



Artikel 5. Hoe voer je de speciale leesbegeleiding uit? (deel 5 van 10-delige serie)

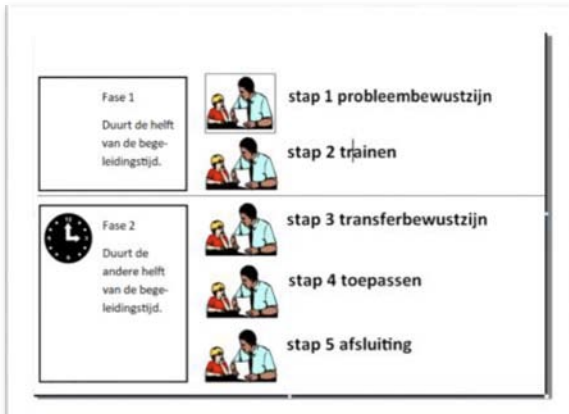
Het belangrijkste met betrekking tot kinderen met leesproblemen is dat ze een gerichte en ondersteunende begeleiding ontvangen. **Daar is heel veel over te zeggen**, maar dat kan niet binnen het bestek van een kort artikel allemaal beschreven worden. Daarom heb ik er voor gekozen om de verantwoorde begeleidingssessie te bespreken. Dat is een voorbeeld van een verantwoorde begeleiding van kinderen met ernstige leesproblemen.

Ook zullen we nog een link aangeven voor de begeleiding van kinderen met problemen bij de klank-tekenkoppeling en een link naar de zogenaamde programma-aanpak

De verantwoorde begeleidingssessie

De verantwoorde begeleidingssessie is een lesopzet voor de begeleiding van kinderen met leesproblemen of dyslexie. Die les mag niet langer duren dan 30 minuten en mag op school ook in twee stukken worden verdeeld. Als een kind speciale leesbegeleiding ontvangt op het derde zorgniveau, dan moet het voldoen aan de kenmerken van deze sessie. Dat geldt trouwens ook voor kinderen die begeleid worden door externe zorginstanties.





De verantwoorde begeleidingssessie kent de volgende stappen:



Stap 1 probleembewustzijn

Iedere sessie van speciale leesbegeleiding begint met de vraag aan het kind: Waar werk je aan? Het begeleide kind moet zelf leren zeggen waar het mee bezig is. Het kind kan dat pas nadat het met de leerkracht het blad voor de cognitieve benadering (Zie onderstaande blad)

Blad voor de cognitieve benadering van: *Dem de Groot* datum: _____

 Zo lees	 Dit gaan we doen:	 Dit proberen we te bereiken:	 Zo lees ik nu:
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ik kan al lezen op niveau E3 ■ Ik maak veel fouten bij kleine woorden als: de, met, een, zeg, die, dat, daar, hier, ze, het. ■ Op kaart M4: 14 fouten. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> kaarten lezen <input type="checkbox"/> kaart 4 t/m 9 (kleine woorden) <input type="checkbox"/> kaart 421 en verder <input type="checkbox"/> eerste kleine woorden zoeken, onderstrepen en dan de tekst lezen ook in boekjes op M4-niveau <input type="checkbox"/> 14 november kijken hoe het gaat <input type="checkbox"/> behmet 3.1 t/m 3.6 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> op M4 AVI-kaart 2 of 3 fouten lezen <input type="checkbox"/> beter lezen van de kleine woorden <input type="checkbox"/> M4 AVI-kaart binnen de tijd lezen 	<p>14 november:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● in M4 maar 2 fouten in kleine woorden en 2 fouten in langere woorden en binnen de tijd, dus behmet ● Ik mag nu oefenen op E4-niveau

Daarin wordt gestreefd naar:

- probleembewustzijn ('Zo lees ik')
- procesbewustzijn ('Dit gaan we doen, dit proberen we te bereiken')
- evaluatiebewustzijn ('Zo lees ik nu'). Zie de vierde kolom van het blad voor de cognitieve benadering. De leerkracht vult dat blad vooraf in en bespreekt het blad eerst enkele keren met het kind. Boven ziet u een ingevuld voorbeeld.

Eerste kolom: 'Zo lees ik'.

Hier noteert u, of het kind zelf, hoe het leest. Doe dat zo concreet en overzichtelijk mogelijk, eventueel met een tekeningetje erbij. Als een kind een groot scala aan typen leesproblemen heeft, dan noteert u hier maximaal twee probleemtalen, anders wordt het te onoverzichtelijk voor het kind.

Beperk u tot de typen waaraan u de eerst komende tijd aandacht wilt gaan besteden.

We moeten voorkomen dat de leesontwikkeling wordt geremd omdat het kind niet begrijpt wat de bedoeling is van de begeleidingsactiviteiten. Als kinderen met leesproblemen weten wat er aan de hand is, weten ze ook waar ze zich voor moeten inzetten.

Die optimale betrokkenheid bij de speciale leesbegeleiding kan worden bereikt met behulp van de *cognitieve benadering*.

Tweede kolom: 'Dit gaan we doen'.

Hier noteert u wat er gedaan wordt om het leesgedrag van het kind te verbeteren. In deze kolom geeft u het handelingsplan aan met vakjes ervoor, die afgetekend kunnen worden. In de tweede kolom wordt dus het handelingsplan voor het kind genoteerd. Na twee of drie keer bespreken, weet het kind waar het om gaat en dan kunt u het kind de vraag stellen zelf te vertellen waar het mee bezig is of waar het aan werkt.

Iedere begeleidingssessie moet beginnen met een actief moment, waarop het kind zelf vertelt wat het gaat doen. Zo'n moment zorgt er voor, dat er niet over het hoofd van het kind heen gewerkt wordt, zodat het effect van de begeleiding optimaal zal zijn. Het werken volgens de verantwoorde begeleidingssessie is essentieel voor de speciale leesbegeleiding.

