



MIGUEL POURIER

A C A D E M Y

Dyslexie Beleid

| | |
|---|-----------|
| Inleiding | 3 |
| Doel en uitgangspunten | 4 |
| 1.1 De leerling centraal | 4 |
| 1.2 Een geïntegreerde aanpak | 4 |
| 1.3 Ondersteuning gedurende de hele schoolloopbaan | 5 |
| 1.4 Economisch Principe | 5 |
| Wat is dyslexie? | 5 |
| 2.1 Dyslexie: Een hardnekkig probleem | 6 |
| 2.2 Oorzaken van dyslexie | 6 |
| 2.3 Comorbiditeit | 7 |
| 2.4 Gevolgen van Dyslexie | 8 |
| 2.4.1 Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren | 9 |
| 2.4.2 Gevolgen voor het leren | 9 |
| 2.4.3 Gevolgen voor de (school)loopbaan | 11 |
| Geboden ondersteuning | 12 |
| 3.1 Signalering en onderzoek | 12 |
| 3.2 Begeleiding en ondersteuning | 13 |
| - In de klas? | 13 |
| - Buiten de klas? | 17 |
| 3.3 Organisatie en Communicatie | 19 |
| Nawoord | 20 |

Inleiding

Dit dyslexiebeleid is tot stand gekomen met behulp van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs van Masterplan Dyslexie. Dit protocol is een handreiking voor directie en schoolteam van Miguel Pourier Academy.

De ondersteuning aan leerlingen met Dyslexie is een continu proces dat door maatschappelijke veranderingen soms aangepast moet worden. Zo moet er rekening worden gehouden met:

- Mogelijke aanpassingen in de staatsexameneisen
- De voortschrijdende ontwikkeling van materialen en technologie
- Wijzigingen en wet- en regelgeving

Oude richtlijnprotocollen werden vooral gelezen en gebruikt door de zorgspecialisten maar was niet gericht op toepassing in de dagelijkse schoolpraktijk. Docenten kenden de protocollen nauwelijks. Om die reden heeft Masterplan Dyslexie een hernieuwd protocol geschreven welke uitgangspunt is geworden voor dit Dyslexieprotocol MPA.

Om de praktische bruikbaarheid te bevorderen is aan het einde van de meeste hoofdstukken een lijst met taken opgenomen die directie, middenmanagement en docenten kunnen uitvoeren als zij de inhoud van het hoofdstuk willen implementeren binnen of buiten de lessen. Verder eindigen veel hoofdstukken met een overzicht van websites waar aanvullende relevante informatie is te vinden. Deze overzichten zijn ook te vinden op de website van het Masterplan Dyslexie (www.masterplandyslexie.nl); daar worden ze actueel gehouden.

Deze versie biedt een leidraad voor ons dyslexiebeleid. Dat beleid is een middel om de volgende doelen te bereiken:

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

Vier uitgangspunten zijn noodzakelijk om deze doelen te bereiken:

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

1. Doel en uitgangspunten

Het plan beschrijft wat de school met het dyslexiebeleid wil bereiken (missie) en wat de uitgangspunten zijn bij het realiseren van dit doel (visie). De visie biedt houvast voor de keuzes die de school maakt voor de begeleiding van dyslectische leerlingen. De visie op het omgaan met dyslectische leerlingen past binnen de schoolvisie op onderwijs en begeleiding, en sluit in het bijzonder aan op de missie en visie zoals geformuleerd in het zorgplan en het taalbeleidsplan. De school kan voor concrete formuleringen putten uit dit dyslexieprotocol, bijvoorbeeld over de hantering van het economisch principe.

1.1 De leerling centraal

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

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

1.2 Een geïntegreerde aanpak

Een dyslectische leerling heeft ondersteuning nodig daar waar de gevolgen van dyslexie hem belemmeren: bij het volgen van lessen, tijdens proefwerken en examens en bij het maken van huiswerk. Dit vraagt om een geïntegreerde aanpak. Dat betekent dat docenten zo veel mogelijk binnen de lessen leerlingen begeleiden; dat er een goede afstemming is tussen docenten, zorgspecialisten en directie en tussen leerling, ouders en school.

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

Veel dyslectische leerlingen hebben ook behoefte aan specifieke maatregelen ter compensatie van hun problemen. Voorbeelden daarvan zijn extra instructie tijdens de les, meer tijd bij een proefwerk, aangepaste spellingbeoordeling of het gebruik van een laptop met tekst-naarspraaksoftware. In het uiterste geval kan de school vrijstelling verlenen voor bepaalde vakken of onderdelen daarvan (dispensaties).

Wanneer docenten de problemen binnen de les niet kunnen oplossen, kunnen zorgspecialisten ondersteuning buiten de lessen geven. Dit kan echter niet zonder overleg met de leerling, de mentor en de betrokken vakdocenten. Indien de leerling buiten de school begeleiding krijgt, moet

er afstemming zijn tussen het begeleidingsinstituut, de leerling, de ouders en een contactpersoon van de school.

