



Passende perspectieven taal

Profielschetsen

Basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Passende perspectieven taal

Profielschetsen

Mei 2012

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2012 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: M. Langberg, S. Jansma, C. Fortgens, V. van der Schie

In opdracht: Ministerie van OCW

Met dank aan: Hanneke Wentink, Lidy Calis, Yvonne Vugts en Marit Biesheuvel

Informatie

SLO

Afdeling: Speciaal Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: po-so@slo.nl

AN: 2.5255.481

Inhoud

Inleiding	5
Profielchets 1 Leerlingen met ESM	7
Profielchets 2 Leerlingen met dyslexie	11
Profielchets 3 Leerlingen met ADHD	17
Profielchets 4 Leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS)	21
Profielchets 5 Leerlingen met een auditieve beperking: doof of slechthorend	27
Profielchets 6 Leerlingen met een visuele beperking: blind of slechtziend	31
Profielchets 7 Leerlingen met een lagere cognitie	35
Referenties	39
Bijlage 1 Producten Passende perspectieven	43
Bijlage 2 Fiches leerstoornissen	47

Inleiding

Het project Passende Perspectieven richt zich op leerlingen die het referentieniveau 1F voor taal naar verwachting niet zullen halen op 12-jarige leeftijd. Het betreft een gedifferentieerde groep, waarbij de reden waarom ze 1F niet halen nogal kan verschillen. Sommige leerlingen hebben (boven) gemiddelde capaciteiten, maar ook een beperking waardoor ze op een lager taalniveau functioneren dan in hun cognitieve vermogen ligt. Deze beperking kan vrijwel uitsluitend liggen op het gebied van taal, zoals bij ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM) of dyslexie, of niet-taalspecifiek zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval bij ADHD of autisme. Andere leerlingen hebben minder cognitieve capaciteiten en eindigen daardoor over de hele linie op een lager taalniveau dan de gemiddelde leerling. Uiteraard zijn er ook leerlingen bij wie een combinatie van factoren een rol speelt.

Passende Perspectieven maakt vanwege deze diversiteit onderscheid in drie groepen leerlingen en daarbij passende leerroutes.

Leerroute 1: voor leerlingen die 1F op onderdelen niet halen en die uitstromen naar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, theoretische en gemengde leerweg, havo of vwo;

leerroute 2: voor leerlingen die 1F (op onderdelen) niet halen en die uitstromen naar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, basis- of kaderberoepsgerichte leerweg.

Leerroute 3: voor leerlingen die die 1F (op onderdelen) niet halen en die uitstromen naar het praktijkonderwijs of vso arbeid.

Het doel is, dat de eerste groep 1F alsnog haalt op 12-jarige leeftijd. De tweede groep haalt 1F in het vervolgonderwijs en de derde groep haalt 1F op onderdelen niet (zie Langberg et al., 2012a voor een nadere specificatie).

Goed onderwijs begint bij goed kijken naar kinderen. Hoe leren kinderen taal, waar zijn deze leerlingen goed in en met welke taalonderdelen hebben ze moeite? In de voorliggende profielschetsen nemen we leerlingen met een specifieke beperking als uitgangspunt. De bedoeling hiervan is om een impressie te geven van de taalproblematiek waar leerlingen met specifieke beperkingen tegen aan kunnen lopen. Een onderzoekende houding van leerkrachten en intern begeleiders is ook het startpunt van opbrengstgericht werken. Op basis van de observaties worden keuzes gemaakt om een passend aanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te realiseren. Meer over het keuzes maken in doelen en inhoud vindt u in de publicatie *Passende perspectieven taal. Leerroutes* (Langberg et al., 2012b).

De profielschetsen beginnen steeds met een korte karakteristiek van de beperking, waarna wordt ingezoomd op mogelijke gevolgen daarvan op de taalontwikkeling. Het is slechts mogelijk om te spreken over 'schetsen', omdat binnen deze profielen leerlingen verschillen.

Er zijn diverse factoren die van invloed zijn op de taalontwikkeling zoals:

- de mate, aard en ernst van de beperking of stoornis;
- de leeftijd waarop deze zich manifesteert;
- andere interne factoren, zoals de cognitieve capaciteiten, sociaal-emotionele ontwikkeling, karakter, et cetera;
- omgevingsfactoren zoals de thuissituatie en school.

Op een aantal van deze factoren is in meer of mindere mate invloed uit te oefenen. Dit geldt bijvoorbeeld voor sommige omgevingsfactoren, maar ook voor aspecten als cognitieve capaciteiten, sociaal-emotionele ontwikkeling, et cetera.

Vervolgens krijgt u een aantal tips waarmee u de leerlingen kunt ondersteunen. Bij ondersteuning beperken we ons tot een korte opsomming van voorbeelden van ondersteuning waar deze leerlingen gebaat bij zijn. Verder verwijzen we naar enkele belangrijke bronnen. In de profielschets vindt u eveneens aanwijzingen in welke route de betreffende leerlingen doorgaans te vinden zijn. Wij beperken ons in de profielschetsen tot de taalontwikkeling. Meer informatie over de algemene kenmerken en do's en don'ts van een aantal beperkingen vindt u in bijlage 2. Deze fiches zijn afkomstig van de website <http://www.letop.be>.

Contextinformatie, zoals leeftijd, schooltype, sociaal-emotionele ontwikkeling, ondersteuning thuis en op school, is in de praktijk uiteraard nodig om de leerling en zijn specifieke ondersteuningsbehoefte in beeld te brengen. Als aanvulling op de meer algemene informatie hebben we daarom ter illustratie individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geïnterviewd en vervolgens apart een gesprek gevoerd met hun leerkrachten¹. Deze leerlingbeschrijvingen geven weer wat leerlingen ervaren en hoe zij momenteel op scholen ondersteund worden.

Het beschrijven van de profielschetsen vraagt om specialistische kennis. Daarvoor is dankbaar gebruik gemaakt van de kennis en kunde van deelnemers aan de expertgroep, die soms jarenlange ervaring hebben met de betreffende problematieken. Bij deze bedanken wij hen hartelijk voor hun bijdrage.

¹ We hebben bij de weergave van de interviews gebruik gemaakt van fictieve namen voor personen en scholen.

Profielchets 1

Leerlingen met ESM

Bij leerlingen met een specifieke taalstoornis is er sprake van een verschil tussen het verbale en performale vermogen. Voor deze stoornis worden verschillende termen gebruikt. In het speciaal onderwijs worden taal- en spraakproblemen samengenomen onder de noemer 'ernstige spraak- en/ of taalmoeilijkheden' (ESM). ESM betreft dus zowel leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis als leerlingen met een spraakstoornis. Het gaat bij een taalstoornis om een verstoring van verschillende aspecten van de taal: fonologie, semantiek, syntaxis en/of pragmatiek. In de (internationale) literatuur is Specific Language Impairment (SLI) de meest gangbare term. SLI is een primaire taalstoornis, wat betekent dat de stoornis uitsluitend taal betreft en niet voortkomt uit andere problemen. Bij een spraakstoornis is de stoornis gelegen in de spraakorganen en/of de aansturing voor spraak vanuit de hersenen. Hierdoor zijn er problemen met het vormen van klanken en wordt de spraakverstaanbaarheid negatief beïnvloed. Een combinatie van spraak- en taalstoornis is ook mogelijk. We zullen verder de term die in het onderwijs gebruikt wordt aanhouden, namelijk ESM.

fonologie	=	klankvorming
semantiek	=	betekenisvorming
lexicon	=	woordenschat
morfologie	=	woordvorming
syntaxis	=	zinsvorming
metalinguïstiek	=	reflectie op taal

legenda taalkundige begrippen

Het vaststellen van ESM gebeurt op basis van uitsluitingscriteria: als er geen sprake is van een lage (non-verbale) intelligentie, een gehoorstoornis, een neurologische beschadiging, een contactstoornis of extreem ongunstige taalaanbodssituatie. Over de aard en oorzaak van de stoornis is nog veel discussie. De stoornis is in aanleg waarschijnlijk een neurologische en biologisch bepaalde stoornis, die in sommige families meer voorkomt dan andere. In hoeverre omgevingsfactoren vervolgens bij het ontwikkelen van de stoornis een rol spelen is nog niet duidelijk.

Het percentage van leerlingen met ESM lopen uiteen van schattingen tussen de 2% en de 7%.

Taalkenmerken

Kenmerkend voor een specifieke taalstoornis is dat ondanks een verder normale ontwikkeling er sprake is van een vertraagde en/of atypische taalontwikkeling. Als er sprake is van vertraging, vertoont de taal kenmerken die passen bij een jongere leeftijd. Het taalsysteem kan ook een afwijkende taal vertonen. De taal heeft dan kenmerken die niet in een bepaalde fase van het taalverwervingsproces voorkomen.

Er kunnen zich problemen voordoen zowel in het taalbegrip (begrijpen van taal) als in de taalproductie (produceren van taal). De stoornis kan een divers beeld geven. Zo kan productie van fonologie en syntaxis verstoord zijn, terwijl het taalbegrip intact is. Bij een ander leerling kunnen er problemen zijn met semantiek en pragmatiek. Ook de mate waarin de taalontwikkeling is verstoord verschilt: van een milde vorm van ESM, die met logopedie grotendeels te verhelpen is, tot een ernstige taalstoornis.

De volgende kenmerken kunnen voorkomen:

- discrepantie verbale en performale IQ;
- zinsbouw- en woordvormingsproblemen;
- niet vloeiend spreken;
- woordvindingsproblemen; problemen met het benoemen;
- problemen met het uitspreken van bepaalde klanken en vervangen, weglaten of reduceren van klanken (bijvoorbeeld klankreductie: 'toep' in plaats van 'stoep', 'tein' in plaats van 'trein', klinkers verwisselen ('baw' in plaats van 'bal', 'hoot' in plaats van 'rood') of weglaten van alle medeklinkers ('ee-e' in plaats van 'beertje');
- moeite met het vervoegen van werkwoorden;
- weinig gebruik van functiewoorden;
- on samenhangend taalgebruik, bijvoorbeeld weinig informatie verstrekken of in grote sprongen;
- taalbegrip over het algemeen beter dan taalproductie (soms begrijpen leerlingen dus meer dan uit hun spreken blijkt);
- moeite met het opslaan en reproduceren van talige informatie/ problemen met auditieve geheugen;
- geen 'innerlijke taal'; moeite met zelfsturing.

Bijkomende problemen

Kinderen met een specifieke taalstoornis hebben meer kans op problemen bij het leren lezen en spellen. Er is een samenhang tussen mondelinge taalvaardigheid en schriftelijke taalvaardigheid (lezen en schrijven). Enkele kenmerken zijn zwakke fonologische vaardigheden en problemen met klank-tekenkoppeling. Ongeveer 40% van de kinderen met een specifieke taalstoornis heeft ook dyslexie (Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009).

Door taalgerichte therapie kan het zijn dat de stoornis op het oog niet direct herkenbaar meer is. Bij het aanleren van nieuwe taalvaardigheden kan de stoornis opnieuw optreden, bijvoorbeeld wanneer een kind leert lezen en schrijven; of bij het leren van een tweede taal op de middelbare school. (Ontleend aan Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009).

Sterke kanten

Leerlingen met ESM kunnen hun non-verbale vermogen sterk ontwikkeld hebben. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in een sterke gevoelskant en empathisch vermogen. Ook het niet-verbale geheugen kan een sterke kant zijn. Afhankelijk van de verstoorde taalaspecten, is het mogelijk dat de niet-verstoorde taalaspecten compenserend werken, bijvoorbeeld goede luistervaardigheden.

Ondersteuning

- oefenen van taalgebruikssituaties door middel van rollenspelletjes;
- taalaanbod gericht op begripsniveau;
- oefenen aan uitbreiding van de woordenschat, zinsopbouw, relaties en verbanden;
- verbinding leggen tussen de vorm en betekenis van woorden;
- schriftelijke taal en tekens en symbolen om mondeling taalgebruik te compenseren;
- omschrijven van woorden en aangeven van de beginklank;
- stimuleren van niet verbale talent;

- inzetten Soloapparatuur;
- meer leertijd voor taalontwikkeling;
- methodisch aanpakken totale communicatie;
- visueel ondersteunen ook door gebruik Nederlands met gebaren (NmG);
- meer tijd geven aan kind om zich te uiten;
- directe instructie bieden.

Zie bijvoorbeeld ook:

- <http://www.simea.nl/vereniging/materialensite/>
- <http://www.taalspraak.nl/>
- www.masterplandyslexie.nl, op deze website staat bijvoorbeeld de publicatie: 'Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM). Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie.'
- <http://www.fenac.nl/shop/>

Leerroute

Een specifieke taalstoornis wordt vastgesteld op basis van uitsluitingcriteria: er is geen sprake is van een lage (non-verbale/performance) intelligentie, geen gehoorstoornis, geen neurologische beschadiging, contactstoornis of extreem ongunstige taalaanbodssituatie. Dit betekent dat qua intelligentie deze leerlingen in principe het perspectief hebben van leerroute 1. Leerlingen in leerroute 1 zullen vaak een mildere vorm van ESM hebben. Maar omdat taal zo'n cruciale rol speelt bij de verdere ontwikkeling en zeker de schoolse vaardigheden zullen deze leerlingen over het algemeen vaak in leerroute 2 en soms 3 zitten. Dit geldt waarschijnlijk voor de meeste leerlingen met ernstige ESM.

Interview met Dennis en zijn leerkracht

"Eerst kon ik niet zo makkelijk praten, nu gaat het gelukkig beter."

Dit vertelt Dennis een leerling uit groep 8 van de Omnibus. Dennis is op een andere school, een school voor leerlingen met spraak- taalstoornissen begonnen, en door een fusie zit hij nu op de Omnibus een school uit cluster 2.

Over zijn ESM

Hij kon eerst niet zo makkelijk praten. "Op m'n vierde kon ik bijna nog niet praten", zegt hij. "Dat merkte ik omdat de andere kinderen wel konden praten. Nu gaat praten beter."

Dennis heeft zijn taalboek C1 en taalschrift meegenomen. Hij vertelt dat ze hier in groepjes uit werken. Dan kunnen ze elkaar helpen als het moeilijk wordt. De juffrouw legt het eerst uit en als je het niet snapt steek je je vinger op, dan komt ze naar je tafeltje en legt het uit. Dennis geeft aan dat hij soms moeite heeft om alles te onthouden. Hij zat eens diep in zijn boek en had de uitleg van de juffrouw niet gehoord. Hij durfde niet te zeggen dat hij een vraag had, want hij was bang dat hij uitgelachen zou worden door de andere kinderen. Er is een jongen in de klas die anderen steeds uitlacht en dan gaan de andere kinderen meelachen. Dennis heeft hier wel van geleerd. "Ja", zegt hij, "dat ik mij om de anderen geen zorgen moet maken. Vragen stellen is niet dom."

Dennis vindt taal wel leuk: "Daar word je juist slimmer van. Dan kun je veel leren en je woordenschat wordt beter." Vorig jaar snapte hij de juffrouw niet. Nu snapt hij de juffrouw wel. Hij weet niet hoe dat komt. Misschien kan hij nu meer leren. Schrijven vindt hij makkelijk. Soms is het moeilijk. Na het weekend moet hij eerst inkomen met schrijven.

Ook leest hij thuis. Hij mag nu een boek van de juffrouw lenen *Hoe overleef ik de brugklas* van Francien Oomen. Soms is het boek wel wat moeilijk. "Soms lees ik een woord verkeerd, omdat ik het verkeerd zeg en dan denk ik, ik heb het volgens mij verkeerd gezegd en dan kijk ik en lees ik het opnieuw. Ik weet dat ik een fout heb gelezen."

Hij houdt van lezen. Het is een van zijn favorieten. "Het hoort ook bij spellen", zegt ie. In spellen is hij goed. Hij werkt in boek 7 van de 8.

Wat moeilijk is voor hem, is dat hij niet nog eens durft te vragen aan de juffrouw als hij het niet gehoord heeft. Dan wordt hij onzeker en weet hij niet wat hij moet doen.

Hij durft bijvoorbeeld niet te vragen wat een woord betekent bij de uitleg. Het kan ook zijn dat de juffrouw het op een manier uitlegt die hij nog niet begrijpt. Hij zou het dan willen vragen op de gang. In de klas durft hij het niet te vragen. Hij is bang dat andere leerlingen dan gaan lachen. Zelf lacht hij niet om andere leerlingen.

Leerkracht over de ondersteuning die Dennis krijgt

In de onderbouw is duidelijk geworden dat Dennis ESM had. Door zijn ESM heeft Dennis ook sociaal emotionele problemen. In de klas kan hij steeds beter luisteren en hij lijkt te accepteren dat hij moet stoppen wanneer hij voor zijn beurt praat.

De school werkt met individuele handelingsplannen en groepsplannen. In het individuele handelingsplan staan specifieke doelen die gelden voor Dennis.

Hij krijgt alle ondersteuning van zijn eigen leerkracht. Er wordt over de aanpak met Dennis gesproken. Hij wordt daarbij betrokken. Het bieden van structuur, veiligheid en rust draagt bij aan de leerontwikkeling van Dennis.

Dennis is een harde, gemotiveerde, zelfstandige werker. Taal wordt klassikaal gegeven. De school heeft de Taalmethode *Zin in taal*. De klas werkt met boekje C, dit komt overeen met groep 6. Dennis heeft nog moeite met spreken/luisteren, woordbouw en zinsbouw.

In de groepslogopedie wordt aandacht besteed aan het voeren van gesprekken over een stelling.

Sommige leerlingen krijgen in de individuele logopedie pre-teaching voor *Zin in Taal*.

Met spelling functioneert Dennis op niveau E7, begrijpend lezen op M7 en lezen op E7.

Vervolgonderwijs

Dennis gaat na de zomer naar de theoretische leerweg van het vmbo. Dennis weet te vertellen dat het wel een gewone school is. Geen grote school, want dat is beter voor hem.

Profielchets 2

Leerlingen met dyslexie

Leerlingen met dyslexie hebben ondanks een normaal cognitief vermogen en voldoende stimulering moeite met (het leren) lezen en spellen. Blomert (onder andere 2005, 2006) heeft onderzoek gedaan naar het voorkomen van dyslexie in Nederland. Naar schatting hebben ongeveer 4% van de Nederlandse leerlingen dyslexie en 9% ernstige lees en/of spellingproblemen. Dyslexie is voor een deel erfelijk bepaald: kinderen waarvan een van de ouders dyslectisch is hebben ongeveer 50 % kans op dyslexie. Over de precieze oorzaak van dyslexie wordt nog volop discussie gevoerd. Er is redelijke consensus dat er bij dyslectici sprake is van een probleem met de (fonologische) informatie verwerking, waardoor het coderen en decoderen van gesproken taal moeizaam verloopt. De vraag is in hoeverre het specifiek gaat om het verwerken van *spraak*. Er is zowel onderzoek dat aantoont dat het probleem specifiek fonologische vaardigheden betreft (onder andere Catts, 1989), als onderzoek dat demonstreert dat de oorzaak niet taalspecifiek is maar dat dyslectici een niet-domeinspecifiek trager werkend geheugen hebben (onder andere Fiorin, 2010).

Dyslexie wordt gedefinieerd als een hardnekkig probleem met lezen en/of spellen. Doordat de oorzaak hiervan ligt in het fonologisch verwerkingssysteem, zijn er echter ook andere kenmerken op een basaler niveau.

De mate en soort van fonologische problemen kunnen een gevarieerd beeld geven. Bij sommige leerlingen uit dit zich in problemen met het lezen en bij andere leerlingen bij het spellen, of in beide vaardigheden. Bij jonge leerlingen zijn er vroege voorspellers van een verstoord fonologisch systeem te vinden: leerlingen die in de kleuterleeftijd slecht scoren op fonemisch bewustzijntaken (een voorbeeld van een taak is: welke woorden beginnen met dezelfde klank?) en letterkennis, hebben significant vaker problemen met leren lezen en schrijven op latere leeftijd.

Leerlingen met leesproblemen vanwege een (ontwikkelings)stoornis of andere problemen vallen in principe niet onder het profiel dyslexie. Dyslexie komt wel vaker voor bij leerlingen met ADHD en ESM (Wentink en Van Oorschoot, 2010; Wentink, Hoogenboom en Cox, 2009).

Taalkenmerken

Indicatoren van dyslexie zijn:

- traag en spellend blijven lezen;
- zwakke fonemische vaardigheden (moeite met taken zoals: 'laat laatste klank in 'wesp' weg ('wes'));
- het verdelen van woorden in lettergrepen verloopt moeizaam en traag;
- moeite met rijm herkennen en produceren;
- het onderscheiden (auditieve analyse) van fonemen verloopt moeizaam en traag;
- het vormen van een woord met behulp van fonemen verloopt moeizaam en traag (auditieve synthese);
- klank-tekenkoppeling is niet geautomatiseerd;
- moeite met het onthouden en formuleren van lange, complexe woorden;
- traag in benoemen (bijvoorbeeld plaatjes, objecten).

