat de leerling voorafgaand aan het schrijven de benodigde informatie verzamelt en ordent;
- de leerling voor het schrijven de tekst te laten voorstructureren.

De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling *tijdens het schrijven*:

- gebruik maken van hulpmiddelen zoals naslagwerken, een spellingkaart of ICT;
- kan samenwerken met een goede schrijver.

De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling *na het schrijven* van een tekst:

- het schrijfproduct met behulp van een stappenplan kan controleren.

4.7.2 Ondersteuning bij lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal

Het is niet zo dat alle leerlingen met dyslexie ook problemen hebben met het lezen van Engelse woorden en teksten (van der Leij & Morfidi, 2006; Miller-Guron & Lundberg, 2000). Voor een aantal leerlingen met dyslexie zal het leren van Engels echter wel moeilijkheden opleveren. Ze hebben meer dan een gemiddelde leerling uit hun klas moeite met het doorgronden van de kenmerken van de vreemde taal, zoals de woordvolgorde, de klank-letterkoppelingen, de onregelmatigheden in zinsbouw, de vervoegingen en de verbuigingen van woorden (Braams, 2002). Bij sommige leerlingen valt het pas op dat ze dyslectisch zijn op het moment dat ze een vreemde taal gaan leren. Ze kunnen namelijk bij de vreemde taal geen gebruik meer maken van de compensatiestrategieën die ze bij het lezen en schrijven van Nederlandse teksten gebruiken.

Lezen en schrijven in het Engels kan problemen opleveren, omdat in het Engels de koppeling tussen klanken en letters minder eenduidig is dan in het Nederlands. Dat is vooral het geval bij de klinkers. Bijvoorbeeld, de 'o' in 'loser', 'lover' en 'lower' wordt op drie verschillende manieren uitgesproken en de klank /ie/ wordt in de volgende zin op zeven verschillende manieren geschreven: 'Did he really believe that Caesar was there to see the seas?' Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen. Dyslectische leerlingen maken vooral in schrijfproducten in het Engels opvallend veel fouten. Bij dyslectici zie je veel fonetische fouten: ze schrijven op wat ze horen, bijvoorbeeld 'cerful' in plaats van 'careful'. Soms is er ook transfer van fouten van de eerste taal (Nederlands) naar de nieuwe taal, bijvoorbeeld 'cofee' in plaats van 'coffee', naar het foute 'kofie' (Nieuwenbroek & de Vries, 1992).

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het lezen en schrijven in het Engels?

Leerlingen met dyslexie hebben over het algemeen geen problemen met spreek- en luistervaardigheid. Bij het leren van een vreemde taal kan dit hen helpen door het oefenen in lezen te koppelen aan luisteren. Op deze manier kan ook gewerkt worden aan een basiswoordenschat, waarbij de leerling allereerst

hoogfrequente woorden leert lezen en schrijven. Hoewel in het Engels de koppeling tussen klanken en letters dus minder eenduidig lijkt, zijn er wel regels en patronen: net als in het Nederlands kunnen leerlingen deze regels leren door expliciete instructie en veel herhaling. Inzet van ICT kan de leerling ook helpen.

4.7.3 Compenseren door inzet van ICT

In de praktijk blijkt dat er altijd leerlingen zijn die ondanks intensivering van het lees- en/of spellingonderwijs niet of nauwelijks vooruit gaan. Bij deze leerlingen is (mogelijk) sprake van dyslexie en bij een aantal van hen is wellicht de diagnose dyslexie al gesteld. Deze leerlingen kunnen gebaat zijn bij compenserende maatregelen, naast de extra (remediërende) ondersteuning van de leerkracht. Deze hulpmiddelen en maatregelen moeten ervoor zorgen dat de leerlingen bij de overige vakken zo min mogelijk hinder ondervinden van hun lees-/spellingproblemen. Gebruik van compenserende hulpmiddelen bevordert ook de zelfredzaamheid, versterkt het competentiegevoel en motiveert hen om te blijven lezen en schrijven. Leerlingen worden er niet lui van, zoals sommigen denken; het helpt hen bij het leerproces en gelijktijdig bij het verder oefenen van hun leesvaardigheid. In een aantal gevallen zal de leerkracht de taakeisen aanpassen; dan wordt gesproken van dispenserende maatregelen, die in de volgende subparagraaf aan bod komen.