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

1.3 Ondersteuning gedurende de hele schoolloopbaan

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

1.4 Economisch Principe

Ondersteuning moet gericht zijn op maximaal resultaat met een voor de leerling minimale extra inspanning. Dat is het economisch principe. Resultaat betekent voor een dyslectische leerling: een voldoende halen voor een vak, overgaan naar een volgende klas, een examen halen of voldoende voorbereid zijn op een vervolgopleiding of beroep. Ondersteuning richt zich dus niet op kennis en vaardigheden die geen of weinig effect hebben op de doelen die de dyslectische leerling zich gesteld heeft.

Wat effectief is voor de ene leerling, hoeft dat niet te zijn voor een andere. Het voortgezet onderwijs moet vanuit het economisch principe rekening houden met de hulp die in het (speciaal) basisonderwijs al gegeven is. Wanneer dat niet gebeurt, is de kans groot dat er een herhaling van zetten plaatsvindt die niet het gewenste resultaat heeft. Een leerling die in het basisonderwijs lange tijd goede hulp gehad heeft voor spellen en bij wie is vastgesteld dat de investering niet opweegt tegen het resultaat, moet in het voortgezet onderwijs niet opnieuw extra begeleiding krijgen voor spelling, ook al wil hij zelf graag beter leren spellen. Deze leerling kan mogelijk wel veel baat hebben bij het leren typen en efficiënt leren omgaan met spellingcontrole. Om economisch te werk te gaan, moet in de brugklas dus informatie aanwezig zijn met betrekking tot de geboden extra ondersteuning in het basisonderwijs.

2. Wat is dyslexie?

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

In Nederland worden overwegend twee definities van dyslexie gehanteerd, de definitie van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN, 2008) en de definitie uit het Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling (Blomert, 2006) (dit is het protocol voor de gezondheidszorg in het kader van de vergoedingsregeling dyslexie voor het basisonderwijs).

‘Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren

en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau' (Stichting Dyslexie Nederland, 2008, p. 11).

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

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

2.1 Dyslexie: Een hardnekkig probleem

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

Van didactische resistentie is sprake als extra hulp en inspanning niet of nauwelijks leiden tot verbetering van de lees- en spellingresultaten. Het moet gaan om intensieve remediëring afgestemd op de instructiebehoeften van de individuele leerling. Het gaat dan om 15 à 20 weken enkele malen per week. Van belang bij oudere leerlingen is dat de leergeschiedenis goed bekeken wordt om te beoordelen of er voldoende hulp gegeven is. Als hier twijfel over is dan geldt wederom gedurende 15 à 20 weken enkele malen per week geprotocolleerde begeleiding geven, voordat steekhoudende uitspraken gedaan kunnen worden over didactische resistentie (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Wanneer er alleen met betrekking tot spellen een significante achterstand en didactische resistentie zijn aangetoond, wordt ook de term dyslexie gebruikt.

2.2 Oorzaken van dyslexie

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

Dyslectici hebben problemen met fonologische verwerking, waarbij onderscheid te maken is in fonologisch bewustzijn, fonologische verwerking in het werkgeheugen en de toegankelijkheid van taalkennis (rapid naming) (zie o.a. Van der Leij, 2003). Tekorten in fonologisch bewustzijn uiten zich in het niet snel kunnen analyseren en herkennen van de klankstructuur van woorden. Voorbeelden daarvan zijn: problemen met het verdelen van woorden in losse klanken en klankgroepen, en het samenstellen van een woord uit los aangeboden klanken. Tekorten in fonologische verwerking in het werkgeheugen houdt in dat klankcodes niet goed worden opgeslagen in het werkgeheugen. Deze tekorten uiten zich bijvoorbeeld in problemen met nazeggen van niet bestaande en onbekende woorden, cijferreeksen en zinnen. Tekorten in de toegankelijkheid van taalkennis (benoemsnelheid/rapid serial naming) houdt in dat leerlingen traag zijn in het geven van namen aan symbolen (letters, cijfers, objecten). De kennis is wel aanwezig, maar kan niet zo snel opgeroepen worden uit het geheugen als op grond van hun leeftijd verwacht mag worden (Van den Bos, 2003). Dit probleem blijft doorwerken op latere leeftijd (o.a. Bekebrede et al., 2010; Van den Bos, Zijlstra & Lutje Spelberg, 2002) en is in de praktijk terug te zien in woordvindingsproblemen: bij het geven van een antwoord moeten dyslectici vaak langer zoeken naar de juiste woorden.

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

Deze problemen hebben niet alleen invloed op het leren lezen en spellen in het Nederlands, maar ook op het leren van een nieuwe taal, waarbij leerlingen nieuwe klank-tekenkoppelingen en woordbetekenissen moeten aanleren (Schneider, 2009). Het moeizaam vasthouden van fonologische informatie, kan ook tot problemen leiden bij de verwerking van semantische (betekenisvolle) en syntactische (grammaticale) informatie (Gerrits, De Jong & Rispens, 2004). Dyslexie heeft een neurobiologische basis. Onderzoek heeft afwijkingen aangetoond in de hersenstructuur en hersenfuncties van dyslectici (o.a. Habib, 2000; Pugh & McCardle, 2009).