Bijkomende problemen

Er is steeds meer onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen met dyslexie in bredere zin moeite kunnen hebben met het begrijpen, waarnemen en produceren van gesproken taal (bijvoorbeeld Fiorin 2010). Doordat er sprake is van een niet-optimaal functionerend verbaal systeem, treedt er vertraging op bij het uitvoeren van bepaalde geheugentaken. Veel dyslectici hebben bijvoorbeeld moeite met het onthouden van een willekeurige reeks (bijvoorbeeld telefoonnummers) en het plannen van werkzaamheden. Via een omweg kunnen de meeste dyslectici goed leren functioneren. Soms lijkt er dan sprake te zijn van herstel, maar vaak treedt de stoornis opnieuw op als er nieuwe (fonologische) taalvaardigheden worden geleerd (denk aan het leren van een tweede taal). Volwassen dyslectici die vlot hebben leren lezen en schrijven vertonen bijvoorbeeld op hersenscans nog steeds een afwijkend patroon vergeleken met niet-dyslectici (Shaywitz, 1999). Leerlingen met dyslexie kunnen daarnaast faalangstig zijn, zeker als de dyslexie pas op wat latere leeftijd is vastgesteld.

Sterke kanten

Leerlingen met dyslexie hebben soms een uitzonderlijk visueel geheugen. Ze kunnen creatief zijn in het bedenken van oplossingen. Door de beperking hebben ze over het algemeen een redelijk groot doorzettingsvermogen. Ook sociaal kunnen ze sterk zijn.

Ondersteuning

- oefenen met klank-tekenkoppeling;
- extra oefenen met lezen (op school en thuis);
- spelling(sregels) expliciet aanleren;
- leesmotivatie versterken;
- pedagogische/didactische ondersteuning bij: lezen en spellen, mondeling verwoorden, plannen van taken;
- compensatie/dispensatie met behulp van hulpmiddelen (zoals daisy-speler, laptop, readingpen et cetera).

Zie bijvoorbeeld ook:

- <http://www.masterplandyslexie.nl/>
- <http://www.ralflezen.nl/nl/>
- <http://schoolaanzet.eu/so-trajecten/kwaliteitskaarten>.

Bijvoorbeeld: kwaliteitskaart ICT-hulpmiddelen bij lezen en spellen in het s(b)o.

Leerroute

Dyslexie wordt vastgesteld op basis van uitsluitingscriteria: ondanks een normaal cognitief vermogen heeft de leerling hardnekkige problemen met lezen en/of spellen. Dit betekent dat deze leerling in principe het perspectief heeft van leerroute 1. Door andere factoren, bijvoorbeeld late onderkenning en bijkomende sociaal-emotionele problematiek, kan het zijn dat deze leerling in leerroute 2 terecht is gekomen. Wanneer deze leerling het perspectief heeft van leerroute 3 is er altijd ook iets anders aan de hand.

Interview met Rachel, meester Willem en haar ouders

"Het onderwerp van de boeken van AVI E6 boeit mij niet. Dan lees ik ook echt slechter dan wanneer een boek leuk is. Soms haal ik daarom AVI plus boeken uit de bibliotheek."

Dit zegt Rachel uit groep 8 van basisschool Het Galjoen. Rachel heeft dyslexie en is faalangstig. Lezen kost haar veel moeite. Op de Cito-eindtoets haalde ze desondanks een score van 549. Toch maakt moeder zich zorgen. Begrijpelijk. Dat is ook de reden dat zij Rachel aanmeldde voor het interview na een oproep in tijdschrift Balans.

Over haar dyslexie

Rachel: "Lezen gaat minder, maar ik begrijp wel wat er staat. De kleine woordjes zoals 'de' en 'hun' daar struikel ik over. Het zijn verwijzwoordjes. Grote woorden gaan goed. Ik weet wel waar kleine woordjes naar verwijzen."

Rachel geeft aan dat naast het lezen ook het schrijven moeilijk is voor haar. "Ik kan op zich wel mooi schrijven, maar als ik snel moet gaan schrijven, dan wordt het heel lelijk, dan wordt het los en dan kan ik niet gelijk aan elkaar schrijven."

Bij schrijven, schrijft ze meestal gewoon op wat ze hoort en "dan kijk ik of ik het fout geschreven heb. Als het voor mezelf is dan maakt het niet uit, maar als het voor iemand anders is dan moet het wel goed zijn ja."

Ondanks dat lezen moeilijk voor haar is geeft Rachel aan niet veel spanning te ondervinden bij het lezen. Ze kijkt eigenlijk meer of ze deze keer bij de leestoets wel een leuk stuk heeft om te lezen.

Met lezen heeft ze moeite met automatiseren, vooral met kleine woordjes. "Dan denk ik dat ik al weet wat er staat. Maar heel vaak is dat niet goed dus, dan lees ik er overheen.

En als je in een verhaal tempo moet leggen dan moet je heel goed gaan lezen en dan gaat het soms mis bij mij."

Meester Willem vertelt dat vakken zoals aardrijkskunde en geschiedenis goed gaan bij Rachel. Naast de teksten in het boek vertelt de meester veel over het onderwerp. "Hier kan Rachel voldoende informatie uit halen. Belangrijke teksten worden voor haar voorgelezen."

Rachel vertelt dat ze bij het lezen van teksten van aardrijkskunde en geschiedenis niet achter gaat lopen op de rest van de klas. Ze zegt dat het juist andersom is. "Want", zegt ze, "ik lees teksten juist veel trager dan mijn ogen gaan. Als ik een zelf een tekst moet lezen, dan gaan mijn ogen veel sneller dan mijn mond. Bij het lezen van woordjes gaat het juist andersom: dan is mijn mond veel sneller dan mijn ogen. De verhouding tussen mijn mond en mijn ogen klopt niet. Als iemand anders de tekst voorleest en ik moet meelesen dan gaat dat gewoon niet goed. Dan ben ik nog een stukje terug, dan merk ik dat ik langzamer met mijn ogen ga."

We spreken met meester Willem over hoe het gaat met Rachel op school. Hij vertelt dat lezen problemen oplevert voor Rachel. "Lezen kost haar veel moeite. Rachel leest in een laag tempo en maakt veel fouten. Ze leest vooral veel kleine woordjes verkeerd. De betekenis van de teksten levert daardoor problemen op. Ze begrijpt teksten soms verkeerd. Als teksten worden voorgelezen dan begrijpt Rachel de tekst wel goed."

Dyslexie zit bij Rachel in de familie. "Mijn oma heeft het, maar die kwam er pas achter dat ze het had toen ze al voorbij de middelbare school was. Mijn moeder heeft het ook en kwam er achter op de middelbare school, maar daar hebben ze dus ook niets aan kunnen doen. Bij mij vroegen ze zich op de basisschool af of ik dyslexie zou hebben. In groep 6 of 7 is een dyslexietest gedaan. Ik moest allerlei spelletjes doen: woorden onthouden, cijfers opzeggen in volgorde, of de onderzoekster liet een woordje weg in een tekst. Een ander testje was dat de onderzoekster woorden opsomde en ik moest zeggen of ik ze nog onthouden had."

Ook bij andere zaken dan op school heeft Rachel soms last van haar dyslexie: "Als ik tv kijk, dan luister ik liever naar het Engels, want de ondertiteling is voor mij lastig te lezen.

Ook bij harpspelen merk ik wat van mijn dyslexie. Het notenschrift kan ik nog niet goed en snel lezen. Daarom zet ik na twee jaar noten lezen nog steeds de namen van de noten boven de balk."

De dyslexie van Rachel zorgt voor een gevarieerd beeld in haar Cito-scores. Meester Willem: "Rachel zit in groep 8, zij heeft een score van 549 op de Cito-eindtoets en gaat straks naar een

brugklas havo/vwo. Rachel heeft dyslexie. Zij leest op AVI E6 niveau: een leesniveau dat gemiddeld door leerlingen uit groep 6 gehaald wordt. De resultaten op het leerlingvolgsysteem zijn wisselend: voor begrijpend lezen scoort Rachel hoog op niveau A, voor technisch lezen behaalt ze een score op het zorgwekkende E-niveau. Haar woordenschat is goed: hier scoort ze op B-niveau, dat is boven het landelijke gemiddelde. Die ligt op de grens van het B/C niveau. Voor rekenen scoort Rachel op B-niveau: een goede score. Maar voor spelling haalt ze een score op de grens van D/E niveau: ook een zorgwekkende score. De spelling van de werkwoorden gaat beter: hier haalt Rachel een score op niveau C. Dit is onder het landelijk gemiddelde. Voor studievoordigheden scoort ze weer heel goed: op niveau A."

Rachel geeft aan dat ze wel een goede woordenschat heeft, "want alle kinderen die moeite hebben met woordenschat die zitten in een apart groepje, maar daar zit ik niet in. Ja, er zijn een paar woorden die ik niet ken en verder ken ik alles."

Bijkomende problemen

"Ik kan niet goed dingen onthouden", zegt Rachel. "Ik kan wel goed ordenen, maar dan blijft het niet goed in mijn hoofd. Ik moet naar de fietsenmaker en mijn hond uitlaten dat soort dingen en dan vergeet ik gewoon iets van die dingen." Rachel geeft aan dat ze thuis wel een schema zou willen hebben. Dan kan ze makkelijker ordenen en onthouden.

Rachel vertelt dat ze voorheen wel wat onzeker was, maar dat het nu minder is. Ze heeft meer zelfvertrouwen gekregen. "Dat komt omdat ik lezen nu leuker vind, omdat ik eerst stomme boeken moest lezen. Nu zijn er wel leuke boeken die ik kan lezen. AVI4 dat vond ik niet echt leuke boeken. Soms ga ik naar de bibliotheek en dan haal ik plus boeken (AVI 8 plus). Dat zijn moeilijkere boeken dan mijn niveau (AVI E6). Dan pak ik gewoon een boek dat ik leuk vind en dan neem ik het gewoon mee."

Meester Willem: "Rachel is een intelligente leerling. Voor de Cito-toets heeft ze een score van 549 gehaald. De cito is wel auditief aangeboden voor Rachel. Onder andere door haar goede score heeft ze eigenlijk geen reden om aan haar prestaties te twijfelen. Maar na de eerste toetsdag raakte Rachel helemaal in paniek. Ze gaat er al van te voren vanuit dat het niet goed is." Wat het moeilijk maakt is dat Rachel niet over haar faalangst wil praten. De meester is van mening dat Rachel nog onvoldoende kan nadenken over haar specifieke behoeften en dat dit haar problematiek bemoeilijkt. "Het is wel jammer dat ze zelf niet komt met de dingen die moeilijk voor haar zijn en dingen die haar kunnen helpen niet altijd aanneemt."

Ondersteuning op school

In de klas is er aandacht voor de extra behoeften van Rachel. Zij krijgt minder werk of ze krijgt meer tijd om het werk te maken. Rachel krijgt twee keer per week extra leestraining. Er staat een schema van de leestraining op het bord. In de leestraining worden teksten gelezen op een A/B/C/D versie. Het doel is om uiteindelijk de tekst goed en vlot te kunnen lezen. Een goede leerling helpt en geeft tijdens de oefenversies aanwijzingen bij de tekst. Ook thuis moet Rachel oefenen met de teksten. De meester heeft de indruk dat Rachel wel oefent thuis, maar niet dat ze erg hard traint. Dat zou beter kunnen.

De meester biedt soms hulpmiddelen aan, maar Rachel wil geen aanpaste dingen. Ze wil niet opvallen of anders zijn in de groep. Wat natuurlijk begrijpelijk is. Dit is heel moeilijk voor de meeste leerlingen van deze leeftijd, want je wil niet anders zijn.

"Met aardrijkskunde en geschiedenis gaat het op zich wel goed. Alleen soms heb je moeilijke woorden, en dan ben ik echt heel lang aan het zoeken wat het woord betekent. Bijvoorbeeld het woord nonchalant. Ik heb geen idee wat het betekent." Rachel weet wel wat ze moet doen als ze de betekenis van een woord niet weet, namelijk opzoeken in een woordenboek. Op internet zoeken is ook een mogelijkheid. Rachel laat het woord nu steeds vaker uitleggen of ze vraagt

het aan een meisje naast haar. "Maar soms weet dat meisje ook niet wat het woord betekent. Ze zegt dan dat is echt een heel nonchalante houding. Maar dan weet je de betekenis nog niet." Rachel leest dan over zulke onbekende woorden heen. Daar gaat het niet echt om. Rachel vertelt dat ze thuis niet heel erg veel leest. "Soms lees ik 's avonds een bladzijde, en mijn huiswerk lees ik, verder lees ik niet echt. Bepaalde boeken heb ik 2 à 3 jaar geleden gehad. Maar die heb ik nog steeds niet uit, omdat ik ze heel stom vond. Maar ik wil ze toch wel een keer uitgelezen hebben." Harry Potter heeft ze niet gelezen. "Dat zijn te dikke boeken. Daar komt geen eind aan."

Rachel heeft wel gehoord dat heel veel lezen, het zogenaamde kilometers lezen, goed voor leerlingen met dyslexie is. Maar het komt er niet van. "Thuis lees ik wel boeken. Met name series hebben mijn interesse. Ik heb AVI E6 maar de boeken van AVI E6 niveau boeien mij niet. De onderwerpen zijn niet leuk. Dan lees ik ook echt slechter dan wanneer een boek leuk is. In een boek lees ik wel veel beter dan in mijn speciale leesmapje op school."

"Ik zit op school nu in een leesclubje en dat vind ik op zich wel fijn. Ik ga samen met Cheyenne lezen. Cheyenne is een klasgenootje en zij zit schuin achter mij. We oefenen samen met teksten lezen. We gaan samen aan de leestafel zitten met een leesmapje en daar gaan we uit lezen. We lezen woorden uit woordrijen en ook teksten. De woordjes lezen we alleen. Het lezen doen we om de beurt: ik doe de ene zin en zij de andere zin. Soms lezen we ook stukjes tekst om de beurt."

Rachel heeft zelf wel ideeën over wat haar kan helpen: "Voor de middelbare school wil ik heel graag een laptop voor het schrijven. Op het voortgezet onderwijs moet je veel schrijven en ik schrijf lelijk en dat is dan onleesbaar." Rachel zegt dat ze bijvoorbeeld de vraag wel snapt, maar dat ze niet snel genoeg mee kan schrijven, "dan is typen handiger en daarom wil ik graag een laptop voor het voortgezet onderwijs."

Meester Willem heeft nog een advies voor andere leerkrachten die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onderwijzen. Om goed met je beperking(en) of stoornis(sen) om te kunnen gaan denkt hij dat het belangrijk is om te kunnen reflecteren over je eigen functioneren. Dat je je handicap leert accepteren en gaat onderzoeken hoe je het best geholpen bent. Verder is het belangrijk dat je vanuit school en thuis de juiste ondersteuning krijgt en alle ondersteuning op de juiste wijze krijgt toegediend. Niet te veel en niet te weinig. Tot slot erkent Meester Willem dat het niet altijd makkelijk is. Iedereen, leerkrachten en ouders, willen altijd het beste met het kind. Toch is het niet altijd eenvoudig hierin een juist evenwicht te vinden.

Het vervolgonderwijs

Volgend jaar gaat Rachel naar het voortgezet onderwijs (vo). Het is een school met een havo/vwo-afdeling. Eerst komt ze in de brugklas. Meester Willem denkt dat Rachel naar de havo kan, maar hij vermoedt dat dit lastig voor haar kan worden vanwege het feit dat zij veel dingen vergeet rond haar huiswerk en vanwege haar faalangst.

Meester hoopt natuurlijk dat Rachel zo goed mogelijk terecht komt. "Gezien haar cito-score zou ze eigenlijk naar het vwo kunnen, maar ik denk dat als gevolg van de dyslexie het werktempo voor Rachel op het vwo te hoog ligt. Daarom is vwo misschien niet realistisch."

Volgens haar ouders hebben ze uitgebreid gesproken op het vo over hulp voor Rachel. Rachel krijgt waarschijnlijk een daisyreader. Ook hebben de ouders en Rachel binnenkort een intakegesprek bij de GGZ voor een faalangsttraining.

Profielschets 3

Leerlingen met ADHD

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder en is een neurobiologische aandachts- en concentratiestoornis. In de erfelijke aanleg is sprake van kwetsbaarheid om de stoornis te ontwikkelen, waarbij vervolgens omgevingsfactoren van invloed zijn bij het daadwerkelijk ontwikkelen van ADHD. De stoornis komt ook voor zonder hyperactiviteit (ADD). Kinderen met ADHD hebben moeite om hun aandacht te richten, hebben concentratieproblemen en zijn impulsief. Volgens de Gezondheidsraad (2000) is de prevalentie van ADHD 2 tot 4%.

Taalkenmerken

Door de aandachtsstoornis kan het taalontwikkelingsproces vertraging hebben opgelopen. Het taalprofiel van kinderen met ADHD kan er heel divers uitzien en op verschillende aspecten tekortkomingen vertonen.

De volgende kenmerken kunnen voorkomen:

- problemen bij het (na)vertellen van een verhaal en structuur aanbrengen in het verhaal;
- moeite met luisteren, opslaan en verwerken van verbale informatie;
- begripstekort door onvoldoende luistervaardigheden;
- moeite met taalgebruik functioneel inzetten voor communicatie;
- moeite met ordenen van gedachten en dat uitdrukken in taal;
- moeite met het afstemmen van een gesprek op de luisteraar en situatie;
- problemen met gesprekvoering: neemt onverwachts de beurt, haalt ongepaste gespreksonderwerpen aan, springt van de hak-op-de-tak, maakt minder oogcontact;
- problemen met het vasthouden van instructie;
- woordvindingproblemen;
- niet goed verstaanbaar door snel en slordig praten;
- soms moeite met syntactische regels (bijvoorbeeld werkwoorduitgangen).

(Ontleend aan Taalexpert, 2012; Parigger 2007; Goorhuis & Schaelaekens 2000)

Leerlingen met ADHD hebben vaak problemen met (leren) lezen en schrijven. Dyslexie komt bij mensen met ADHD dan ook relatief vaak voor (Gezondheidsraad, 2000; Wentink, H. & Van Oorschot, N., 2010).

Sterke kanten

Een sterke kant van leerlingen met ADHD is dat deze vaak erg creatief zijn. Deze leerlingen zijn goed in het bedenken van vindingrijke oplossingen. Ze kunnen ergens met veel energie aan beginnen en zaken lang volhouden.

Ondersteuning

- visuele ondersteuning gebruiken;
- korte duidelijk opdrachten geven;
- werken met een beloningssysteem;
- gelegenheid geven om tussendoor te bewegen;
- vaak feedback geven, snel belonen en direct straffen;
- consequent zijn;
- laten zien in plaats van mondeling toelichten (Taalexpert, 2012).

Zie bijvoorbeeld ook:

- www.masterplandyslexie.nl 'Met lezen aan de slag in cluster 4'
- www.letop.be (zoek op ADHD)
- www.steunpuntadhd.nl
- www.kpcgroep.nl/Publicaties/Kinderen-met-speciale-rechten-ADHD.aspx
- www.wijzeronderwijs.nl
- www.masterplandyslexie.nl, op deze website staat de publicatie 'Met lezen aan de slag in cluster 4: een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie.' (Wentink en Oorschat, 2010).

Leerroute

Leerlingen met ADHD hebben een mogelijk perspectief op alle drie de leerroutes. Het leervermogen op zich is bij deze leerlingen niet verstoord. Het snel afleidbare gedrag leidt echter vaak wel tot hiaten in de kennis-/leerontwikkeling en zwakke (taal)prestaties op school. Hierdoor is leerroute 1 niet altijd haalbaar.

Interview met Samantha en juffrouw Fatima

"Omdat ik pillen slik, ben ik rustig en kan ik me beter concentreren en gedraag ik me beter en gaat het goed met me."

Samantha (11 jaar) valt gelijk met de deur in huis. Ze heeft ADHD en zit in groep T5/6 van sbo de Bouwsteen. "Vroeger ging het niet goed", zegt ze. "Ik kon niet eten door de medicijnen. Vroeger had ik ook concentratieproblemen. Als ik ging eten kreeg ik hoofdpijn en buikpijn. Het eten gaat wat beter nu. Ik eet een halve boterham. En ik ga nu naar de psycholoog. Hij is heel lief tegen mij en ik kan goed met hem praten. Hij meet m'n hartslag, weegt mij en kijkt of ik ben aangekomen of afgevallen. Eerst kon ik niet goed slapen. Daar krijg ik nu ook pillen voor. De psycholoog kijkt wat hij er aan kan doen." Waarom ze niet goed kan slapen, kan Samantha niet zeggen. Ze gaat om 8 uur naar bed. Alleen in het weekend en vakantie is het later. "Als ik niet kan slapen dan ga ik gewoon een boekje lezen en dan val ik in slaap."