Optimaliseren/remediëren	Compenserende maatregelen	Dispenserende maatregelen
Door middel van intensivering van de lees-/spellingbegeleiding wordt gestreefd naar het maximaal haalbare lees-/spellingniveau.	Maatregelen die de gevolgen van de (technische) lees-/spellingproblemen minimaliseren bij teksten lezen of schrijven. De lees-/spellingtaak wordt wel door de leerling uitgevoerd, maar de taak wordt verlicht.	De leerling krijgt ontheffing van bepaalde opdrachten en hoeft (een deel van) de taak niet uit te voeren.

In de praktijk zullen op zijn vroegst vanaf begin groep 5 ICT-hulpmiddelen worden ingezet om het lees- en/of spellingproces te bevorderen; er wordt eerst zoveel mogelijk en zo lang mogelijk intensieve en systematische begeleiding geboden om de lees- en spellingvaardigheid te optimaliseren. Welke compenserende maatregelen bij leerlingen met dyslexie noodzakelijk zijn, hangt af van de problemen die de leerling heeft en zal vrijwel altijd in overleg met een orthopedagoog, psycholoog of een dyslexiespecialist moeten worden uitgezocht. Wanneer een keuze is gemaakt voor bepaalde ICT-hulpmiddelen, is het van belang dat de leerling begeleiding krijgt bij het gebruik van deze middelen in de groep. Het is bovendien nodig om de ouders te instrueren, zodat de leerling de hulpmiddelen ook thuis kan gebruiken bij het maken van zijn huiswerk. Afspraken over het gebruik van hulpmiddelen worden schriftelijk vastgelegd. Sommige hulpmiddelen worden, afhankelijk van de zorgverzekeraar waarbij de leerling is aangesloten, vergoed. Het is aan te bevelen ouders erop te attenderen dat ze de mogelijkheden na kunnen gaan bij hun zorgverzekeraar. In deze paragraaf beschrijven we de mogelijkheden die ICT-hulpmiddelen kunnen bieden om de lees-/spellingproblemen van leerlingen met dyslexie te minimaliseren.

Compenserende ICT-hulpmiddelen bij leesproblemen

Om de zwakke leesvaardigheid van leerlingen met dyslexie te compenseren kan gebruikgemaakt worden van tekst-naar-spraak-software (ofwel voorleessoftware). Uit onderzoek blijkt dat deze software vooral bij zeer trage lezers de leessnelheid positief kan beïnvloeden (Braams, 2003). Andere positieve effecten zijn dat het lezen langer wordt volgehouden en dat het tekstbegrip en de directe woordherkenning eveneens kunnen verbeteren. Inzet van ICT bij het lezen leidt echter niet altijd tot beter leesbegrip (Schmitt, Hale, McCallum, & Mauck, 2011; Verhoog, 2009). Leesstrategieën, woordenschat en algemene taalvaardigheid bepalen mede of inzet van ICT bij technische leesproblemen wel of niet leidt tot het beter begrijpen van een tekst.

Tekst-naar-spraak-software

Er zijn veel verschillende middelen en softwareprogramma's beschikbaar waarbij losse woorden (bijvoorbeeld *Reading Pen* en *Iris Pen*) of hele teksten (bijvoorbeeld *Daisyspeler* of software als *Sprint*) worden voorgelezen door een computer. Let bij de aanschaf van de voorleessoftware op de volgende eigenschappen (Callebaut, 2004; Smeets & Kleijnen, 2007).

- 1 Het woord dat wordt voorgelezen moet met een kleur gemarkeerd worden. De markering stuurt de blik van de lezer en stimuleert de lezer om mee te lezen.
- 2 Het moet mogelijk zijn om stukjes tekst over te slaan of te herlezen. De lezer is er niet altijd op uit om de gehele tekst te lezen en soms is het nodig voor het begrip om een stukje te herlezen.
- 3 De snelheid van het voorlezen moet kunnen worden aangepast.