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

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

2.3 Comorbiditeit

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

Dyslexie kan onder andere samengaan met:

- andere leerstoornissen, zoals dyscalculie;
- motorische stoornissen, zoals dyspraxie;
- specifieke spraak-/taalstoornissen, zoals Specific Language Impairment;
- zintuiglijke stoornissen, zoals visuele of auditieve handicaps, bijvoorbeeld fixatie disparatie (vorm van dubbelzien) en ernstige gehoorproblemen;
- gedragsstoornissen, zoals ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Ongeveer 20 tot 30 procent van de kinderen met ADHD heeft daarnaast een andere stoornis, vooral de combinatie dyslexie en ADHD komt regelmatig voor (Gezondheidsraad, 2000; zie ook Baeyens, 2011). Gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen kunnen daarvan het gevolg zijn. Hierbij moet opgemerkt worden dat gedragsproblemen bij dyslectische leerlingen ook een gevolg kunnen zijn van de dyslexie, hierbij gaat het niet om het samengaan van twee stoornissen, maar komen de gedragsproblemen door bijvoorbeeld frustratie dat het lezen niet gaat (zie ook 3.4.1. Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren).

De correlatie tussen intelligentie en dyslexie is laag. Een lage intelligentie op zich vormt geen belemmering om te leren lezen. In de behandeling van dyslexie moet wel rekening gehouden worden met laagbegaafdheid. Over het algemeen wordt bij een intelligentie lager dan IQ 70 de diagnose dyslexie niet gesteld. De diagnose zal dan in eerste instantie zwakbegaafdheid zijn en de begeleiding zal in eerste instantie gericht moeten zijn op maatschappelijk kunnen functioneren. Uiteraard is lezen en spellen daar dan wel een onderdeel van. De diagnose dyslexie is in dat geval niet erg zinvol. Afhankelijk van de situatie van de leerling wordt in sommige gevallen naast zwakbegaafdheid de diagnose dyslexie wel gesteld.

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

2.4 Gevolgen van Dyslexie

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

adequate toepassing van lees-, luister- en spellingstrategieën;

effectief gebruik tijdens het lezen van kennis van grotere eenheden zoals lettergrepen en hele woordbeelden (orthografische compensatie, Bekebrede, Van der Leij & Share, 2009);

goede metacognitieve strategieën (aanpakstrategieën bij studie en het maken van opdrachten);

inzet van adequate woordleer- en woordraadstrategieën;

controlestrategieën;

gestructureerde aanpak huiswerk.

Tot slot spelen goede motivatie, doorzettingsvermogen, en ondersteuning vanuit de thuis situatie een belangrijke rol. Ondanks deze compensatiemogelijkheden heeft dyslexie zowel voor het leren,

als voor de (school)loopbaan en het sociaal-emotioneel functioneren gevolgen. Deze zijn echter zeer individueel bepaald.

2.4.1 Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren

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

Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren kunnen zijn:

- ernstige twijfel aan de eigen competentie;
- aangetast zelfbeeld;
- onvoldoende vanuit zichzelf gemotiveerd zijn (intrinsieke motivatie);
- ontwikkelen van faalangst;
- moeite met aansluiting bij leeftijdgenoten of volwassenen door verminderde sociale acceptatie;
- schroom om aan een vervolgopleiding of baan te beginnen;
- vermijden van bepaalde taken op sociaal gebied zoals vrijwilligerswerk en bestuurswerk.

2.4.2 Gevolgen voor het leren

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

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

De problemen met automatisering en werkgeheugen kunnen ook leiden tot rekenproblemen en betreft vooral het onthouden van rekenfeiten. Dit leidt tot problemen met hoofdrekenen en rekentempo (Ruijsenaars, Van Luit & Van Lieshout, 2004). Wanneer sprake is van begripsmatige rekenproblematiek, dan heeft dit niets te maken met dyslexie, maar met comorbiditeit: dyslexie en dyscalculie.

Het (voortgezet) onderwijs doet voortdurend een beroep op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Dyslectische leerlingen ervaren daarbij altijd een hoge tijdsdruk. Ze hebben meer tijd nodig om gecompliceerde opdrachten te verwerken en komen aan het beantwoorden van vragen soms niet toe, terwijl ze het antwoord wel weten (Peer & Reid, 2001). Dyslectische leerlingen maken tijdens het schrijven ook veel meer spelfouten dan hun leeftijdsgenoten, in alle spellingcategorieën. Er bestaan geen specifieke 'dyslectische' fouten. In schema 2.1 staat een overzicht van gevolgen van dyslexie voor het leren. Van welke gevolgen bij een individuele leerling sprake is, zal samen met de leerling uitgezocht moeten worden. Dit gebeurt

deels tijdens het diagnostisch onderzoek door de GZ-psycholoog, maar ook binnen school in samenspraak met de zorgspecialist.