ADHD en school

Samantha kan zich inmiddels goed concentreren in de klas. Tussendoor hoeft ze niet even te bewegen zoals bijvoorbeeld een stukje lopen of iets doen. "Je mag alleen lopen in de klas als je echt iets moet doen, bijvoorbeeld puntenslijpen. Je mag planten water geven als de juf het zegt. Soms als we iets leuks hebben gedaan en weer verder gaan met werken dan moet ik in het begin nog een beetje lachen. Maar daarna is het echt serieus en dan ga ik gewoon verder." Soms is ze wel afgeleid en reageert ze wel op andere kinderen. Maar over het algemeen houdt Samantha de les de hele dag vol. Ze geeft toe dat ze aan het eind van de dag wel een beetje moe is.

Ze geeft aan ook niets te missen van de instructie van de juffrouw. "Als ik ergens mee bezig ben dan hoor ik de juffrouw gewoon bijvoorbeeld als ik aan het knippen ben, dan kan ik ook gewoon naar de juf luisteren. Als de juf echt iets belangrijks moet zeggen, dan moeten we stoppen met werken en luisteren."

"Als ik geen pillen slik, gedraag ik me minder goed. Ik kon het eerst niet zo vinden met de ene juffrouw. Zij kon met een hele vervelende stem tegen mij praten, waar ik gewoon niet tegen kon. Toen werd ik wel eens boos in de klas, maar nu gaat het weer beter bij die juffrouw. Dat wil ik zo houden voor mijn rapport en zo. Met de andere juffrouw kan ik het goed vinden. Zij is een hele lieve juffrouw. Zij geeft je wel eens een beloning. Ze kan ook streng zijn hoor. Met de juffrouw kun je ook samen lachen. Bij haar voel ik me op mijn gemak."

"De juffrouw weet precies waar ik van hou en waar ik niet van hou. Soms houdt ze daar rekening mee, maar soms niet, want ze kan niet met iedereen rekening houden. Er zitten 18 leerlingen in de klas. Dat is druk. Ze weet precies wat wij hebben, of we ons goed kunnen concentreren en zo, dat weet de juffrouw precies."

ADHD en taal

Samantha vertelt dat ze AVI uit heeft. "Toen ik op deze school kwam, had ik gelijk een toets en AVI uit. In *'Taaltrapeze'* (taalmethode) ben ik ook heel goed. Ik ben al in boekje 8A.

In rekenen ben ik minder goed. Het gaat wel beter nu. De juffrouw heeft gezorgd dat het beter gaat met rekenen. Ik ben een groepje lager gezet met rekenen. Nu ben ik een boekje aan het over doen en het gaat goed met rekenen nu. Ik hoop dat het zo door gaat."

"Waar ik goed in ben, is vertellen. Daar ben ik ook goed in. Ik maak altijd leuke verhaaltjes, daar kun je om lachen. Bij ons in de klas is het dat als er iets gebeurt, dan mag je er om lachen, maar niemand mag er over doorgaan. Daarna mag je de andere kinderen niet uitlachen. Je mag er niet over blijven doorgaan en zo ha, ha, ha. Bijvoorbeeld als ik aan het lezen ben en ik zeg iets verkeerd dat grappig is, dan mogen de anderen lachen, maar als ik klaar ben dan mogen ze er niet over doorgaan."

Extra hulp

Voor zover Samantha weet, krijgt zij geen extra hulp op school. Ze heeft logopedie gehad, maar dat was niet op school. Samantha zat eerst op een andere school. Daar moest je zelfstandig kunnen werken met weektaken. Daar kon Samantha niet goed mee overweg.

Met de taalles werken alle leerlingen uit haar klas op het zelfde niveau, maar bij spelling niet.

Voor spelling werkt iedereen in niveaugroepen. Dan moet iedereen naar een andere klas.

Hetzelfde geldt voor rekenen en lezen. Ook daar werken ze met niveaugroepen.

Lezen gaat in groepjes. "Eerst zeggen we wat we gisteren hebben gedaan, dan wat we gaan doen. Eerst gaan we woordjes lezen en dan een normaal boek lezen en daarna duo lezen. We maken groepjes, ook wel tweetallen. Soms wisselen de groepjes."

Samantha vindt handvaardigheid, tekenen, knutselen en gym de leukste vakken op school.

Het minst leuk vindt ze topografie en Nieuwsbegrip, een methode voor begrijpend lezen. Die methode vindt ze vervelend. Je moet iets lezen en daarna opdrachten maken en zo. Dat vindt ze niet leuk.

Wat ze ook niet leuk vindt, is samen met de juffrouw taal bespreken. Met taal bespreken, bedoelt Samantha samen bespreken of je de oefeningen goed hebt gedaan. "En als je het goed hebt gedaan dan hoef je niets meer te maken en als je het niet goed hebt gedaan, dan moet je het verbeteren."

Volgend jaar is het laatste jaar op deze school. Samantha hoopt dat ze dan ook haar lievelingsjuf krijgt. Ze weet nog niet naar welke school ze zal gaan. Eerst wordt ze nog schoolverlater en daarna gaat ze naar het voortgezet onderwijs.

Goede kanten

Samantha denkt dat er ook dingen beter gaan door haar ADHD. Bijvoorbeeld het schrijven. Ze kan heel netjes schrijven. Ze schrijft in hele kleine letters. De juffrouw vindt dat ze iets sneller moet schrijven. "Ze zegt dat het netjes is, maar probeer wat sneller te schrijven."

Op de vraag of ze achter gaat lopen door het langzame schrijven, zegt ze dat ze vandaag een bladzijde af heeft met spelling omdat ze sneller heeft geschreven. Gisteren heeft ze maar één lesje gemaakt. Eén opdracht heeft ze gisteren afgemaakt en toen was ze weer bij. Nu heeft ze weer een bladzijde af en is ze weer bij.

Ze kan alleen met haar stabilo laten zien dat ze heel netjes kan schrijven, niet met een andere pen. Samantha schrijft heel langzaam haar naam op papier.

Thuis speelt ze veel buiten, soms wel de hele dag. Of dat komt door de ADHD weet ze niet.

Toekomstperspectief

Ze weet nog niet wat ze later wil worden. Vroeger wilde ze bij de politie. Of op het stadhuis werken. Daar werkte mijn moeder die had daar een leuke baan. Maar nu weet ik het niet meer. Nu wil ik later beroemd worden. Misschien zoals met 'Idols', of gewoon beroemd zijn en in een film spelen of zo.

Belangstellend vraagt ze waarom zij uitgekozen is voor het interview. Dat het misschien wel komt omdat zij zo goed kan vertellen daar is ze het mee eens, want vertellen kan ze heel goed. Evenals verhalen schrijven en dat soort dingen.

Samantha's leerkracht

Samantha is bijna 11 jaar en is op 1 augustus 2008 vanuit het reguliere basisonderwijs op sbo De Bouwsteen gekomen. Groep 4 van de basisschool heeft ze twee keer doorlopen. Toen kwamen de problemen aan het licht. Nu zit ze in groep T5/6 bij juffrouw Fatima. Een dag in de week is er een andere juffrouw voor de groep.

Samantha heeft ADHD waardoor ze een korte spanningsboog heeft. Haar aandacht wordt door allerlei prikkels getrokken. Op sociaal gebied leidt dit er toe dat ze zich overal mee bemoeit. Jammer genoeg is ze daardoor bij veel ruzies betrokken. Haar sociaal emotionele ontwikkeling ondervindt hierdoor problemen.

Positief aan haar is haar open houding: ze is heel opgewekt en spontaan. Ze praat makkelijk, maar wel veel. Soms lijkt dit wat brutaal.

Op het schoolse functioneren, leveren spelling en rekenen voor haar problemen. Het leerrendement bij spelling ligt veel lager dan je zou verwachten: de score op LOVS-spelling ligt met een didactische leeftijdsequivalent (DLE) van 24 op niveau M5. Hier heeft Samantha extra stimulansen nodig, anders gaat zij onderpresteren. Voor rekenen geldt eigenlijk hetzelfde verhaal. Met lezen heeft Samantha geen problemen. Haar score op de Brus was met een DLE van 59 op niveau E8. Ook begrijpend lezen geeft geen problemen.

Voor spelling en rekenen krijgt Samantha extra ondersteuning van de leerkracht in de klas. Dit gebeurt elke schooldag. Juffrouw Fatima bespreekt de aanpak en de resultaten met Samantha door. Deze aanpak heeft tot verbetering geleid bij spelling en rekenen. Organisatorisch was het ook uitvoerbaar in de klas door meer tijd te creëren voor zelfstandig werken.

Voor de ADHD slikt Samantha medicijnen. Deze medicijnen zijn echt noodzakelijk, want het is te merken aan haar gedrag als zij de medicijnen niet heeft ingenomen. Zelf gaat Samantha hier volgens de juffrouw wat slordig mee om. Ze vergeet de medicijnen in te nemen en ze zegt het wel ingenomen te hebben, ook als het niet zo is. Ook buiten de klas zorgen de medicijnen voor een betere omgang met de andere leerlingen. Samantha kan ook heel behulpzaam zijn voor anderen. Als Samantha de medicijnen vergeten is dan is dat ook merkbaar op de speelplaats. Door haar andere gedrag laten de andere leerlingen haar links liggen.

Thuis is de aanpak van Samantha heel direct. Haar moeder heeft begrip voor de problematiek, maar de juiste ondersteuning geven is moeilijk. Samantha kan goed omgaan met haar oma, bij wie ze ook vaak blijft logeren.

Leerroute

Volgend jaar gaat Samantha naar de hoogste groep T7. Naar verwachting zal zij daarna doorstromen naar het vmbo - basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteuning (LWOO).

Profielschets 4

Leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Autisme, of Autisme Spectrum Stoornissen als verwijzing naar stoornissen die nauw verwant zijn aan autisme, is een stoornis in de ontwikkeling met een neurobiologische oorzaak. Er wordt gesproken van een spectrum, omdat de stoornis zich heel divers manifesteert. Iemand met een autistische stoornis heeft problemen op het gebied van sociale interacties, non-verbale en verbale communicatie, verbeeldende activiteiten zoals spel en een opvallend beperkt repertoire aan gedrag, interesses en activiteiten (DSM-IV). De vertraagde en afwijkende ontwikkeling op deze gebieden is voor het derde levensjaar zichtbaar. Volgens de Gezondheidsraad (2009) zijn er geen Nederlandse prevalentie- cijfers beschikbaar voor autisme, maar wordt deze wereldwijd geschat tussen de 0,6 en 1 % (Gezondheidsraad 2009). Volgens de Gezondheidsraad (2009) is er geen reden om aan te nemen dat de prevalentie in Nederland af zou wijken van die in het buitenland, omdat geen verschillen worden gevonden tussen etnische groepen of tussen groepen met een verschillende sociaal economische status.

Taalkenmerken

Kinderen met autisme verwerken informatie anders. Dit heeft gevolgen voor hun communicatie en taalgebruik. Er zijn vooral problemen op het gebied van pragmatiek, oftewel het gebruiken van taal in sociale situaties. De volgende kenmerken op het gebied van taal kunnen voorkomen:

- taal wordt letterlijk begrepen en gebruikt;
- moeite met abstracte begrippen en figuurlijk taalgebruik;
- problemen met verbeeldend taalgebruik;
- moeite met het verplaatsen in (de gevoelens, gedachten et cetera) van een ander en daardoor ook moeite met rekening houden met (voor)kennis van gesprekspartner;
- echolalie (herhalen van eerder gehoorde uiting, meteen of zelfs na weken, maanden);
- vermijden van taal om te communiceren;
- niet reageren op vragen of verbale benadering;
- gezichtsuitdrukking niet in overeenstemming met wat gezegd wordt;
- moeite met deiktische termen (bijvoorbeeld: 'die', 'dat', 'jij', 'ik', 'hier', 'daar', 'nu', 'dan');
- vermijden van voornaamwoord 'ik' en/of 'ik' en 'jij' omwisselen;
- moeilijk van gespreksonderwerp kunnen veranderen; steeds over eigen interesses praten;
- problemen met initiatief nemen en beurtwisselingen bij gespreksvoering;
- problemen met 'gedeelde aandacht'(dat wil zeggen dat gesprekspartners zich bewust zijn van de focus van aandacht van gesprek, bijvoorbeeld voorwerp, gebeurtenis of persoon);
- afwijkende intonatie;
- structurele taalaspecten, zoals grammatica, en woordenschat vormen over het algemeen minder/geen probleem, hoewel bijvoorbeeld de opbouw en organisatie van het lexicon wel atypisch kan zijn.

(Ontleend aan Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Taalexpert website; Gerenser (2008); Website Landelijk netwerk autisme; Vermeulen & Vermeulen, 2006)

Sterke kanten

Leerlingen met autisme zijn vaak goed in het onthouden van zaken. Ook bijvoorbeeld het onthouden van nieuwe en moeilijke woorden. Ze kunnen zeer precies zijn en bijvoorbeeld een voor hen interessant onderwerp tot in de details uitwerken.

Ondersteuning

Behoeftte aan duidelijke structuur en voorspelbaarheid

- structureren van *ruimte en materialen*: eigen werkplek, prikkelarme omgeving (auditief, tactiel, visueel), vaste plaats voor materialen, iedere activiteit eigen plek;
- structureren van *tijd*: dagindeling, volgorde van taken, lesindeling, start en eindpunt van activiteit concreet aangeven, aansturen werktempo (klok);
- structureren van *activiteiten/taken*: hoe lang, met wie, waar, welk materiaal et cetera;
- structureren van *interactie*: oefen communicatieve functies: hoe je binnenkomt, hoe je om hulp kunt vragen, hoe en met wie je samenwerkt in een groepje, hoe je je in een kring gedraagt;
- structureren van regels: visuele ondersteuning en vaste routines: roosters, regels, beloning straf, et cetera.

Taalaanbod:

- maak verbinding met realiteit;
- vermijd abstract/figuurlijk taalgebruik;
- korte, duidelijke instructie;
- concreet, expliciet taalgebruik;
- visualiseren (ook weer duidelijk en expliciet, dus niet te veel contextinformatie), ook door middel van schema's;
- vermijd begrippen zoals straks, even en nu.

(Ontleend aan website Taalexpert)

Zie bijvoorbeeld ook:

- www.steunpuntautisme.info
- www.landelijknetwerkautisme.nl
- <http://www.kpcgroep.nl/publicaties/leerlingen-met-autisme-in-de-klas.aspx>
- www.wijzeronderwijs.nl
- www.masterplandyslexie.nl, op deze website staat de publicatie 'Met lezen aan de slag in cluster 4: een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie.' (Wentink en Oorschat, 2010).

Leerroute

De uitstroombestemming van leerlingen met een autistische stoornis is divers en hangt van verschillende factoren af. Autisme kan voorkomen op alle intelligentieniveaus. Zo is bij bepaalde stoornissen binnen het autismespectrum een perspectief van leerroute 1, mits er sprake is van passend onderwijs, goed denkbaar. Bij leerlingen met autisme is vaak ook sprake van een verstandelijke beperking. Deze leerlingen zullen waarschijnlijk in leerroute 3 zitten. Leerlingen met autisme zijn in principe dus in alle leerroutes te vinden.

Interview met Steven

"Op een normale school zitten heel veel kinderen. Ik heb last van autisme en kan niet goed tegen grote groepen. Als ik daar tussen ga zitten dan valt heel mijn aandacht weg."

Zo begint Steven, een achtstegroeper en schoolverlater met PDD-NOS. Hij zit op De Blokkendoos, een cluster 2 school, en valt gelijk met de deur in huis.

Welke hulp krijgt Steven?

In de klas heeft hij een laptop en werkt daarop met taal. Dat is een goed hulpmiddel voor hem. De reden is dat hij een paar jaar geleden niet goed vooruit kwam. Hij schreef heel langzaam. Hij was de langzaamste van de klas. "Als ik teveel schrijf", legt ie uit, "dan stopt mijn hand. Dan lijkt de r op een p en kan ik ook niet meer geconcentreerd schrijven. Zo kun je niet schrijven."

Hierdoor kwam hij achter met taal. De juffrouw heeft hem toen achter de computer gezet. "Ze heeft alles uitgelegd en nu maak ik het werk op de computer. Laatst nog was ik de snelste van de klas. Nu gaat alles goed", zegt Steven met enige trots.

Steven is vanaf groep 3 op deze school gekomen. "De school was toen helemaal vol", zegt hij. "Maar als je nu naar deze school wil, dan smeken ze je gewoon of je komt. Want toen ik op school kwam, was ik echt een van de weinigen die door mocht. Nu ga ik van school af en de halve school staat leeg. Ik weet niet hoe dat komt. Ja, er zijn leerlingen die naar de gewone school gaan. Vorig jaar hadden we 155 leerlingen en de helft daarvan ging toen van school af, die waren schoolverlater. Maar er zijn ook heel weinig kinderen die nog naar het speciaal onderwijs mogen vanwege de bezuinigingen van de regering. Dan komen de leerlingen op de gewone basisschool."

Steven denkt niet dat hij op de gewone basisschool net zo goed geholpen zou zijn als op deze school. "Want op de gewone basisschool kunnen ze niet zo specifiek op iemand letten. Als er een leerling uitvalt, dan kunnen ze je niet zo goed helpen. Op deze school is dat anders. Als er iets is, dan wordt er over gepraat. Dan wordt er een leerling bij gehaald om er over te praten. En je gaat pas aan het werk als alles goed is uitgelegd en duidelijk voor jou is. Er is hier meer hulp van de leerkrachten."

Differentiatie

Het werken op de computer met taal is voor zover hij weet, de enige speciale hulp die hij krijgt. Verder niet. "De juffrouw legt alles eerst uit. In de groepjes kunnen we elkaar iets vragen." Steven zegt dat hij taal belangrijk vindt. "Je moet het leren. Soms heb je er niet echt zin in. Soms moet je teveel hetzelfde doen. Dan weet je het al en dan moet je het nog een keer maken. De juffrouw zegt dan dat ze het herhalen. Zelf denk je dan bah."

Taal

"Lezen vind ik wel leuk. Ik lees niet echt veel. Ik lees ook thuis, heel soms." Steven is geabonneerd op een tijdschrift over de natuur en leest griezelboeken. Spontaan vertelt hij: "Ik schrijf ook mijn eigen verhaal. Dat doe ik uit mezelf. Het gaat over superhelden. Het heet *De avonturen van Steven*". Steven vertelt dat hij al aan deel vier van zijn verhaal schrijft, waarin hij de wereld moet redden van de ondergang. Deel een van het verhaal heeft hij ook voorgelezen in de klas en iedereen vond het spannend.

Steven weet al wat hij later wil worden: accountant. Dat beroep past heel goed, want hij kan alle regels goed onthouden. "Altijd als de juf iets uitlegt en iemand praat erdoor heen dan zeg ik de regel 'Je mag niet praten tijdens de les'. Het is een drang. Het zit in mij. Ik weet niet wat het is, maar het is een automatisme. Ik denk dat het door mijn autisme komt."

Leerroute

Volgend jaar gaat Steven naar het Auris College. Hij gaat naar het vmbo, de theoretische leerweg. "Vind ik wel goed van mezelf. Maar het was een heel gedoe om op een andere school te komen. Ik moest cluster 2 krijgen en moest op die school komen voordat ze moesten bezuinigen. Je moet een bepaald niveau hebben om ertussen te komen. Ik bedoel kinderen met een hoger IQ die mogen niet zomaar door naar het Auris. Er moet meer aan de hand zijn. Ik had een IQ score die boven het gemiddelde lag. Dus het was even twijfelachtig. Het was in de vakantie, het was 2 maart. We kregen een brief en mijn moeder durfde hem niet open te maken, ze was bang. Maar de juffrouw was er al heel zeker van. En toen deed m'n moeder de brief open en toen mocht ik door. Super blij was ik."

Steven speelt in zijn vrije tijd gitaar. Hij krijgt gitaarles op de muziekschool. "Wel privéles, zegt ie, "want dan leer je het meest." Hij speelt onder andere 'My bonnie is over the ocean'.

Hij volgt eerst klassieke Spaanse gitaar lessen, daarna mag je pas elektrische gitaar gaan spelen. In een popbandje wil hij niet spelen. Hij is niet zo van de pop, maar houdt meer van country.