Als het blad van de cognitieve benadering aan de kinderachtige kant is, kunt u zelf een wat stoerder/volwassener formulier maken voor de oudere kinderen of volwassenen. Het werken met dit blad komt voort uit wat de *cognitieve benadering* wordt genoemd. Dat wil zeggen dat bij de speciale leesbegeleiding zoveel mogelijk het verstand van het kind/de oudere ingeschakeld moet worden. Het gebruiken van principes uit de cognitieve psychologie is een van de eisen die de commissie *Dyslexie* stelt aan een verantwoorde begeleiding.

Nadat het kind verteld heeft waar het mee bezig is, zegt de leerkracht wat er tijdens die sessie wordt gedaan. De leerkracht vertelt wat er geoefend gaat worden in stap 2 en wat er gedaan wordt in het kader van het toepassen van de leesvaardigheden, zoals in stap 4 van de verantwoorde begeleidingssessie aan de orde komt.

Essentieel bij de cognitieve benadering is dat het kind alles herhaalt en nazegt. Over het algemeen is het aan te bevelen de gegeven instructies steeds door het kind te laten herhalen.

Kinderen weten dat op den duur en zullen veel beter opletten, omdat ze weten dat het herhaald moet worden.

De derde kolom: 'Dit proberen we te bereiken'

Hier wordt ingevuld wat men na verloop van tijd probeert te bereiken.

De vierde kolom: 'Zo lees ik nu'

Na een periode van begeleiding wordt in de vierde kolom aangegeven hoe de situatie is na de periode van begeleiding. Daarbij is het belangrijk ook door het kind vast te laten stellen hoe het vorige keer op een toets scoorde en hoe die score nu is.

Een andere mogelijkheid is gebruik te maken van cassette-opnames (of een andere geluidsdrager), zodat het kind naar zichzelf kan luisteren en ook zelf aan kan geven wat er veranderd is. In termen van de cognitieve psychologie spreken we dan van evaluatiebewustzijn. Het is belangrijk goed te investeren in het bespreken van dit blad. Het kind krijgt het blad in een showmap en moet het iedere sessie weer bij zich hebben om er even op te spieken, als het niet meer uit het hoofd kan zeggen waar het mee bezig is. Stap

1 duurt in de praktijk vaak niet langer dan een of twee minuten.

Nadat de leerkracht/hulpverlener heeft verteld wat er die sessie gaat gebeuren en het kind dat nagezegd heeft, wordt er ongeveer een kwartier getraind.

Dat kan met de leeskaarten uit de DMT-oefenmap.

Rechts is een van de typen leeskaarten te zien, nl. kaart 140 en is het type met een uitlegstrip. Er zijn ook kaarten om **zinstypen** te oefenen en kaarten om **teksten** te oefenen.

Het is dus een misverstand dat als je de DMT(variant) gebruikt om de ontwikkeling te volgen dat je dan bij tegenvallende ontwikkeling alleen maar woordrijen gaat oefenen.

Stap 2 trainen

De behandeling van leesbladen:

1. De aanpakinstructie

Het blad begint met de instructiestrip. Daar wordt aan de hand van een voorbeeld uitgelegd welk type woorden het kind/de oudere gaat leren lezen. In het onderstaande voorbeeld leert u het kind het aanpakgedrag van het zgn. zingend lezen.

Daarbij zegt het kind het eerste woorddeel en houdt het de laatste letter aan, dus: *trommmmm*, dan kijkt het verder en zegt het het tweede deel erachteraan. Op deze manier voorkomt u het spellend lezen. Zie over het zingend lezen ook kaart 1. Dat is het lezen met verlengde klankwaarde.

Daarna legt u het kind ook uit dat het pas lezen is als het kind denkt aan wat het woord voorstelt (of wat het is, of hoe je het woord in een zin kunt gebruiken).

Ook hierbij laat u het kind die uitleg nazeggen. Een basisprincipe in de begeleiding is dat iedere instructie door het kind nagezegd moet worden.

Het verdelen van woorden in lettergrepen is niet gedaan in dit programma omdat sommige scholen met klankvoeten werken.

Het uitleggen van de instructie wordt afgesloten door het kind die uitleg te laten naverellen. Als dat onvoldoende gebeurt, kunt u de uitleg nog een keer herhalen.

2. De oriëntatie-oefening

Nu kijken we naar de woordrijen.

U zegt tegen het kind: "Ergens in deze rijen woorden staat het woord *garnaal*."


Probeer eens zo vlug als je kunt dat woord te vinden." Noem zo uit iedere rij een woord en spoor het kind aan dat snel op te zoeken. Het kind oriënteert zich zo op wat het straks moet gaan lezen.


3. Onderstrepd meelesen met een op het leesprobleem gerichte voorleesvorm

U leest de woordrijen voor. Het kind heeft een kopietje van het blad en terwijl u voorleest moet het kind onderstrepd meelesen. Van kinderen met leesproblemen is bekend dat ze vaak niet met hun ogen zijn waar een voorlezer op dat moment is. Het on-

Tweelettergrepige klankzuivere woorden

Zie voor de behandeling blz. 4 en 5.

 Denk eraan het lezen van deze oefenstof te combineren met het lezen van boekjes en functionele teksten, zoals in de handleiding is beschreven.


 **KOPIEERBEDIJF:** Als u deze map bij Pravoo heeft leent, bent u een geregistreerde gebruiker. Dit betekent dat u de inhoud van deze map niet mag kopiëren voor andere scholen of collega's van andere scholen. U mag de map uitsluitend gebruiken ten behoeve van kinderen van uw school of kinderen die op uw instituut in behandeling zijn. De structuurecode is 2012189415.

Instructie

Bespreek het type woord, nl. dat het uit twee lettergrepen bestaat. Laat eventueel een verticale streep zetten tussen de lettergrepen of klankvoeten. U leert het aanpakgedrag aan: je zegt direct het eerste stuk en zingt de laatste letter:


/trommmmm/

Intussen kijk je verder. Direct erachteraan zeg je het tweede stuk: /pet/.

 Je denkt aan de betekenis van het woord.