Schema 2.1 Mogelijke gevolgen van dyslexie voor het leren

| | |
|----------------|--|
| Lezen | <ul style="list-style-type: none"> ● Traag en niet accuraat (hardop) lezen, ook bekende woorden worden niet altijd vlot en goed gelezen. ● Het weglaten en/of toevoegen van woorden. ● Omdat het technisch lezen te veel aandacht vraagt, is er soms te weinig aandachtscapaciteit over voor tekstbegrip. ● Omdat lezen zo veel tijd en inspanning kost, leveren vooral lange teksten problemen op. |
| Spellen | <ul style="list-style-type: none"> ● Veel spelfouten, zowel in complexe als in alledaagse, eenvoudige woorden. ● Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op een adequate strategie (regelstrategie, inprentstrategie, luisterstrategie). ● Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op het analyseren van woorden in (bekende) woorddelen en afzonderlijke letters. ● Weinig inzicht in woordopbouw. Dit kan zich uiten in: <ul style="list-style-type: none"> ○ Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor het lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bijv. morfeem <i>-heid</i> zit zowel in <i>schoonheid</i> als in <i>wijsheid</i>). ○ Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis waardoor er spelfouten gemaakt worden (bijv. <i>verkeerd-verkeert; hei-hij; grote-grootte</i>). |
| Leren/Algemeen | <ul style="list-style-type: none"> ● Problemen met het leren en lezen van losse woorden (zonder context). ● Woordvindingsproblemen. ● Doordat het lezen zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit voor het volgen van de tekststructuur, waardoor de rode draad zoekraakt en het maken van een samenvatting moeilijk is. ● Het tekort aan aandachtscapaciteit kan ook leiden tot: - Niet begrijpen van complexe vragen. <ul style="list-style-type: none"> ○ Niet onthouden van meervoudige instructies, terwijl ze de afzonderlijke taken wel kunnen uitvoeren. ○ Moeite met teksten/boeken met onoverzichtelijke structuur/lay-out. ● Doordat het spellen van afzonderlijke woorden zo veel aandacht vraagt, te weinig aandachtscapaciteit bij het schrijven waardoor het aanbrengen van een tekststructuur en een heldere lay-out moeilijk is. ● Door te weinig lezen blijft de woordenschat soms beperkt. ● Afname van tempo en nauwkeurigheid als er 'onder druk' gewerkt moet worden (proefwerken, schoolonderzoeken, examens). ● Door niet-nauwkeurig lezen problemen met het maken van multiple choice toetsen, waar kleine verschillen in antwoorden vaak cruciaal zijn. ● Moeite met het maken van aantekeningen, tijdens het luisteren. ● Moeite met het (snel) opschrijven van informatie die wordt gedikteerd door de leerkracht. ● Moeite hebben (en fouten maken) bij het overnemen van aantekeningen van het (digi)bord. ● Fouten maken of fouten over het hoofd zien bij het zelf corrigeren van oefeningen tijdens klassikale besprekingen. ● Moeite met het onthouden of ophalen van namen/begrippen uit het geheugen (denk aan jaartallen bij geschiedenis en topografie bij aardrijkskunde). |

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

2.4.3 Gevolgen voor de (school)loopbaan

Leerlingen met hardnekkige lees- en spellingproblemen zitten niet altijd op een opleiding die aansluit op hun cognitieve capaciteiten. Het argument daarvoor is dan dat ze op een lagere vorm van onderwijs minder belemmeringen zullen ondervinden van hun stoornis. Met hetzelfde argument laat een school een dyslectische leerling afstromen naar een lager niveau. Een lager niveau van onderwijs daagt een leerling echter minder uit, wat tot demotivatie kan leiden en in het ongunstigste geval krijgt hij ook daar geen ondersteuning voor zijn lees- en spellingproblemen. Kiezen voor een niveau beneden de cognitieve capaciteiten is dus geen oplossing. Verkeerde keuzes werken vaak nog lang door in de verdere loopbaan. Zo durven volwassen dyslectici vaak geen nieuwe functie te aanvaarden of aan een vervolgopleiding te beginnen, vanwege hun hardnekkige lees- en spellingproblemen of vanwege de ontwikkelde faalangst (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Dyslexie kan ook gevolgen hebben voor de beroepskeuze. Vooralnog is het beroep van vlieger en luchtverkeersleider bij de Luchtmacht het enige beroep waarvan op papier staat dat dyslectici uitgesloten zijn. Ouders en school doen er goed aan hen hiervan op de hoogte te stellen.

3. Geboden ondersteuning

In dit gedeelte beschrijft het plan welke ondersteuning al wordt geboden aan dyslectische leerlingen.

3.1 Signalering en onderzoek

- Hoe signaleren we leerlingen met lees- en spellingproblemen?
- Informatie uit het basisonderwijs: via het onderwijskundig rapport, het kennismakingsgesprek en via het aanmeldingsformulier komen vermoedens van mogelijke dyslexie naar voren.
- Observaties van docenten: wanneer een docent vermoeden heeft van lees-en spellingproblemen bespreekt hij dit met het team tijdens de docentenvergaderingen of met het zorgteam. Indien nodig bekijkt de vakdocent via signaallijst lees-en spellingproblemen of de leerling aan diverse kenmerken voldoet.

- Procedure
- De mentor meldt n.a.v. info uit het basisonderwijs en observaties van docenten een leerling voor een vooronderzoek naar dyslexie aan. De mentor vult hiertoe de intakevragenlijst in
- Ouders wordt gevraagd de intakevragenlijst in te vullen.
- Het zorgteam neemt de volgende signaleringstoetsen af:
 - Leessnelheid *tekenbeet*
 - Dictiee *Het wonderlijke weer*
 - EMT
 - AVI
 - Klepel

het vooronderzoek dyslexie vindt plaats in groepjes van max. 6 leerlingen. Wanneer blijkt dat er geen sprake is van mogelijke dyslexie worden de ouders daarvan telefonisch op de hoogte gebracht en krijgen ze het verslag schriftelijk thuisgestuurd. De mentor wordt via de e-mail geïnformeerd dat het verslag in Parnassys staat, met het verzoek om de geadviseerde tips met de desbetreffende vakdocenten kort te sluiten.