Er zijn programma's in verschillende prijsklassen. Over het algemeen geldt: hoe meer gebruiksmogelijkheden en hoe beter de kwaliteit van de voorleesstemmen, hoe duurder het programma. De kwaliteit van de stem en een zekere mate van keuzemogelijkheden voor de stem waarmee de tekst wordt voorgelezen (bijvoorbeeld de keuze voor een mannen- of vrouwenstem), zijn ook belangrijk bij het kiezen voor een programma.

Compenserende ICT-hulpmiddelen bij spellingproblemen

De leerkracht of leesspecialist kan door het gebruik van de computer de zwakke spellingvaardigheid van leerlingen compenseren en zo de belemmering verkleinen. De leerling kan gebruikmaken van tekstverwerkingsprogramma's met spellingcontrole of van voorleessoftware.

Tekstverwerkingsprogramma's met spellingcontrole

Als leerlingen veel spellingfouten maken, heeft het gebruik van programma's met spellingcontrole als groot voordeel dat schrijfproducten er verzorgd uitzien en verbeteringen geen knoeiboel opleveren. Inzet van ICT bij schrijfopdrachten heeft daarnaast positieve effecten op de lengte, organisatie en kwaliteit van de tekst (Morphy & Graham, 2012). Leerlingen met ernstige spellingproblemen kunnen zich eerst rustig concentreren op de inhoud van hun verhaal en daarna de spellingfouten opsporen en verbeteren. Hiervoor kunnen zij dan de spellingcontrole gebruiken. Uit onderzoek (Bosman, van Huygevoort, & Noten, 2009) is gebleken dat leerlingen met gebruik van een spellingchecker betere spellingprestaties laten zien dan zonder spellingcontrole. Er kleven echter wat nadelen aan de spellingcontrolefunctie. Zo worden alle woorden onderstreept die niet in de ingebouwde woordenlijst voorkomen. Dat kunnen foutgespelde woorden zijn, maar ook goedgespelde woorden die niet in de lijst voorkomen. Bovendien worden sommige fouten (werkwoordsvormen en homofonen, zoals pijl-peil en nou-nauw) niet als dusdanig herkend, aangezien de context waarin het woord wordt gebruikt in de beoordeling niet wordt meegenomen. Hoewel dit soms tot verwarring kan leiden, is de ervaring dat de spellingcontrole voor veel dyslectici een handig hulpmiddel is. Ook kan gekozen worden voor predictiesoftware, waarbij de computer bij het typen van één of enkele letters een aantal woorden geeft die beginnen met deze letter(s). Naarmate meer letters worden getypt, neemt het aantal gegeven opties af.

Voorleessoftware

Niet alleen bij lezen, ook bij schrijven kan tekst-naar-spraak-software uitkomst bieden voor de zwakke lezer/speller. De leerling kan een woord waarbij hij twijfelt over de spelling (bijvoorbeeld 'fauteuil' als hij moeite heeft met de spelling van leenwoorden of 'stappenteller' als hij moeite heeft met open en gesloten lettergrepen), laten uitspreken door de computer. Op die manier komt hij er snel achter of de schrijfwijze correct is.

4.7.4 Dispenserende maatregelen

Compenserende en dispenserende maatregelen worden vaak in één adem genoemd, hoewel er een zeker onderscheid te maken is. Waar bij compenseren de lees- en/of spellingtaak wel wordt uitgevoerd en zo de lees-/spellingvaardigheid nog bevorderd wordt, is er bij dispensereren sprake van ontheffing: de leerling hoeft de opdracht (deels) niet uit te voeren. Toch is het onderscheid niet altijd zo scherp te maken: compenserende hulpmiddelen zoals voorleessoftware worden dispenserend gebruikt als de leerling niet zelf meeleeft, maar alleen naar de tekst luistert.

Dispensatie voor lezen of spellen wordt gegeven als de leerling niet in staat is om (eventueel met gebruik van hulpmiddelen) de gevraagde lees- of schrijfpdracht uit te voeren op de gewenste wijze. Ook wanneer het lezen of spellen niet het hoofddoel van de activiteit is, maar slechts een middel om tot kennisverwerving te komen, kan de leerkracht ervoor kiezen om dispenserende maatregelen te nemen. Dispenserende maatregelen kunnen zowel technische maatregelen zijn (bijvoorbeeld inzet van spraak-naar-tekst-software) als niet-technische maatregelen (bijvoorbeeld mondeling overhoren in plaats van schriftelijk). Hieronder geven we een aantal voorbeelden van dispenserende maatregelen bij lees- en spellingproblemen.