M4 kaart 140

trompet



erop	album	aanrecht	vanzelf	wasmand	stempel	aandacht
uitleg	marmot	kantoor	afval	orgaan	daardoor	fornuis
kermis	miljoen	welkom	atlas	toeval	vandaag	zwembad
normaal	kwartier	persoon	garnaal	uitspraak	eenmaal	partij
toekomst	uitkomst	daarmee	kermis	intocht	ontstaan	indruk
hoewel	onjuist	waarom	portier	buurman	vanzelf	luilak
pardon	onrust	nogal	portret	elkaar	daarbij	parket
eraan	aanval	ontstaan	spontaan	afpraak	doorheen	vanaf
onzin	aantal	vanuit	wanhoop	omdat	slagroom	afpraak

DMT-oefenmap M3 naar M8 bij de nieuwe toetsen van 2018 © Pravoo Daarle pdf-versie

derstrepen zorgt er voor, dat het kind/de oudere zijn best doet met de potloodpunt te zijn waar u aan het voorlezen bent. Bovendien leidt de punt van het potlood de waarneming van het kind naar het woord toe, zodat de visuele verwerking van het woordbeeld optimaal is. Het voorlezen gebeurt niet zomaar, maar heel gericht. Afhankelijk van het problematische leesgedrag van het kind kiest u een voorleesvorm. We geven de mogelijkheden:

Als het kind spellend leest:

U leest alle rijen in het aanpakgedrag voor. Dus: *errrrrop, uittttttleg*, enz. en het kind leest onderstrepd mee. Hoewel niet zo makkelijk, maar ook de ploffers als de *t* kunt u wel aanhouden.

Het kind leest onnauwkeurig

U leest de woorden een keer zeer langzaam voor en daarna nog een keer in een gewoon tempo. In beide gevallen leest het kind onderstrepd mee.

Het kind leest te langzaam

U leest een keer de rijen langzaam voor en daarna een keer gewoon. In beide gevallen leest het kind onderstrepd mee.

Het *specifieke* dat verlangd wordt op zorgniveau 3 is gelegen in het toepassen van bege-

leidingstechnieken.

4. Het kind leest

Nu leest het kind de rijen. U vraagt het kind eerst waar het tijdens het lezen aan moet denken. Bij het zingend lezen zegt u tegen het kind dat woorden die het kind in een keer kan zeggen niet gezongen hoeven te worden.

Tijdens het lezen grijpt u bij alle fouten in en wijst u op het aanpakgedrag. Regelmatig bespreekt u ook de betekenis van bepaalde woorden.

Kenmerkend voor deze aanpak in vier stappen is het realiseren van een volledige oriënteringsbasis. Hierdoor is het kind volledig voorbereid op het uitvoeren van de leestaak, waardoor het lezen door het kind beter zal gaan. Het is beter het kind er (te) goed op voor te bereiden, dan het kind te laten worstelen.

5. De tekst lezen

De tekst die bij dit blad hoort, behandelt u net zoals de woordrijen. Dus:

- een keer voorlezen en het kind laten luisteren naar het verhaal.
- oriëntatie-oefening: ergens in deze tekst staat de zin: *De meeste koffers zijn wel open.* Zoek die zin maar eens op.
- op de juiste manier voorlezen, terwijl het kind onderstrepnd meeleeft.
- het kind leest de tekst zelf.
- u bespreekt regelmatig de betekenis van zinnen of woorden.

Stap 3 Transferbewustzijn

Nu is de helft van de tijd voorbij en is het nodig om de andere helft aan het toepassen te besteden. Het kan daarbij wel eens voorkomen dat u met een blad niet verder gekomen bent dan het bespreken van de instructiestrip en het oefenen van enkele rijen woorden. Het is dan toch aan te bevelen te stoppen en de volgende keer verder te gaan vanaf het punt waar u nu gekomen bent.

Niet alle onderdelen van het leesblad hoeven in een keer helemaal gedaan te worden. Het is beter de bladen goed te oefenen dan ze er door te jagen. In het kader van de cognitieve benadering is het belangrijk dat u steeds aan het kind uitlegt waarom het iets op een bepaalde manier moet doen.

Bijvoorbeeld: waarvoor is dat onderstrepnd meelesen nu nodig? Binnen de orthodidactiek geldt de regel dat het (waarschijnlijk) weinig zinvol en verantwoord is wat u doet, als u zelf niet uit kunt leggen waarom u een bepaalde techniek of werkwijze hanteert. Nu gaat u een kwartier toepassen.

Stap 4 toepassen

Om te beginnen zegt u:

We gaan straks een stukje uit de krant/in een boek (o.i.d.) lezen. Vertel me eens waar je bij het lezen van dat stukje op moet letten.

Het kind moet dan weer vertellen waar het mee bezig is en eigenlijk hetzelfde zeggen als

bij de eerste stap van de verantwoorde begeleidingssessie. Aanvankelijk moet u dat misschien voorzeggend, maar op den duur moet het kind zelf in staat zijn weer te geven waar het aan moet denken, als het de leesvaardigheid toe moet passen.

Nu moet het kind het getrainde toepassen bij het lezen in een leesboek of bij alledaagse leesactiviteiten, zoals het lezen van kranten, een tv.-gids, een moppenboekje, een handleiding, etc. Voor kinderen met leesproblemen is deze fase van de begeleiding essentieel, omdat ze vaak een zwakte hebben op het gebied van de transfer of training en dat betekent dat ze begeleid moeten worden bij die transfer. Een essentiële regel is dan ook dat er in elk geval de helft van de begeleidingstijd toegepast moet worden. Bij die toepassing past u de leesbegeleidingstechnieken toe.

In deze fase van de toepassing is het belangrijk dat u ook de tekstverwerking begeleidt. Bij de verwerking gaat het vooral om het voorstellend lezen. Dat wil zeggen dat kinderen een film van het gelezene aan de binnenkant van hun ogen zien. Immers, pas op basis van die film is het mogelijk weetvragen te stellen en naar de beleving (wat vind jij van ...) en verwachting (hoe zou het nu verder gaan?) te vragen. U oefent dat ook met de kinderen, dus de ogen dicht na een alinea en dan bespreken wat je aan de binnenkant van je ogen ziet. Stel ook wie-, wat-, waar-, wanneervragen en vragen over de hoofdpersoon.