Wat merk je van PDD-NOS op school?

"Soms dan heb ik iets in mijn hoofd en dan ben ik moeilijk te stoppen. Wat ik wil, dat wil ik doen." Maar dat doet hij niet altijd. Soms denkt hij: "Als ik hier mee door ga, dan gaat het fout." Steven geeft aan, dat dit soms wel goed gaat en soms niet. "Bijvoorbeeld als ik weet: dat krijg ik later met leren, dan stop ik."

Hij geeft nog een ander voorbeeld waaruit blijkt dat hij moeite heeft te stoppen met datgene waarmee hij bezig is. "Dan ben ik bezig met een spel en dat wil ik dan uitspelen, dan kan ik niet stoppen, anders denk ik dat ik gek word." Als voorbeeld geeft Steven het spelen op de Nintendo 2D. Over alle versies van de Nintendo weet Steven een hoop te vertellen.

Wat merk je nog meer van PDD-NOS op school?

"Ik werk meestal alleen. Ik doe het liever zelf. Soms dan moet je bespreken, dan moet je de hele tijd praten. Dan stel je een vraag en dan duurt het lang voordat je antwoord krijgt. Met lezen was iedereen eerst van hetzelfde niveau en moesten we vragen samen bekijken. Toen kwamen er andere leerlingen bij (van een andere school) en die wisten bepaalde dingen niet. Moesten we alles samen doen. Dat was dan weer minder leuk." Steven denkt dat dit laatste echt iets van hemzelf is en niet van PDD-NOS.

Wat Steven nog meer merkt van PDD-NOS, is dat hij duidelijkheid moet hebben. Duidelijkheid over wat hij moet doen. "Welke bladzijde, welke opdracht, in welke context, wat hij moet doen en hoe, wat je moet doen als je iets niet weet." De andere leerlingen hebben dit volgens hem niet zo. Die gaan gewoon aan het werk.

Bij buitenspelen merkt hij ook dat hij PDD-NOS heeft. "Andere kinderen houden zich niet aan de afspraken bij het pingpongen. Bijvoorbeeld de afspraak is dat je niet mag smashen. Maar daar houden zij zich niet aan." Daar kan hij niet tegen.

Ook thuis merkt hij iets van zijn PDD-NOS. Sommige dingen begrijpt hij niet. Bijvoorbeeld: hij moet van zijn vader naar de supermarkt. Hij vergeet zijn boodschappentas. Heeft hij niet gehoord. Hij hoort sommige dingen niet. Zijn vader heeft drie keer gezegd: "Haal de hond van de bank." Dat hoort hij niet. Hij weet niet hoe het komt. Hij is niet slechthorend. Hij weet ook niet of hij met iets bezig is of ergens aan het denken is. "Ik hoor snel ruis", zegt hij.

Steven geeft nog een ander voorbeeld. Gisteren moest hij boodschappen doen. Hij was op de fiets, maar de tassen vielen van de fiets. Hij reed over de tassen heen. Het pak melk was lek. Hij wist niet hoe hij de boodschappen nu moest vervoeren. Wat moest hij nu doen? Gelukkig komt hij een vriend tegen. Samen rijden ze naar Stevens huis. Dan gaan ze opnieuw naar de supermarkt om een pak melk te halen. Hij denkt dat dit PDD-NOS is.

Positieve kanten?

Steven heeft nog verder nagedacht. Een voordeel van PDD-NOS is dat hij iets super snel kan overzien. "Bij rekenen moet de juf eerst iets op het bord uitrekenen, maar ik doe dat uit het hoofd en heb de uitkomst eerder."

Welke (extra) hulp krijgt Steven op school?

De juffrouw moet de instructies langzaam voor hem geven. Ze moet vertellen hoe hij het moet doen. Dat is een uitgebreide instructie. "Daarna is er natuurlijk een terugkoppeling of je het begrepen hebt", zegt juf. Deze instructie geeft de juffrouw aan de hele groep. "Natuurlijk is het zo dat als je iets niet weet dan moet je het aan de juffrouw vragen", zegt Steven.

Ook in de omgang met andere leerlingen ervaart Steven hulp. "Als er ruzie is", zegt hij, "dan is het niet gelijk klaar. Dan moet je met de ander praten en het goed maken."

Steven heeft geen extra hulp buiten de klas. Hij heeft enkele weken remedial-teaching gehad. "Remedial-teaching heeft jaren bestaan op school. Maar dat is afgeschaft", zegt hij. "Daar is nu extra leertijd voor in de plaats gekomen. Maar dat wordt niet gebruikt", zegt Steven. "Die extra hulp is niet waar." Steven zegt dat het kan dat er een klas is met leerlingen met gedragsproblemen die nog wel remedial teaching hebben.

Zijn niveau voor lezen is AVI 10 uit. Voor spelling groep 7 en rekenen midden groep 8.

Als Steven iets niet weet tijdens het huiswerk maken dan vraagt hij het zijn vader of moeder of degene die er op dat moment is.

De leerkracht over Steven

Steven kwam met PDD-NOS hier op school. De school wist hoe te handelen met deze kinderen. Vader heeft Asperger. De leerkracht vindt het knap van moeder: "Zij stuurt allebei de heren thuis goed aan. Alles verloopt thuis gestructureerd."

Steven is een lieve jongen die vanwege zijn PDD-NOS behoefte heeft aan structuur en duidelijkheid. Dat geeft hem houvast. Het kost hem moeite om stil te zitten en zich te concentreren. Hij heeft veel regels en instructie nodig. Steven heeft moeite met het beurtgedrag en kan moeilijk met veranderingen omgaan. "Maar als hij van te voren weet dat er iets anders gaat dan hij gewend is, dan kan hij daar beter mee omgaan." Hij houdt van vertellen en vertelt veel, of anderen het ook willen horen dat kost hem moeite om in te schatten.

Steven heeft structuur nodig in z'n verhaal. Structuur krijgt hij onder andere door duidelijkheid te brengen in zijn dagprogramma, zijn werk, de instructie en de opdrachten.

Door de PDD-NOS geeft het aanbrengen van structuur problemen. Hij vertelt alles door elkaar. Je moet hem helpen door middel van wie-wat-waar-wanneer vragen. Als alles gestructureerd is dan kan hij goed geconcentreerd aan het werk.

Voor Steven is alles visueel gemaakt: in geschreven taal. Soms met picto's. De leerkracht geeft de instructie in kleine stapjes. Daarbij moet zij goed navragen of het begrepen is. Van de leerstof geeft zij duidelijk aan hoeveel er gedaan moet worden en wat er gedaan moet worden in duidelijk geschreven taal. In de klas werken ze nu met de klok, ter voorbereiding op het vervolgonderwijs. Voorheen was dat de time-timer.

Hulp en belemmeringen

De leerkracht geeft zelf de hele dag de ondersteuning aan Steven. Steven vindt deze aanpak prettig. De leerkracht past zich zoveel mogelijk aan Steven aan. "Door deze ondersteuning en door structuur bieden, geef je Steven veel duidelijkheid. Maar het wordt wel steeds moeilijker om dezelfde ondersteuning te blijven geven. Want de klassen worden steeds groter. Vroeger zaten er 9 leerlingen in de groep nu al 15."

De leerkracht moet zich aanpassen aan de tijd, de leerstof, de instructie. Zij moet rekening houden met de grote groepen. Het wordt steeds moeilijker om dit allemaal goed te doen.

De aanpak van deze problematiek van leerlingen zoals Steven, wordt moeilijker omdat er meer tijd gaat naar administratief werk. Er is geen remedial teacher meer of intern begeleider ter ondersteuning. De leerkracht moet alles zelf doen. Dat valt niet altijd mee.

De aanpak van leerlingen met een bepaalde stoornis zou makkelijker worden als er kleinere groepen waren.

Leerroute en belemmeringen

Steven zal uitstromen naar de theoretische leerweg van het vmbo.

Door deze gestructureerde aanpak op school kan Steven ondanks zijn PDD-NOS toch gewoon naar het vmbo.

Profielschets 5

Leerlingen met een auditieve beperking: doof of slechthorend

Auditieve beperking

De groep leerlingen met een auditieve beperking is onder te verdelen in de volgende groepen:

- slechthorenden: een verlies van minimaal 35 decibel aan het beste oor (indicatie slechthorend (sh));
- slechthorenden met een verstandelijke beperking: een gehoorverlies van minimaal 35 decibel en IQ < 70: meervoudig gehandicapt (indicatie sh-MG);
- doven: een gehoorverlies van minimaal 70 tot 80 decibel aan het beste oor (indicatie doof);
- doven met een verstandelijke beperking: een gehoorverlies van minimaal 70 decibel en IQ < 70: meervoudig gehandicapt (indicatie doof-MG).

Dove en slechthorende leerlingen hebben soms bijkomende hulpvragen. Er kan bij hen ook sprake zijn van leerproblemen, zoals extra leesproblematiek en dyscalculie, een stoornis in het autistische spectrum (ASS), verstandelijke beperking, et cetera, of een combinatie hiervan. De groep auditief beperkten is dan ook zeer divers.

Door de huidige vroegtijdige screening wordt een auditieve beperking bij het grootste deel van de kinderen vroeg opgespoord. De meesten krijgen al op zeer jonge leeftijd een hoorapparaat. Dat kan een conventioneel apparaat zijn of een cochleair implantaat (CI).

Voor dove en slechthorende kinderen is het gesproken Nederlands niet of niet goed te horen. Hierdoor is het niet eenvoudig deze taal te verwerven. Door de auditieve beperking wordt ook het incidenteel leren belemmerd. Dit heeft negatieve gevolgen voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling.

Voor de taalverwerving vormt een taal die geen beroep doet op het gehoor - een gebarentaal - voor deze groep geen probleem. In Nederland is die taal de Nederlandse Gebarentaal (NGT). Levend in een horende wereld kan de auditieve beperking echter wel leiden tot communicatieve en sociaal-emotionele problemen, bijvoorbeeld omdat niet iedereen gebaren gebruikt en begrijpt.

Taalkenmerken

Hoe eerder de auditieve beperking wordt ontdekt en hoe eerder er begeleiding komt voor de ouders en hoe eerder de kinderen hoortoestellen (conventionele of een CI krijgen, hoe voorspoediger de (gesproken) taalverwerving kan verlopen. Factoren zoals IQ, omgevingsfactoren, al dan niet geletterde thuissituatie en algemene leerbaarheid spelen uiteraard ook een belangrijke rol.

Een aantal kinderen, met name vroeg geïmplanteerde, met een dubbelzijdige CI, lijken na de implantatie een (bijna) leeftijdsadequate taalontwikkeling door te maken. Dat geldt niet voor alle kinderen met een CI. De grootste groep verwerft (en leert) het Nederlands in meer of mindere mate. De verstaanbaarheid van hun eigen spraakproductie vertoont grote verschillen en ook het begrijpen van het gesproken Nederlands van anderen (al dan niet met behulp van spraakafzien (liplezen) en/of spraakverstaan (horen) vertoont grote verschillen. Ook kinderen die in hun dagelijks taalgebruik vloeiend zijn, hebben vaak een beperkte woordenschat. De diepere

woordkennis is eveneens vaak beperkt. Daardoor begrijpen zij taal minder goed dan je denkt en worden deze kinderen vaak overschat.

De achterstand in de Nederlandse taalvaardigheid, maakt het leren lezen voor veel dove en slechthorende leerlingen extra lastig. Met name de beperkte woordenschat en de grammaticale vaardigheden geven problemen.

Rol van de Nederlandse Gebarentaal (NGT)

Kinderen die de NGT krijgen aangeboden, kunnen deze taal verwerven zoals een horend kind het Nederlands. Beheersing van de NGT geeft hen de mogelijkheid om met andere NGT-gebruikers moeiteloos te communiceren en om in een NGT-omgeving incidenteel te leren.

Het speciaal onderwijs voor dove en ernstig slechthorende leerlingen in Nederland is dan ook tweetalig: zowel het Nederlands (meestal met ondersteunende gebaren: NmG) en de NGT zijn daar zowel instructie- als doeltaal.

Ondersteuning

Dove en slechthorende leerlingen in het regulier onderwijs hebben verschillende manieren van ondersteuning nodig. Gedetailleerde adviezen zijn te vinden in de volgende documenten:

- Siméa: 'Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen', in: *Siméa PASKlaar, Passend onderwijs in cluster 2, aug. 2011.* www.simea.nl
- *Notitie Doelgroepenbeleid Auris*, Auris, 2011. www.auris.nl
- *Notitie Doelgroepenbeleid Kentalis Onderwijs*, Kentalis, 2009. www.kentalis.nl
- <http://www.sprongvoort.nl/>

De belangrijkste ondersteuning betreft de volgende aspecten: attitude en vaardigheden van de leerkracht, de inrichting van het lokaal, vergroting van de toegankelijkheid van het gesproken Nederlands door het gebruik van solo apparatuur en/of de inzet van tolken.

De attitude en vaardigheden van de leerkracht

De leerkracht moet affiniteit met deze doelgroep hebben en vaardigheden om met de leerling te communiceren. De leerkracht zich er continu van bewust te zijn dat een leerling met een auditieve beperking moeite heeft met het verstaan van spraak en dat de leerling hem/haar altijd moet kunnen zien praten en - bij voorkeur - ook de medeleerlingen als die aan het woord zijn. De leerkracht weet ook dat de Nederlandse taalvaardigheid vaak beperkt is, ook al lijken het begrip en de productie voldoende.

De inrichting van het lokaal

Om de leerkracht en de medeleerlingen optimaal te kunnen verstaan, is een goede inrichting van het lokaal essentieel: de leerling moet degene die iets zegt kunnen zien om naast spraakverstaan ook gebruik te kunnen maken van spraakafzien (liplezen). De leerkracht moet bijvoorbeeld nooit met de rug naar de klas iets uitleggen.

Het verstaan van het gesproken Nederlands is gebaat bij een omgeving met een goede signaal/ruis-verhouding zodat andere geluiden het spraakverstaan niet bemoeilijken. Denk hierbij aan geluidsabsorberende materialen (bijvoorbeeld vloerbedekking).

Inzet van soloapparatuur

Om de horende leerkracht goed te kunnen verstaan, is de inzet van soloapparatuur nodig. Deze apparatuur bestaat onder andere uit een microfoon voor de leerkracht en ontvanger voor de leerling. Soloapparatuur zorgt ervoor dat storende omgevingsgeluiden geminimaliseerd worden en dat de stem van de leerkracht direct binnenkomt bij de leerling. Nadeel is natuurlijk wel dat

de apparatuur niet makkelijk door de medeleerlingen gebruikt kan worden. De leerling met een auditieve beperking mist zodoende veel van de interactie in de groep. Bij kringgesprekken of het samenwerken in groepjes kan de microfoon doorgegeven of op tafel gezet worden.

Gebruik van ondersteunende materialen

Het gebruik van ondersteunende gebaren bij het gesproken Nederlands (NmG) vergemakkelijkt het begrijpen van het gesproken Nederlands. Een leerkracht kan hiervoor bij verschillende organisaties cursussen volgen.

Inzet van tolken

Dove leerlingen die het gesproken Nederlands moeilijk kunnen waarnemen, kunnen gebruik maken van drie soorten tolken:

- een tolk die het gesproken Nederlands van de leerkracht (en/of mede leerlingen) omzet in Nederlands met Gebaren (NmG): de tolk articuleert het gesproken Nederlands zonder daarbij stem te gebruiken en ondersteunt dit Nederlands met Gebaren. De tolk vertaalt ook dat wat de leerling zegt/gebaart.
- een tolk Nederlandse Gebarentaal (NGT) die het gesproken Nederlands van de leerkracht (en/of mede leerlingen) vertaalt in NGT. De tolk vertaalt ook dat wat de leerling zegt/gebaart.
- en schrijftolk die het gesproken Nederlands van de leerkracht (en/of mede leerlingen) omzet in geschreven tekst. De tolk vertaalt niet wat de leerling zegt/gebaart.

Welke tolk ingezet wordt, is afhankelijk van de wens en de mogelijkheden van de leerling. Voor een schrijftolk is bijvoorbeeld een goede leesvaardigheid voorwaardelijk en – om zelf wat te kunnen zeggen – een goede mondelinge (gesproken) taalvaardigheid.

Leerroute en uitstroombestemming

Het ontwikkelingsperspectief van slechthorende en dove leerlingen is heel divers. Slechthorend of doof zijn zegt niets over de cognitieve capaciteiten van het kind. Hoge verwachtingen en streven naar optimale opbrengsten is ook voor deze leerlingen belangrijk.

Om daadwerkelijk de leerroute te kunnen volgen die past bij de cognitieve vermogens van de leerling, is het essentieel dat het onderwijs in de optimale leeromgeving plaatsvindt. Veel doof functionerende en ernstig slechthorende leerlingen volgen daarom speciaal (tweetalig) dovenonderwijs waarin zowel het Nederlands als de NGT doel- en instructietaal aangeboden worden. Binnen deze scholen wordt aan de hand van indicatoren als IQ, intrinsieke factoren (nevenstoornissen), omgevingsfactoren, taalontwikkeling en toetsresultaten bepaald welk ontwikkelingsperspectief de leerling heeft. Op basis van het ontwikkelingsperspectief wordt gewerkt aan de uitstroombestemmingen die overeenkomen met leerroute 1, 2 en 3 van Passende Perspectieven.

Binnen de dovenscholen worden speciaal voor de doelgroep ontwikkelde leerlijnen voor Nederlands, NGT en lezen gebruikt. Tevens is er sprake van een aangepaste didactiek en taalbeleid.

Dove en ernstig slechthorende leerlingen in het regulier basisonderwijs kunnen in elke leerroute zitten. Voorwaarde is een passende leeromgeving.

Profielschets 6

Leerlingen met een visuele beperking: blind of slechtziend

Een afwezige of verminderde visus kan consequenties hebben op cognitief, sociaal-emotioneel en motorisch gebied. De verschillen tussen leerlingen zijn erg groot, dus het is moeilijk om algemene uitspraken te doen over hun ontwikkeling. De (mondelijke) taalverwerving verloopt grotendeels hetzelfde als bij normaalziende kinderen. De taalontwikkeling kan vertraagd zijn, zowel door het ontbreken van visuele informatie als door te geringe stimulering. De leeftijd waarop een kind blind of slechtziend is geworden is daarbij van invloed.

Als kinderen vanaf de geboorte blind of slechtziend zijn, verloopt de begripsvorming en koppeling van concepten aan woorden anders omdat de visuele input mist. Ziende kinderen wijzen vaak naar objecten waarna de ouders het object benoemen. Blinde en slechtziende kinderen moeten in de ruimte worden begeleid om te ervaren, voelen, ruiken, horen, wat de betekenis van een woord is. Voor kinderen met een visuele beperking blijft er een risico dat hun kennis van de wereld beperkter is, omdat ze de samenhang tussen dingen missen en minder details waarnemen. Het lexicon (concepten en woorden) kan daardoor minder zijn, of op sommige concepten alleen oppervlakkig gevuld. Dan hebben kinderen wel een idee wat iets is, maar bij doorvragen blijkt dat ze het niet precies weten. (bijvoorbeeld dat voetbal een sport is, maar wat er dan precies op het veld gedaan wordt, blijft ontbrekende kennis). Ook het proces van lezen en schrijven verloopt anders. Blinde kinderen leren lezen en schrijven door middel van braille. Slechtziende kinderen kunnen in principe leren lezen schrijven, maar het kost meer tijd en de inzet van hulpmiddelen (Eduvip, 2012).

Taalkenmerken

Zowel blinde als slechtziende kinderen kunnen de volgende problemen hebben op het gebied van taal:

- onbekend met sommige begrippen;
- begrippen blijven 'leeg';
- kleine woordenschat.

Bijkomende problemen: Lezen en schrijven

- leestempo is lager;
- technisch lezen kost meer inspanning;
- komt pas later toe aan begrijpend lezen;
- minder spontane leeservaring.

Bij *blinde kinderen* is het lezen analytisch en duurt opbouwen van woordbeeld veel langer.

Slechtziende kinderen kunnen daarnaast de volgende problemen hebben:

- interpunctie wordt vaak niet gezien;
- minder overzicht van de tekst;
- ooghandcoördinatie en fijne motoriek verlopen moeizamer;
- waarnemen van grove bewegingen en schrijven (op het bord) is lastig;
- overzicht is minimaal op korte afstand (bijvoorbeeld lastig bij tekstblokken en illustraties op een bladzijde);
- problemen met details waarnemen.

(Ontleend aan website EduVIP)

Sterke kanten

Bij leerlingen met een visuele beperking zullen andere zintuigen sterker ontwikkeld zijn, zoals het auditief en tactiele vermogen.