Wanneer blijkt dat er mogelijk sprake is van dyslexie, krijgen ouders van leerlingen, samen met het verslag een begeleidende brief thuisgestuurd, waarin gevraagd wordt of ouders bereid zijn een dyslexie onderzoek uit te voeren. De school schrijft hiervoor een verwijfsbrief voor de huisarts. Zodra ouders daarmee akkoord gaan en dit via de e-mail bevestigen, krijgen ze de verwijfsbrief en dienen zij naar de huisarts te gaan voor een verwijzing naar een van de psychologen.

In de tussentijd kan de leerling vast extra tijd toegewezen krijgen.

- Het uitgebreide dyslexieonderzoek: Deze wordt door een psycholoog afgenomen. Dit vindt vaak samen in combinatie met een aantal andere onderzoeken. Wanneer het verslag klaar is, hebben de ouders vaak een adviesgesprek waarbij dit verslag besproken wordt samen met de psycholoog.

- Uitslag uitgebreid dyslexieonderzoek: Wanneer blijkt dat er geen sprake is van dyslexie, wordt dit met de ouders besproken en de geadviseerde tips worden zo mogelijk ingezet. De leerling krijgt dan met behulp van een overgangsfase geen extra tijd meer. Als er wel sprake is van dyslexie worden de ouders benaderd voor een dyslexiegesprek. Er wordt dan een plan van aanpak opgesteld en mogelijke compenserende of dispenserende maatregelen worden besproken en waar nodig ingezet. Dit wordt na afloop met de mentor gecommuniceerd. De mentor informeert de desbetreffende vakdocenten bij eventuele aandachtspunten. De toegestane hulpmiddelen worden in het dossier bij de leerling genoteerd.

Een onderzoeksverslag heeft een geldigheidsduur van 2 jaar. Echter de dyslexieverklaring blijft wel gelden. Het blijft altijd mogelijk dat bepaalde maatregelen in een later stadium worden aangepast of anderszins geadviseerd worden.

3.2 Begeleiding en ondersteuning

- In de klas?

sociaal emotionele ondersteuning in de lessen:

Dyslexie kan samengaan met een lage zelfwaardering, depressief gedrag en een negatief zelfbeeld. Dit heeft negatieve gevolgen op leerresultaten. Omgevingsfactoren kunnen een positieve invloed hebben op de psychosociale ontwikkeling. Docenten kunnen dyslectische leerlingen leren omgaan met de negatieve gevolgen van dyslexie op de leerresultaten en kunnen de zelfwaardering versterken door ervoor te zorgen dat de leerling aan drie psychologische basisbehoeften kan voldoen:

- a. behoefte aan relatie: leerlingen willen ervaren dat ze erbij horen. In een veilig leerklimaat mogen leerlingen fouten maken en laten leerlingen en docenten elkaar in hun waarde.
- b. behoefte aan competentie: behoefte aan succesvolle ervaringen. Dyslectische leerlingen ervaren vaak dat zij iets niet kunnen. Deze faalervaringen kunnen tot gevolg hebben dat de leerling zich schaamt, zich terugtrekt of probleemgedrag gaat vertonen. Dit heeft weer negatieve invloed op zijn leerprestaties.
- c. behoefte aan autonomie: verwijst naar zelfstandigheid, naar gevoel mee te tellen en onafhankelijk zijn van anderen. Dyslectische leerlingen kunnen niet altijd autonoom handelen, zijn vaak afhankelijk van anderen. Dit leidt tot frustratie en demotivatie.

Om de psychosociale ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen is het belangrijk dat de docent vertrouwen in de leerlingen heeft, hen ondersteunt en uitdaagt om hoge verwachtingen hebben. Dit kan hij bevorderen door dyslexie als beperking te accepteren en te investeren in zijn relatie met de leerling. Het is daarbij belangrijk om met de leerlingen te praten en niet tegen hen. De leerling voelt zich dan gehoord en men komt tot een dialoog. Dit geldt overigens voor alle leerlingen.

Pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les:

Diverse handvatten met betrekking tot;

- voorbereiding tijdens de les,
- introductie op de les,
- huiswerk en toetsen bespreken,
- presentatie leerstof,

- verwerking leerstof/uitvoering taken,
- muziek,
- leerlingen laten samenwerken,
- reflectie op taakaanpak en strategieën,
- vragen stellen,
- feedback geven,
- huiswerk opgeven,
- toetsen,
- beoordeling van toetsen,
- toegankelijkheid van lesmaterialen

(zie document Dyslexieprotocol handreikingen en zie boek: "Protocol dyslexie voortgezet onderwijs" hoofdstuk 6).

Vakspecifieke ondersteuning Nederlands:

Handvatten met betrekking tot:

- Woordenschat uitbreiding,
- technisch lezen en lezen stimuleren,
- begrijpend lezen,
- spelling,
- grammatica,
- schrijven,
- beoordeling van toetsen

(zie boek: "Protocol dyslexie voortgezet onderwijs" hoofdstuk 7).

Vakspecifieke ondersteuning moderne vreemde talen:

Handvatten met betrekking tot;

- algemene handreiking,
- woorden leren,
- uitspraak en spelling,
- grammatica,
- technisch lezen,
- begrijpend lezen,
- schrijven,
- spreek-en luistervaardigheid,
- beoordeling van toetsen

(zie boek: "Protocol dyslexie voortgezet onderwijs" hoofdstuk 8).

Compenserende faciliteiten en dispensaties:

Samen met ouders en leerling wordt door het zorgteam nagegaan bij welke taken welke aanpassingen nodig zijn en in welke contexten deze aanpassingen gerealiseerd moeten worden. Dit wordt verwerkt in het plan van aanpak dat tijdens het gesprek wordt opgesteld. De mentor wordt van dit plan op de hoogte gesteld. En hij /zij communiceert dit met de vakdocenten. Indien nodig krijgen vakdocenten voorlichting over de hulpmiddelen waar dyslectische leerlingen gebruik van kunnen maken. Aanpassingen als tijdverlenging, mondeling overhoren en gebruik van ondersteunende technologie hebben niet alleen een positief effect op de leerresultaten, maar bij een aantal leerlingen ook op de vaardigheid technisch lezen, schrijven, zelfwerkzaamheid, motivatie, competentiegevoel en concentratie.

COMPENSATIES:

1.Extra Tijd:

Nederlands en vreemde talen en alle overige vakken:

- a. Voor alle toetsen en overhoringen geldt dat leerlingen 20% van de toetstijd als extra tijd toegewezen krijgen.
- b. Wanneer een toets of een opdracht veel leeswerk of schrijfwerk heeft kan een vakdocent dit vooraf aangeven bij het zorgteam. Samen met het zorgteam wordt besloten of er voor deze toets afgeweken moet worden van de 20% regeling.

2. voorlezen:

Wanneer teksten voorgelezen worden, kunnen leerlingen al luisterend hun aandacht direct richten op de inhoud van de tekst. Aandacht die zij, wanneer zij zelf lezen, moeten verdelen tussen de techniek van het lezen (het decoderen) en de inhoud. Daarnaast hoort de leerling bij de moderne vreemde talen steeds de juiste uitspraak van de woorden. Tijdens het dyslexiegesprek dat door het zorgteam met de leerling en de ouders wordt gehouden, wordt bekeken of het voorlezen nodig is en zo ja, of dit gerealiseerd kan worden met read and write software of dat het door de leerkracht of iemand anders voorgelezen kan worden)

3. typen:

Wanneer blijkt dat de leerling vanwege het slecht leesbare handschrift de toetsen niet goed maakt, dan wordt er overwogen om typen op een laptop of computer in te gaan zetten tijdens toetsen. Alvorens hiertoe over te gaan dient via dossieranalyse bekeken te worden of de leerling in het verleden al handschriftbegeleiding heeft gehad. Ook met oog op examens moet er een verklaring aanwezig zijn dat een leerling dermate motorische problemen heeft dat hiervoor ook voor de examens compensatie kan worden aangevraagd. Eventueel kan dit worden ingezet en zal er door de mentor contact met ouders worden opgenomen om eventuele fysiotherapie en handschriftbegeleiding in te zetten. De leerling krijgt de toets hardcopy aangeboden en een Google Docs wordt op offline bewerken ingesteld. Vervolgens wordt de Wifi uitgeschakeld op het device van de leerling. Wanneer een leerling deze toch weer inschakelt dan wordt dit als spieken beoordeeld en krijgt de leerling een 1 voor zijn toets.

4. Beoordelen van toetsen:

Nederlands:

- a. Schrijfoopdrachten:
 1. Fictieopdrachten: 10% van de score is voor spelling / zinsbouw. Spel- en zinsbouw -fouten worden voor alle leerlingen gelijk beoordeeld.
 2. Zakelijke/creatieve schrijfoopdrachten: 10% van de score is voor spelling / zinsbouw. Spel- en zinsbouwfouten worden voor alle leerlingen gelijk beoordeeld.
- b. Proefwerken:
 1. spellingproefwerken worden voor alle leerlingen op dezelfde wijze nagekeken en beoordeeld.
 2. bij de andere proefwerken tellen de spelfouten niet mee in de beoordeling.
- c. Presentaties:

1. Bij presentaties wordt er in de beoordeling geen rekening gehouden met dyslexie.

Vreemde talen:

- a. toetsen: woordbetekenis en uitdrukkingen: indien door de docent het antwoord niet achterhaald kan worden door spelling- en/of zinsbouwfouten dan telt dat antwoord als fout. Spelfouten tellen verder niet mee in de beoordeling.
- b. schrijfoopdrachten: de spelling wordt gewoon beoordeeld, niet meer dan één punt aftrek voor spelling op het totaal.
- c. mondeling s.o.: de normering wordt aangepast. Alleen op aanvraag van de leerling en alleen bij uitzonderingen.

Andere vakken:

Spelfouten tellen niet mee in de beoordeling.

5. DL:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

De leerling met dyslexie schrijft "DL" bovenaan op het antwoordblad.

De dyslexiekaart dient bij toetsen op de tafel van de dyslectische leerling te liggen.

6. Lettertype en lettergrootte:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Proefwerken en schriftelijke overhoringen worden voor alle leerlingen in lettertype Arial met minimaal lettergrootte 12 afgedrukt in een overzichtelijke indeling.

7. Mondelinge afname:

Nederlands + andere vakken:

Wanneer het schriftelijk werk door de dyslexie als onvoldoende wordt beoordeeld (beoordeling van de docent), wordt er bij een teamoverleg besloten of het proefwerk mondeling als herkansing wordt aangeboden en dan het gemiddelde van de 2 toetsen genomen zal worden.

Vreemde talen

Mondeling overhoren als het blijkt dat dit zin heeft.

8. Ruimte tussen diverse opdrachten zodat opdrachten indien noodzakelijk afgedekt kunnen worden:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Ruime afstand tussen de verschillende opdrachten in het proefwerk, zodat de leerling de gemaakte en overige opdrachten af kan dekken.

9. Vragen/opdrachten proefwerken/overhoringen dicteren:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Vragen en opdrachten voor proefwerken / schriftelijke overhoringen kunnen gedicteerd worden of via software worden voorgelezen.

10. Aantekeningen:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Kopieën verschaffen van aantekeningen voor zover mogelijk. Zodra er aantekeningen op het bord gemaakt worden, de dyslectische leerling de mogelijkheid bieden om deze aantekeningen over te

nemen. Indien waarneembaar is dat dit overschrijven problemen oplevert, dan de dyslectische leerling eventueel de aantekeningen van een medeleerling laten kopiëren.

11. Hulpmiddelen:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Hulpmiddelen, indien de leerling daar baat bij heeft (zoals software, een leesliniaal, een gekleurde liniaal, een laptop, een alfabetstrook e.d.), tijdens de les en tijdens toetsmomenten worden toegestaan. De leerling is zelf verantwoordelijk voor deze materialen.

12. Luistertoetsen:

Nederlands en vreemde talen:

Bij luistertoetsen langere pauzes(ca 10 sec.) tussen het beantwoorden van de vragen. De leerling maakt de Kijk- en Luistertoets in een apart lokaal zodat andere leerlingen wel dezelfde schrijftijd hebben.

13. Nabespreken:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Nabespreken van proefwerken.

15. Spraakgestuurd typen

Leerlingen die vanwege hun dyslectie fonetisch schrijven en waarvan schrijfopdrachten en werkstukken moeilijk leesbaar zijn in verband met de ernstige mate van dyslexie krijgen de mogelijkheid om de functie spraakgestuurd typen in google docs te gebruiken. Hiervoor dienen zij wel in een aparte ruimte te zitten vanwege achtergrondgeluiden.

DISPENSATIES:

1. Mondelinge (lees)beurten:

Nederlands, vreemde talen en andere vakken:

Indien mondelinge beurten en leesbeurten nodig zijn, deze beurten thuis voor laten bereiden.

2. Vrijstelling van vreemde taal:

Vreemde talen:

In overleg met het docententeam: vanaf eind klas 3 vrijstelling van een extra vreemde taal (Frans of Duits) indien de dyslectische leerling ondanks inspanningen en compensaties(zie hierboven) voor zijn toetsen continue onvoldoendes scoort en het sociaal-emotionele problemen op gaat leveren. De tijd die dan vrijkomt invullen met Studiehuisuren.

Bij de leerlingen op MAVO niveau kan er al in overleg besloten worden om Spaans te laten vallen.

- Buiten de klas?

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

Taakgerichte training:

Taakgerichte training richt zich op verbetering van taken en vaardigheden die een leerling onvoldoende beheerst. Zoals technisch lezen, begrijpend lezen, spelling, schrijven,

studievaardigheden en gebruik van ondersteunende technologie. Daarnaast werken aan het bevorderen van executieve vaardigheden en de motivatie. Als ook aandacht schenken aan de aanpak van taken, de beleving van taken en het zelfbeeld van de leerling. De gedragspecialist wordt hiervoor ingezet.

Toelatingscriteria taakgerichte training:

- De ondersteuning tijdens de les, inclusief compensaties en dispensaties, blijkt niet voldoende te zijn voor dyslectische leerlingen om op hun niveau bij één of meer vakken te kunnen functioneren
- Dyslectische leerlingen, die bij alle vakken ernstige problemen blijven ondervinden door onvoldoende functionele lees-en schrijfvaardigheid
- De leerling is aangemeld door de mentor.

Coaching:

Veel dyslectische leerlingen hebben veel faalervaringen meegemaakt. Daardoor is het zelfbeeld, hun vertrouwen en de motivatie vaak laag. Dit beïnvloedt hun gedrag en hun leerresultaten. In gesprekken met de gedragspecialist kan hij/zij de leerling stimuleren inzicht te krijgen in zichzelf, zijn sterke en zwakke kanten, zijn gevoelens en angsten, om van daaruit veranderingen tot stand te kunnen brengen.

De rol van de gedragspecialist beperkt zich niet alleen tot coachingsgesprekken. Daarnaast ook nagaan of de ondersteuning in de les en de toegekende aanpassingen werken. Tijdens dit gesprek wordt de leerling gestimuleerd om na te denken over oplossingen om zelf daarmee aan de slag te gaan.

Lotgenotencontact:

Het zou een mogelijkheid kunnen zijn om binnen de groep met dyslectische leerlingen ervaringen uit te wisselen en een strategie uit te stippelen om gerezen problemen op te lossen. Door uitwisseling van ervaringen met anderen leren ze van elkaar, nemen zij oplossingen voor problemen van elkaar over en voelen ze zich minder machteloos. Het zorgteam begeleidt deze groep. De zorgcoördinator gaat in overleg met de groep problemen bespreken met het team en/of de directie.

Verwijzing naar externe hulpverleners:

Het kan zijn dat de hulp die we op school kunnen bieden ontoereikend is. Op dat moment kan worden aangeraden om naar externe hulpverleners te gaan. Dit kan individuele bijles zijn, maar ook een kindercoach of een psycholoog.

Extra huiswerkbegeleiding:

Miguel Pourier Academy biedt van maandag tot en met donderdag extra huiswerkbegeleiding aan. Alle leerlingen kunnen zich hier kosteloos voor inschrijven zodat zij, onder begeleiding van ons docententeam hun huiswerk kunnen maken.

Toegestane aanpassingen Eindexamen:

Op basis van artikel 55 kan de directeur van de school aanpassingen aanvragen voor het Staatsexamen. Het artikel spreekt over de wijze van examinering, niet over de exameneisen of de inhoud van het examen zelf.

- Recht op 30 minuten verlenging. Voor het centraal schriftelijk in het vmbo geldt de tijdverlenging niet voor vaardigheidsonderdelen waarbij lezen geen rol speelt.
- Arial puntgrootte 12 standaardletter voor eindexamen
- Wanneer een leerling recht heeft op auditieve ondersteuning, dan geldt dit recht voor zowel schoolexamen als het centraal examen.
- Andere aanpassingen worden toegestaan wanneer deze in het rapport van de GZpsycholoog genoemd zijn of bij de voorstellen van de GZ-psycholoog aansluiten.
- Aangepaste beoordeling spelling en gebruik van spellinglijsten en / of regelkaarten zijn bij de staatsexamens niet toegestaan.
- De dyslectische leerling mag wel gebruikmaken van een tekstverwerker met spellingcontrole voor de aan te leveren praktische opdrachten en het profielwerkstuk. Dit recht geldt voor alle eindexamenkandidaten, dus ook voor leerlingen zonder dyslexie.
- Bij eindexamens waar een woordenboek mag worden gebruikt, mag een digitaal woordenboek niet worden toegestaan.
- Gebruik van een leesliniaal en/of gekleurde liniaal tijdens het eindexamen indien dit tijdens het dyslexiegesprek met de dyslexiecoach is afgesproken, en de leerling er geruime tijd mee heeft geoefend. Dit ter vergroting van de letters van de eindexamenstof en betere focus op het eindexamen. De leidinggevende van school dient daar toestemming voor te geven.
- Wet gelijke behandeling: scholen zijn verplicht tot doeltreffende aanpassing als (de ouders van) een leerling met een beperking hierom (vragen) vraagt. Wel moet het gaan om een redelijk aanpassing die niet te belastend is (artikel 2).

3.3 Organisatie en Communicatie

Ouders en school:

Aan een goede samenwerking liggen een aantal voorwaarden ten grondslag.

a. Beide partijen beseffen dat zij een gezamenlijk belang, eenzelfde doel voor ogen hebben. Het uiteindelijke doel is dat de leerling in de toekomst zelfstandig kan functioneren in de samenleving en daarbij zo min mogelijk hinder ondervindt van zijn dyslexie. Ouders en school gaan met elkaar in gesprek via mentorgesprekken en waar nodig gesprekken met het zorgteam om een plan van aanpak op te stellen,

b. De school nodigt ouders nadrukkelijk uit tot een actieve rol.

Ouders kunnen op verschillende manieren een actieve rol spelen. Bijvoorbeeld in de ouderdenktank. De school kan ouders informeren over de ondersteuning die zij leerlingen met dyslexie biedt, over de keuzes die zijn gemaakt en de motivatie voor die keuzes. Daarbij kan gedacht worden aan de infoavond voor alle ouders aan het begin van het schooljaar, een thema avond of de open informatieavonden voor algemeen geïnteresseerde ouders, de voortgangsgesprekken en besprekingen op verzoek van de ouders of mentor.

c. School en ouders zien elkaar als gelijkwaardige partners met elk hun eigen deskundigheid en verantwoordelijkheden.

Dit komt tot uitdrukking in de erkenning van het gezamenlijke belang en respect voor elkaars opvattingen. De school heeft de professionele verantwoordelijkheid voor de school als leef-en leergemeenschap. Ouders zijn verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind.

Nawoord

In dit beleid hebben wij weergegeven hoe wij te werk gaan met leerlingen met dyslexie of ernstige lees- en spellingsproblemen. Het is altijd mogelijk dat het beleid tussentijds moet worden aangepast of dat er voor individuele situaties een afwijkend beleid wordt opgesteld. Miguel Pourier Academy probeert iedere leerling op zijn eigen niveau onderwijs op maat aan te bieden. Met dit beleid wordt dit voor een deel vormgegeven.