Stap 5 afsluiting

Als het halve uur (of korter) voorbij is, vraagt u het kind of het weet wat er de volgende keer geoefend moet worden. Aanvankelijk hebben kinderen moeite met die vraag, maar als u het eerst enkele keren voorzegt, zullen ze leren om aan te geven wat nog niet zo goed ging.

In de afsluiting vertelt u ook wat uzelf van de sessie vond, wat goed ging en waar nog aan gewerkt moet worden. Het spreekt vanzelf dat u ook de gewone vragen stelt:

- hoe vond je dat het ging?
- wat vond je makkelijk?
- wat vond je moeilijk?

Maak zelf aan het eind nog enkele steunende en stimulerende opmerkingen. Noteer het verloop van de begeleidingssessie kort samengevat in een logboekje of een journaal.

De voor de behandeling van deze oefenbladen de handleiding op blz. 14-22
Oefenblad met tweetlettergrepige klankzuivere woorden Zie voor de behandeling punt 5 op blz. 5

M4 kaart 144

Niets voor mij

'Mama ik ga bij Lars spelen.'
'Dat is goed', zegt mama.
Lars, noem ik altijd: buurman.
Hij is twaalf jaar en geen echte buurman.
Ik loop door de regen naar zijn huis.
Hij doet de deur al open voor mij.
In zijn huis liggen koffers in de kamer.
De meeste koffers zijn wel open.
In één van die koffers ligt een trompet.
'Niemand kan daarop spelen', zegt Lars.
Ik blaas op het mondstuk.



Ik hoor lucht, maar geen muziek.
'Je blaast niet hard genoeg', zegt mevrouw Jansen.
Zij is de moeder van Lars.
'Toe jongens, doe je best eens', zegt ze.
Wij blazen totdat we rood worden.
Mevrouw Jansen lacht.
'Julie weten niet hoe het moet', zegt ze.
'Ik zal het eens laten zien.'
'Je moet je lippen op elkaar persen.'
'De lippen trillen en dan komt er geluid uit.'
'Daarbij druk je op de knoppen.'
'Een knop heet een ventiel.'
'Je hebt wel een lange adem nodig.'
Lars krijgt het gedaan, maar mij lukt het niet.
Trompet spelen is niets voor mij.

DMT-oefenmap M3 naar M0 bij de nieuwe teksten van 2018 © Pravo Daarle pdf-versie de B-versie

Slotopmerkingen

A. Letterkennis

Met het beschrijven van de verantwoorde begeleidingssessie is lang niet alles gezegd over behandelvormen en technieken ten dienste van kinderen met dyslexie. Een van de dingen waar we nog aandacht voor willen vragen is de klank/letterkoppeling. Er zijn kinderen met verharde problemen op het gebied van de letterkennis. Daarvoor is een speciale aanpak beschikbaar. Klik op deze link: <https://www.pravoo.net/> Kijk dan op de homepage en zoek het kopje Dyslexie en daaronder drie links die een pdf-bestand ophalen.

B. Het vertrekpunt

Het vertrekpunt is een goede analyse van het leesgedrag zodat de begeleiding ook specifiek kan zijn. Daartoe kan men gebruik maken van het diagnosehandelingsplanblad:

C. De programma-aanpak

Als kinderen door de school uitbehandeld zijn of vanuit een zorginstelling weer aan de school worden overgedragen, is de programma-aanpak aan te bevelen. Klik op deze link:

<https://www.pravoo.net/> Kijk dan op de homepage op met het kopje Dyslexie en daaronder staan drie links die een pdf-bestand ophalen.

D. Literatuur

Deze aanpak is gebaseerd op het feit dat er evidentie is dat je kinderen met leesproblemen het beste begeleidt door met ze te lezen. Die kennis is als meer dan 10 jaar bekend en op het gebied van de vraag wat je met kinderen met leesproblemen moet zijn weinig nieuwe ontwikkelingen. Zie voor dat uitgangspunt:

De basistrend

Het basisuitgangspunt is dat de begeleiding van kinderen met lees/spellingproblemen procesgericht moet zijn, gericht op het uiteindelijke proces in de vorm van een bepaalde lees/spellingtaak. Simpel gezegd: kinderen leren lezen en spellen door met ze te lezen en te spellen. (Commissie dyslexie 1995; 86). Dit betekent dus dat je kinderen de lees/spellinghandeling aan moet leren: wat moet je doen als je dit woord niet in een keer weet en wat moet je doen als dit woord op wilt schrijven? (Commissie Dyslexie, 1995; 87, Bon, 1993; 154, 160, De Groot, 1991; 206. Zie ook blz. 125 (Van der Leij, 2017 over Begeleid hardop lezen.