Ondersteuning slechtziende kinderen

- verbale ondersteuning om te helpen 'kijken';
- probeer opdrachten concreet en kort aan te geven (wie wat waar);
- geef het kind tijd om te kijken;
- gebruik bij het leren schrijven papier met een duidelijke alineëring en duidelijk lettertype;
- zorg bij teksten voor contrast tussen letters en achtergrond;
- niet te veel informatie in een afbeelding en duidelijke illustraties;
- laat de tekst eventueel vooraf lezen of voorlezen;
- bij nadruk op begrijpend lezen, laten luisteren naar tekst (begrijpend luisteren is vaak wat sterker ontwikkeld en dus een goed compensatiemiddel);
- concreet inhoud aan begrippen geven: de wereld in de school halen, aansluiten bij belevingswereld, actualiteit;
- besteed aandacht aan leesstrategieën;
- kennisverwerving via afbeeldingen, voorwerpen;
- veel aandacht voor het leren schrijven, spellen en onderhouden van handschrift.

Hulpmiddelen slechtziende kinderen

- audiovisuele activiteiten: video, film, televisie, internet;
- goede afstand van bord, projector;
- (goede) kopie van sheets, tekst, et cetera;
- gebruik (gekopieerde) vergrotingen;
- goed contrast in leesteksten en goede verlichting;
- luisterboeken;
- Daisyspeler;
- tekstverwerker en printer bij slecht leesbaar handschrift;
- duidelijk lettertype, voldoende lettergrootte en regelafstand, begin van de regel aangeven met symbool, enzovoort.

(Ontleend aan website Eduvip, zie deze website voor meer hulpmiddelen)

Ondersteuning blinde kinderen

- wees bewust dat een blinde leerling geen non-verbale informatie krijgt;
- laat duidelijk met de stem verschillen, bijvoorbeeld in stemming, tonen;
- doe handelingen samen, zoals bij zienden voor worden gedaan;
- verbale toelichting bij visuele beelden op tv/video en bij illustraties;
- geef de leerling meer tijd om iets te leren;
- herhaal voldoende;
- accepteer dat het tempo lager ligt;
- niet te veel materiaal tegelijk;
- moedig de leerling aan zo veel mogelijk zelfstandig te doen;
- laat met zo veel mogelijk activiteiten meedoen;
- stimuleer lezen met beide handen;
- laat de tekst eventueel vooraf lezen;
- concreet inhoud geven aan begrippen;
- aanleren van leesstrategieën;
- beperk indien mogelijk schriftelijk werk; braille typemachine, hulpmiddel dat spraak om zet in geschreven taal (voor studeren bijvoorbeeld).

Hulpmiddelen blinde kinderen

- schoolboeken, computer, materiaal, et cetera, in braille;
- vertaal- en computerapparatuur, zoals Braildec (leerkracht kan op scherm lezen wat leerling op brailleschrijfmachine intikt).

(Ontleend aan website Eduvip, zie <http://www.eduvip.nl> voor meer hulpmiddelen)

Leerroute

Het perspectief van slechtziende en blinde kinderen is heel divers. Deze leerlingen kunnen in elke leerroute zitten. Slechtziend of blind zijn, zegt niets over de cognitieve capaciteiten van het kind, hoewel het wel invloed kan hebben op de ontwikkeling van het kind. Het leren van schoolse vaardigheden verloopt voor deze leerlingen anders: er zijn bijvoorbeeld andere didactiek, vorm en hulpmiddelen nodig bij het lezen en schrijven. Omdat er zo veel verschillen zijn tussen deze leerlingen en de factoren waarin ze zijn opgegroeid is het moeilijk om het schoolverloop te voorspellen.

Interview met Mahmood

"Graag meer uitleg van de juffrouw aan mijn tafeltje. Graag een blaadje met de spellingsregels op mijn tafeltje en ook zou ik graag meer tijd willen voor schrijven."

Zo vat Mahmood samen hoe hij denkt dat de hulp aan hem nog beter kan.

Mahmood is 13 jaar, zit in groep 8 en is slechtziend. Kleine lettertjes kan hij daarom niet lezen. Bij het lezen in zijn taalboek brengt hij zijn gezicht tot op 10 cm afstand van de tekst om te laten zien hoe hij kleine lettertjes nog kan lezen.

Hij heeft een vergroot schrijfschrift: A3 formaat. Mahmood schrijft groot. Hij heeft al veel geschreven, maar hij kan toch niet zo goed tussen de lijntjes schrijven.

Mahmood denkt dat het slecht zien niet minder wordt, soms denkt hij zelfs dat het beter wordt. Maar kleine lettertjes die kan hij echt niet lezen.

Bij sommige vakken doen alle kinderen hetzelfde in de klas, bij andere vakken werkt iedereen apart. Bijvoorbeeld als je moet laten zien hoe snel je kunt lezen.

Taal is wel leuk, maar rekenen is leuker vindt hij.

Met lezen heeft hij AVI 6 gehaald. AVI 9 is zijn doel om te halen, want daar heb je later heel veel aan. Ook thuis leest Mahmood veel.

"Rekenen gaat best goed. Als iemand om 9 uur vertrekt en hij komt drie kwartier later aan dan is het kwart voor tien. Keersommen gaan ook goed", zegt Mahmood.

Bij taal is hij goed in luisteren, lezen ook, maar schrijven niet zo. Hij schrijft niet zo netjes. Hij leert wel om mooi te schrijven. Zelf kan hij zijn handschrift goed lezen. Maar voor schrijven heeft hij meer tijd nodig als de juffrouw wil dat het duidelijk is.

Ook heeft hij een spreekbeurt gehouden voor de klas en een werkstuk gemaakt over Suriname. Daar heeft hij mooie plaatjes bij gezocht op de computer. Op school werkt hij veel op de computer. Hij houdt van computeren. Hij wil later iets met computers gaan doen. Thuis werkt hij met Windows 7. Het leuke was dat Windows 7 op zijn verjaardag uitkwam en dat hij het voor zijn verjaardag heeft gehad. Dat vond hij gaaf.

Wat merk je van je slechtziendheid?

Hij heeft nagedacht en merkt veel dingen over zijn slechtziendheid op school. Als hij zelf een boek kiest uit de bibliotheek dan heeft dat soms kleine lettertjes. "Daar heb ik moeite mee", zegt hij. Hij heeft een loep en dan gaat het beter, dan kan hij het lezen. Maar het liefst heeft hij gewoon grote letters in een boek. Toevallig heeft hij nu een boek met grote letters. Het is een avonturenboek over de drie musketiers. Hij houdt van spanning in boeken. Een e-reader zou misschien wat voor hem zijn, want dan kan hij makkelijk de letters vergroten.

Welke hulp krijgt hij?

Hij heeft een eigen computer in de klas met een scherm op zijn tafeltje. Dat scherm zit met een lange arm aan zijn tafeltje vast. Dat is handig, want dan kan hij het scherm naar zich toetrekken. De wijzers van de analoge klok zijn te klein. Hij kan de wijzers niet echt goed zien van een afstand, maar wel als hij ernaar toe loopt. Normaal gesproken kijkt Mahmood op de tijd van zijn mobiel of computer.

Welke hulp zou hij willen hebben?

Alhoewel Mahmood erg zijn best doet op school en een echte doorzetter is, geeft hij aan dat hij liever iets minder werk zou krijgen op school. "De leerkracht geeft veel werk op", zegt hij. "Elke dag spelling, taal en rekenen." Hij is er niet echt moe van maar het werk kost zoveel tijd. Liever zou hij willen dat hij wat vaker zou mogen spelen op de computer.

Mahmood kan ook aangeven hoe hij nog beter geholpen is op school. Hij wil meer uitleg hebben van de juffrouw. "Graag meer uitleg van de juffrouw aan zijn tafeltje tijdens het zelfstandig werken." Alle opdrachten staan in de weektaak. Ook zou Mahmood nog beter willen worden in werkwoordspelling. Hij denkt dat een blaadje op zijn tafel met de regels voor deze spelling hem goed kunnen helpen.

De leerkracht over Mahmood

Mahmood is geboren in Afghanistan. Toen Mahmood een peuter was, is het gezin naar Nederland gevlucht. Hij is de jongste van vijf kinderen. Moeder spreekt geen Nederlands, vader werkt in Afghanistan. Het gezin maakt zich zorgen over de situatie in Afghanistan. Als baby heeft Mahmood hersenvliesontsteking gehad. De oogproblemen hebben zich na de meningitis geopenbaard. Hij heeft aangeboren staar en ziet slechts voor 20%.

Mahmood was aanvankelijk voor de afdeling meervoudig gehandicapten van cluster 1 geïndiceerd. Hij is dan ook gestart in de aanvangsgroep van de afdeling voor meervoudig gehandicapten (MG) op een cluster 1 school. In een observatieperiode bleek Mahmood echter heel leergierig op het gebied van rekenen en mocht al snel meedoen met een rekengroepje van groep 3. Vervolgens bleek dat hij met vergrotingen ook steeds meer interesse kreeg voor letters. Na een half jaar heeft hij de overstap gemaakt naar de SO afdeling in groep 3.

De leerkracht is blij dat Mahmood deze overstap heeft gemaakt.

Een verklaring voor de lage instap op de meervoudig gehandicapten afdeling is misschien dat hij als tweede taalleerder een achterstand had waardoor hij laag scoorde op het verbale gedeelte van de IQ test en de lage score op het performale gedeelte is te verklaren vanwege zijn slechthoortendheid, waardoor hij meer moeite heeft met het zien van het overzicht bij puzzels en doolhof.

Differentiatie, hulp en leerroute

De schoolse resultaten laten een wisselend beeld zien in het leerlingvolgsysteem. Taal is moeilijk voor hem: hier zit Mahmood op het niveau van groep 5/6. Na de zomer stroomt hij uit naar het voortgezet speciaal onderwijs (vso) basisberoepsgerichte leerweg of kaderberoepsgerichte leerweg. In het vso kan aandacht besteed worden aan zaken die nog moeilijk voor hem zijn. Schrijven is moeilijk voor hem. De fijne motoriek loopt niet echt soepel. Hij heeft een slecht handschrift, hoekig en schrijft groot. Daarom heeft hij typelessen gekregen en werkt hij nu voornamelijk op de computer.

De leerkracht heeft een leerroute vastgesteld waarin hij in kleine stapjes naar het einddoel gaat. Per dag stelt zij vast wat zinvol is om te laten maken gezien de inspanning die het schoolse werken kost als gevolg van de slechthoortendheid. Bij de gekozen doelen kiest de leerkracht geschikt werkmateriaal dat niet overbelastend is. Mahmood vindt het maken van een weekplanning nog lastig. Hij heeft het zo ver geschopt omdat hij heel gedreven is en een heel groot doorzettingsvermogen heeft. "Hij zit met zijn neus bovenop zijn werk".

Profielschets 7

Leerlingen met een lagere cognitie

Tussen een verstandelijke beperking en gemiddelde cognitieve capaciteiten functioneren, ligt een tussengebied van *borderline intellectual functioning* (DSM-IV). Het IQ van de leerlingen in deze schets ligt ongeveer tussen de 70 - 85. Het beeld van de ontwikkeling bij deze kinderen is zeer wisselend; vooral de sociale omgeving kan van doorslaggevend belang zijn.

Het cognitieve functioneren heeft een evidente relatie met taal. Wat *precies* die relatie is, is nog steeds niet helemaal duidelijk. Waarschijnlijk is hij tweeledig: de cognitieve ontwikkeling vormt de basis voor de taalontwikkeling en de taalontwikkeling speelt een rol bij de verdere cognitieve ontwikkeling. Wanneer er geen specifieke problemen of stoornissen zijn, is het te verwachten dat de cognitieve ontwikkeling een gelijke tred vertoont met de taalontwikkeling. Een kind dat zich over het geheel trager ontwikkelt, zal vaak ook een vertraagde taalontwikkeling vertonen. Overigens is dit andersom niet het geval: een kind kan een vertraagde taalontwikkeling hebben zonder dat het cognitief functioneren vertraagd is (zie profiel specifieke taalstoornis).

Door het beperktere leervermogen zijn er waarschijnlijk ook achterstanden bij het leren lezen en schrijven. Bij technisch lezen speelt IQ in principe geen rol, hoewel er waarschijnlijk wel een bodemgrens is om vlot te leren lezen.

Taalkenmerken

- algemeen vertraagd in taalontwikkeling (presteert dus op alle taalaspecten op lager niveau);
- minder goed opgebouwde parate kennis;
- minder goed (verbaal) geheugen;
- tragere en minder adequate verwerking van informatie;
- kleinere woordenschat, minder diepe woordkennis;
- zwakke semantische, syntactische en pragmatische taalopbouw, bijvoorbeeld eenvoudige grammaticale opbouw van zinnen, soms nog sprake van overregulatie (bijvoorbeeld 'gaande' in plaats van 'ging');
- automatiseringsproblemen;
- taalbegrip/ en productie vooral hier-en-nu, concreet;
- taalbegrip is zwak, bijvoorbeeld uitvoeren van meerdere instructieopdrachten.

(Ontleend aan DSM-IV-TR; Goorhuis en Schaerlaekens 2000).

Sterke kanten

Deze leerlingen zijn vaak heel praktisch ingesteld en goed in doe-dingen. Door het taalonderwijs hierop in te richten, kunnen ook deze leerlingen verder komen dan vaak verwacht wordt. In hun taalgebruik kunnen ze heel direct en recht voor zijn raap zijn.

Ondersteuning

- nadruk op pragmatiek en communicatieve zelfredzaamheid;
- functionele geletterdheid;
- woordenschat vergroten;
- geheugen versterken;
- motivatie verhogen;
- hulpmiddelen leren gebruiken;

- systematische ondersteuning op school: uitleg geven, denkstappen expliciteren, kind denkstappen laten vertellen en hoe hij iets gaat aanpakken. Bij fouten, kind hardop laten reflecteren. Ook helpen organiseren, plannen en structureren.

Leerroute

Leerlingen met een laag cognitief vermogen zitten waarschijnlijk in leerroute 3 en leerroute 2 (bij veel protectieve factoren), afhankelijk van hun individuele mogelijkheden en de stimulering vanuit de sociale omgeving.

Interview met Max en zijn leerkracht

"Ik wil niet voor schut staan als ik iets moet voorlezen op de hogere school. Dat is echt mijn grootste nachtmerrie. Daarom blijf ik lezen."

Max zit in groep 8 van sbo De Bijenkorf. Als je net zoals Max beschikt over lagere cognitieve capaciteiten in combinatie met dyslexie en ADHD en op AVI 3 niveau leest in groep 8, dan moet je toch wel een hele doorzetter zijn om het vol te houden.

Max op school

De leerkracht vertelt over Max: "Op een gemiddelde ochtend kan Max goed meewerken, maar de middag is zwaar voor hem. Dan is hij (te) moe. Max houdt van doe-dingen en heeft regelmatig afleiding nodig. Hij doet erg zijn best op school, maar kan het schoolse werken niet lang volhouden. Dan moet hij even los van het werk komen, wat anders doen en dan kan hij weer verder. In de klas is daar niet altijd ruimte voor. Maar het gaat wel beter met Max."

"Ik kan heel goed lange verhaaltjes schrijven. Maar mooi schrijven kan ik niet. Als ik langzaam schrijf, dan wordt het heel mooi." Maar dan redt hij het niet om zijn werk binnen de tijd af te krijgen. Hij werkt niet op de computer op school. "Dat hoeft niet voor school. Ik doe het gewoon niet."

"Ik lees heel veel op school", zegt Max. "Ik lees bij de niveaugroepen en als we niets te doen hebben ga ik lezen. Ik heb wel wat leuke boeken. Als ik geen leuke boeken heb dan lees ik niet." Max geeft aan dat hij wel leuke boeken op zijn niveau heeft. Maar hij leest ook wel eens boeken van een hoger AVI-niveau. "Die kan ik ook wel lezen maar dat is wel moeilijk. Dan doe ik wel heel lang over een boek." Heel soms begrijpt hij dan wat hij gelezen heeft. Het lezen van Max gaat goed vooruit. Ook spelling gaat steeds beter. Met rekenen heeft Max ook moeite. Max heeft een lelijk handschrift. Maar hij schrijft de woorden goed. Knap als ie moeite heeft met schrijven en spelling om toch door te zetten. Na inspanning oogt Max zichtbaar vermoeid.

Max zegt dat hij geen Engels kan. "Ik heb wel Engels, maar ik kan het niet. Dat is erg moeilijk. Die nieuwe woorden zijn heel moeilijk te onthouden." Met taal werkt Max met de klas mee. Als hij iets niet weet uit het werkschrift van *Taaltrapeze* (een taalmethode), dan vraagt hij het zijn buurman. Hij kan heel goed een verhaal schrijven als hij weet wat hij moet schrijven. Voor zijn spreekbeurt had hij een 10. Dat ging heel goed. Hij had thuis met zijn moeder geoefend. Maar bij deze juffrouw krijgt iedereen een 10. De klas doet ook mee aan *Nieuwsbegrip* (methode voor begrijpend lezen). "Nieuwsbegrip is moeilijk", zegt Max. "Het gaat over de Tsunami en over ijsbeer Knut. Eigenlijk is het alleen maar lezen, alleen maar lezen. Dat is zo moeilijk."

Ondersteuning

Voor spelling en lezen krijgt Max extra hulp van een remedial teacher. Op de Brus haalt Max een DLE van 11, dat is op E3 niveau. Bij LOVS spelling haalt Max een DLE van 13, dat is op M4-niveau.

Deze hulp krijgt hij niet van school. Zijn ouders huren de remedial teacher in. Hij krijgt 2 x 45 minuten extra hulp per week. Zijn ouders moeten dat zelf betalen.

De leerkracht vertelt dat Max eerst niet wilde hij lezen. Maar hij wil vrachtwagenchauffeur worden net als zijn vader. Toen ging bij Max het knopje om. Daar doet Max het nu voor. Door deze veranderde inzet gaat het lezen nu beter, ook spelling gaat beter. Max heeft een goede werkhouding.

Max denkt wel dat hij er geholpen mee kan zijn om zijn werk op de computer te doen. Wij hebben heel veel computers op school, maar hij is nog niet op het idee gekomen. Hij denkt dat het helpt voor hem als hij teksten met grotere letters krijgt. Dat heeft ie niet altijd. Ook op de computer leest hij met normale lettergrootte.

Hij weet niet of tegelijkertijd lezen en luisteren hem zou helpen. Max klinkt een beetje moedeloos. Maar hij blijft toch doorzetten met lezen, want zeg ie, "Ik wil niet dat als ik op de hogere school zit dat als ik dan moet voorlezen, dat ik dan voor schut sta. Dat is echt mijn grootste nachtmerrie."

Er is een leesmaatje voor hem op school. Eerst vond hij het niets. Hij voelde zich de mindere. Maar nu gaat hij als een speer en is Max heel trots op zichzelf dat hij zo vooruit gaat.

De leerkracht vraagt zich soms af of Max wel voldoende slaap krijgt. De laatste tijd kan hij soms prikkelbaar zijn. Maar dat kan natuurlijk ook komen door de puberteit. Waar Max moeite mee heeft, is kritiek. Daar kan hij moeilijk tegen. Dan gaat hij mopperen. In zo'n situatie van moe zijn en prikkelbaar geeft de juffrouw Max een time-out. Daarna gaat ie toch weer zijn best doen.

In de klas van Max zitten leerlingen met veel niveaoverschillen. De leerkracht werkt met groepsplannen en individuele plannen.

Het gewone werk is te veel voor Max. De juffrouw vermindert het aantal opdrachten of kort het werk in. Hij doet dus minder werk dan andere leerlingen. In overleg met Max past de juffrouw het werk aan, ook voor rekenen.

Met taal krijgt Max extra hulp aan de instructietafel. Dat vindt hij prettig. Volgend jaar gaat Max naar de praktijkschool. Hij is echt heel praktisch ingesteld.

Tot slot kan de juffrouw nog een advies meegeven aan andere leerkrachten.

Ze vertelt dat straffen niet helpt bij Max. Als ie boos wordt zakt de aandacht nog verder weg. Wat werkt bij Max is dat je uitlegt waarom iets moet gebeuren. Dat vindt hij fijn.

Verder vindt ze dat het onderwijs steeds meer eisen stelt aan leerlingen. Ze vraagt zich af of je het kind daarmee goed doet.

Zij zou meer praktische werkjes in de klas willen doen met haar leerlingen. Het laatste jaar is een moeilijk jaar. Taal zou je anders moeten verpakken voor deze leerlingen.