Dispenseren bij leesproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie.

- De leerling krijgt de opdrachten voorgelezen door de leerkracht of op cd te horen en hoeft de tekst niet zelf te lezen.
- De leerling hoeft slechts een beperkt aantal pagina's te lezen of teksten van een lager technisch leesniveau.

Dispenseren bij spellingproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie.

- Schrijftaken voor taal of de zaakvakken worden vereenvoudigd: er hoeven minder pagina's geschreven te worden en/of de tekst wordt niet op schrijffouten beoordeeld.
- Het aantal oefeningen wordt beperkt (ook minder oefeningen als huiswerk).
- De leerling wordt bij bepaalde vakonderdelen (bijvoorbeeld topografie) mondeling overhoord in plaats van schriftelijk.
- Dictees waarbij van tevoren al vaststaat dat de leerling veel fouten gaat maken, maakt de leerling niet. Eventueel krijgt hij daarvoor in de plaats een dictee dat is afgestemd op zijn niveau.
- De leerling hoeft niet zelf een tekst te schrijven, maar maakt gebruik van spraak-naar-tekst-software (ofwel dicteersoftware).

Spraak-naar-tekst-software

Als een leerling zeer moeizaam tot het schrijven van teksten komt, kan hij met behulp van software tekst inspreken via een microfoon. De ingesproken tekst wordt vervolgens door de computer omgezet in geschreven tekst. Dit wordt ook wel dicteer- of herkenningsoftware genoemd. Het enige programma dat Nederlands verstaat, is *Dragon Naturally Speaking*. Voordat de leerling het programma echt kan gebruiken, moet eerst een trainingsfase worden doorlopen om het programma aan de stem te laten wennen. De leerling moet dan enkele teksten voorlezen, die het programma automatisch aanbiedt. Bij de nieuwste versies biedt het programma teksten op verschillende AVI-niveaus. Voor een goed resultaat is vooral een goede articulatie vereist. Daarom wordt aangeraden om het programma te gebruiken bij leerlingen vanaf 10 jaar (Smits, van der Helm, & Sanderson, 2001). Om de tekst te controleren op fouten, kan deze door het programma hardop worden voorgelezen. Uit onderzoek blijkt dat dyslectische leerlingen met *Dragon* langere teksten produceren, zinnen beter opbouwen en moeilijkere woorden gebruiken, die ze anders vermijden omdat ze niet weten hoe ze deze moeten spellen (Callebaut, 2003). Spraakherkenningsoftware is voor ernstig zwakke spellers dus een motiverend en bruikbaar middel waarmee zij hun verhalen, werkstukken en huiswerkopdrachten vrijwel foutloos kunnen omzetten in geschreven taal. Daarnaast heeft het een positief effect op technisch lezen en spellen.

De leerkracht streeft ernaar dat leerlingen met dyslexie een niveau van functionele geletterdheid bereiken. Zij moeten steeds beter in staat zijn onafhankelijk van de leerkracht te leren en lezen. Ondersteuning en begeleiding van de leerkracht en de inzet van compenserende hulpmiddelen dragen ertoe bij dat de leerlingen zich kunnen redden in onze geletterde maatschappij.

Bij het gebruik van compenserende hulpmiddelen is het belangrijk dat duidelijk is voor de leerling (en de leerkracht) wanneer het best van welke hulpmiddelen gebruikgemaakt kan worden. Afspraken over het omgaan met compenserende hulpmiddelen en dispenserende maatregelen kunnen worden

vastgelegd op een dyslexiekaart. Deze kaart kan de leerling meenemen naar de volgende groep en het voortgezet onderwijs. Met voldoende leerkrachtondersteuning en hulpmiddelen, zoals in de voorgaande paragrafen is besproken, worden de belemmeringen in het onderwijs als gevolg van een zwakke lees- en spellingvaardigheid zoveel mogelijk beperkt.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer informatie over en voorbeelden van ICT-hulpmiddelen en -toepassingen.