Diagnose/handelingsplanblad R-versie		pravoo									
Naam kind:	Geb. datum:										
Afgenomen op:											
Afgenomen door:	Groep:										
Omcirkel afgenomen kaarten: DMT: 1A 1B 2A 2B 3A 3B											
(AVI: M3A, M3B, E3A, E3B, M4A, M4B, E4A, E4B, M5A, M5B, E5A, E5B, M6A, M6B, E6A, E6B, M7A, M7B, E7A, E7B, M8A, M8B)											
De DMT-scores											
Scores per kaart: 1:..... 2:..... 3:.....											
Totaal aantal woorden gelezen:	Aantal fout:	Totaalscore:									
Beoordeling redzaamheidsniveau: S-kwalificatie/+0-kwalificatie/anders:											
(Niveau: Eventueel: AVI-scores Geef het nummer van de kaart weer, daarna de tijd en tussen haakjes de norm, dan het aantal fouten en tussen haakjes de norm m.b.t. het aantal fouten.)											
Opmerkingen											
Blokbeheersing											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 1 60 woorden of meer (kaart 1-70)											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 2 60 woorden of meer (kaart 71-120)											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 3 50 woorden of meer (kaart 121 en verder)											
Overzicht oefenkaarten DMT-oefenmap 2018-versie											
(Vul het vakje van de kaarten die u gaat oefenen.)											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M3	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	M8
Kaart:	1-83	84-	128-	197-	250-	292-	330-	357-	381-	399-	412-
nr:	127	196	249	291	329	356	380	398	411	424	
A. Na afname:				aantal	Techniek						
<input type="checkbox"/>	A.1 Woorden weer fout gelezen				3.7						
<input type="checkbox"/>	A. 2 Woorden nu goed gelezen				2.1 t/m 2.14						
B. Kwaliteitsproblemen:				aantal	Techniek		Kaartnr				
<input type="checkbox"/>	B.1 Turend lezen/duurt lang				1.3, 1.4, 1.5, 2.6, 2.8						
<input type="checkbox"/>	B.2 Spellend goed lezen				1.1 t/m 1.6						
<input type="checkbox"/>	B.3 Spellend fout				1.1 t/m 1.6, 3.1 t/m 3.7						
<input type="checkbox"/>	B.4 Woorden overslaan/toevoegen				3.8						
<input type="checkbox"/>	B.5 Zingend lezen				1.3, 1.7						
<input type="checkbox"/>	B.6 Problemen met bep. letters				2.7, 3.9		34-96				
<input type="checkbox"/>	B.7 Woorden twee keer lezen				2.10						
<input type="checkbox"/>	B.8 AVI: woorden omgewisseld				3.10						
C. Decodeerproblemen:				aantal	Techniek		Kaartnr				
<input type="checkbox"/>	C.1 Letters/lettergrepen weglaten				3.11		33-96				
<input type="checkbox"/>	C.2 Letters naar voren/achteren halen dorp/drop				3.11		33-96				
<input type="checkbox"/>	C.3 Letters/lettergrepen toevoegen				3.11		33-96				
<input type="checkbox"/>	C.4 Letters/lettergrepen vervangen				3.11		33-96				
<input type="checkbox"/>	C.5 Voorgezegde woorden				3.12 ook: 1.6, 2.6 en 2.8						
D. De kaarteninvloed (Bij DMT):				aantal	Kaart						
<input type="checkbox"/>	D.1 Kaart 1 is relatief zwak gelezen				1 t/m 74						
<input type="checkbox"/>	D.2 Kaart 2 is relatief zwak gelezen				75 t/m 82, 88 t/m 107						
<input type="checkbox"/>	D.3 Kaart 3 is relatief zwak gelezen				121 t/m 424						
E. Leest in het algemeen:				aantal	Techniek						
<input type="checkbox"/>	E.1 te langzaam				2.1 t/m 2.14						
<input type="checkbox"/>	E.2 te onnauwkeurig				3.1 t/m 3.11						
<input type="checkbox"/>	E.3 haperend in rij:.....				3.13						
<input type="checkbox"/>	E.4 te snel, te gejaagd				3.14						

Aanvullende algemene trends zijn

- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben een opbouw van te leren vaardigheden nodig, die zich kenmerkt door geleidelijkheid en kleine stapjes. (Commissie dyslexie, 1995; 84, Dumont, 1987; 139, Mommers, 2002; 8)
- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben een aanpak nodig die gebaseerd is op diagnostiek en dus maatwerk op kan leveren (Commissie Dyslexie, 1995; 87). Een grove aanpak van alleen een op-somming van oefenstof is nutteloos.
- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben meer baat bij een individuele begeleiding dan bij een groepsaanpak (Van der Ley 1991; 30).
- Bij de begeleiding van kinderen met lees/spellingproblemen moet men bij de opzet en planning rekening houden met extra instructie (dus extra leertijd), (Grysolle, 1997) meer oefentijd en meer herhalingen (Van Daal, 1993). Van die benadering is het effect aangetoond (Van der Leij, 1991; 30, De Vries, 1999; 71, Dumont, 1987; 149). Bij het herhalen van woorden is het niet nodig de betekenis te herhalen; het herhaaldelijk zien van de woorden is verantwoordelijk voor het effect (Van Daal, 1993).

Zo leerde Ruijsenaars een kind in twee jaar tijd 18 letters. Het handelingsplan dat Ruijsenaars uitvoerde om het kind letters te leren, is didactisch gezien niet iets nieuws. Het gaat om het toepassen van reguliere oriëntatie-, instructie-, automatiserings- en generalisatietechnieken, die echter langere tijd volgehouden moeten worden om enig effect op te leveren. De evidentie van dit aspect is alom geaccepteerd, behalve door Vernooij die herhaling in de begeleiding van kinderen met leesproble-

men een mythe noemt (Vernooy, 2003; 10).

Volgens Mommers echter (2002; 7) hebben kinderen met leesproblemen zes maal zoveel oefentijd nodig als kinderen zonder die problemen.

Meer specifieke begeleidingstrends

Op basis van wetenschappelijk onderzoek zijn er ook meer specifieke gegevens bekend, die kunnen helpen bij het richting geven aan de inhoud van een handelingsplan, nl.:

Trends voor het technisch lezen

- Systematische aandacht voor de ontwikkeling van fonologische vaardigheden (auditieve discriminatie, auditieve synthese, auditieve analyse, klankpositiebepaling) is van belang voor de leesontwikkeling (Loonstra, 2001).
- Koppelen van auditieve vaardigheden aan letterkennis en woorden heeft meer effect dan zuiver auditieve oefeningen (Van der Leij, 1991; 32, Ruijsenaars, 1991; 51)
- Het is van belang om verschillende woordidentificatietechnieken naast elkaar te gebruiken (Commissie Dyslexie, 1995;90). Zie daarover de technieken in de Techniekenmap lezen (Koning, 2001).
- Flitsen van woordbeelden is effectief voor de leesontwikkeling (Commissie Dyslexie, 1995; 90, Van den Bos 1991; 143). Echter, hoe ernstiger de lees-problematiek, des te minder het effect (Smeets; 1995).
- Koppelen van taalactiviteiten aan leesbegeleiding is aan te bevelen (Van Aarle, 1988; 37).
- Worddrills (de fout gelezen woorden extra oefenen op woordkaartjes) is effectief (van Aarle 1988; 45). Voorzegen van woorden is nutteloos (Van Aarle, 1988; 45).
- Als het nodig is woordrijen van een bepaald type te oefenen, is het aan te bevelen niet te lang (bijna) dezelfde woorden te oefenen, maar al gauw woorden door elkaar te oefenen (Mommers; 2002; 8). Daarbij is het beter korte series woorden te oefenen dan lange rijen (Mommers 2002; 8).
- Leer pas nieuwe letters aan als eerder geleerde letters er ook echt goed in zitten, d.w.z. in flits beheerst worden. (Mommers 2002;8).
- Het opdoen van woordspecifieke kennis levert naast het decoderen een belangrijke bijdrage aan de leesontwikkeling (Van der Leij, 1989; 23). Het is het beste om die woordspecifieke kennis te verwerven in losse woorden onder het motto: eerst isoleren, dan integreren (Van den Bos, 1991, 155).
- Hoe ernstiger de leesproblemen des te meer analytisch

(vertrekkend vanuit klanken en fonemen) zal de leesbegeleiding moeten zijn (v.d. Bos, 1992; 355).

- Voorspellend lezen op basis van wat je al weet van de inhoud van de tekst kan zinvol zijn in combinatie met de-codeertraining als compensatietechniek (Van Aarle, 1988; 54, Struiksmā, 1998, 19). Omdat kinderen met leesproblemen vaak te veel gebruik maken van deze strategie, is het belangrijk te bekijken of er gebruik gemaakt moet worden van een perceptieverzwaarder (sheet met grijze opdruk, waar het kind doorheen moet kijken om de onderliggende tekst te kunnen zien).
- Activiteiten gericht op het vergroten van de metacognitie (zie de cognitieve benadering op blz. 159-164. kunnen een bijdrage leveren aan de leesontwikkeling (Verhoeven, 2002; 39, Minnaert, 2002; 99-103).

Literatuur

- Aarle, E. van (1988). Behandeling van ernstige leesproblemen. Nijmegen, (Proefschrift)
- Aarle, E. van (1991). Behandeling van leesstoornissen. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a., Amsterdam, Lisse.
- Aarnoutse, C. (1991). Onderwijs in lezen. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M Thomassen, e.a. Amsterdam/Lisse.
- Aarnoutse, C. en E. Hissink en W. van Bon (2003). In: TVO jrg. 42, blz. 241-252
- Andries, C. (1986). Leesmoeilijkheden. Leuven.
- Andries, C. (1989). Kenschetsing van het aanvankelijk leesproces. In: A.J.J.H. Ruijsenaars, e.a. Dyslexie. Leuven/Amersfoort
- Baar, K. de. (div). De Leeslijn. Amsterdam; Meulenhof.
- Bakker, D.J. (1986). Zijdelings. Lisse.
- Becker, S. Bak, dak. Trouw, 1 november 2002, blz. 11.
- Been, P.H. (1991). Dynamische modellen van lezen en schrijven. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p.53-66. Lisse; Swets & Zeitlinger.
- Bienenmann-Kroes, I.R. en G.M. van der Aalsvoort (2003). De behandeling van ernstige lees- en spellingproblemen: twee N=1 studies. In: TVO, jrg. 42 april.
- Blok, H. en M. Otter en K. de Gloppe (2000). Vergelijkend onderzoek naar methoden voor aanvankelijk leesonderwijs in: Pedagogiek, 20 jrg. nr. 3, pagina 255-272.
- Bon, W.H.J. van (1993). Spellingproblemen. Rotterdam.
- Bos, K.P. van den (1991). De definiëring van dyslexie volgens een eenvoudig leesmodel. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p. 23-41. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bos, K.P. van den, e.a (1991). Presentatieduur-bepaling bij woordtraining. In: Dyslexie 90, Lisse.
- Bos, K.P. van den (1992). Ernstige leesproblemen en orthopedagogische behandeling. In Handboek orthopedagogiek, p. 3-34, code 5204. Groningen.
- Bos, K.P. van den (1992). Didactische ondersteuning van kinderen met leesproblemen. In: Handboek lees- en schrijfdidactiek. Amsterdam, Lisse.
- Bos, K.P. van den en H.C. Lutje Spelberg (1996). Dyslexie, Woordidentificatietests, fonologische gevoeligheid en symboolbenoemselheid. In:

TVO, jrg. 35, maart.

- Bosma, M. (2001). De Mythe van het beelddenken in: Remediaal handelen van R. Kleijnen, Lisse
- Bosman, A.M.T. en J.G. van Hell, W. Harbers & M. Voorzee (2000). Visueel dictee; een effectieve spellingstraining voor woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties, TVO, jrg. 39, oktober 2000.
- Braams, T. (1996). Dyslexie, een complex taalprobleem. Meppel, Boom.
- Braams, T. (1998). Dyslexie of niet(t). In: TVO 7/8.
- Braams, T. en Anna M.T. Bosma (2000*). Goed onderwijs doet er toe, Tijdschrift voor remedial-teaching 2000/3, 6-12.
- Braams, T. en A.M.T. Bosman (2000**). Fonologische vaardigheden, geletterdheid en lees- en spellingstructuur, TVO, jrg. 39, mei 2000 (zelfde artikel als Braams 2000*).
- Braams, T (2019) handboek dyslexie. Amsterdam, Braams & Boom)
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse en K.P. van den Bos (1995). Begrijpend leren lezen via luisteren, TVO jrg. 34, september.
- Broeck, W. van den (1998). Afscheid van de taakanalyse, TVO, 1, 25-34.
- Broeck, W. van den (2002). Dyslexie; naar een wetenschappelijke definitie. In: Ruijsenaars, A.J.J.M., en P. Ghesquière, Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen, recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. Leuven.
- Buis, P.M. (2003). De definitie van dyslexie. In: TVO 2003, 253-259
- Bus, A.G. (1991). (Voor)lezen in de (voor)schoolse fase. In: Van den Bos e.a. Dyslexie '91, Lisse, blz. 67-78.
- Bouwers, H. en H.v. Goor (1994). Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen. Nijkerk.
- Castelijns, J.H.M. e.a. (1989). Stabiliteit en predictieve validiteit van patronen in spellingfouten. In: Dyslexie, Leuven.
- Commissie Dyslexie. (1995). Dyslexie. Den Haag Gezondheidsraad, publicatienr. 1995/15.
- Coulter, R. Ie. (1991). De anatomie van dyslexie. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p. 43-52. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Critchley, M. (1964). Developmental dyslexia. London: Heiemann.
- Daal, V.H.P. (1993). Computer-based reading and spelling practice for young dyslectics, proefschrift VU Amsterdam.
- Dijk, A. van (2002). Kinderen met NLD, Lisse.
- Dongen, D. van (1988). Wie is dyslectisch? In: A. v.d Leij, e.a. In Dyslexie '88, p. 27- 37. Lisse.
- Deboiserie, M. (1989). Een integratieve visie op behandeling. In: Dyslexie, van Ruijsenaars, A.J.J.M, Leuven.
- Dumont, J.J. (1987). De effectiviteit van dyslexiebehandeling. In: Dyslexie, van J. Hamers, Lisse.
- Dumont, J.J. (1990). Dyslexie. Rotterdam.
- Dumont, J.J. (1991). Het begrip dyslexie. In: Dyslexie '91 van K.P. van den Bos en H. Ghesquière.
- Ghesquière P, en A.J.J.M. Ruijsenaars (1994). Dyslexie en rekenproblemen. In: TVO: 33, 1994 411-420.
- Geerlings, M.I. en W. Kraay, A. Bouma & J.W. van Strien (1995). Effect woordlengte op herkenning woorden en non-woorden bij volwassen dyslectici, TVO jrg. 34, nov.
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. (1995) Dyslexie. Afbakening en behandeling. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publicatienr 1995/15.
- Ghesquière P. en A.J.J.M. Ruijsenaars (1994) Dyslexie en rekenproblemen, TVO jrg. 33, oktober.
- Graaf-Tiemersma, M. de, (1994). Linkshandigheid en dyslexie, Utrecht.
- Graaf-Tiemersma, M. de (1994). Is er een verband tussen niet-

rechtshandigheid, leesstoornissen en allergieën bij kinderen en hun familie. TVO 33 (1994), 225-238.

- Groot, A.M.B. de (1991). Verschillen in leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a. Amsterdam, Lisse.
- Gryssolle, R. en Greet Roeseems (1997). Preventie van leerproblemen door vroegtijdige interventie. Het Ello-project. In het blad Caleidoscoop.
- Haaft, G. ten. (2003). Wanneer leert de leraar. In Trouw, 30 mei 2003
- Hamers, J.H.M. e.a. (1987). Foutenclassificatie-systemen, beperkingen en praktisch nut. In: Dyslexie van J.H.M. Hamers, Lisse.
- Henneman, K. (2000). Problemen van gevorderde spellers. Bussum.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B. A.M.T. Bosman en J.G. van Hell (2002). Stabiele en instabiele spellingen. In: TVO jrg. 41, oktober.
- Koning, L.J. (1985). Procesgericht spellingonderzoek, TVO januari 1985, nr. 1, 22-29.
- Koning, L.J. (1988). Praktijkboek orthodidactische technieken, Groningen (verschenen in de serie orthovisies).
- Koning, L.J. (1990*). (Lees)dyslexie. In: JSW, nr. 9 en 10.
- Koning, L.J. (1991*). Bodegraafse leestoets. Bodegraven, Schoolbegeleidingsdienst Midden-Holland en Rijnstreek te Bodegraven.
- Koning, L.J. (1991**). Dyslexie en leesproblemen bij het voortgezet lezen in het basisonderwijs; een kwestie van geheel en detail, in Dyslexie 91, van K.P., Van den Bos, e.a., Lisse.
- Koning, L.J. (in Kleijnen, R. (1992). Hardnekkige spellingproblemen. Lisse.
- Kleijnen, R. (1998). Dyslexie in voortgezet onderwijs. TVO 1998; 305-316.
- Kleijnen, R. (2001). Ontwikkelingsonderzoek (action research) en mediaal handelen in: Remediaal handelen van R. Kleijnen. Lisse.
- Kusters, E.D.M., e.a (1986) Het benutten van linguïstische informatie voor het corrigeren van fouten door goede en slechte lezers. In: Lereren lezen en spellen, van Reitsma, P., e.a., Lisse.
- Leij, A. van der (1992). Handleiding Kijk- en luistermethode, Gorinchem.
- Leij, A. van der (1984). Dwaalwegen in theorie, diagnostiek en behandeling. In: A. van der Leij & L.M. Stevens, Dyslexie '84. Lisse.
- Leij, A. van der (1989). Verschuivingen in diagnose en behandeling van ernstige leesproblemen. In: Ruijsenaars, A.J.J.M. e.a. Dyslexie. Leuven/Amersfoort.
- Leij, A. van der. (1989). Verschuivingen in diagnose en behandeling van ernstige leesproblemen. In: Dyslexie van A.J.J.M. Ruijsenaars e.a. Leuven.
- Leij, A. van der (1990). Behandeling van lees- en spellingproblemen; een overzicht. In: Dyslexie 90. Lisse.
- Leij, A. van der (1997). Dyslexie en automatiseren. In: Dus toch ... dyslexie, van A. Paternotte, Bilthoven.
- Leij, A. van der (1998). De definitie van dyslexie. TVO, 7/8, 1998 278-293
- Leij, A. van der en R. Kleijnen, A.J.C. Struiksma, A.J.J.M. Ruijsenaars, J.W. Geelhoed e.a. (2000). Handleiding dyslexie verklaring, Bilthoven, Stichting dyslexie.
- Leij, A. van der en M. Polak (2002). Behandeling van dyslexie in een klinische setting, TVO jrg. 41, april 2002.
- Leij, A. van der, (2010). Het effect van lezen met klankhulp op begripPEND lezen van dyslectische leerlingen. In TVO, 49, 306-319.
- Leij, A. van der, (2017) dit is dyslexie. Houten, LannooCampus

- Loonstra, J.H. en F. Schalkwijk (1999). Omgaan met dyslexie. Leuven.
- Mameren-Schoehuizen, G.G.M. (1997). Individuele behandeling door een orthopedagoog. In: Dus toch ... dyslexie, van A. Paternotte, e.a. Bilthoven.
- Meijer, W. (2003). Zorgverbreding en de professionaliteit van de leraar. In: Platform Pabo, Groningen, april.
- Minnaert, A. (2002). Metacognitie en leesproblemen. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M., Leuven.
- Mommers, Fr. C. (2002). Wat onderzoek leert over vlot leren lezen. In: JSW jrg. 87, nr. 4, november.
- Mommers, Fr. C. (2003). Wat onderzoek leert over begripPEND lezen, Baarn, JSW jrg. 87/nr. 5.
- National Institute of child health & Human development (2000) Report of the national reading panel, Teaching children to read. Op: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>.
- Ojemann, P.C. (1987). Woordblindheid en beelddenken, Deventer.
- Paternotte, A. (1997). Dus toch... dyslexie, Bilt-hoven.
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works. The case for Blanced Teaching. New York, The Guilford Press.
- Reitsma, P. (1991). De ontwikkeling van leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen, e.a. Amstedam, Lisse.
- Reitsma, P. (1993). Luisterend lezen met pauzes. TVO, 32 (1993) 128-137.
- Rispens, J. (1989). De rol van het intelligentie-onderzoek in de diagnostiek van kinderen met dyslexie. In: Ruijsenaars, A.J.J.M., e.a. Dyslexie. Leuven.
- Rosenberger, P.B. (1992). Dyslexia, is it a disease? In: The New England Journal of Medicine. Massachusetts, vol. 326, nr.3.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en W. Coppens (1991). Vroegtijdige interventie bij potentieel leeszwakke kinderen. In: Dyslexie '90 van A. van der Leij. Lisse.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en D.C.M. Gersons-Wolfensberger, (1995). Dyslexie. Afbakening en behandeling in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek van 12 december 1995, bl. 561-569.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (1998). Hoe definitief is een definitie van dyslexie ?, TVO jrg. 37, augustus.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., en P. Ghesquière, (2002). Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen, recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. Leuven.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en D.A.V. van de Leij, A.J.C. Struiksma, M.H.L. Kleijnen, K.P. van den Bos en L. Verhoeven (2002). Dyslexie; onderkenkende, verklarende en handelingsgerichte diagnose. In: TVO, jrg. 39, juli/aug.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en C.C.M. Hoedjes, N. Vanneste en A. Volckaert (2003). Individuele behandeling van zeer hardnekkige leerstoornissen. In: het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, van januari 2003, blz. 23-36.
- Schiffelers, I., A.M. Bosman en J.G. van Hell (2002). Uitspreken wat er staat, TVO jrg. 41, 2002
- Schreuder, R. Woordherkenning en morfologie (1991), Verschillen in leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a. Amsterdam, Lisse.
- Shaywitz, S.E. e.a. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. In: The New England Journal of Medicine. Massachusetts. Vol 326, nr. 3.
- Smeets, H. en A. van der Leij, (1995). Effecten van een multicomponenteel computergestuurd programma op technisch lezen, TVO, jrg. 34, maart.
- Snowling, Margaret (1987), Dyslexia, a cognitive development per-

spective. Massachusetts, Blackwell pub.

- Spyer, G. (1994). Neuropsychological and pharmacological treatment of dyslexia, Amsterdam VU-proefschrift.
- Stavenga, A. (2001). Over dyslexie. Utrecht.
- Struiksma, A.J.C. e.a. (2009). Diagnostiek van het technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C. (1997). Individuele behandeling van dyslexie in een leeskliniek. In: Dus toch Dyslexie van; A. Paternotte, e.a. Bilthoven.
- Struiksma, A.J.C. (1998). Boekbespreking Special, in TVO jrg. 37, januari 1998.
- Struiksma, A.J.C. (2003). Lezen gaat voor. Amsterdam.
- Ulsen, W.L. van (zj). Dyslexie, de oplossing ligt binnen handbereik, Groningen.
- Verhoeven, L. (2002). Vroege onderkenning en aanpak van leesproblemen. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M. Leuven.
- Verhoeven (2002). Interventie bij beginnende leesproblemen. Evaluatie van het ELLO-project. Leuven
- Vernooij, K., (2000). Voortgezet technisch lezen nader bekeken. Baarn, 2000 JSW- jrg. 85/nr. 4.
- Vernooij, K. (2002). Elk kind een lezer, Amersfoort.
- Vernooij, K. (2003). Een reactie op "Over kinderen met ernstige leesproblemen in de bovenbouw, een artikel van Luc Koning in Praxisbulletin van 4 december op de site van het Praxisbulletin.
- Vernooij, K. (2003). Mythen in het leren lezen. In: Kind en adolescent, jrg. 2, nr. 1, blz. 8-10.
- Vlucht, H. van der (1989). De etiologie van dyslexie In: Dyslexie van Ruijsenaars, A.J.J.M., e.a. Leuven.
- Vonk, M. en M. Bakker (2002). Behandeling van dyslexie binnen de muren van de school. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M. Leuven.
- Vries, J. de (1999). Achtergronden van dyslexie. In: Omgaan met dyslexie van Loonstra, J.H., Leuven.
- Wassenaar, W.A. (1997). Dyslexie. Afbakening en behandeling; een reactie vanuit de praktijk. In: Tijdschrift voor orthopedagogiek, 36, 78-88.
- Wentink, H. en L. Verhoeven (2001). Protocol leesproblemen en dyslexie, Nijmegen.