Toekomstperspectief

Max wil later vrachtwagenchauffeur worden. Eerst heftruckchauffeur en dan vrachtwagenchauffeur. "Op een heftruck mag je al op jongere leeftijd rijden. Je mag ook al zonder rijbewijs op een tractor rijden." Eerst gaat Max zijn gewone rijbewijs en dan zijn groot rijbewijs halen. "Mijn vader en opa en heel mijn familie is vrachtwagenchauffeur." Met trots vertelt hij dat zijn vader internationaal rijdt. Hij is veel onderweg en rijdt hele grote machines. Hij rijdt met een truck met oplegger. Max weet al van jongs af aan wat hij wil worden. Volgend jaar gaat Max naar Het Vaartcollege. Daar gaat hij praktijkonderwijs volgen. Hij is al heel vaak langs geweest op zijn nieuwe school, ook met zijn vader en moeder. Vader en moeder kunnen heel goed helpen met lezen.

Referenties

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR Fourth Edition (Text Revision)* (2000). Laatste geraadpleegd op 16-02-2012 op <http://www.behavenet.com/capsules/disorders/dsm4TRclassification.htm>.

Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language and bilingualism*. London, et cetera: Edward Arnold.

Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). Language-Impaired 4-Year-Olds: Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52: 156-173.

Bishop, D.V.M. (1992), The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3-66.

Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004), Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 6, 858-886.

Blomert L. (2006). Onderzoek t.b.v. protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling. Eindrapport project nr. 608/001/2005. Amsterdam: CVZ.

Blomert (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Bode, D., & Knoors, H. (2003). Het effect van het gebruik van gebaren op de woordproductie van peuters/leerlingen met specifieke taalstoornissen. *Van Horen Zeggen*, 44, 4-9.

Bogaerde, B., Buré, van den, M., & Fortgens, C. (2008). Tweektaligheid en educatie. In: A. Baker e.a. (eds.): *Gebarentaalwetenschap. Een inleiding*. Deventer: Van Tricht uitgeverij, 293-304.

Catts, H. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-64.

Catts, H.W., Adlof, S.M., Hogan, T.P., & Weismer, S.E. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech Language Hearing Research*. 48: 1378-1396

EduVIP (2012). EduVIP: digitale ondersteuning aan het onderwijs van leerlingen en studenten met een visuele beperking in het speciaal onderwijs en het regulier onderwijs. Laatste geraadpleegd op <http://www.eduvip.nl/onderwerp/hulpmiddelen/>.

Eldik, Th. van (1999). *Mental Health Problems of Dutch Youth With Hearing Loss as Shown on the Youth Self Report*. Rotterdam Erasmus Universiteit: proefschrift.

Eldik, Th. van (2005). Mental Health Problems of Dutch Youth With Hearing Loss as Shown on the Youth Self Report, in: *American Annals of the Deaf*, 150, p.11-16.

Gezondheidsraad. (2000) *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad; publicatie nr. 2000/24.

Gezondheidsraad. *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad, 2009; publicatienr. 2009/09.

Gerenser, J. (2009). Language Disorders in Children with Autism. In R.G. Schwartz (Eds.), *The Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press. 67-89.

Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia: A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification* [dissertation]. Utrecht: LOT.

Goorhuis-Brouwer, S.M., & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: de Tijdstroom.

Isarin, J. (2008). 'Over erbij horen in verschillende werelden', in: Lem, T. van der & G. Spaai (eds): *Effecten van cochleaire implantatie bij kinderen. Een breed perspectief*. Deventer. 131-141.

Isarin, J. (2008). *Zo hoort het. Dove kinderen in het CI-tijdperk: een participatieonderzoek*. Twello: Van Tricht.

Knors, H. (2008). Cochleaire implantatie bij kinderen. Effecten op de ontwikkelingen mogelijke gevolgen voor het pedagogisch beleid, in: Lem, T. van der & G. Spaai (eds): *Effecten van cochleaire implantatie bij kinderen. Een breed perspectief*. Deventer. 27-65.

Koninklijke Auris Groep (2009). *Auris-taalbeleid*, Gouda: Koninklijke Auris Groep.

Landelijk Netwerk Autisme. Laatste geraadpleegd op 30-03-2012 op <http://www.landelijknetwerkautisme.nl>.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012a). *Passende perspectieven – taal: Wegwijzer*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012b). *Passende perspectieven – taal: Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012c). *Passende perspectieven – taal: Profielschetsen*. Enschede: SLO.

Letop. (2012). Informatiepunt leerstoornissen. Laatst geraadpleegd op <http://www.letop.be/>

Parigger, E. (2007). Gepubliceerd door Universiteit van Amsterdam op <http://www.kennislink.nl/publicaties/taalproblemen-bij-kinderen-met-adhd>. Laatste geraadpleegd op 30-03-2012

Ploeg, van der C.P.B., Lanting, C.I., & Verkerk, P.H. (2007). *Voor- en vroegschoolse educatie (VVE): de rol van de jeugdgezondheidszorg*. Leiden: TNO.

Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1990). Development of Children with Early Language Delay *Journal of Speech and Hearing Research*. 33: 70-83.

Schaerlakens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Shaywitz, S., Fletcher, J., Holahan, J.M., Shneider, A., Marchione, K.E., Stuebing, K., Francis, D.J., Pugh, K.R., & Shaywitz, B.A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Paediatrics*, 104, 1351–1359.

Taalexpert (2012). *Digitaal platform Taalexpert*. Laatste geraadpleegd op 30-03-2012 op www.taalexpert.nl.

Van Alphen, P., De Bree, E., Gerrits, E. De Jong, J. Wilsenach, C., & Wijnen, F. (2004). Early language development in children with a genetic risk of dyslexia: a first report. *Dyslexia*, 10, 265-288.

Vermeulen, M.H., & Vermeulen, P. (2006). *Mijn kind heeft autisme*. Arnhem: Lannoo.

Wallien, M., Drubbel, A. & Soeters, M. (2001). *Leerplan tweetalig onderwijs. Nederlandse Gebarentaal en Nederlandse taal in het primair dovenonderwijs*. Rotterdam: CED.

Wauters, L. e.a.,(2008). *Naar goede praktijken voor het leesonderwijs*. Rapport Viataal.

Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM)*. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. Te downloaden van www.masterplandyslexie.nl.

Wentink, H., & Van Oorscot, N. (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. Te downloaden van www.masterplandyslexie.nl.

Wentink, H, & Verhoeven, L. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen; Expertisecentrum Nederlands.



Bijlage 1



Producten

Passende perspectieven

Producten Passende perspectieven

Taal

Alle producten zijn te vinden en te downloaden op
http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/pape/

Het betreft:

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012a). *Passende perspectieven – taal: Wegwijzer*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012b). *Passende perspectieven – taal: Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012c). *Passende perspectieven – taal: Profielschetsen*. Enschede: SLO.

Rekenen

Alle producten zijn te vinden en te downloaden op
http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_rekenen/pape/

Het betreft:

Boswinkel, N., Buijs, K., Noteboom, A., & Van Os, S. (2012a). *Passende perspectieven - rekenen: Wegwijzer*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., Buijs, K., & Van Os, S. (2012b). *Passende perspectieven --rekenen: Doelenlijsten*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., Buijs, K., & Van Os, S. (2012c). *Passende perspectieven - rekenen: Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., Buijs, K., Noteboom, A., & Van Os, S. (2012d). *Passende perspectieven - rekenen: Leerroutes op A3-formaat*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., Herpen, E. van, Janssen, C., Kroesbergen, E., Leendert, A. van, Sluis, I. van de, & Zelfde, H. van 't (2012). *Passende perspectieven - rekenen: Profielschetsen*. Enschede: SLO.



Bijlage 2



Fiches leerstoornissen
(bron: www.letop.be)

AUTISME

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

<p>Leerlingen met autisme of een autismespectrumstoornis hebben moeite met communicatie, sociale interactie en creatief verbeeldingsvermogen. Ze zijn over- of ondergevoelig voor zin- tuiglijke prikkels. Minder gestructureerde situaties als de speelplaats en uitstappen kunnen angst en onzekerheid veroorzaken. De reacties op situaties die angst en stress veroorzaken zijn voor de schoolomgeving niet altijd gemakkelijk te begrijpen. Autisme komt voor op alle niveaus van verstandelijk functioneren. De intelligentie beïnvloedt wel sterk de communica- tieve en compenserende mogelijkheden. Autisme kent een aantal kenmerken, maar elke leerling met autisme heeft een sterk eigen profiel en vraagt een aangepaste aanpak.</p>	
<p>mogelijk zwakke kanten</p>	<p>mogelijk sterke kanten</p>
<p>taal en communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • figuurlijke taal letterlijk nemen • geen, weinig, of net té opdringerig oog- contact • kunnen moeilijk adequaat contact onder- houden met leeftijdgenoten in ongestruc- tureerde situaties als speeltijd • verstaan non-verbale signalen en lichaamstaal onvoldoende <p>leerstofverwerking</p> <ul style="list-style-type: none"> • abstracte termen en regeltoepassing in wiskunde of talen • hoofd- en bijzaken onderscheiden • onthouden moeilijker wat hen niet interes- seert • weerstand tegen repetitieve opdrachten <p>groepswork en keuzeactiviteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunnen moeilijk kiezen • moeite om rekening te houden met de groep <p>organisatie en handigheid</p> <ul style="list-style-type: none"> • zelf moeilijk een 'stappenplan' bedenken of stappenplannen maken die (te) veel tijd en energie kosten • zwakke visueel-ruimtelijke structuur • traag en onhandig <p>aandacht en concentratie</p> <ul style="list-style-type: none"> • snel zintuiglijk overprikkeld, zich dan volle- dig kunnen afsluiten • overgevoelig voor geluiden • zelf storend geluid produceren in stresssi- tuaties • traag werktempo <p>aanpassingsvermogen en flexibiliteit</p> <ul style="list-style-type: none"> • moeilijkheden met overgangen en veran- deringen • last van onvoorziene en ongeplande situaties 	<p>taal en communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • goed in woordspelletjes • vaak geestig en onderhoudend • uitzonderlijk geheugen voor feitjes, details, cijfers, data, namen, ... • volgen graag regels, houden van afspra- ken • lezen graag fantasierijke verhalen • denken rechtlijnig • goed in gebruiken van visuele communi- catie als beeldtaal, op maat gedetailleerde agenda's, stappenplannen, ... <p>leerstofverwerking</p> <ul style="list-style-type: none"> • denken rechtlijnig • onthouden gemakkelijk zinnen en moeilij- ke woorden, zelfs na één keer horen • gemakkelijk nieuwe woorden leren, ook in vreemde talen • sterk geheugen voor details • interesse voor logische onderwerpen en computers <p>piekvaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • sterk georiënteerd op eigen interessege- bieden, daarin uitzonderlijk presteren • bijzonder talent in muziek (absoluut gehoor) of tekenen (drie-dimensionele voorstelling en sterke detailwaarneming) <p>sociaal-emotioneel</p> <ul style="list-style-type: none"> • sterk geheugen voor details • erg loyaal • sterk rechtvaardigheidsgevoel • grote psychologische woordenschat

vakken die problemen kunnen geven:**talen:** opdrachten niet verstaan, moeite met spraakkunst**rekenen/wiskunde:** moeite met nieuwe leerstof en algoritmen**plastische en lich. opvoeding, muziek:** weinig verbeelding, nood aan extra structuur**examens en toetsen:** blokkeren, de helft niet oplossen, psychosomatische klachten**Wat moet je vooral doen en wat niet?**

do's	don'ts
<p>voor de communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trek eerst aandacht. • Laat afwerken waarmee hij of zij bezig. • Zorg dat het kind je kan zien. • Spreek het kind persoonlijk aan als een klassikale of groepsinstructie niet door hem of haar opgevolgd wordt. <p>talige communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik weinig woorden, korte zinnen. • Geef eenduidige opdrachten. • Vul figuurlijk taalgebruik aan met de letterlijke betekenis. 'Was je handen in het toilet, dus aan de wastafel bij de toiletten.' • Gebruik concrete taal, dus taal waarbij je een beeld kunt zien. • Vertraag je communicatiesnelheid. • Geef bedenktijd; indien ze na een tijdje niet reageren, herhaal dan letterlijk je boodschap. <p>structuur in communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik visuele hulpmiddelen zoals pictogrammen, tekeningen, dagplanning, week-schema,... • Gebruik stappenplannen en checklijsten voor complexe taken die weerkeren. • Spreek concreet af hoe het kind om hulp vraagt, bijvoorbeeld vinger opsteken, kaart met 'help' opsteken, ... <p>organisatie van klasactiviteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiseer individueel werk tijdens groeps- werk ('working apart together'-systeem) en of duidelijke (lieft gevisualiseerde) rolverdeling. • Geef eigen hoekje voor materiaal. • Plaats in de klas van waaruit overzicht mogelijk is of met weinig prikkels. <p>Sociale activiteiten/omgeving</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stel een buddy of een vriendgroep aan. • Bied een afkoelplekje. • Duid persoon aan die de leerling kan aanspreken bij conflicten. • Structureer de speeltijd. 	<p>talige communicatie</p> <p>Gebruik geen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • figuurlijk taalgebruik zoals 'Open je geest!' • dubbelzinnig taalgebruik zoals 'Schitterend!' terwijl de toets slecht was, • negatieve boodschappen en verboden zonden-der duidelijkheid over wat wel moet zoals 'Stop daarmee!' (waarmee?), • vage, open vragen zoals 'Waarom doe je dat?' • opdrachten in vraagvorm zoals 'Kan je eens aan het bord komen? (ja, ik kan). <p>communicatie bij conflicten en problemen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen naar 'waarom'. • Veel uitleg geven, lange zinnen gebruiken. • Steunen op non-verbale taal om emotie duidelijk te maken zoals boos kijken. • Argumenteren om gelijk te krijgen. • Eindeloos discussiëren. <p>organisatie van klasactiviteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veranderingen zonder duidelijke verwitting. • Een sterk wisselende en onvoorspelbare organisatie. • Te veel eigen keuzes en zelfsturend gedrag als projectwerk en hoekenwerk. <p>sociale activiteiten/omgeving</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geïmproviseerde sociale activiteiten zonder gestructureerd alternatief. • Veel lawaai, weinig visueel overzicht, te grote fysieke nabijheid van onbekenden. • Groepswork zonder duidelijke structuur. • Lege en vrije momenten zelf laten invullen zonder hulp bij keuze. <p>• Steeds meer ingaan op toenemende eisen voor individualisering. Beter is dat de omgeving meer structuur biedt, zodat de leerling meer overzicht krijgt en minder door angst overspoeld wordt</p>

HOOGBEGAAFDHEID IN COMBINATIE MET EEN (LEER)STOORNIS - 2X SPECIAAL

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

Leerproblemen en -stoornissen komen ook voor bij meer- en hoogbegaafde kinderen en jongeren. Deze leerlingen hebben vaak een disharmonisch intelligentieprofiel met uitgesproken sterktes en zwaktes. De schommelingen in sterke en zwakke schoolse resultaten zijn groot en moeilijk te begrijpen.

Deze leerlingen kunnen opvallend zwak blijven in:

- leesvaardigheden en/of spellingvaardigheden (dyslexie, dysorthografie)
- rekenvaardigheden en/of rekeninzicht (dyscalculie)
- motorische vaardigheden en schrijfvaardigheden (dyspraxie)
- geheugenfeiten en vakspecifieke termen en symboolgeheugen (automatiseringsstoornissen, ADD)
- aandacht- en concentratievermogen (ADD, ADHD, automatiseringsstoornissen)
- organisatorische vaardigheden (dyspraxie, ADHD, ADD, automatiseringsstoornissen)
- flexibel denkvermogen (NLD)
- visueel ruimtelijke vaardigheden (dyscalculie, NLD)
- sociaal-emotionele vaardigheden (autisme, syndroom van Asperger)
- impulsiviteitscontrole (ADHD)

Anderzijds zijn ze gelijktijdig opvallend sterker in andere, compenserende vaardigheden.

Als een meerbegaafde leerling er ondanks de hoge intelligentie niet in slaagt de leerstoornis of het leerprobleem te compenseren, zijn de problemen meestal zeer hardnekkig en moeilijk te remediëren. Onbegrijpelijke schommelingen in resultaten en vaardigheden kunnen leiden tot een negatieve stempel als 'dom' of 'lui'. De leerling zelf vergelijkt zich met anderen en komt al heel vroeg tot het bewustzijn dat er iets fout loopt. Gebrek aan begrip en ondersteuning vanuit de omgeving leidt tot een negatief zelfbeeld.

De kans is groot dat de leerling onterecht in het watervalstelsel terecht komt door een opvallend tekort in wiskunde of talen. De uitsluiting uit doorstromingsrichtingen doet geen goed aan de totale persoonlijkheidsontwikkeling van deze meerbegaafde leerling, die juist veel nood heeft aan contact met soortgenoten én aan intellectuele uitdaging.

De deskundigheid van de onderwijswereld om deze leerling noodzakelijke vaardigheden aan te leren is in dit geval van groot belang. Teamwerking is hierbij onontbeerlijk. Een sterke-zwakte analyse, in samenwerking met CLB en deskundigen in leerstoornissen, geeft een begrijpelijker beeld van de pijnpunten.

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<p>zie ook fiches per leerstoornis afzonderlijk</p> <ul style="list-style-type: none"> • faalangst is groter en al heel vroeg aanwezig • vermijdingsgedrag, psychosomatische klachten, eenzaamheid en depressie • weinig sociale aansluiting, geen peer-group vinden, meer kans om te pesten of gepest te worden 	<p>sterke kanten vallen meer op</p> <ul style="list-style-type: none"> • sterk compenserende vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - opvallend taalvaardig, ondanks dyslexie - opvallend sterk op visueel-ruimtelijk vlak, ondanks dyscalculie • creatief in het bedenken van oplossingen • aanleg voor kunst, drama, muziek... • sociaal-emotioneel vaardig • grote motivatie en doorzettingsvermogen

Een hoogbegaafde leerling met dyspraxie (zie ook fiche 'dyspraxie')

do's	don'ts
<p>leer- en remediëringsaanbod</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blijf eisen stellen, maar bied compenserende software en hulpmiddelen (tekstverwerker, spellingcontrole, zakrekenmachine, enz.) om aan die eisen te kunnen voldoen • Bied extra structuur in planning, nota's, schema's en volg dit meer op. • Bespreek de problemen met de leerling en laat meebeslissen over noodzakelijke acties. • Leer foutenanalyse aan: 'wat ging er fout, hoe kwam dat, wat kan je verbeteren?' • Laat werken met correctiesleutels. <p>nota's, examens en toetsen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vul toetsen aan met mondelinge vragen. • Stel foutloze nota's ter beschikking. <p>coaching van leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beklemtoon en blijf investeren in compenserende vaardigheden. • Schakel een medeleerling in als coach. • Moedig sterk individueel aan. <p>teamaanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vraag advies en hulp aan het CLB, de problematiek kan zo ernstig zijn dat je ondersteuning nodig hebt. • Betrek de ouders en overleg regelmatig. • Zorg voor een individuele steekkaart met aandachtspunten en tips die goed werken. Geef ze aan alle leerkrachten en vul ze elk jaar aan. 	<p>leer- en remediëringsaanbod</p> <ul style="list-style-type: none"> • Te weinig intellectuele uitdaging aanbieden. • Te veel vrijstellen ('hoeft niet' –aanpak). • Compenserende hulpmiddelen enkel toelaten bij oefeningen en niet bij examens en toetsen. <p>nota's, examens en toetsen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeggen dat de leerling het kan als hij maar wil en zich inspant. • Problemen pas na examens signaleren. • Te snel een bepaalde studierichting uitsluiten. <p>coaching van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerling bij zwakke resultaten als 'lui' of 'ongemotiveerd' bestempelen. • Irreële verwachtingen uitspreken. • Te lage verwachtingen uitspreken. • Geen feedback of feedback zonder aanvullende tips en ondersteuning om problemen aan te pakken. <p>teamaanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een verschillend beleid of andere maatregelen en faciliteiten. Wat bij de ene leerkracht kan, kan bij de andere niet. • Alle afspraken via de leerling laten lopen. • Te laat signaleren dat er ernstige problemen zijn, zodat bijsturing niet meer mogelijk is.

een hoogbegaafde leerling met dyslexie/dysorthografie (zie ook fiche 'dyslexie')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> • veel spellingfouten in alle talen • talrijke overschrijffouten, veel fouten in nota's in alle vakken (ook wiskunde en wetenschappen) • traag leestempo en/of veel leesfouten • moeite met meerkeuzevragen • heel zwak geheugen voor woordenschat, vakspecifieke termen, tijdsbegrippen en ruimtelijke woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> • graag en veel schrijven en/of lezen • snel kern van de zaak vatten; • graag vreemde talen leren; • sterker in grammaticale spelling; • brede interesse en veel weten; • associatief en creatief denkvermogen • logisch denkvermogen
do's	don'ts
<ul style="list-style-type: none"> • Spellingfiches en oplossingsalgoritmen leren gebruiken, ook bij examens. • Compenserende software leren en laten gebruiken: leessoftware, spellingcontrole, elektronische woordenboeken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veel tekst laten overschrijven van bord. • Spellingfouten aanrekenen indien niet relevant voor de taak. • Veel onverwacht leeswerk geven op examens en voor taken.

Een hoogbegaafde leerling met dyspraxie (zie ook fiche 'dyspraxie')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> • moeilijk leesbaar handschrift, slordig • zwakke ordening in tijd (plannen, ...), chaotisch • zwakke ruimtelijke oriëntatie (bladspiegel, weg terugvinden, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • kan toch complexe opdrachten aan • is graag en veel met constructies bezig • kan op computer ruimtelijke en meetkundige opdrachten uitvoeren
do's	don'ts
<ul style="list-style-type: none"> • Laat de leerling de computer gebruiken bij alle schrijftaken en meetkundige tekeningen. • Lees en beoordeel slordige taken en toetsen met het nodige begrip en relativiteitszin. • Bied leesbare en ordelijke nota's. 	<ul style="list-style-type: none"> • Een moeilijk leesbaar handschrift strikt lezen en beoordelen. • Hoge eisen bij taken die sterk steunen op visueel-ruimtelijke vaardigheden en bij meetkundige en technische tekeningen

een hoogbegaafde leerling met automatiseringsdyscalculie, geheugendyscalculie/procedurale dyscalculie (zie ook fiche 'dyscalculie')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> • heel zwakke rekenvaardigheden (tafels, HR tot twintig, ...) • heel zwak geheugen voor symbolen en formules, frequente omkeringen • zwakke vaardigheden in het gebruik van ZRM en rekentoestellen 	<ul style="list-style-type: none"> • opvallend logisch inzicht • uitstekende visueel-ruimtelijke vaardigheden • kan zelf veel efficiënte oplossingsstrategieën vinden • sterke analytische vaardigheden
do's	don'ts
<ul style="list-style-type: none"> • Oplossingsalgoritmen en formularia leren en laten gebruiken, ook bij examens. • Compenserende hulpmiddelen leren en laten gebruiken. • Correctiesleutels en ingevulde werkboeken ter beschikking stellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke rekenvaardigheden toeschrijven aan zwak inzicht. • Verwachten dat de leerling het tempo van de klas kan volgen. • Veel (remediërings)oefeningen laten maken die een beroep doen op rekenvaardigheden.

een hoogbegaafde leerling met visueel-ruimtelijke dyscalculie en/of NLD

(zie ook fiches 'dyscalculie' en 'NLD')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> • paniek en faalangst bij nieuwe leerstof • symbooltaal leren is heel moeilijk • procedures, algoritmen en technieken vragen extra veel oefening, snel verwarring • zwakke visueel-ruimtelijke vaardigheden • heel zwakke analytische vaardigheden • zwak flexibel denkvermogen, • onvoldoende wiskundig inzicht 	<ul style="list-style-type: none"> • na veel oefening goede resultaten • dankzij sterk geheugen in staat om veel procedures, rekenfeiten en trucjes te memoriseren • compenserend vermogen in andere vaardigheden die 'taliger' zijn
do's	don'ts
<ul style="list-style-type: none"> • Via individueel contact sterk aanmoedigen. • Inzicht bieden in eigen kunnen en in eigen sterktes en zwaktes. • Individuele coaching bij visueel-ruimtelijke leerstofonderdelen en visueel ruimtelijke gegevens verbaal ondersteunen. • Compenserende vaardigheden (taal, geheugen, associatief denken) maximaal benutten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Onhandigheid in de verf zetten (denk ook aan de lessen lichamelijke opvoeding en plastische opvoeding). • Onderdelen louter abstract aanbieden. • Veel en snel (meetkundige) figuren van het bord laten overtekenen.

een hoogbegaafde leerling met aandachtsstoornissen en ADD en/of impulsiviteit of ADHD

(zie ook fiche 'ADD' en 'ADHD')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> ● moeilijk om pro-actief taken te plannen, om tijdig beginnen herhalen ● storend veel vergeten: afspraken, boeken en schriften, taken, enz. ● alles verliezen ● oneigenlijk gebruik van materiaal, veel prutsen tot het uiteindelijk stuk is ● veel meer ongelukken 	<ul style="list-style-type: none"> ● kan zich concentreren wanneer het onderwerp hem boeit ● kan tegelijk zien, horen en doen ● doet actief pogingen om toch orde te creëren ● kan naar behoren functioneren in dagdagelijkse routine
do's	dont's
<ul style="list-style-type: none"> ● Geef direct feedback. ● Agenda en nota's controleren, eventueel zorgen voor een kopie van geordende nota's. ● Beperk het schrijven (laat gebruik maken van de computer). ● Afspraken maken op papier, hierbij ouders en CLB betrekken. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Denken dat de leerling van slechte wil is, zonder voldoende rekening te houden met stoornis. ● Mondelinge afspraken maken, enkel met de leerling. ● In discussie gaan over regels en afspraken.

Een hoogbegaafde leerling met autisme, autismspectrumstoornis, syndroom van Asperger

(zie ook fiche 'autisme')

mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<ul style="list-style-type: none"> ● paniek en faalangst bij nieuwe leerstof ● symbooltaal leren is heel moeilijk ● procedures, algoritmen en technieken vragen extra veel oefening, snel verwarring ● zwakke visueel-ruimtelijke vaardigheden ● heel zwakke analytische vaardigheden ● zwak flexibel denkvermogen, ● onvoldoende wiskundig inzicht 	<ul style="list-style-type: none"> ● na veel oefening goede resultaten ● dankzij sterk geheugen in staat om veel procedures, rekenfeiten en trucjes te memoriseren ● compenserend vermogen in andere vaardigheden die 'taliger' zijn
do's	dont's
<ul style="list-style-type: none"> ● Via individueel contact sterk aanmoedigen. ● Inzicht bieden in eigen kunnen en in eigen sterktes en zwaktes. ● Individuele coaching bij visueel-ruimtelijke leerstofonderdelen en visueel ruimtelijke gegevens verbaal ondersteunen. ● Compenserende vaardigheden (taal, geheugen, associatief denken) maximaal benutten. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Onhandigheid in de verf zetten (denk ook aan de lessen lichamelijke opvoeding en plastische opvoeding). ● Onderdelen louter abstract aanbieden. ● Veel en snel (meetkundige) figuren van het bord laten overtekenen.

Hoogbegaafdheid

D'hondt, C. en Van Rossen, H. (2002). Hoogbegaafde kinderen op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten. Leuven Apeldoorn Garant.

De Boer, G. en Cuijpers, E. (2003). Ideeënmap Hoogbegaafden. Amersfoort CPS.

De Hoop, F. en Janson, D.J. (2001). Omgaan met hoogbegaafde kinderen, een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin, HB uitgevers.

Kieboom, T. en Hermans, A. , red. (2004). Hoogbegaafde leerlingen op de secundaire school. Hoogvliegers of kwetsbare vogels. Leuven Apeldoorn Garant.

Van Gerven, E. en Drent, S. (2004). Professioneel omgaan met hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs. Lemma Utrecht.

Autisme

Baltussen, M. , Clijsen, A., Leenders. M., e.a. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders. Landelijk Netwerk Autisme

CED-groep (2004). Wijzer Onderwijs: Autisme. Uitgeverij Partners.

Schiltmans C. , Vermeulen P. e.v.a. (2004). Beter samen. Samenwerking tussen ouders en dienstverleners creëert kwaliteit. VDA.

Vermeulen P. i.s.m. met de Vlaamse dienst voor autisme (2002). Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs, EPO.

Vormingsdienst SIG vzw (2004). Over (het) leven. Werkbundel sociale leerverhalen (inclusief digitale versie), SIG.

Verwijzingen naar **(ouder)verenigingen**

Alle adressen en contactgegevens: www.letop.be - infotheek - verenigingen

Verwijzingen naar websites met praktische informatie

www.letop.be – infotheek – links

We vermelden een aantal recente werken. Deze lijst is zeker niet volledig

Inhoud

Inhoud	2
Inleiding	3
ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder	5
Dyscalculie	7
Dyslexie	9
NLD - Non verbal learning disorder	13
Voor meer informatie - bronnen	15

Inleiding

Leerlingen met stoornissen als dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, AD(H)D, NLD, e.a. zijn niet dom of lui. Hun falen is geen onwil. Deze leerlingen doen meestal enorm hun best. Ze besteden vaak vele uren aan huiswerk en lessen en behalen dan nog een onvoldoende. Dubbel pijnlijk is het als ze naast het slechte cijfer ook nog de opmerking krijgen: "harder werken!" of "let beter op!". Veel leerlingen verliezen hun zelfvertrouwen, worden gespannen en faalangstig. Ze geven het op met het idee: 'Zie je wel dat ik het niet kan!'. Ze ontwikkelen een negatief zelfbeeld gekleurd met de etiketten die ze zo dikwijls horen: 'dom', 'lui', 'ongemotiveerd', 'gehandicapt'.

Gelezen op het forum jongeren www.letop.be

help ik ben dislexie

allo ik ben robin, ik ben 15 jaar. ze hebben vorig jaar ontdekt dat ik dislexie had of zo iets ik had moeite met lezen en met schrijven woortjes van frans waren heel moeilijk voor mij de kinderen op school zeggen dat ik dom ben maar ik zeg van niet ik ben heel slim mijn ouders helpen mij heel veel want de kinderen op school zeggen da ik gehandicapt ben maar dat is niet zo ik heb geen vriende maar daar kan ik niets aan doe zecht de dokter maar die is een beetje gek denk ik, die zegt da ik een geestelijke achtertand heb maar dat is niet waar we hebben dees jaar engels ik kan daar niets van zo moeilijk ik kan al een paar woortjes maar da klas aan bijna een half boek ik ga nu naar de bij les dan ben ik niet allen daar zijn ook nog veel andere kinderen ...ik weet echt niet wat doen help mij astublieft :geef mij tips

ik heb ook dislexie

hallo, Ik ben els ben 20 jaar. Bij mij hebben ze dislexie ontdekt in het 3de studiejaar. Ik ben nu 20 en schrijf niet zonder fouten. ik heb het ook heel moeilijk met frans mijn geheugen is als een zeef ik onthou de woorden niet, nu begin ik het stillekes aan te kunnen na 8 jaar frans te krijgen. Ik begin het te snappen. als je diwlexie hebt ben je niet dom, je kan gewoon minder goed lezen of schrijven. Ik vind het belangrijk dat ze kinderen met dislexie helpen en Robin ik wens je heel veel sucse toe en ook veel vrienden en je krijgt er nog wel vrienden bij hoor. En gehandicapt ben je niet zeker niet. Sommige mensen zijn niet slim en denken niet na en die mensen denken dan dat mensen die dislexie hebben dom of gehandicapt zijn.

...

Dikke zoen van Elske

Deze leerlingen ontwikkelen positiever als we op school begrip tonen bij hun schoolse problemen en efficiënte ondersteuning bieden bij deze problemen met het leren en onthouden.

Voor leerkrachten is het niet evident dat ze alle stoornissen kennen. In de basisopleiding komen leerstoornissen nog steeds te summier aanbod. De bestaande literatuur is weinig op de Vlaamse situatie afgestemd. De talrijke problemen en nascholingen waarmee leerkrachten geconfronteerd maakt het soms moeilijk om op zich bij te scholen als een leerling in de klas leerstoornissen heeft en een specifieke aanpak vergt.

Het deel '(Leer)stoornissen? Leer ze (her)kennen!' biedt leerkrachten de kans om op korte tijd beter te herkennen en geeft tips voor aanpak.

Per stoornis is er één fiche met een opsomming van de opvallendste kenmerken. Mogelijk sterke en zwakke kanten worden op een rijtje gezet. Problemen bij de verschillende vakken worden kort aangehaald.

De achterkant van elke fiche biedt een aantal tips voor ondersteuning in de klas.

Deze fiches hebben niet de ambitie om wetenschappelijke werken te vervangen. Ze geven alleen een kort overzicht van kenmerken en een aantal tips voor aanpak en begeleiding. De kenmerken passen niet allemaal bij elke leerling met een stoornis. De tips voor aanpak zijn slechts richtingaanwijzers. De keuze maak je uiteraard zelf in functie van de klas en de leerling. Voor wie meer wil weten zijn een aantal boeken in de literatuurlijst opgenomen. Op de site www.letop.be staan maandelijks nieuwe artikels.

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Deze leerlingen kunnen opvallen door:

<p>Leerlingen met ADHD vertonen een gebrek aan concentratie, zijn impulsief en overbeweeglijk. Soms kunnen ze echter wel rustig met iets bezig zijn dat hen echt interesseert.</p>	
<p>Mogelijk zwakke kanten</p> <p>aandachtstekort</p> <ul style="list-style-type: none"> - verstrooidheidfouten, onvoldoende aandacht voor details - moeite om aandacht bij taken of spel te houden - niet lijken te luisteren - aanwijzingen niet opvolgen - er niet in slagen werk af te maken of verplichtingen na te komen - moeite met het organiseren van taken en activiteiten - vermijden van taken die een langdurige geestelijke inspanning vereisen - afgeleid worden door allerlei onbelangrijke dingen - vaak dingen kwijtraken - vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden <p>hyperactiviteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - onrustig bewegen met handen en voeten, wiebelen - opstaan of rondlopen wanneer dat niet past - moeilijk rustig spelen of zich bezig houden met ontspannende activiteiten - vaak 'in de weer' of 'draaft maar door' - aan één stuk door praten <p>impulsiviteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - antwoorden voordat de vragen afgemaakt zijn - moeite om op zijn/haar beurt te wachten - bezigheden van anderen verstoren, zich opdringen - zich in gevaarlijke situaties storten <p>kennisopbouw</p> <ul style="list-style-type: none"> - onvoldoende kennis opbouwen (vooral gevolgen voor Frans en wiskunde) 	<p>Mogelijk sterke kanten</p> <p>gedreven en enthousiast</p> <ul style="list-style-type: none"> - kunnen zich 'volledig op iets storten' - kunnen 'er echt voor gaan' <p>goede entertainers</p> <ul style="list-style-type: none"> - creatief - vaak echte spraakwatervallen - speken 'met heel hun lichaam' <p>nemen vlot contact</p> <ul style="list-style-type: none"> - niet verlegen - durven in een nieuwe situatie zonder aarzelen anderen aanspreken <p>veel energie en uithoudingsvermogen</p> <ul style="list-style-type: none"> - veel fysieke kracht - niet snel moe bij sport en spel <p>hoog tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - snel werktempo - snel van activiteit wisselen

Wat moet je vooral doen en wat niet?

Do's	Don'ts
<p>accepteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moedig de leerling aan als hij/zij het goed doet. - Toon dat je het positieve ook opmerkt. <p>stimuleren en begeleiden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef korte en duidelijke instructies. - Geef niet teveel, maar duidelijke regels. - Maak oogcontact en geef directe feedback. - Werk met beloningskaarten. - Geef één opdracht tegelijk. - Schrijf agenda of rooster met werkplanning/ activiteiten op bord. - Voorzie activiteiten voor dode momenten. - Beperk de hoeveelheid prikkels. Alleen strikt nodige materiaal op bank. (bvb. bij taalvakken geen passer en geodriehoek op de bank). - Maak een duidelijk bordschema. - Sta af en toe activiteit toe: even rondje lopen, iets wegbrengen. - Structureer de leerstof en het leergedrag. - Leer kernwoorden markeren. Vat de hoofdzaken samen. <p>compenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laat de leerling een oorbeschermer dragen bij toetsen en taken. - Laat de leerling gebruik maken van het klasmateriaal (passer, atlas ...) als hij/zij weer iets vergeten is (met meerdere leerlingen hetzelfde materiaal gebruiken nodigt uit tot spelen en praten). - Voorzie een perforator en een nietjesmachine in de klas, zodat losse bladeren dadelijk kunnen geordend worden. 	<p>begeleiding en aanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steeds dezelfde/gelijkaardige opdrachten geven (dit wordt voor deze leerlingen heel snel saai). - Onverwachte activiteiten. - Complexe opdrachten. - Het ene moment dingen toestaan en het andere weer niet. <p>straffen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uitgestelde straffen geven (de leerling ziet het verband niet met zijn/ haar gedrag). - Schrijfstraffen geven (hij/zij werkt eindeloos aan een schrijftaak). - Zware sancties als de leerling weer eens iets vergeten is. - Boos worden. Wel uitleg over gewenst gedrag. <p>materiaal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teksten met onoverzichtelijke lay-out. - Cursussen op veel losse bladen en in verschillende mappen.

Opmerking:

ADD (Attention Deficit Disorder) is een aandachtstekortstoornis zonder hyperactiviteit. Deze leerlingen vertonen ook aandachtstekort en impulsiviteit, maar zijn niet hyperactief.

Dyscalculie

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

<p>Leerlingen met dyscalculie vertonen opvallende en blijvende moeilijkheden met rekenen en wiskunde en dit op het vlak van automatiseren (geheugendyscalculie), vaardigheden en technieken (procedurale dyscalculie) en/of problemen met visuo-spatieële deeltaken van het rekenen (visuo-motorische dyscalculie en NLD). Dyscalculie kan samengaan met andere leerproblemen als ADHD, dyslexie en NLD.</p>	
<p>Mogelijk zwakke kanten</p> <p>geheugen en automatismen</p> <ul style="list-style-type: none"> - splitsingen en tafels niet onder de knie krijgen, cijfers niet correct lezen en schrijven - steeds weer twijfelen bij eenvoudige bewerkingen - traag rekenen bij eenvoudige bewerkingen, er zijn talrijke rekenfouten - de klok niet vlot leren lezen <p>vaardigheden en technieken</p> <ul style="list-style-type: none"> - moeite met de volgorde van de stappen die bij complexe berekeningen moeten worden uitgevoerd bijvoorbeeld een staartdeling uitvoeren of een vergelijking uitwerken - veel fouten in het uitvoeren van rekenprocedures bijvoorbeeld de volgorde van de bewerkingen altijd verwarren - het vaak gebruiken van een rekenaanpak die normaal voor jongere kinderen is <p>visueel-ruimtelijke vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - motorische onhandigheid bijvoorbeeld lat, passer en geodriehoek onvoldoende kunnen hanteren en onnauwkeurigheid bij technische tekeningen - geen verbanden zien tussen woord en beeld (grafieken niet kunnen lezen) - onnauwkeurig noteren bij voorbeeld 2^3 wordt 23, 25 wordt 52 - moeite met kolommen en millimeterpapier <p>inzicht</p> <ul style="list-style-type: none"> - problemen met onderdelen waarbij ruimtelijk inzicht en kennis van ruimtelijke begrippen van belang zijn (meetkunde). - vooral steunen op geheugen, nieuwe inzichten enkel door veel oefening verwerven. 	<p>Mogelijk sterke kanten</p> <p>compenserende vaardigheden (heel verschillend bij de verschillende vormen van dyscalculie)</p> <ul style="list-style-type: none"> - opvallend sterk logisch inzicht en sterk redeneervermogen - opvallend sterk ruimtelijk en driedimensioneel inzicht - goed qua onthouden van splitsingen en tafels - opvallend sterk auditief en verbaal geheugen voor cijfers en rijtjes en dus goed in hoofdrekenen en tafels - uitgesproken interesse voor cijfermateriaal als data en technische gegevens - uitgesproken kunstzinnig en/of creatief - muzikale aanleg (absoluut gehoor)

De term 'dyscalculie' is wetenschappelijk nog niet eenduidig gedefinieerd. Sommige wetenschappers zien dyscalculie als een automatiseringsstoornis (zoals dyslexie), anderen beschouwen dyscalculie als een verzamelnaam voor alle rekenstoornissen.

vakken die problemen kunnen geven:

- **wiskunde**
- **economie en boekhouden:** berekeningen, cijfers juist onder elkaar plaatsen, cijfers overschrijven
- **aardrijkskunde:** schaalberekening
- **geschiedenis:** jaartallen situeren op een getallenas, jaartallen onthouden
- **wetenschappen** (fysica, chemie, WW, elektriciteit, mechanica); formules en berekeningen, millimeterpapier
- **TO:** informatietechnologie, beslissingsschema's
- **muziek:** noten lezen, maat houden, toon houden, blokfluit spelen

Wat moet je vooral doen en wat niet?

Do's	Don'ts
<p>accepteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moedig de leerling aan als hij/zij het goed doet. - Aanvaard dat de leerling een probleem heeft en breng hiervoor begrip op. <p>stimuleren en begeleiden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef de leerlingen opgaven op papier (dus niet enkel dicteren of op het bord schrijven). - Laat de leerling tussenuitkomsten noteren, eventueel op een kladblad. - Stuur de aandacht van de leerling in de goede richting. (Bijvoorbeeld: Moet je de omtrek of de oppervlakte berekenen? Ken je de juiste formule?) - Geef beduidend meer tijd om toetsen op te lossen en laat ze vooral vroeger beginnen. <p>compenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kijk wat goed gaat en wat minder goed gaat en leer de leerling gebruik te maken van zijn/haar sterke kanten. Ondervraag mondeling bij uitval. - Laat steeds een rekenmachine gebruiken als hij/zij berekeningen moet maken. - Geef fiches met formules en tafels. - Leer oplossingschema's gebruiken. - Laat een meetkundige constructie mondeling toelichten. <p>dispenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stel de leerling vrij van hoofdrekenen. 	<p>begeleiding en aanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eisen dat de leerling alle berekeningen uit het hoofd maakt en fouten daarbij zwaar doorrekenen. - De oefeningen die in de klas niet gemaakt werden, als extra huiswerk meegeven naar huis - Onverwacht aan het bord oefeningen laten maken - Toetsen laten leren uit schriften of notities die niet gecorrigeerd zijn. - Opgaven voor toetsen en examens enkel dicteren. - Opgaven zo dicht bij elkaar zetten er enkel plaats is voor de einduitkomst. <p>taalgebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bij rekenfouten opmerkingen maken in de aard van: 'Tafels, dat is leerstof tweede leerjaar! Wat zit jij hier te doen?' - Veel wetenschappelijke termen gebruiken die nog niet veel aan bod gekomen zijn, zonder ze te verklaren. <p>gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling vergelijken met klasgenoten. - Zware sancties stellen bij rekenfouten. <p>materiaal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teksten met onoverzichtelijke lay-out. - Losbladig systeem.

Dyslexie

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

<p>Leerlingen met dyslexie vertonen opvallende en blijvende moeilijkheden met lezen en met spelling. De fouten die zij maken lijken op verstrooidheidsfouten bvb. 'kineren' in plaats van 'kinderen' schrijven. Zij lezen hun vragen dikwijls verkeerd en antwoorden dan ook fout of onvolledig. Bij vreemde talen geeft dit heel wat problemen.</p>	
<p>mogelijk zwakke kanten</p> <p>aandacht en concentratie</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentratieproblemen - verhoogde afleidbaarheid - vergeetachtigheid en verstrooidheid <p>oriëntatie in tijd en ruimte</p> <ul style="list-style-type: none"> - moeilijk klok lezen - zwak gevoel voor tijd en ordening in tijd - weg vinden, begrippen links, rechts, voor, na, boven, onder zijn moeilijk <p>motorische vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - moeizaam en moeilijk leesbaar geschrift - onhandigheid <p>orde en structuur</p> <ul style="list-style-type: none"> - taken vergeten - agenda onvolledig ingevuld - moeilijk orde houden, allerlei dingen verliezen <p>geheugen</p> <ul style="list-style-type: none"> - problemen met onthouden van losse, op zichzelf staande gegevens - problemen met complexe opdrachten - afspraken en spullen vergeten <p>sociale vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - weinig zelfvertrouwen, emotionele of sociale problemen, gedragsproblemen 	<p>mogelijk sterke kanten</p> <p>geheugen</p> <ul style="list-style-type: none"> - uitstekend lange-termijn geheugen als het gaat om ervaringen, locaties en gezichten <p>creatief problemen oplossen</p> <ul style="list-style-type: none"> - meerdere aspecten van een probleem tegelijk zien - levendige verbeelding - creatief in het bedenken van oplossingen - aanleg voor kunst, drama, muziek, sport, verhalen vertellen, verkopen, zaken doen, ontwerpen, bouw of techniek <p>visueel-analytische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - snel zien hoe iets (bijvoorbeeld een gebouw of een wiskundig probleem) is opgebouwd, hoe het in elkaar zit - grote geheel makkelijk opsplitsen in de delen waaruit het is opgebouwd <p>ruimtelijke vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sterk in driedimensionaal denken (een voorwerp dat ze maar van één kant zien, als het ware in hun hoofd van alle kanten bekijken) <p>sociale vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrip voor problemen van anderen - groot doorzettingsvermogen

vakken die problemen kunnen geven

- **nederlands:** hardnekkige problemen bij lezen en spelling, traag overschrijven, overschrijffouten
- **wiskunde:** tafels en eenvoudige bewerkingen, onthouden van wiskundige termen, verwarren van tekens, omkeringen bij overschrijven en lezen getallen
- **vreemde talen:** moeilijk leren lezen en schrijven van vreemde talen, spraakkunst
- **aardrijkskunde:** kaart lezen, topografie, onthouden van aardrijkskundige namen
- **geschiedenis:** onthouden van data, historische gebeurtenissen, geschiedkundige namen
- **andere vakken:** onthouden van contextloze feiten, onthouden van formules

Wat moet je vooral doen en wat niet?

Do's	Don'ts
<p>accepteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aanvaard dat de leerling een probleem heeft en toon je begrip. Laat voelen dat je gelooft in de leerling. <p>stimuleren en begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiveer en leg nadruk op talenten! - Structureer de leerstof en het leergedrag. - Leer kernwoorden markeren. Vat de hoofdzaken samen. - Gebruik heldere taal en geef duidelijke opdrachten! - Varieer in visuele, motorische, auditieve aanbieding. - Doe aan 'preteaching' - Leer de leerling 'hulp' te vragen. - Controleer regelmatig de agenda. - Gebruik overzichtelijke teksten (let op contrast, lettergebruik en voldoende interlinie, werk met duidelijke alinea's, begin met het besluit bovenaan een pagina en beperk dit tot één pagina. - Stimuleer 'herhalen'. (Spreid bvb. woordenschat leren in agenda over verschillende dagen.) - Gebruik bij woorden en teksten afbeeldingen of tekeningen. <p>compenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sta alle hulpmiddelen toe die de 'zelfredzaamheid' vergroten. Laptop, rekenmachine, strategiekaarten. - Stimuleer gebruik van software en overhoorprogramma's. - Laat woordenboeken op cd-rom gebruiken. - Leer werken met tekstverwerking en spellingcontrole. - Geef meer tijd (min. 30%) bij taken en toetsen. - Lees opdrachten voor, overhoor mondeling. - Bied schema's en geheugensteuntjes aan. - Bied instructie stap voor stap aan. - Vraag ingesproken boeken . <p>dispenseren (vrijstellen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef vrijstelling van bepaalde eisen (bvb. laat geen spellingfouten meetellen). - Laat minder oefeningen maken. 	<p>begeleiding en aanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spellingfouten aanrekenen. - Veel tekst laten overschrijven van het bord. - Onvoorbereid hardop laten lezen. - Meerdere opdrachten tegelijk geven. - Lange schrijfp opdrachten geven. - Grote toetsen kort van tevoren aankondigen. - Alleen schriftelijk overhoren. - Dictée's laten meedoen ver boven het niveau. - Toetsen laten leren uit schriften of nota's die niet gecorrigeerd zijn. <p>taalgebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lange en complexe instructies geven. - Geen Nederlands spreken bij het uitleggen van leerstof van de vreemde taal. Zo weet de leerling gegarandeerd niet wat hij moet kennen. - Zeggen of schrijven: Je hebt niet geleerd. Vraag wel hoe hij iets gedaan of geleerd heeft. <p>gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zware sancties stellen als de leerling te laat komt of iets vergeten is. - Verwachten dat de leerling zelfstandig kan plannen. - De leerling vergelijken met zijn klasgenoten. <p>materiaal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teksten met onoverzichtelijke lay-out. - Onduidelijke kopie's. - Geschreven opgaven of toetsen (wel getypt en overzichtelijk) - Cursus op veel losse bladen en in verschillende mappen.

Dyspraxie

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

Leerlingen met dyspraxie (coördinatie-ontwikkelingsstoornis) hebben opvallende en blijvende moeilijkheden met (fijne en grove) motorische vaardigheden. Moeizaam en moeilijk leesbaar geschrift. Onhandigheid, knoeien met eten, langzaam bij omkleden. Moeite met turnen en balspelen. Moeite met evenwicht, reactievermogen.	
mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
aandacht en concentratie - verhoogde afleidbaarheid oriëntatie in tijd en ruimte - moeilijk klok lezen - zwak gevoel voor tijd en ordening in tijd - weg vinden, begrippen links, rechts, voor, na, boven, onder zijn moeilijk visueel ruimtelijke vaardigheden: - moeite met constructies - zwak in drie- dimensioneel voorstellen orde en structuur - moeilijkheden om taken te plannen - agenda onvolledig ingevuld geheugen - problemen met onthouden van losse, op zichzelf staande gegevens - problemen met complexe opdrachten - afspraken en spullen vergeten spreken - soms problemen met articulatie, bepaalde lettervolgorde en vloeiendheid bij het spreken sociale vaardigheden - soms onvolwassen gedrag en overdreven emoties - gedragsproblemen - houden meer van een één-vriend relatie dan van een groepsrelatie	geheugen - uitstekend lange-termijn geheugen als het gaat om ervaringen verbale vaardigheden - vlot taalgebruik - goede woordenschat - groot doorzettingsvermogen

vakken die problemen kunnen geven - nederlands: moeizaam overschrijven, veel overschrijffouten, spellingproblemen (concentratie voor lettervorming en - verbindingen vraagt alle energie) - wiskunde: tafels en eenvoudige bewerkingen niet automatiseren, gebruik van materialen (gradenboog, passer) en schetsen of tekenen van figuren is moeilijk, problemen met "lezen" van ruimtelijke figuren, voorstellingen, indelingen, enz... - vreemde talen: zinsbouw en zinsontleding kunnen problemen geven - aardrijkskunde: kaart lezen, oriëntatie, reliëfvoorstellingen - lich. opvoeding: oefeningen met snelle opeenvolgingen, evenwicht, coördinatie

Wat moet je vooral doen en wat niet?

Do's	Don'ts
<p>Accepteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aanvaard dat de leerling een probleem heeft en toon begrip. Laat voelen dat je gelooft in de leerling. <p>stimuleren en begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiveer en leg nadruk op talenten! - Structureer de leerstof en het leergedrag. - Leer kernwoorden markeren. Vat de hoofdzaken samen. - Gebruik heldere taal en geef duidelijke opdrachten! - Leer de leerlinge 'hulp' te vragen. - Controleer regelmatig de agenda. - Zorg dat alleen het nodige schrijfmateriaal op de bank ligt. <p>compenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sta alle hulpmiddelen toe die de 'zelfredzaamheid' vergroten. Laptop, rekenmachine, strategiekaarten. - Laat een liniaal/geodriehoek gebruiken met een handgrip of antislipstrip. - Gebruik voor cijferen en wiskunde ruitjespapier: dit vergemakkelijkt het onder elkaar schrijven van cijfers. - Leer werken met tekstverwerking en spellingcontrole. - Geef meer tijd (min. 30%) bij taken en toetsen.. - Bied schema's en geheugensteuntjes. - Bied instructie stap voor stap aan. <p>dispenseren (vrijstellen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef vrijstelling van bepaalde eisen (bvb. geen spellingfouten tellen, afwijkingen tot 3 à 4 mm. bij het tekenen tolereren). - Laat minder oefeningen maken. - Geef een vervangingsopdracht bij sportactiviteiten als het sporten voor veel hilariteit bij de andere leerlingen zorgt en de leerling dit niet aan kan. - Dwing de leerling ook niet om bijvoorbeeld mee te dansen bij het schoolfeest, maar laat hem aankondigen. 	<p>Begeleiding en aanpak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spellingfouten aanrekenen - Lange schrijfoopdrachten geven. - Veel tekst laten overschrijven van het bord. - Meerdere opdrachten tegelijk geven. - Lange schrijfoopdrachten geven. - Grote toetsen kort van tevoren aankondigen. - Alleen schriftelijk overhoren. - Dictee's laten meedoen ver boven het niveau. - Toetsen laten leren uit schriften of nota's die niet gecorrigeerd zijn. <p>Taalgebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lange en complexe instructies - Zeggen of schrijven: Je hebt niet geleerd. Vraag wel hoe hij iets gedaan of geleerd heeft. <p>Gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zware sancties stellen als de leerling te laat komt of iets vergeten is. - Verwachten dat de leerling zelfstandig kan plannen. - De leerling vergelijken met zijn klasgenoten. <p>Materiaal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teksten met onoverzichtelijke lay-out. - Onduidelijke kopies geven. - Geschreven opgaven of toetsen (wel getypt en overzichtelijk). - Cursus op veel losse bladen en in verschillende mappen.

NLD - Non verbal learning disorder

Deze leerlingen kunnen opvallen door...

<p>Leerlingen met NLD hebben zwakke motorische, probleemoplossings-, sociale en non-verbale vaardigheden. Ruim 65% van de communicatie vindt non-verbaal plaats. De leerling met NLD kan deze signalen moeilijk interpreteren en voor zichzelf toepassen. Moeilijkheden met ruimtelijk inzicht, fijne motoriek, visuele informatie, vrienden maken en zelfredzaamheid.</p>	
mogelijk zwakke kanten	mogelijk sterke kanten
<p>visueel ruimtelijke vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - problemen met weg vinden op school, besef van tijd - moeite met houden van overzicht - problemen met herkenning en organisatie van visueel - ruimtelijke informatie <p>waarnemen en aandacht</p> <ul style="list-style-type: none"> - moeite met het zien van het grote verband <p>cognitief</p> <ul style="list-style-type: none"> - weinig aandacht voor visuele en tactiele informatie - zwak inzicht in oorzaak - gevolg, tekstbegrip - zwak probleemoplossend vermogen en strategieën - moeite met flexibel denken - weinig systematische aanpak <p>motorische vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - houterig, traag - moeizaam en moeilijk leesbaar geschrift - zwak evenwicht <p>sociale vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - non-verbale signalen (gebaren en gelaatsuitdrukkingen) worden niet begrepen - moeite om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden - moeilijke relatie met leeftijdsgenoten - weinig sociaal inlevingsvermogen 	<p>verbale vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - vlug en vlot praten en lezen - zeer rijke woordenschat <p>geheugen</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbaal geheugen: zinnen letterlijk onthouden. - geheugen voor parate kennis, rijtjes en reeksen <p>automatiseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - eens geautomatiseerd: heel vlot technisch lezen en spellen <p>aandacht</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentratie en aandacht auditief en verbaal <p>muzikale aanleg</p> <ul style="list-style-type: none"> - absoluut gehoor

vakken die problemen kunnen geven:

- **alle vakken:** begrijpen van teksten, kern van verhaal, verwerken van informatie
- **wiskunde:** meetkundig tekenen, rekensymbolen, formules en toepassingen ervan
- **zaakvakken:** lezen van grafieken, tabellen, abstracte begrippen, zien te veel details
- **sport:** samenspel, zwakke coördinatie grove motoriek
- **plast. opv.:** fijne motorische vaardigheden
- **aardrijkskunde:** kaart lezen, topografie

Wat moet je vooral doen en wat niet?

Do's	Don'ts
<p>Accepteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aanvaard dat de leerling veel vragen stelt. - Respecteer de behoefte aan routinematig en soms 'slaafs' gedrag. <p>Begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecteer een evenwicht tussen empathie en het bewaren van afstand. - Let niet alleen op wat de leerling zegt, maar vooral wat de leerling doet. Geef veel oefeningen. - Bied instructie (verbaal) stap voor stap aan. Controleer begrip. - Leer te vragen wat de ander bedoelt. - Bereid voor op veranderingen. - Ondersteun in conflictsituaties. - Wees alert voor pesten. - Maak verwachtingen expliciet en verbaal kenbaar maken. - Leer met humor omgaan en relativeren. <p>Compenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef een A4 met een voorinstructie van de lesstof. Geef kopieën zonder plaatjes. - Laat gebruik maken van hulpmiddelen: laptop, rekenmachine, strategiekaarten etc. - Geef extra tijd. - Overhoor mondeling en stel ook feitenvragen. - Beperk de omvang van de taak. - Kijk nota's regelmatig na of geef kopies. - Help om de spullen en nota's op orde te houden (mappen, bakjes, kleuren,...) <p>Dispenseren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laat bepaalde leerinhouden overslaan. <p>Remediëren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer handelingen verbaal te ondersteunen. - Leer strategieën aan. - Geef stappenplannen voor de diverse vakken. - Maak samen een foutenanalyse en leer zoeken naar de juiste oplossing (terug regels erbij nemen,). Laat dit ook verwoorden. 	<p>Begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overvragen bij die vakken waar de leerling het meeste problemen bij heeft - Aannemen dat de leerling de uitleg begrijpt. - Onvoorspelbaar gedrag tonen - Laten overschrijven lang dictaat van het bord - Uitsluitend visuele instructie geven. - Lange schrijfp opdrachten geven. - Verplichten altijd aan spel/sport mee te doen, zoek naar zinvolle activiteiten - Taalgebruik - Gebruik van figuurlijke taal, woordgrapjes, ironische opmerkingen etc. - In discussie gaan <p>Gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Behandelen als klasgenoten. - Dwingen tot sociaal gedrag. - Zware sancties stellen als de leerling te laat komt. - Verwachten dat ze seintjes begrijpen. Wel: kijk niet alleen boos maar zeg dat je boos bent. - Sociaal inlevingsvermogen verwachten. - Materiaal geven als hulpmiddel - Ruimtelijk visueel materiaal als ondersteuning. - Materiaal met ingewikkelde lay-out en plaatjes. - Complex visueel schema, wel uitleg in woorden.

Voor meer informatie - bronnen

Praktische literatuur (en bronnen)

Algemeen

- Cooreman, A., & Bringmans, M. (2002). *ik heet niet dom. Leren leven met leerstoornissen*. Leuven/Leusden: Acco.
- Hellinckx W. en Ghesquière P. (2000). *Als leren pijn doet*. Leuven/Leusden: Acco.
- Verliefde, E. en Hermans R. (2000). *Geef me de tijd*, Kinderen met leerproblemen in de klas. Leuven/Leusden: Acco.

ADHD

- Bollaert, R. (2002). *Zit Stil! op school. Omgaan met ADHD in de klas*. Tiel: Lannoo
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen, tweede herwerkte uitgave met een hoofdstuk over 'pubers en adolescenten met ADHD'*. Leuven/Leusden: Acco.
- Van de Beek G. (2003) *ADHD: ook een zorg voor het voortgezet onderwijs*. KPC Groep. Downloaden: www.kpcgroep.nl

Dyscalculie

- Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout. Omgaan met rekenproblemen*. Gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders. Tiel: Lannoo.
- Ruijsenaars, A. J. J. M.; Van Luit en Van Lieshout (2004) *Rekenproblemen en dyscalculie*. Rotterdam, Lemniscaat.
- Ruijsenaars en P. Ghesquière (Red). (2002). *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven/Leusden: Acco.

Dyslexie

- Avontuur J. (2001). *Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs*. Baarn - H.Nelissen.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie een complex taalprobleem*, vierde herziene druk. Boom
- Loonstra J.H. en Schalwijk F. (Red) (2001). *Omgaan met dyslexie, sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schoots-Wilke H. (2001) *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. KPC groep. Ontwikkeld in opdracht van het Ministerie van O,C&W. Downloaden: www.kpcgroep.nl of <http://www.minocw.nl/onderwijs/dyslexie/index.html>.

Dyspraxie

Dyspraxie, Oudervereniging van kinderen met Coördinatie-Ontwikkelingsstoornis (2003),
Zorgkader voor kinderen met DCD: www.dyspraxis.be

Calmeijn, P. en Dewitte, G. (2001). *Kinderen met ontwikkelingsdyspraxie: leidraad voor begeleiders en ouders*. Leuven/Leusden: Acco.

NLD

Molenaar-Klumper, M. (2001). *NLD, signaliseren, diagnostiseren en behandelen in de onderwijssetting*. Swets & Zeitlinger Lisse.

Schoots, H., *NLD, Kennis-online*. KPC groep:

<http://www.kpcgroep.nl/kennisonline/onderwerp/index.asp?SubjectID=103>

Van Dijk A. (2001). *Kinderen met NLD, praktische gids voor ouders en leerkrachten*. Swets & Zeitlinger Lisse.

Verwijzingen naar websites met informatie per (leer)stoornis - www.letop.be - infotheek
- links - leerstoornissen/leerproblemen: info en aanpak.

Verwijzingen naar 'Ouderverenigingen specifieke leer- en ontwikkelingsproblemen'
Alle adressen en contactgegevens: www.letop.be - infotheek - verenigingen

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo