

Van inzicht naar actie: Hoe kunnen leerkrachten doelgericht ondersteuning bieden aan leerlingen met dyslexie?

Onderwijs

Educatieve bachelor in het **secundair onderwijs**

afstudeerrichting **aardrijkskunde en biologie**

campus **Brugge**

Amber Vanneste

Interne begeleider: **Sofie De Jonckheere en Kristina Koesharto**

Academiejaar **2024-2025**

Voorwoord

Ik ben Amber Vanneste, een laatstejaarsstudente van de educatieve bachelor secundair onderwijs met als vakken aardrijkskunde en biologie. Doorheen de opleiding heb ik al veel gezien omtrent zorg en begeleiding van leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. Toch bleef ik wat op mijn honger zitten. We kregen heel veel bruikbare theorie, maar dit werd niet altijd even concreet vertaald naar de praktijk. Daarom heb ik besloten om in mijn laatste jaar van de lerarenopleiding het voortraject te volgen van de BanaBa zorgverbreding en remediërend leren. Die extra opleiding gaf me de kans om mijn theoretische kennis verder te verdiepen.

Tijdens mijn verschillende stageperiodes kwam ik regelmatig in contact met leerlingen met dyslexie. Die leerstoornis is bij veel leerkrachten gekend, maar niet iedereen weet hoe ze die leerlingen precies moeten ondersteunen. Omdat ik me graag verder wil verdiepen en nieuwe inzichten wil verwerven, heb ik ervoor gekozen om mijn bachelorproef rond dit thema te schrijven.

Eerst en vooral wil ik de docenten onderwijskunde van hogeschool Vives te Brugge bedanken voor hun inspirerende lessen en betrokkenheid. Doorheen de opleiding hebben zij mijn interesse voor zorg vergroot. De lessen waren steeds heel leerrijk, omdat de docenten met veel enthousiasme hun kennis van het vak deelden.

Daarnaast wil ik ook nog mijn stagementoren, mevrouw Morlion en mevrouw Supply, bedanken voor de begeleiding tijdens mijn stage bij de leerlingbegeleiding in Viso Polenplein te Roeselare. Ze hebben me heel veel bruikbare kennis en ervaring gegeven die ik ongetwijfeld meeneem naar het werkveld.

Ik wil ook graag mevrouw De Jonckheere, mijn begeleider, bedanken voor de hulp die ik bij het schrijven van deze bachelorproef heb gekregen. Zij zorgde ervoor dat mijn bachelorproef meer vorm kreeg en bood steeds waardevolle feedback en ondersteuning aan wanneer ik die nodig had. Zonder die constructieve feedback had deze bachelorproef niet dezelfde diepgang kunnen bereiken. Daarnaast wil ik ook mevrouw Koesharto bedanken voor haar nuttige tips en adviezen tijdens de laatste weken. Hierdoor kon ik mijn bachelorproef op punt zetten. Haar input heeft me geholpen om met meer vertrouwen mijn werk af te ronden.

Ten slotte wil ik ook nog alle 42 leerkrachten binnen Viso Polenplein bedanken voor het invullen van de enquête. Dit heeft ervoor gezorgd dat de theorie in de praktijk omgezet en geëvalueerd kon worden. Hun medewerking leverde waardevolle inzichten op die een essentiële bijdrage hebben geleverd aan de kwaliteit en relevantie van deze bachelorproef.

Samenvatting

Deze bachelorproef zal gaan over de verschillende hulpmiddelen die je als leerkracht kan aanbieden om leerlingen met dyslexie te ondersteunen. Voordat met dit onderdeel gestart kan worden, moet er eerst naar de term 'dyslexie' gekeken worden. Dit is een term die tegenwoordig geen onbekende meer is. Heel veel leerkrachten zijn al in aanraking gekomen met een leerling met dyslexie, maar weten niet precies wat ze kunnen doen om te helpen. Eerst en vooral worden de oorzaken van dyslexie besproken om vervolgens over te gaan naar de socio-emotionele aspecten. Dyslexie zorgt namelijk niet alleen voor lees- en spellingsmoeilijkheden, maar ook voor mentale en sociale struikelblokken.

Eenmaal je op de hoogte bent van de primaire en secundaire kenmerken van dyslexie, kan je gericht ondersteuning aanbieden. Meestal worden er hulpmiddelen aangeboden tijdens de examens. Dit is echter niet het enige moment waarop extra ondersteuning kan voorzien worden. Tijdens de lessen, bij het opstellen van taken en toetsen, bij groepsopdrachten ... kan je leerlingen met dyslexie ook ondersteunen. Er wordt een breed scala aan ondersteuningsmogelijkheden opgesomd. Als leerkracht bepaal je zelf welke hulpmiddelen je aanreikt en welke minder van belang zijn.

Je kan als leerkracht heel veel hulpmiddelen aanbieden, maar als dit zonder betrokkenheid en interesse verloopt, zal het minder effect hebben. Leerlingen met dyslexie moeten het gevoel hebben dat ze begrepen worden en dat je hen zal helpen doorheen hun leerproces. Indien de leerlingen het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan, zullen de aangeboden hulpmiddelen minder effectief zijn. Vandaar dat het derde hoofdstuk gaat over betrokkenheid van de leerkracht en het belang ervan. Betrokkenheid tonen is van uiterst belang om de leerlingen met dyslexie te motiveren om het beste uit zichzelf te halen.

In het voorlaatste hoofdstuk wordt er naar een kort onderzoek verwezen dat ikzelf heb uitgevoerd. Hiervoor werd een enquête afgenomen bij 42 leerkrachten van een secundaire school in Roeselare. Het onderzoek richt zich op het verzamelen van informatie over de reeds ingevoerde hulpmiddelen binnen de school en op de houding van de leerkrachten ten aanzien van de hoge druk bij het ondersteunen van leerlingen met dyslexie.

Tot slot formuleer ik een antwoord op de onderzoeksvraag: Van inzicht naar actie: Hoe kunnen leerkrachten doelgericht ondersteuning bieden aan leerlingen met dyslexie? De bijbehorende lijsten met do's and don'ts laten zien welke aanpakken effectief zijn en welke juist best vermeden worden. Daarnaast is er ook een checklist aanwezig die kan worden gebruikt als leidraad bij het opstellen van een toets en/of een examen.

INHOUDSOPGAVE

Inleiding.....	5
Begrippenlijst.....	6
1. DYSLEXIE VERKENNEN	8
1.1 Oorzaken	8
1.1.1 Biologisch niveau	9
1.1.2 Cognitief niveau	9
1.2 Inhoudelijke aspecten	10
1.2.1 Definitie en omkadering	10
1.2.2 Primaire kenmerken	11
1.2.3 Secundaire kenmerken	14
1.2.4 Soorten dyslexie	18
1.3 Socio-emotionele kenmerken	20
1.3.1 Sociale aspecten	21
1.3.2 Emotionele aspecten	22
1.4 Verborgen talenten	24
2. ONDERSTEUNINGSMOGELIJKHEDEN	26
2.1 Zorgcontinuüm.....	26
2.2 Mogelijke aanpassingen/hulpmiddelen	30
2.2.1 Didactische ondersteuning tijdens de les.....	31
2.2.2 Aanpassingen/hulpmiddelen bij taken, toetsen en examens	37
2.2.3 (Software)programma's.....	42
3. BETROKKENHEID VAN DE LEERKRACHT	43
3.1 Definitie	43
3.2 Betrokkenheid realiseren	43
3.3 Strategieën om betrokkenheid te realiseren.....	44
3.4 Academisch optimisme	48
3.5 Belang van een betrokken leerkracht.....	49
3.5.1 Zelfdeterminatietheorie.....	49
4. PERSOONLIJKE ERVARING VAN LEERKRACHTEN	51
4.1 Uitdagingen in het onderwijs	51
4.2 Onderzoek	52
4.2.1 Opzet onderzoek.....	52
4.2.2 Resultaten	53
4.2.2.1 Aangeboden hulpmiddelen/aanpassingen	53

4.2.2.2 Uitdagingen	55
4.2.2.3 Ongelijke ondersteuning	58
4.2.2.4 Aanvullende bevindingen	59
5. CONCLUSIE	61
Concrete tips voor in de praktijk	62
Literatuurlijst	65
Bijlagen.....	72
Onderzoek, blanco enquête	72

Inleiding

Dyslexie is een veelvoorkomende leerstoornis in het secundair onderwijs. Het heeft vooral effect op de lees- en spellingsvaardigheden. Het heeft dus een grote impact op de schoolloopbaan van de leerling. Leerlingen met dyslexie ervaren op school heel veel stress en druk om aan dezelfde verwachtingen te voldoen als hun medeleerlingen. Hoe dyslexie precies ontstaat, is nog altijd niet volledig duidelijk. Uit onderzoek is gebleken dat dyslexie wel een neurologische oorsprong heeft. Er zouden afwijkingen zijn in de hersendelen die verantwoordelijk zijn voor de taalverwerking (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2009). Om een veelvoorkomende misvatting al uit de weg te gaan, kan ik zeker het volgende meegeven: dyslexie heeft absoluut niets te maken met intelligentie en ontstaat niet door onvoldoende ondersteuning.

Dyslexie wordt vaak omschreven met enkele vaststaande primaire en secundaire kenmerken. Zo hebben leerlingen met dyslexie problemen met het vlot lezen van een tekst, het correct schrijven van fonetisch gelijke woorden en begrijpend lezen. Niet elke leerling met dyslexie heeft problemen met alle beschreven aspecten. Vandaar dat er ook verschillende uitingsvormen bestaan. Het is belangrijk dat elke leerkracht hiervan op de hoogte is. Dit wil ook onrechtstreeks zeggen dat niet elke leerling met dyslexie dezelfde ondersteuning nodig heeft.

Naast problemen met het lezen en schrijven, ervaren leerlingen met dyslexie ook sociaal-emotionele moeilijkheden. Leerlingen met dyslexie worden dagelijks geconfronteerd met hun struikelblokken. Ze zien in de klas dat zij meer moeite kunnen hebben met het behalen van bepaalde doelen in vergelijking met andere leerlingen. Leerlingen met dyslexie hebben dan ook heel vaak een statische mindset (vertaling van *fixed mindset*, Dweck, 2006). Ze denken dat ze niet zullen slagen omdat hun moeilijkheden, die veroorzaakt worden door hun dyslexie, hen tegenhouden. Ze zijn ervan overtuigd dat hun moeilijkheden altijd hun kwaliteiten overschaduwden. Dit zorgt voor negatieve gevoelens zoals (faal)angst, onzekerheid, frustratie, eenzaamheid, stress, ontgoocheling ... Die gevoelens hebben invloed op de motivatie en leerhouding van de leerling.

Leerlingen met dyslexie nemen vaak een teruggetrokken houding aan als het over uitdagingen gaat, maar de betrokkenheid van de leerkracht kan dit doen veranderen. De motivatie en het zelfvertrouwen van een leerling kunnen stijgen indien de leerkracht betrokkenheid, interesse, openheid en zorgzaamheid toont. Een betrokken leerkracht heeft overigens voordelen voor elke leerling binnen de klas, ongeacht of hij/zij een leer- of ontwikkelingsstoornis heeft.

Bij het ondersteunen van leerlingen met dyslexie is het heel belangrijk om hen gemotiveerd te houden. Er zijn veel verschillende ondersteuningsmogelijkheden, zoals het voorzien van voorleessoftware, extra tijd bij examens aanbieden, geen spellingsfouten aanrekenen of een eenvoudigere leestekst bij toetsen voorzien. Naast extra ondersteuning, is het ook belangrijk om zoveel mogelijk aandacht te besteden aan het stimuleren van een groeimindset (vertaling van *growth mindset*, Dweck, 2006). Leerlingen met dyslexie mogen hun moeilijkheden niet zien als een vaststaand gegeven, maar wel als een groeiproces waaruit ze kunnen leren.

Het is niet altijd evident om leerlingen met dyslexie optimaal te ondersteunen, maar het is zeker ook niet gemakkelijk om als dyslecticus dagelijks geconfronteerd te worden met moeilijkheden. Daarom is het belangrijk om als leerkrachtenteam samen te werken, zodat zowel de leerkracht als de leerling voordelen halen uit de ondersteuning.

Begrippenlijst

Begrip	Uitleg
Begeleidingsplan	Een persoonlijk document waarin de ondersteuning en aanpassingen van een leerling worden vastgelegd. Het helpt om de noden en behoeften van de leerling in kaart te brengen.
Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (BVRD)	De richtlijn biedt aanbevelingen voor professionals in het onderwijs en de zorg, die hen helpen bij het ondersteunen van leerlingen met ernstige lees- en/of spellingsproblemen. Die aanbevelingen hebben betrekking tot signalering, diagnostiek, ondersteuning en behandeling.
Cerebellum	De kleine hersenen zijn een onderdeel van de hersenen en zijn hoofdzakelijk verantwoordelijk voor onze motoriek.
Comorbiditeit	Het gelijktijdig voorkomen van twee of meerdere aandoeningen of stoornissen bij één persoon.
Formatieve evaluatie	Een vorm van evaluatie die leerlingen helpt te groeien tijdens het leerproces en hen ondersteunt bij het bijsturen. De focus ligt op de vooruitgang, niet op het eindcijfer.
Groeimindset	De overtuiging dat je vaardigheden en intelligentie ontwikkeld kunnen worden door inzet, oefening en doorzettingsvermogen. Deze term is afkomstig van de theorie van Carol Dweck, die vaststelt dat je mindset invloed heeft op hoe je omgaat met leren en falen.
Handelingsgericht diagnostisch traject	Dit is een proces waarbij het CLB samen met de leerling, de ouders en de school onderzoekt wat nodig is om het leren en functioneren van de leerling te ondersteunen, met als doel tot concrete en haalbare adviezen te komen.
Hypothalamus	Het gebied in de hersenen dat verantwoordelijk is voor onze lichaamstemperatuur, honger en dorst.
Intervisie	Een leermethode waarbij professionals met een vergelijkbare achtergrond werkproblemen bespreken. Het is een vorm van 'peer tutoring'.

Lettertype met schreef	Een lettertype dat zich kenmerkt door de streepjes aan het uiteinde van iedere letter (bijv. Amasis MT Pro).
Lexicon	Verwijst naar de kennis die taalgebruikers in hun hoofd hebben opgeslagen: Van elke taal die we kennen, hebben we als het ware een woordenboek in ons hoofd.
OV4-verslag	Dit is een document van het CLB waarin staat dat een leerling recht heeft op ondersteuning om een individueel aangepast curriculum te volgen in het gewoon onderwijs met redelijke aanpassingen of in het buitengewoon onderwijs, type 4.
Peer tutoring	Peer tutoring is een leermethode waarbij leerlingen elkaar ondersteunen in het leerproces, vaak door een meer ervaren leerling (de tutor) die een minder ervaren leerling (de tutee) helpt bij het begrijpen van de leerstof.
Statische mindset	De overtuiging dat je intelligentie, talenten en vaardigheden vaststaan en niet of nauwelijks te veranderen zijn. Dit komt opnieuw uit de theorie van Carol Dweck.
Summatieve evaluatie	Summatieve evaluatie geeft een beoordeling van wat een leerling op het einde van een leerproces heeft bereikt. Hierbij staat het leerproces niet centraal, maar wel het eindcijfer.
Visueel-occipitaal-temporeel	Verwijst naar de gebieden in de hersenen die betrokken zijn bij de visuele verwerking en taal. Het visuele systeem verwerkt wat we zien en het occipitale gebied (achteraan de hersenen) is gespecialiseerd in beeldherkenning. Het temporele gebied speelt een rol bij taal- en klankverwerking.
Werkgeheugen	Een tijdelijke opslagplaats in de hersenen waar relevante informatie wordt vastgehouden.
Zone van naaste ontwikkeling	Dit niveau verwijst naar het verschil tussen wat de leerling zelfstandig kan en wat lukt met begeleiding. Dit concept, bedacht door Vygotsky, benadrukt het belang van uitdaging en competentie.

1. DYSLEXIE VERKENNEN

Wanneer je het woord 'dyslexie' hoort, zal iedereen een andere opvatting hebben. Sommigen associëren dit met intelligentie, terwijl anderen dit zien als een andere manier van opvatten. Dyslexie is niet zomaar een leerstoornis. Het bepaalt niet hoe iemand is, noch de capaciteiten van die persoon.

Dyslexie is één van de meest voorkomende leerstoornissen in het onderwijs (Vrij CLB, z.d.). Het heeft een grote invloed op de manier waarop er gelezen en geschreven wordt. Het komt voor bij mensen van alle leeftijden en zorgt zowel in het onderwijs als in het dagelijkse leven voor uitdagingen. Hoewel dyslexie niet geassocieerd wordt met intelligentie, ondervinden leerlingen met dyslexie toch moeilijkheden binnen het schoolsysteem dat sterk inzet op communicatie-, lees- en schrijfvaardigheden. Alle uitdagingen waartegen deze leerlingen botsen, kunnen leiden tot gevoelens van machteloosheid, frustratie en teleurstelling.

Dyslexie is een complex fenomeen waarbij de genetica een rol speelt, maar de omgevingsfactoren kunnen ook invloed uitoefenen. Dankzij veel onderzoek is er meer begrip ontstaan voor dyslexie. Men is gaan onderzoeken vanwaar dyslexie afkomstig is, alsook welke strategieën en hulpmiddelen er kunnen aangereikt worden.

Hierbij wordt er nog een kleine nuance gemaakt: dyslexie zal in de bachelorproef beschreven worden als een 'stoornis' en niet als een 'leermoeilijkheid'. Dit komt doordat beide termen een andere betekenis hebben. Een leermoeilijkheid is een tijdelijk probleem dat meestal op te lossen is. Het probleem is te wijten aan externe factoren zoals familiale moeilijkheden of pestgedrag en kan met extra ondersteuning verholpen worden. Een leerstoornis, zoals dyslexie, is een leerprobleem waarbij specifieke vaardigheden niet geautomatiseerd zijn. De term leerprobleem verwijst naar een stoornis die niet verholpen kan worden.

1.1 Oorzaken

De oorzaken van dyslexie kunnen in twee niveaus opgedeeld worden: het biologische niveau en het cognitieve niveau. Er kan echter op basis van twee niveaus niet exact aangetoond worden hoe dyslexie tot uiting komt. Dit komt doordat er nog een derde niveau is, namelijk dat van de omgevingsfactoren. Dit heeft invloed op zowel het biologische niveau als het cognitieve niveau. Zo kan dyslexie veroorzaakt worden door foutjes in de hersenontwikkeling tijdens de zwangerschap, maar ook wanneer de moeder veel stress ervaart of overmatig alcohol consumeert. Dit hoort onder het biologische aspect. Daarnaast kan een leerling al dan niet beschikken over hulpmiddelen die hem of haar ondersteunen. De mate waarin die middelen gebruikt worden, kan ook een invloed hebben op de manier waarop dyslexie tot uiting komt. Dit omvat het cognitieve aspect. (Hindrik, *Omgaan met dyslexie*, 2010). De omgevingsfactoren hebben betrekking tot de omstandigheden waarin de leerling opgroeit. Dit omvat zowel de thuissituatie als de schoolcontext. Een rijke taalomgeving en goede ondersteuning kunnen het leren vergemakkelijken, terwijl een minder stimulerende omgeving het moeilijker kan maken. Denk maar aan thuis weinig voorlezen, beperkte woordenschat, moeilijke of onstabiele thuissituatie ... De samenhang tussen alle drie de niveaus bepaalt de mate waarin dyslexie tot uiting komt.

1.1.1 Biologisch niveau

Voor de 20ste eeuw werd dyslexie minder serieus genomen dan op de dag van vandaag. Er werd vroeger verondersteld dat mensen met dyslexie het verschil tussen bepaalde letters niet zagen. Vandaar dat men vroeger de term ‘woordblindheid’ gebruikte als synoniem voor dyslexie. Later heeft men ontdekt dat dit niet volledig correct is. Mensen met dyslexie hebben een taalprobleem en geen blindheid voor bepaalde woorden of letters. De eerste persoon die deze link legde en het woord ‘dyslexie’ gebruikte, was de Duitse arts Berlin uit Stuttgart. In 1872 legde hij vast dat volwassen mensen hun leesvermogen kunnen verliezen bij ernstige hersenbeschadiging. Vanaf dit punt is dyslexie verder onderzocht en is men in 1896 tot de conclusie gekomen dat het taalgebied in de hersenen een actieve rol speelt (Hindrik, *Omgaan met dyslexie*, 2010).

Dyslexie is een aangeboren stoornis. Je kan gaandeweg geen dyslexie ontwikkelen door een te laag taalstimulerende omgeving of door sociale factoren, want dyslexie heeft een neurologische basis. Dyslexie is ook in hoge mate erfelijk. Wanneer één ouder dyslexie heeft, is de kans op dyslexie bij het kind 30% tot 40% hoger dan bij kinderen zonder genetisch risico (Pennington & Lefly, 2001). Om dit erfelijk aspect verder te onderzoeken, heeft men microscopisch onderzoek van de chromosomen uitgevoerd. Men heeft ontdekt dat bepaalde chromosomen mogelijk die erfelijke eigenschappen dragen. Dit wil echter niet zeggen dat een kind zeker met dyslexie geboren zal worden als één van de ouders dyslexie heeft. Het hangt af van de chromosomenuitwisseling tijdens de embryonale ontwikkeling. Vanaf de 20e week van de zwangerschap beginnen de taalgebieden van de foetus zich te ontwikkelen. Dit is het cruciale moment waarop de zenuwcellen bij dyslectici zich niet goed oriënteren en zo voor kleine anatomische afwijkingen van de taalgebieden zorgen. De taalgebieden die beïnvloed worden, bevinden zich vooral in de linkerhersenhalft. Die taalgebieden bevinden zich in het cerebellum en de hypothalamus.

Bij het lezen van een tekst worden drie taalgebieden gestimuleerd evenals het visueel-occipitaal-temporele gebied. Dit verwijst naar het gebied in de hersenen dat betrokken is bij de verwerking van visuele informatie en taal. Leerlingen met dyslexie vertonen minder activiteiten in twee van de taalgebieden en het visueel-occipitaal-temporeel gebied. Dit gaat gepaard met moeilijkheden omtrent de fonologische verwerking van woorden. Dit probleem kan zich uiten in lees- en spellingsmoeilijkheden (Hindrik, *Omgaan met dyslexie*, 2010).

Men heeft dus kunnen vastleggen dat genetica een belangrijke rol speelt bij het ontstaan en de ontwikkeling van dyslexie. Een belangrijke kanttekening die nog gemaakt moet worden, is de invloed van de omgevingsfactoren. Omgevingsfactoren, zoals een actieve roker in de omgeving, kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een leerstoornis bij het kind, waaronder dyslexie. Komt dyslexie altijd meer tot uiting wanneer het kind opgroeit in een omgeving waar actief wordt gerookt? Absoluut niet. Het kan wel een aanleidende factor zijn die ‘foutjes’ in de taalgebieden van de hersenen verder helpt ontwikkelen (Hersenstichting, 2019).

1.1.2 Cognitief niveau

Onder cognitief niveau hoort de fonologische verwerking van de taal. Dit verwijst naar het vermogen om klanken te herkennen en te analyseren. Het is een heel belangrijk onderdeel van onze taalvaardigheden. Het vormt dan ook de basis voor het leren lezen en schrijven.

In elke taal zijn er klanken. Die worden ook wel fonemen genoemd. Fonemen zijn de kleinste bouwstenen die de betekenis van een woord kunnen veranderen. /Kat/ en /rat/ zijn voorbeelden

van fonemen. Door het veranderen van de /k/ in een /r/ krijgt het woord een volledig andere betekenis. Wanneer taalklanken gecombineerd worden, kunnen er woorden gevormd worden. Wanneer iemand spreekt, komen de verschillende taalklanken via onze gehoorgang in ons binnenoor terecht. Dit is echter nog een gewoon geluidssignaal. Er is nog geen betekenis verbonden aan de verschillende taalklanken. Om een betekenis aan een woord toe te kennen, is er fonologisch bewustzijn nodig. Dit verwijst naar het vermogen om klanken in woorden op een bewuste manier van elkaar te onderscheiden. Op die manier kunnen onze hersenen de woorden, na het opvangen van de taalklanken, een verschillende betekenis geven. Fonologische verwerking is een automatische activiteit die heel snel verloopt.

Binnen een foneem kunnen er ook verschillende klanken voorkomen. Zo heb je het woord /baal/ en /baar/, waarbij de lange /aa/ halflang klinkt na een /l/ en volledig lang na een /r/. De verschillende klanken kunnen opnieuw opgedeeld worden in relevante klanken en irrelevante klanken. Wat relevante en irrelevante klanken zijn, is verschillend van taal tot taal. In het Nederlands is de uitspraak van de lange /aa/ in /baal/ en /baar/ irrelevant, omdat het de betekenis van het woord niet verandert. De letter /l/ bij /lam/ en /r/ bij /ram/ is wel relevant, want het geeft een andere betekenis aan het woord.

De meeste mensen hebben geen moeite met het onderscheiden van die verschillende klanken, maar dit is niet vanzelfsprekend voor iedereen. Mensen met dyslexie hebben het hier moeilijk mee. Ze hebben al van kinds af aan moeite met het onderscheiden van klankverschillen. Naarmate je ouder wordt, breidt jouw lexicon mee uit. Bij mensen met dyslexie breidt hun lexicon amper uit in vergelijking met niet-dyslectici. Ze blijven, startende vanaf een jonge leeftijd, moeite hebben met alle verschillende klanken een plaats te geven en ze van elkaar te onderscheiden. Het blijkt namelijk dat dyslectici de irrelevante klankverschillen juist beter waarnemen dan mensen die geen dyslexie hebben. Dit vermogen zorgt ervoor dat ze meer moeite hebben met de relevante klankverschillen. Hun focus ligt bij het onderscheiden van de irrelevante klankverschillen in plaats van bij de relevante klankverschillen. Dit belemmert hun taalontwikkeling (Braams, *Fonologische taalverwerking door dyslectici: De rol van allofone spraakwaarneming*, 2007).

Onze fonologische verwerking is van uiterst belang. Het kan vergeleken worden met een RAM- of werkgeheugen van een computer. Het fonologische verwerkingssysteem zorgt ervoor dat fonologisch-verbale informatie in het actieve werkgeheugen wordt opgeslagen, zodat het later opnieuw opgeroepen kan worden. Wanneer dit verwerkingssysteem beperkt is, zoals bij dyslectici, kan het zijn dat niet alle informatie opgeslagen wordt. Die beperking leidt tot een overbelasting van het werkgeheugen. Dit kan leiden tot inaccurate taalverwerking en trager leren in talige context.

1.2 Inhoudelijke aspecten

1.2.1 Definitie en omkadering

Dyslexie is een aangeboren leerstoornis. Er is geen manier bekend om de onderliggende hersenafwijking te verwijderen. Het is een probleem waarmee dyslectici elke dag geconfronteerd worden. Dyslexie wekt moeilijkheden op bij het lezen en/of schrijven. Er werd al besproken dat er een neurologisch verband is dat de gevolgen van dyslexie verklaart. De automatisering van lees- en schrijfvaardigheden verloopt moeizaam, ondanks veel inspanning. Doordat het werkgeheugen de informatie niet lang genoeg vasthoudt, wordt deze nauwelijks opgeslagen in het

langetermijngeheugen. Vandaar dat dyslectici, ondanks veel inspanning, er niet in slagen om bepaalde lees- en schrijfstrategieën te automatiseren. Sinds september 2021 wordt dyslexie officieel gedefinieerd volgens de Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (BVRD) als: "Een ernstig en hardnekkig lees- en/of spellingsprobleem, dat gedifferentieerd moet worden van laaggeletterdheid door een gebrekkig onderwijsaanbod of bredere omgevings-, neurologische, sensorische en/of gedragsproblematiek."

Dyslexie is niet meteen zichtbaar. Dit maakt het moeilijker om de leerstoornis te herkennen in een vroeg stadium. De moeilijkheden, omtrent lees- en spellingsvaardigheden, worden meestal pas serieus genomen indien het probleem zich blijft voordoen. Dit maakt het lastig om erkenning te krijgen. Dit kan echter ook leiden tot uitgestelde ondersteuning die op dat moment misschien cruciaal is. Daarom is het van groot belang om elk signaal, hoe klein of onschuldig het ook lijkt, serieus te nemen.

Dyslexie kan in verschillende vormen en gradaties voorkomen, variërend van mild tot ernstig. De mate van hardnekkigheid wordt beïnvloed door genetische en neurologische factoren. Dyslexie komt meer voor bij jongens dan bij meisjes (van der Leij, *Dit is dyslexie*, 2016). De leerstoornis is niet altijd erfelijk, maar is sterk afhankelijk van de embryonale ontwikkeling tijdens de zwangerschap. Het is heel belangrijk om te benadrukken dat dyslexie geen verband heeft met intelligentie. Leerlingen met dyslexie zijn niet minder begaafd, maar kunnen wel een moeilijkere schoolloopbaan ervaren.

Het is mogelijk dat dyslexie gepaard gaat met een andere leer- of ontwikkelingsstoornis. De mate waarin dyslexie gepaard kan gaan met een andere stoornis, wordt comorbiditeit genoemd. Zo is de comorbiditeit van dyslexie en dyscalculie +/- 40% (Lissens et al., 2020). De comorbiditeit met ADHD ligt tussen de 25% en 50% (Desoete & Warreyn, 2019).

1.2.2 Primaire kenmerken

De kenmerken van dyslexie kan je opdelen in primaire en secundaire symptomen. De primaire symptomen zijn de hoofdkenmerken of de directe gevolgen. Ze worden meestal als typische en kenmerkende symptomen aanzien. In het geval van dyslexie wijzen de primaire kenmerken op problemen met de technische leesvaardigheid en de spellingsvaardigheden. Wanneer de primaire kenmerken opgemerkt worden, wordt er snel geassocieerd met de juiste leerstoornis, omdat de symptomen heel duidelijk op de voorgrond treden. Daarnaast heb je ook nog de secundaire symptomen. Dit zijn de minder directe gevolgen die meestal ook niet meteen geassocieerd worden met een bepaalde leerstoornis. Secundaire kenmerken zijn dan ook niet gemakkelijk op te merken. Ze komen langzamer op en kunnen na een bepaalde periode weer minder opvallen. Wanneer er naar dyslexie gekeken wordt, zijn begrijpend lezen en het automatiseren van rekenvaardigheden secundaire symptomen. Bij het optreden van die symptomen wordt niet onmiddellijk de link gelegd met dyslexie. Vandaar dat de secundaire kenmerken gepaard gaan met de primaire kenmerken. Ze kunnen niet los van elkaar gezien worden en vullen elkaar aan (Richtlijnen Jeugdhulp en Jeugdbescherming, z.d.).

Technische leesvaardigheid

Het kenmerk van dyslexie dat het meest naar de voorgrond treedt, is de technische leesvaardigheid. Dit zijn de basisvaardigheden die nodig zijn om teksten te lezen en te analyseren.

Het stelt je in staat om letters te herkennen, klanken te koppelen aan woorden en teksten vlot te lezen. Binnen de technische leesvaardigheden kunnen vier opdelingen gemaakt worden:

- 1: Decoderen: Dit verwijst naar het proces waarbij je letters omzet naar de bijhorende klanken, zodat je de woorden kan lezen. Dit omvat ook de mate waarin je letters en lettercombinaties herkent.
- 2: Woordherkenning: Dit aspect hangt vast aan het decoderen en het vloeiend lezen. Al van jongs af aan bouw je een lexicon op. Later breidt dit zich meer uit. Bepaalde klanken, letters, fonemen ... worden opgeslagen in je langetermijngeheugen. Dit zorgt voor het vermogen om snel en accuraat woorden te herkennen en te lezen zonder dat je het hele decodeerproces moet herhalen.
- 3: Spelling: Je bent in staat om de bepaalde letters juist te combineren om woorden correct te spellen.
- 4: Vloeiend lezen: Dit is het eindresultaat van een optimale woordherkenning en decoding. Je hebt het vermogen om een tekst snel en zonder haperingen te lezen. Dit kan je aan een voldoende hoge snelheid. Dit is een belangrijk onderdeel van begrijpend lezen. Tijdens begrijpend lezen heb je namelijk geen 'tijd' om alle woorden opnieuw te decoderen.

Deze vaardigheden helpen je dus een tekst te lezen en te begrijpen zonder dat je bij elk woord hoeft na te denken hoe je het moet uitspreken of schrijven. Deze processen verlopen echter niet even vlot bij leerlingen met dyslexie in vergelijking met leerlingen zonder dyslexie. Er treden problemen op bij het verwerven van technische leesvaardigheden. Dit uit zich in onnauwkeurigheid bij het lezen en het onjuist decoderen van woorden (Dyslexie Centraal, 2025; Opdidakt, 2020).

Spellingsvaardigheden

Leerlingen met dyslexie hebben niet alleen moeite met het automatiseren van bepaalde leesvaardigheden, maar ook met spellingsvaardigheden. Dit zijn de vaardigheden die nodig zijn om woorden correct te schrijven. Hierbij maak je gebruik van de correcte spellingsregels, die ook geautomatiseerd moeten zijn. Onder de spellingsvaardigheden horen de volgende aspecten:

- 1: De leerling begrijpt de spellingsregels en weet hoe hij/zij die moet toepassen. De spellingsregels kunnen heel ruim worden gezien. Denk maar aan dubbele medeklinkers, meervouden, verkleinwoorden, hoofdletters ... Hiervoor zijn allerlei regels opgesteld die geautomatiseerd moeten zijn.
- 2: De leerling heeft het vermogen om klanken bij de juiste letters te plaatsen. Hier zijn er namelijk ook uitzonderingen. Denk maar aan de /c/ en /k/ die op dezelfde manier worden uitgesproken bij /commissaris/ en /kat/.
- 3: Al de spellingsregels moeten onthouden worden zodat je vlot een tekst kan schrijven. Indien dit niet geautomatiseerd is, vergt het veel energie en tijd om zinnen op een correcte manier te schrijven.
- 4: Woorden analyseren is ook een vaardigheid die helpt bij het spellen. Woordanalyse is het vermogen om woorden te splitsen in kleinere eenheden, zoals lettergrepen. Door die analyse kan je de klemtoon achterhalen om zo de juiste meervoudsvorm te vinden. Het

helpt ook bij het analyseren van de spelling van een woord. Met de lettergrepen com-mis-sa-ris kan je het woord 'commissaris' juist spellen.

Leerlingen met dyslexie vertonen moeilijkheden bij één of meerdere aspecten. Je merkt ook dat veel van die aspecten nauw verbonden zijn met de leesvaardigheden. Vandaar dat beide primaire kenmerken zijn. Ze gaan hand in hand en beïnvloeden elkaar continu. Beide vaardigheden zijn essentieel om gesproken en geschreven taal te combineren. Het is dus niet verrassend dat de meeste leerlingen met dyslexie zowel spellings- als leesproblemen ondervinden. Toch mogen lezen en spellen, als primaire kenmerken van dyslexie, niet gezien worden als twee zijden van dezelfde medaille. Die kenmerken worden vaak samen genoemd, maar toch worden ze niet door dezelfde cognitieve processen gestuurd. Verder laat onderzoek ook zien dat de leesachterstanden doorgaans stabiel blijven in iemands leven, maar de spellingsachterstanden meer fluctueren (Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie, z.d.). Door te oefenen en het automatiseren van verschillende spellingsregels, kan de spellingsachterstand verkleind worden.

Algemene conclusie

De kern van dyslexie ligt bij de spellings- en leesmoeilijkheden. Een leerling met dyslexie ervaart struikelblokken bij het toepassen en automatiseren van de belangrijke regels binnen het spellen en lezen. Dit zorgt voor een nog moeilijkere verwerking van informatie.

Hieronder worden enkele kenmerken weergegeven die leerlingen met dyslexie kunnen ervaren:

- Het correct lezen en schrijven van woorden blijft het voornaamste struikelblok.
- Leerlingen met dyslexie ervaren moeilijkheden bij letter-klank-koppeling. Ze hebben moeite met het correct koppelen van geschreven letters aan de juiste bijhorende klanken. Dit vormt echter de basis voor begrijpend lezen.
- Snel verward zijn bij een woord- of zinsbeeld. Zo worden er letters of woorden toegevoegd, weggelaten of verwisseld. Woorden zoals /straat/ en /staart/ brengen verwarring, omdat ze fonetisch op elkaar lijken. Er treedt ook verwarring op bij letters die grafisch op elkaar lijken, zoals /m/ en /n/ of /ie/ en /ei/.
- Het onderscheiden van homoniemen, woorden die gelijk klinken en toch verschillend geschreven zijn, is moeilijk. Woorden zoals /rauw/ en /rouw/ of /zij/ en /zei/ zijn voorbeelden van homoniemen. Hier wordt gesproken over een visuele stoornis, omdat leerlingen met dyslexie de verschillende woordbeelden niet geautomatiseerd hebben en dus niet in het geheugen geprent krijgen (Expertisecentrum Dyslexie, z.d.).
- De spellingsregels zijn moeilijk te automatiseren. Dit heeft te maken met het cognitieve aspect in de hersenen. De regels worden wel begrepen, maar het spontaan toepassen ervan blijft moeilijk.
- Het werkgeheugen houdt informatie niet lang genoeg vast om dit nadien door te sturen naar het langetermijngeheugen. Dit verklaart waarom leerlingen met dyslexie er langer over doen om de theoretische richtlijnen van spelling te onthouden. Doet een leerling zonder dyslexie er twee uren over, dan zal een leerling met dyslexie er ongeveer vijf uren over doen om dezelfde theorie vast te leggen in het werkgeheugen. Dit brengt moeilijkheden met zich mee in verband met begrijpend lezen en begrijpend luisteren. Leerlingen met dyslexie vergeten snel wat ze net hebben gelezen of gehoord.

Leerlingen met dyslexie kunnen ook problemen ondervinden met executieve functies. Dit zijn de mentale vaardigheden die gebruikt worden om ons gedrag te sturen, te plannen, doelgericht te werken, onszelf te evalueren ... Ze zijn heel belangrijk bij het uitvoeren van dagelijkse taken. Bij leerlingen met dyslexie blijken de executieve functies minder efficiënt te werken. Dit heeft een impact op hun leerproces. Ten eerste spelen planning en organisatie een belangrijke rol binnen de executieve functies. Ze stellen je in staat om taken te structureren, tijd te beheren en een correcte aanpak te kiezen om je doel te bereiken. Zelfreflectie hoort hier ook onder. Wanneer je een nieuwe aanpak uitprobeert, evalueer je die achteraf. Je bekijkt dus of jouw aanpak efficiënt was. Zo niet, dan probeer je het een volgende keer op een andere manier. Je bent je bewust van jouw sterktes en groeikansen. Leerlingen met dyslexie hebben echter moeite met het inplannen. Het is niet evident om tijd in te schatten. Dit zorgt ervoor dat het opmaken van een planning een energievretende activiteit is. Vervolgens kunnen leerlingen met dyslexie ook problemen hebben met prioritering en taakinitiatie. Prioritering zorgt ervoor dat je kan bepalen welke taken belangrijk zijn en welke minder van belang zijn. Zo heb je zicht op de volgorde waarin je taken moet maken. Heb je dit overzicht niet, dan daalt de taakinitiatie. Dit heeft betrekking tot het vermogen om direct en doelgericht aan een taak te beginnen. Zoals eerder vermeld, hebben leerlingen met dyslexie juist moeite met het opmaken van een haalbare planning. Doordat ze ook moeilijkheden ondervinden met prioritering, raken ze sneller het overzicht kwijt. Wanneer je echter geen duidelijke planning of prioriteiten hebt opgesteld, daalt de taakinitiatie drastisch. Dit toont aan dat planning, organisatie, prioritering en taakinitiatie nauw met elkaar verbonden zijn. De leerling met dyslexie raakt in een vicieuze cirkel waaruit je niet gemakkelijk kan ontsnappen. Dit zijn echter niet de enige aspecten binnen de executieve functies. Verder horen ook tijdsbeheer, zelfmonitoring, doelgericht gedrag, emotionele regulatie, flexibiliteit ... bij de executieve functies. Al die aspecten beïnvloeden elkaar en vormen een samenhangend geheel dat cruciaal is voor schoolse en dagelijkse situaties (Broekens, 2023).

De moeilijkheden met de executieve functies ontstaan omdat leerlingen met dyslexie cognitief intensief bezig zijn met het beheersen van de basisvaardigheden. Dit zorgt ervoor dat er minder 'mentale ruimte' over is om andere executieve functies uit te voeren. Er moet wel nog een heel belangrijke kanttekening gemaakt worden. Niet elke leerling met dyslexie heeft moeilijkheden bij voorgaande kenmerken. Iedereen met dyslexie ervaart dit op een unieke en eigen manier. Wat de ene dyslecticus als moeilijkheid ervaart, kan niet gegeneraliseerd worden voor alle personen met dyslexie. Dyslexie komt bij iedereen anders tot uiting en de manier waarop het zich manifesteert kan variëren. Wat voor de ene persoon een uitdaging is, kan voor de andere minder zwaar doorwegen. Daardoor is het belangrijk om dyslexie op een persoonlijke en aangepaste manier aan te pakken (Expertisecentrum Dyslexie, z.d.; De Boer, Struyf & Doolaard, 2022).

1.2.3 Secundaire kenmerken

Dyslexie uit zich niet alleen in primaire kenmerken, zoals moeilijkheden bij het automatiseren van de spellingsvaardigheden, maar gaat ook gepaard met secundaire kenmerken. De primaire en secundaire kenmerken spelen continu in op elkaar en zijn onlosmakelijk verbonden.

Mondelinge taalvaardigheden

De taalvaardigheid is een overkoepelende term waarbij de schriftelijke vaardigheden onderscheiden worden van de mondelinge vaardigheden. Bij het bespreken van de primaire

kenmerken van dyslexie kwamen de schriftelijke vaardigheden al aan bod. Zo ondervinden leerlingen met dyslexie problemen bij het automatiseren van de spellings- en leesvaardigheden. Daarnaast zijn er ook nog de mondelinge taalvaardigheden. Dit omvat het vermogen om je gedachten en gevoelens voor ogen te zien en te verwoorden. Je bent zowel op een actieve manier (spreken) bezig als op een passieve manier (begrijpen). Je oefent allerlei vaardigheden uit, zoals grammaticaal correcte zinnen opbouwen, je verhaal chronologisch en soepel uitleggen en een uitgebreide woordenschat hanteren.

Leerlingen met dyslexie hebben het niet gemakkelijk met het verwerken van taal. Dit zorgt er indirect voor dat ze het moeilijk hebben om zelf de woorden te vinden om een verhaal te vormen. Ze moeten namelijk gebruikmaken van complexe en lange zinnen, maar ze moeten ook rekening houden met de chronologische vertelwijze van hun verhaal. Leerlingen met dyslexie kunnen het moeilijk hebben met het organiseren van hun gedachten vooraleer ze die uitspreken. Dit kan leiden tot een ongeordend verhaal waarbij ze van de hak op de tak springen. Het zoeken naar de juiste woorden kan ook een probleem zijn. In het hoofd van een leerling met dyslexie zit de juiste informatie, maar het vinden van de juiste woorden blijft een uitdaging. Dit kan leiden tot onduidelijke beschrijvingen. Bijvoorbeeld, in plaats van te zeggen “We gaan naar de dierentuin,” zeggen dyslectici “We gaan naar ... de plaats waar er veel dieren zijn.” (Autsider, 2023).

Rekenvaardigheden

De comorbiditeit van dyslexie en dyscalculie is moeilijk te bepalen. De percentages variëren van 17% tot 43%, afhankelijk van de steekproef (Scheiris & Desoete, 2008).

Dyslectici ondervinden problemen bij het verwerken van numerieke informatie om wiskundige problemen mee op te lossen. Dit omvat de basisvaardigheden zoals de tafels automatiseren, rekenbewerkingen met breuken en kommagetallen, vraagstukken oplossen ... Hoewel dyslexie niet onmiddellijk een rekenstoornis is, kunnen de taalproblemen toch voor uitdagingen zorgen. De focus ligt vooral op het automatiseren van de basisbewerkingen en de bijhorende uitzonderingen. Ze hebben het ook moeilijk met wiskundige opgaven die in teksten geformuleerd zijn. Dit komt vooral voor bij vraagstukken. Bij een opgave zoals “Als een winkel 36 ballonnen verkoopt aan 2,35 euro per stuk, waarvan de eerste 15 ballonnen een korting hebben van 20%, hoeveel verdient de winkel dan in totaal?” kunnen moeilijkheden ontstaan. Leerlingen met dyslexie besteden al zoveel aandacht aan het ontcijferen van de taal, waardoor er minder aandacht kan worden besteed aan het leggen van wiskundige verbanden (Dyslexie Centraal, 2025).

Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een belangrijk aspect. Het stelt je in staat om een tekst te begrijpen en de hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Zo kan je bepalen wat het thema van een tekst is alsook de minder relevante informatie wegfilteren. Begrijpend lezen zorgt er ook voor dat je verbanden kan leggen tussen de verschillende alinea's om zo de inhoud op een juiste manier te interpreteren. Die vaardigheid gebruik je niet alleen op school, maar ook in het dagelijks leven.

Je moet eerst de leesvaardigheden en leesstrategieën onder de knie hebben vooraleer je de kern uit een tekst kan selecteren. Onder leesstrategieën worden de vaardigheden gezien die je helpen met de hoofd- en bijzaken te onderscheiden, alinea's en signaalwoorden te herkennen, de

samenhang te zien tussen verschillende alinea's, samengestelde zinnen te onderscheiden van enkelvoudige zinnen en alle woorden binnen de tekst te begrijpen (inzichten uit de lessen taalstimulerend onderwijs, 2023). Indien een leerling met dyslexie veel moeilijkheden ervaart met de verschillende aspecten binnen de leesvaardigheden en -strategieën, zal de leerling ook problemen ondervinden met het begrijpend lezen. Leerlingen met dyslexie besteden veel tijd aan het decoderen van de tekst, waardoor ze minder mentale capaciteiten overhouden om de verbanden binnen de tekst te zien. Vandaar dat het verwerken van lange teksten niet gemakkelijk is.

Vreemde talen

Onder vreemde talen worden alle talen gezien die niet tot de moedertaal van de leerling behoren. Denk maar aan Engels, Frans en Duits. Die talen worden op de meeste Vlaamse secundaire scholen aangeboden. Engels en Frans worden meestal in de doorstroom-, dubbele- en arbeidsfinaliteit aangeboden, terwijl Duits voornamelijk wordt aangeboden in de doorstroom- en dubbele finaliteit. Frans en Engels vormen een belangrijk onderdeel binnen bijna elke finaliteit. Een leerling met dyslexie zal er dus vroeg of laat mee geconfronteerd worden.

Eerder werd al besproken dat leerlingen met dyslexie moeite hebben met de fonologische verwerking. Dit belemmert het vermogen om klanken in woorden om te zetten, te herkennen en te koppelen aan de juiste lettercombinaties. Dyslectici ervaren die moeilijkheden niet alleen bij het Nederlands, maar ook bij vreemde talen. Bij het Engels, Frans en Duits kunnen ze problemen ervaren bij de uitspraak, schrijfwijze, fonetische regels en uitzonderingen. De meest voorkomende struikelblokken bij het aanleren van een vreemde taal, worden in de volgende opsomming besproken (Dyslexie Centraal, 2025; Expertisecentrum Dyslexie, z.d.):

- Leerlingen met dyslexie hebben moeite met letter-klankcombinaties. Bij vreemde talen vormt dit vaak een groot probleem. Wanneer je kijkt naar het Engels, zijn er veel woorden waarbij de letter- en klankcombinatie niet overeenstemt. Denk maar aan de woorden /though/ en /anxious/. Je spreekt beide woorden niet uit zoals ze geschreven zijn. Dit zorgt vaak voor verwarring bij dyslectici.
- In het Nederlands zijn er onregelmatige spellings- en grammaticaregels, maar die zijn er ook in het Engels en Frans. In veel moderne talen is de spelling van de woorden vaak onregelmatig. Dit vormt een extra uitdaging, aangezien de regels meestal verschillen van die van de moedertaal.

Vooraf meervoudsvormen en verkleinwoorden hebben uitzonderingen. In het Engels zijn er zowel regelmatige als onregelmatige meervoudsvormen. De regelmatige meervouden krijgen vaak een /-s/ of /-es/ aan het einde. Er zijn echter ook uitzonderingen, zoals de meervoudsvorm van /a child/ die /children/ wordt, en van /a mouse/ die /mice/ wordt. Leerlingen met dyslexie ondervinden moeilijkheden bij het automatiseren van die uitzonderingen. Dat geldt ook voor de verkleinwoorden aangezien ook hier talloze uitzonderingen zijn.

- Een ander probleem is het onthouden van nieuwe woorden en hieraan de juiste betekenis koppelen. Dit probleem ervaren de meeste leerlingen met dyslexie ook in het Nederlands. Vandaar dat de grammatica van een vreemde taal voor een extra uitdaging zorgt. Leerlingen met dyslexie hebben vaak ook een beperkte werkgeheugencapaciteit. Het is voor hen dus niet gemakkelijk om woorden uit een vreemde taal te associëren met de

juiste betekenis en/of vertaling. Dit kan na enige tijd leiden tot een gebrek aan woordenschatkennis, waardoor er geen grammaticaal correcte zinnen gemaakt kunnen worden. Dit zorgt onrechtstreeks ook voor problemen bij het begrijpend lezen. Indien de leerling met dyslexie de woorden niet kan linken aan de juiste betekenis, kan de tekst ook niet begrepen worden.

In het Frans zijn er veel woorden die lijken op het Nederlands, maar toch een andere betekenis hebben. Denk maar aan het Franse woord /actuellement/ dat momenteel betekent in het Nederlands. Leerlingen met dyslexie zijn sneller geneigd om dit woord te linken aan een vergelijkbare Nederlandse term, zoals het woord /actueel/.

- De luistervaardigheden vormen ook een struikelblok. Leerlingen met dyslexie hebben vaak moeite met snel gesproken taal te verwerken. Dit vormt een probleem bij de moedertaal, maar ook bij vreemde talen. Het spreektempo en de onbekende woordenschatkennis maken het nog moeilijker om informatie goed op te nemen.

In het Engels wordt er tijdens een gesprek vaak gewerkt met afkortingen. Dit valt meestal niet meteen op doordat het spreektempo hoog ligt. Denk maar /I have/ dat /I've/ wordt en /I would not/ dat /I wouldn't/ wordt.

Aandacht en concentratie

De woorden aandacht en concentratie hebben niet dezelfde betekenis. Zo geeft aandacht het vermogen weer om je op specifieke informatie te richten. De leerling richt zijn/haar aandacht op de taak die hij/zij bijvoorbeeld volgende week moet inleveren. Dit wordt ook wel gerichte aandacht genoemd. Anderzijds heb je ook nog verdeelde aandacht. Dit hanteert de leerling bijvoorbeeld bij het maken van notities. De leerling moet namelijk luisteren naar de leerkracht, de relevante informatie filteren en de belangrijke punten neerschrijven. Daarnaast heb je ook nog de term concentratie. Dit stelt de leerling in staat om gedurende een langere periode de focus te leggen op een taak zonder dat hij/zij zich laat afleiden door externe prikkels of interne gedachten (Psycholoog.nl, z.d.).

Omdat het lezen en schrijven al veel concentratie vraagt, ervaren leerlingen met dyslexie vaak ook moeite met aandacht. Ze zijn constant bezig met het toepassen van lees-, spellings- en spreekvaardigheden. Dit kan leerlingen met dyslexie cognitief uitputten, waardoor ze sneller hun aandacht verliezen en afgeleid zijn, met name bij het lezen van teksten. Tijdens het lezen moeten ze zich optimaal kunnen concentreren. Zo zou het kunnen dat een leerling met dyslexie de tekst niet meer begrijpt na het lezen van enkele zinnen. Hierdoor moeten ze opnieuw beginnen. Dit kan demotiverend werken met als gevolg dat hun aandacht afdwaalt naar iets anders. Sommige dyslectici hebben ook moeite met het wegfilteren van de irrelevante prikkels. Hierdoor raken ze nog sneller afgeleid. Daarnaast hebben sommige leerlingen met dyslexie ook problemen om hun aandacht te verdelen. Dyslectici hebben meer tijd nodig om informatie te verwerken, waardoor het moeilijk is om meerdere taken tegelijkertijd uit te voeren. Je aandacht niet optimaal kunnen verdelen binnen de klas kan moeilijkheden opwekken bij de volgende zaken (Boone, 2024):

- Terwijl een leerkracht mondelinge uitleg geeft, moet de leerling met dyslexie op datzelfde moment de relevante informatie selecteren en opschrijven. Dit vraagt intensieve luisteren en schrijfvaardigheden. De combinatie kan voor moeilijkheden zorgen omdat de verwerking van gesproken taal moeizamer kan verlopen.

- De leerkracht legt altijd eerst een bepaalde opdracht uit, waarna de leerlingen aan de slag kunnen. Na enige tijd kan de leerkracht opmerken dat er veel dezelfde vragen gesteld worden. In dat geval kan de leerkracht besluiten om een korte uitleg te geven over de desbetreffende oefening. Voor leerlingen met dyslexie vormt dit een grote uitdaging. Ze zijn vaak al volledig gefocust op de taak en moeten plots hun aandacht verleggen voor enkele minuten. Het is niet eenvoudig om weer dezelfde focus te vinden.
- Tijdens een klassikale discussie of groepsdiscussie moet een leerling luisteren naar wat de anderen vertellen, nadenken over een eigen antwoord en dit verwoorden wanneer ze aan de beurt zijn. Dit kan een uitdaging vormen voor dyslectici. Ze moeten namelijk de inhoud van de andere verhalen onthouden en tegelijkertijd hun eigen mening goed en chronologisch verwoorden (Autsider, 2023).
- In fysica, chemie of techniek kunnen er soms praktijkgerichte opdrachten aan bod komen. Hierbij krijgen de leerlingen instructies te horen, moeten ze gereedschap gebruiken en de stappen correct uitvoeren. Dit vraagt zowel cognitieve als fysieke coördinatie. Leerlingen met dyslexie kunnen sneller overweldigd raken door grote hoeveelheden informatie. Ze hebben vaak extra tijd nodig om de informatie te verwerken in vergelijking met hun medeleerlingen zonder dyslexie.

Auditieve informatieverwerking

Auditieve verwerkingsproblemen hebben niets te maken met het gehoor zelf, maar wel met wat er gedaan wordt met de informatie. De klanken die wij horen, hebben nog geen betekenis. Ze moeten eerst een proces doormaken vooraleer er een betekenisvolle boodschap kan worden gevormd. Dit proces vindt plaats in de hersenen. De hersenen verwerken het opgevangen geluid tot een boodschap met betekenis. Het proces waarbij geluiden betekenis krijgen, wordt auditieve verwerking genoemd. Mensen met dyslexie hebben dus geen luisterprobleem, want ze horen alles luid en duidelijk, maar wel een probleem met het auditief verwerken van de informatie.

Problemen met de auditieve verwerking kunnen zich uiten in verschillende moeilijkheden, zoals spraak- en/of taalproblemen, lees- en/of spellingsproblemen, een verminderd vermogen om de aandacht vast te houden en snel afgeleid zijn. Dit zijn dan ook de meest voorkomende problemen die leerlingen met dyslexie ondervinden. Leerlingen met dyslexie kunnen ook problemen hebben met het onthouden van namen, chronologische rijtjes, jaartallen of instructies. Ze vergeten namelijk snel wat er is gezegd geweest. Die moeilijkheid treedt nog meer naar de voorgrond indien er geen visuele ondersteuning is.

1.2.4 Soorten dyslexie

Niet elke leerling in de klas is hetzelfde. Er mag dus ook niet vanuit gegaan worden dat elke leerling met dyslexie hetzelfde is. Iedere leerling ervaart dyslexie op zijn/haar unieke manier. Sommigen ervaren veel hindernissen, terwijl andere leerlingen niet veel last ondervinden. Dit verschil kan je gemakkelijk herkennen door naar de begeleidingsplannen te kijken van de leerlingen. Niet elke leerling met dyslexie heeft hetzelfde begeleidingsplan, net zoals niet elke leerling met een begeleidingsplan dyslexie heeft.

Dyslexie kan onderverdeeld worden in verschillende uitingsvormen (NeuroHealth, 2021; Dorwart, *Different Types of Dyslexia*, 2022; Richtlijnen Jeugdhulp en Jeugdbescherming, z.d.):

- Fonologische dyslexie: Dit is de meest voorkomende vorm van dyslexie. Leerlingen met deze vorm van dyslexie ondervinden moeilijkheden bij onder andere het uitspreken van onbekende woorden, spelling, het vlot lezen van een tekst en het herkennen van bekende woorden in nieuwe contexten. Leerlingen met deze vorm van dyslexie hebben het dus moeilijk met het decoderen (zie 1.2.2 Primaire kenmerken) of het uitspreken van woorden.
- Leerlingen met oppervlakkige dyslexie ondervinden niet meteen moeilijkheden bij het lezen. Wanneer ze een tekst voorlezen, zijn ze in staat om de woorden goed uit te spreken. Zij moeten echter wel eerst de woorden splitsen in lettergrepen vooraleer ze de juiste uitspraak kunnen achterhalen. Leerlingen met oppervlakkige dyslexie ondervinden vooral moeilijkheden indien de schrijfwijze niet overeenstemt met de uitspraak. Denk maar aan woorden zoals failliet, genre en circuit.
- Wanneer een leerling moeite heeft met het onthouden van zaken die zoniet op een pagina te zien waren, kan hij/zij visuele dyslexie hebben. Leerlingen met visuele dyslexie ervaren moeilijkheden bij het lezen van lange teksten. Ze raken heel snel hun focus kwijt of zien de tekst wazig. Dit komt doordat leerlingen met deze vorm van dyslexie niet het volledige beeld krijgen van wat hun ogen zien. Hierdoor is het moeilijk om te leren spellen omdat de hersenen niet de juiste lettervolgorde onthouden.
- Leerlingen met dyslexie die moeite hebben met het snel benoemen van kleuren, letters en/of cijfers, kunnen 'rapid naming' dyslexie hebben. Deze vorm van dyslexie hangt samen met een vertraagde leessnelheid en een trage verwerking van geschreven informatie. Deze leerlingen kunnen wel snel letters uitspreken, maar het duurt vaak langer om het juiste woord te vinden. Leerlingen die 'rapid naming' dyslexie hebben, zullen moeilijkheden ondervinden bij het zoeken naar de juiste woorden, langzaam mondeling reageren of onzinwoorden verzinnen in plaats van echte woorden.
- Een laatste veelvoorkomende vorm van dyslexie is 'double deficit' dyslexie. Deze vorm wordt beschouwd als de meest ernstige vorm van dyslexie. Het is een combinatie van 'rapid naming' en fonologische dyslexie.

Naast de soorten dyslexie, kan de leerstoornis ook onderverdeeld worden in verschillende categorieën (NeuroHealth, 2021; Dorwart, *Different Types of Dyslexia*, 2022). Deze categorieën geven weer wat de oorzaak achter dyslexie is bij een bepaalde persoon:

- Ontwikkelingsdyslexie verwijst naar dyslexie die genetisch is en/of reeds bij de geboorte aanwezig is. Deze vorm ontstaat dus niet door een hersenletsel of ongeval. Het is wel het gevolg van een atypische hersenontwikkeling waarbij de leesvaardigheden zich niet volledig correct ontwikkelen. Ontwikkelingsdyslexie kent twee soorten:
 - Primaire dyslexie is een genetisch erfelijke aandoening. Een kind van wie beide ouders dyslexie hebben, heeft een grotere kans om ook dyslexie te hebben.
 - Secundaire dyslexie wordt veroorzaakt door problemen met de neurologische ontwikkeling tijdens de foetale periode in de baarmoeder. Ook bij deze vorm is dyslexie aangeboren.
- Verworven dyslexie komt meestal later in het leven tot uiting. Dit is niet te wijten aan een genetische of erfelijke oorzaak. Dit wil zeggen dat het niet vanaf de geboorte aanwezig is.

Deze vorm van dyslexie komt tot uiting na een traumatisch hersenletsel of hersenbeschadiging, bijvoorbeeld na een ongeval of beroerte. Het ongeval tast de gebieden in de hersenen aan die verantwoordelijk zijn voor de verwerking van taal. Dit is niet meer te genezen.

De ernst van dyslexie is ook verschillend per leerling. Er kunnen drie onderverdelingen gemaakt worden:

Bij lichte dyslexie is er sprake van enige moeilijkheden met lezen en spellen, maar zo licht dat de betrokkene deze kan compenseren, of goed functioneert met de nodige aanpassingen en ondersteuning.

Bij matige dyslexie zijn er duidelijke moeilijkheden met lezen en spellen die het niet waarschijnlijk maken dat de betrokkene de vaardigheden voldoende leert beheersen zonder periodieke, intensieve en gespecialiseerde ondersteuning gedurende de schooljaren.

Bij ernstige dyslexie zijn de moeilijkheden met lezen en spellen zo ernstig dat die verschillende leerdomeinen kunnen beïnvloeden. In die mate dat het onwaarschijnlijk is dat de betrokkene de vaardigheden zal leren zonder aanhoudende individuele en gespecialiseerde ondersteuning. Zelfs met een heel pakket aan gerichte aanpassingen of ondersteuning thuis, op school of op het werk, is de kans groot dat de betrokkene niet in staat is om alle activiteiten efficiënt af te handelen. (van der Leij, 2016, pp. 29).

Er zijn allerlei verschillende soorten dyslexie. De leerstoornis dyslexie is dan ook niet statisch, maar is persoonsgebonden. Elke leerling met dyslexie heeft zijn/haar eigen uitdagingen. Vandaar dat het belangrijk is om na te gaan wat de noden zijn van de leerling met dyslexie, vooraleer je allerlei hulpmiddelen en aanpassingen aanbiedt. Ga in gesprek met de leerling en bekijk systematisch welke aanpassingen er het beste aansluiten bij de behoeften van de leerling.

1.3 Socio-emotionele kenmerken

Leerlingen met dyslexie ervaren elke dag moeilijkheden op vlak van lezen en spellen. De leerstoornis heeft een grote invloed op de schoolprestaties, maar ook op het dagelijks leven. Dyslexie beïnvloedt dus niet alleen de cognitie, maar ook de emotionele en sociale aspecten van de leerling. Dyslectici ervaren dagelijks problemen met lezen, spellen, schrijven, begrijpend lezen ... Al die activiteiten eisen veel aandacht en concentratie. Dit kan tot gemengde gevoelens leiden zoals onzekerheid, (faal)angst, woede, frustratie ... Die gevoelens kunnen het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerling aantasten. Dit kan leiden tot demotivatie, afzondering, agressie ... De effecten die de leerling met dyslexie kan ervaren, worden opgedeeld in twee grote groepen: emotionele aspecten en sociale aspecten. Uit onderzoek is gebleken dat dyslexie veel invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling op school. Een grote hoeveelheid faalervaringen zorgt voor een aangetast zelfvertrouwen (El-Helayk, *Welke invloed heeft dyslexie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van uw kind*, 2024).

1.3.1 Sociale aspecten

De sociale omgeving kan heel ruim gezien worden. Onder de sociale omgeving worden de vrienden van de leerling met dyslexie gerekend, evenals de vakleerkrachten, de familieleden en de ouders. De sociale omgeving is heel belangrijk voor elke leerling.

Op middelbare leeftijd zijn de schoolvrienden van essentieel belang. Ze willen namelijk ergens bij horen. De vriendengroep bepaalt de waarden en normen die er heersen. Zij bepalen dus de standaard. Vandaar dat elke leerling graag bij de standaard hoort zodat, ze niet buiten de boot vallen. Ze kunnen zich dus anders voordoen om toch bij de vriendengroep te horen. Alleen dan hebben ze het gevoel dat ze geapprecieerd en gewaardeerd worden. Wanneer een leerling bij de groep hoort, zal hij/zij zich blijven gedragen naar de normen die binnen de groep heersen. De vriendengroep is dus een belangrijk onderdeel van het leven van een leerling (inzichten uit de lessen scharniermomenten en keuzeprocessen, 2025). Mensen met dyslexie kunnen echter sneller uit de boot vallen omdat ze als ‘anders’ aanzien worden. Ze gebruiken eventueel hulpmiddelen tijdens de lessen of mogen in een apart lokaal hun examen maken. Dit kan ervoor zorgen dat de leeftijdgenoten hen als ‘anders’ zien. Hierdoor kan het zijn dat leerlingen met dyslexie niet gemakkelijk aansluiting vinden bij een groep. Doordat zij niet bij een groep opgevangen worden, kunnen ze allerlei sociale moeilijkheden ervaren, zoals (inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022 & onderwijskunde 5, 2025):

- Uitsluiting of sociaal isolement: Voor leerlingen met dyslexie is het niet altijd gemakkelijk om hun gevoelens en gedachten uit te drukken. Dit kan leiden tot misverstanden bij het maken van sociale contacten.
- Negatief zelfbeeld creëren: Indien leerlingen met dyslexie niet meteen worden opgenomen binnen een groep, kunnen ze het gevoel hebben dat ze niet goed genoeg zijn of ‘anders’ zijn. De anderen binnen de groep kunnen de leerling met dyslexie ook juist het gevoel geven dat hij/zij niet past binnen de normen. Meestal wordt die reactie uitgelokt door onwetendheid. De andere leerlingen hebben geen compleet beeld van de leerstoornis dyslexie, waardoor zij niet begrijpen waarom sommige dyslectici hulpmiddelen gebruiken. Ze kunnen dit ervaren als discriminatie of een vorm van oneerlijke behandeling.
- Pestgedrag: Leerlingen met dyslexie lopen meer kans om gepest te worden. Dit komt doordat hun leerstoornis zichtbaar is voor de anderen. Het is niet gemakkelijk te verbergen. Pesters kunnen verschillende motieven hebben. Eén van deze motieven is: iemand uitsluiten omdat hij/zij ‘anders’ is. Dyslectici vormen dus een gemakkelijk doelwit. De herhaaldelijke ervaringen van pestgedrag kunnen het zelfbeeld van een leerling met dyslexie negatief beïnvloeden.
- Mindere deelname aan sociale evenementen: Doordat de leerlingen met dyslexie een lager zelfbeeld ontwikkelen of angstig zijn voor pestgedrag, kunnen ze sociale evenementen vermijden. Ze kunnen zich onzeker voelen. Die teruggetrokkenheid kan ertoe leiden dat ze minder vaak uitgenodigd worden bij activiteiten zoals verjaardagsfeestjes of groepsactiviteiten. Hierdoor lopen ze de kans mis om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen en relaties op te bouwen met leeftijdsgenoten.
- Weigeren om te presteren onder druk: Leerlingen met dyslexie ervaren dagelijks moeilijkheden. Ze worden vaak geconfronteerd met hun lees- en spellingsvaardigheden

die ze nog niet goed onder de knie hebben. Dit kan faalangst opwekken. Hierdoor kunnen leerlingen met dyslexie weigeren om te presteren onder druk.

Naast vriendschappen, spelen ouders en leerkrachten ook een belangrijke rol binnen de sociale omgeving van de leerling. De ouders bieden de basis voor de leerling met dyslexie. Zij vormen het aanspreekpunt bij eventuele moeilijkheden. Ze dragen bij aan het welbevinden van de leerling. Het gedrag van een leerling kan sterk variëren tussen de schoolomgeving en thuis. Vandaar dat de inbreng van ouders cruciaal is om inzichten te krijgen in eventuele moeilijkheden (Dyslexie Centraal, 2022; Dyslexie.be, 2024; Maltha studiecoaching, 2014).

De leerkrachten zijn een belangrijk onderdeel bij de ondersteuning van leerlingen met dyslexie. Leerkrachten zien de leerling bijna elke dag. Zij hebben ook een beter zicht op de schoolprestaties dan de ouders. Het is aan de leerkracht om de leeromgeving passend te maken voor de leerling met dyslexie. Het is ook van uiterst belang dat een leerkracht genoeg bevestiging geeft en nadruk legt op de succeservaringen. Leerlingen met dyslexie lopen namelijk meer gevaar om faalangstig te worden. Door begrip te tonen en geduld uit te oefenen, kan je leerlingen helpen om uitdagingen aan te gaan en gemotiveerd te blijven (Weyns, *Schoolse betrokkenheid, klasgenoten en de leerkracht: Hoe beïnvloeden ze elkaar*, 2018).

1.3.2 Emotionele aspecten

Naast sociale aspecten zijn er ook nog emotionele aspecten. Onder emotionele aspecten vallen gevoelens zoals (faal)angst, verlegenheid, zelfvertrouwen, tevredenheid of frustratie. Zoals eerder besproken, hebben leerlingen met dyslexie niet alleen problemen op school, maar ondervinden ze ook moeilijkheden buiten de schoolmuren. Het emotionele aspect is het belangrijkste aspect om als leerkracht zicht op te krijgen. Door op school hulpmiddelen en aanpassingen aan te bieden, neem je al veel druk weg van de schouders van leerlingen met dyslexie.

Leerlingen met dyslexie kunnen ook moeilijkheden ervaren tijdens het uitoefenen van hobby's. Sommigen ondervinden problemen met bijvoorbeeld bordspelen. Het lezen van de spelregels en strategisch hun volgende zet bepalen, is niet gemakkelijk. Kaartspelen en puzzels zijn ook niet evident. Denk maar aan woordzoekers en kruiswoordraadsels. Dit zijn spellen die meestal vermeden worden omdat het geen ontspanning, maar inspanning vereist. Zoals je ziet, kunnen leerlingen met dyslexie dagelijks moeilijkheden ervaren. Daarom is het belangrijk om ondersteuning aan te bieden op momenten dat dit mogelijk is.

Een betrokken leerkracht is heel belangrijk. Wanneer dyslexie niet goed opgemerkt wordt, kan er ook geen passende ondersteuning aangeboden worden. Door de verkeerde ondersteuning kan de leerling gevoelens ervaren van faalangst of frustratie. Dit kan een leerkracht vermijden door op voorhand in te spelen op bepaalde elementen. Hieronder worden enkele positieve elementen voorgesteld:

- Vroegtijdig hulp inschakelen kan voor een meer gerichte ondersteuning zorgen. Een leerkracht moet zich bewust zijn van de leer- of ontwikkelingsstoornissen die in de klas aanwezig zijn. Alleen dan kan je gerichte ondersteuning aanbieden.
- De leerling met dyslexie regelmatig wijzen op zijn/haar positieve punten. Leerlingen met dyslexie kunnen namelijk een laag zelfbeeld hebben omdat ze dagelijks geconfronteerd worden met moeilijkheden. Soms vergeten ze alle positieve aspecten en focussen ze zich

alleen op de negatieve. Vandaar dat het benadrukken van succeservaringen heel belangrijk is. Het kan hun zelfvertrouwen een boost geven.

- Jouw les passend maken voor iedere leerling. Sommige leerlingen, waaronder leerlingen met dyslexie, hebben soms extra hulpmiddelen nodig om dezelfde doelen te bereiken als hun medeleerlingen. Dit betekent niet dat zij de leerstof niet begrijpen, ze hebben gewoon meer tijd nodig om de theorie te verwerken. Via de portretterende klassenraad en het leerlingvolgsysteem kom je te weten welke problemen er binnen je klassen afspelen. Die informatie is cruciaal. De leerkracht past de lessen minimaal aan om te zorgen dat elke leerling uitgedaagd wordt op zijn/haar niveau. Zo ervaart iedere leerling meerdere succeservaringen die hun zelfvertrouwen versterkt.

De brede basiszorg is een essentieel onderdeel bij het voorzien van passend onderwijs voor elke leerling. Binnen het zorgcontinuüm zijn er vier fases waarvan fase 0 en fase 1 de meest voorkomende fasen zijn waarin leerlingen met dyslexie zich bevinden. Je begint, ongeacht de leer- of ontwikkelingsstoornis, altijd bij de brede basiszorg. Dit is de taak van elke leerkracht. Je bereidt je lessen zo voor dat je inclusief onderwijs aanbiedt. Dit wil zeggen dat elke leerling de lessen op zijn/haar niveau kan meevolgen. Door jouw lessen aan te passen, kom je tegemoet aan veel ondersteunings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen, waaronder die van dyslectici. Zo kan je je instructies uitbreiden, variatie aan werkvormen voorzien, voorspelbaarheid bieden of differentiëren en iedereen uitdagen op zijn/haar niveau. Indien die lichte aanpassingen niet effectief zijn voor leerlingen met dyslexie, kan er overgegaan worden naar de verhoogde zorg. Er mag pas overgegaan worden naar dit niveau als er genoeg aanpassingen binnen de brede basiszorg werden voorzien (de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, 2022).

- Een leerkracht kan tijdens de lessen proberen de talenten van de leerlingen op de voorgrond te brengen. Sommige leerlingen zijn goed in tekenen terwijl andere uitblinken in dansen, voetbal, basket, atletiek ... Door nadruk te leggen op die buitenschoolse talenten, kan je het zelfvertrouwen opnieuw versterken. Zo hebben de leerlingen door dat ze meerdere talenten hebben, waarvan enkele zich buiten school manifesteren.

Indien er niet wordt tegemoetgekomen aan de ondersteuningsbehoeften van dyslectici, kan de leerling een verscheidenheid aan negatieve emoties ervaren, zoals frustratie en stress. Ze vergelijken zich met anderen en kunnen zich minder capabel voelen. Bij elke les moeten ze namelijk teksten en theorie lezen. Ze ondervinden dus niet alleen bij de taalvakken problemen. Negatieve ervaringen kunnen hun zelfbeeld nog meer aantasten. Leerlingen met dyslexie hebben ook meer kans op motivatieproblemen. Ze kunnen bepaalde vakken gaan vermijden omdat ze denken dat het niet zal lukken. Hierdoor kunnen ze een negatieve houding aannemen tegenover leren.

Leerlingen met dyslexie kunnen dus veel negatieve gevoelens ervaren. Vandaar dat het zo belangrijk is om voldoende positieve bevestiging te geven. Leerlingen met dyslexie hebben namelijk meer kans om een statische mindset te hebben. Indien leerlingen die gedachtegang aannemen, blijven ze denken dat ze de doelen niet zullen bereiken, hoe hard ze ook hun best doen. Waardoor ze hun motivatie heel snel verliezen en in een kuil terechtkomen. Leerlingen uit die kuil halen is niet gemakkelijk. Het enige wat kan helpen, is de leerling doen overstappen naar een groeimindset. Leerlingen met een groeimindset hebben het gevoel dat ze nieuwe uitdagingen aankunnen en die tot een goed eind kunnen brengen. Ze zijn niet bang om fouten te maken en hieruit te leren. Leerlingen met dyslexie die een groeimindset hebben, zien hun lees- en schrijfmoeilijkheden niet als een struikelblok, maar als een kans om te groeien. Ze blijven

gemotiveerd om te leren en ontwikkelen doorzettingsvermogen ondanks hun obstakels. Ze weten dat ze hun vaardigheden kunnen verbeteren door te oefenen en gebruik te maken van de juiste ondersteuning (Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie, z.d.).

1.4 Verborgene talenten

Dyslectici ervaren veel moeilijkheden in hun dagelijks leven, maar dit betekent niet dat ze geen sterke kanten hebben. Leerlingen met dyslexie ondervinden vaak problemen met taalverwerking, maar daarnaast beschikken ze ook over creativiteit, probleemoplossend denken en een sterk ruimtelijk inzicht. Bovendien ontwikkelen ze vaak een groot doorzettingsvermogen, indien ze een groei mindset hebben, en kunnen ze out of the box denken. Hieronder worden enkele kansen van dyslexie besproken (Eide, *Dyslexie als kans*, 2011/2019; Steenberg, 2024; Davis & Braun, *De gave van dyslexie*, 1995/2011).

Ruimtelijke denkvaardigheid

Ruimtelijke denkvaardigheden hebben betrekking tot het vermogen om de fysieke en materiële wereld samen te zien. Leerlingen met dyslexie kunnen gemakkelijk objecten, vormen en patronen in de ruimte visualiseren, manipuleren en begrijpen. Het zorgt ervoor dat ze gemakkelijk objecten in een ander perspectief kunnen inschatten en hoe de verschillende onderdelen in elkaar passen. Dit zijn essentiële vaardigheden in veel technische, creatieve en wetenschappelijke beroepen zoals monteur, chirurg, radioloog, timmerman, orthodontist en computertechnicus.

Uit onderzoek van de Britse psycholoog Elizabeth Attree is gebleken dat leerlingen met dyslexie beter scoren dan leerlingen zonder dyslexie bij opdrachten waar 3D-beelden een rol spelen (Attree, 2009; Eide, *Dyslexie als kans*, 2011/2019). Leerlingen zonder dyslexie scoren dan wel beter bij taken waar 2D-beelden werden voorgesteld. Leerlingen met dyslexie zijn beter in staat om een bepaalde figuur voor zich te zien en deze in andere ruimtelijke posities voor te stellen. Bij één van de onderzoeken moesten dyslectici en niet-dyslectici bepaalde 3D-figuren bekijken en aangeven welke mogelijk in de echte wereld kunnen bestaan en welke niet. Hierop scoorden dyslectici significant beter. Dit is ook een belangrijke techniek die gebruikt wordt door bouwvakkers. Zij moeten ook in staat zijn om eventuele fouten in bouwtekeningen op te merken. Op schoolgebied komt een goed ruimtelijk inzicht tot uiting bij het maken van een mindmap en overzichtelijke samenvattingen.

Samenhangende denkvaardigheid

Dit is een vaardigheid waarbij er verbanden gelegd worden die anderen niet of niet onmiddellijk zien. De verbanden die gelegd worden lijken in eerste instantie niet logisch voor anderen. Dit komt omdat leerlingen met dyslexie veel verder en out of the box denken. De prikkelverwerking van de ogen en oren verloopt namelijk een beetje anders bij leerlingen met dyslexie. Alles wat zij horen en zien, koppelen ze al aan een ander verschijnsel of gebeurtenis. Dit is iets wat leerlingen zonder dyslexie minder doen.

Doordat leerlingen met dyslexie sneller samenhang en overeenkomsten opmerken, zijn ze ook beter in staat om bijvoorbeeld het werk te herkennen van specifieke ontwerpers, kunstenaars of architecten op basis van hun kenmerkende stijl. Leerlingen met dyslexie zijn ook beter in het

waarnemen van ongebruikelijke verbanden. Als je bijvoorbeeld de gelijkenis tussen een muis en een kat zou vragen, zullen de meesten het voor de hand liggende antwoord geven, namelijk dat het allebei dieren zijn. Stel je die vraag aan een leerling met dyslexie, dan kan je een ongebruikelijk antwoord krijgen zoals: 'Dat zijn twee figuren uit de tekenfilm Tom & Jerry'.

Episodische denkvaardigheid

Episodisch of episch denken wordt ook wel verhalend denken genoemd. De informatie die in onze hersenen binnenkomt, kan op twee plaatsen opgeslagen worden. Je hebt het kortetermijngeheugen en het langetermijngeheugen. Ons kortetermijngeheugen is verantwoordelijk voor het onthouden van informatie die je op dat moment gebruikt. De informatie die wordt opgeslagen in ons langetermijngeheugen wordt later gebruikt. Het episodisch geheugen bevindt zich binnen ons langetermijngeheugen en is verantwoordelijk voor het opslaan en onthouden van herinneringen.

Leerlingen met dyslexie hebben een goed ontwikkeld episodisch geheugen. Hierdoor kunnen ze gemakkelijk gebeurtenissen uit het verleden oproepen om een verhaal vorm te geven. Zo kunnen ze zich bijvoorbeeld goed herinneren hoe een leerkracht een bepaald onderwerp uitlegde en die context gebruiken om nieuwe informatie beter te begrijpen. Daarnaast zijn leerlingen met dyslexie ook in staat om het heden optimaal te interpreteren en mogelijke toekomstige scenario's te schetsen. Bijvoorbeeld, wanneer ze een groepswork plannen, kunnen leerlingen met dyslexie eerdere ervaringen evalueren om in te schatten welke strategieën goed werken en welke problemen zich kunnen voordoen.

Het episodisch geheugen helpt leerlingen met dyslexie ook bij het leren via visuele methoden. Een leerling met dyslexie heeft het bijvoorbeeld moeilijk met het onthouden van losse feiten, maar onthoudt de theorie wel aan de hand van een visueel experiment dat in de klas werd uitgevoerd. Ze kunnen gemakkelijker de theorie linken aan het experiment. Persoonlijke ervaringen hebben in het verleden ook bepaalde emoties en gevoelens opgeroepen. Door die emoties uit het verleden te gebruiken, kunnen ze diepere inzichten verkrijgen. Zo kunnen leerlingen met dyslexie, bij het schrijven van een verhaal, hun eigen levenservaringen in de tekst verwerken waardoor het verhaal levendig en beeldend wordt overgebracht.

Tijdgerichte denkvaardigheid

Tijdgerichte denkvaardigheid wordt ook wel toekomstgericht denken genoemd. Dit is een uniek vermogen dat leerlingen met dyslexie kunnen hebben. Het stelt hen in staat om door middel van vroegere observaties een mogelijke toekomst te schetsen.

Als leerlingen met dyslexie afzonderlijke gegevens in een verhaal vormen, kunnen ze die gemakkelijker onthouden. Het verhaal geven ze vorm door vroegere gebeurtenissen en herinneringen. Dit is bijvoorbeeld handig bij het memoriseren van bepaalde processen die gedurende een lange periode plaatsvinden. Denk maar aan de concepten erosie, platentektoniek en klimaatverandering binnen het vak aardrijkskunde. Onderwerpen zoals de waterkringloop, gesteentevorming en evolutie van verschillende landschappen horen hier ook onder. Leerlingen met dyslexie zien het gehele proces gemakkelijker voor zich dan leerlingen zonder dyslexie.

2. ONDERSTEUNINGSMOGELIJKHEDEN

2.1 Zorgcontinuüm

Het is niet eenvoudig om onderwijs op maat te voorzien voor elke leerling. Om dit proces te vergemakkelijken en meer vorm te geven, is er een model opgemaakt. De driehoek of de piramide van het zorgcontinuüm vormt een leidraad om leerkrachten te ondersteunen bij het voorzien van passend onderwijs voor elke leerling. Als leerkracht bekijk je namelijk eerst wat een specifieke leerling nodig heeft om tot leren te komen, om daar de zorg op af te stemmen. Niet elke leerling heeft namelijk altijd dezelfde zorg nodig.

Het model heeft de vorm van een piramide waarbinnen meerdere fasen opgesplitst zijn. Voor de meeste leerlingen is differentiatie voldoende, terwijl andere leerlingen juist nood hebben aan intensievere ondersteuning, zoals sommige leerlingen met dyslexie. De vier fasen worden boven elkaar geplaatst om aan te tonen dat je niet zomaar eender waar kan beginnen. Elke fase stelt een bepaalde gradatie van zorg voor. Hoe hoger je komt in de piramide, hoe intenser de ondersteuning en begeleiding. Het is van groot belang dat elke leerling begint bij de onderste fase, de brede basiszorg (Potential, z.d.).

Er moet zeker ook nog een belangrijke kanttekening gemaakt worden. Binnen het zorgcontinuüm worden de verschillende fasen met een stippellijn van elkaar gescheiden. Dit betekent dat er kan worden overgegaan van de ene fase naar de andere. Het is dus niet zo dat een leerling met dyslexie binnen de verhoogde zorg het hele schooljaar binnen deze fase blijft steken. Een leerling kan stijgen op de piramide, maar kan ook weer dalen. Binnen een school moet er gestreefd worden om zoveel mogelijk leerlingen binnen de brede basiszorg te houden. Hierdoor voorkomt de school dat leerlingen onnodig doorgestuurd worden naar een intensievere vorm van ondersteuning. Je geeft de leerlingen met dyslexie dus eerst de kans om zich op hun eigen tempo te ontwikkelen. Eenmaal aangetoond dat een leerling de gemeenschappelijke doelen niet kan behalen met de ondersteuning binnen fase 0, mag er overgegaan worden naar een hogere fase met als doel die leerling, indien mogelijk, weer naar de brede basiszorg te brengen. De stippellijnen tonen dus aan dat het zorgcontinuüm een flexibel model is (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Fase 0, brede basiszorg

Dit is de fase waar alle leerlingen, inclusief leerlingen met dyslexie, beginnen. Onder deze fase worden alle didactische uitvoeringen gezien die ervoor zorgen dat elke leerling uitgedaagd wordt en tot leren komt. Het is als leerkracht dus belangrijk om alle leerlingen binnen deze brede basiszorg op te vangen, zodat er zo weinig mogelijk uit de boot vallen. Er wordt gedifferentieerd en rekening gehouden met de principes van Universal Design for Learning. Dit houdt in dat het onderwijs zo wordt ingericht dat alle leerlingen op hun eigen manier kunnen leren. Het is een flexibele manier van lesgeven zodat alle leerlingen, ongeacht hun niveau, leerstijl of noden, optimaal tot leren komen. Aanpassingen voor een leerling met specifieke leer- of onderwijsbehoeften, kunnen ook een meerwaarde zijn voor andere leerlingen (Artevelde Hogeschool, 2018).

In de brede basiszorg zorg je er dus voor dat alle leerlingen, inclusief leerlingen met dyslexie, zich volgens hun mogelijkheden en talenten kunnen ontplooien. Om het voor de leerlingen en leerkrachten overzichtelijk te maken, is het belangrijk dat de school enkele afspraken vastlegt. Welke hulpmiddelen worden onder fase 0 aanzien? Wat wordt er gedaan indien een leerling de

vooropgestelde doelen niet behaalt met de hulpmiddelen binnen de brede basiszorg? Welk onderscheid wordt er gemaakt tussen fase 0 en fase 1? Wanneer en hoe wordt er bepaald om een leerling naar de verhoogde zorg over te plaatsen?

Het M-decreet, dat werd ingevoerd in 2014, omschreef de brede basiszorg als volgt: Een fase waarin de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door drie kernpunten te integreren (Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf, 2018):

1. Bied een krachtige leeromgeving aan voor elke leerling (met dyslexie):

Elke leerling is verschillend op vlak van interesses, voorkennis, capaciteiten en behoeften. Dit wil dus ook zeggen dat niet elke leerling met dyslexie nood heeft aan dezelfde aanpak. Vandaar dat het voorzien van een krachtige leeromgeving belangrijk is. Dit betekent dat je alle leerlingen actief betreft, hen laat participeren en ruimte laat zodat ze zichzelf kunnen bijsturen indien nodig. Zorg hierbij ook voor een goede verbinding met de leefwereld. Hierdoor heb je een grotere kans dat de lessen aansluiten bij de interesses en de manier van denken van de leerlingen. Een krachtige leeromgeving heeft ook betrekking tot een veilig leerklimaat. Als leerkracht stimuleer je een goede klassfeer door aan te geven dat respect een belangrijk gegeven is. Op die manier kan elke leerling zich ontplooiën en zijn/haar talenten tot bloei laten komen. Dit is vooral belangrijk voor leerlingen met dyslexie aangezien zij vatbaarder zijn om socio-emotionele moeilijkheden te ervaren.

2. Volg elke leerling (met dyslexie) systematisch op:

Naast het lesgeven, is het ook van belang dat je regelmatig de vooruitgang van de leerlingen controleert. Dit heeft betrekking tot zowel leerlingen met dyslexie als leerlingen zonder een leer- of ontwikkelingsstoornis. Je volgt de leerlingen op door middel van observaties, groepswerken, taken, toetsen en examens. Het is dus niet zo dat je alleen tijdens evaluatiemomenten kan nagaan welke vooruitgang een leerling boekt.

Tijdens toetsen en examens wordt er gesproken over summatieve evaluatie. Dit houdt in dat je de leerling beoordeelt op basis van de al dan niet behaalde leerdoelen. Voor leerlingen met dyslexie is dit een belangrijke manier om na te gaan of zij eventueel naar een hoger niveau in het zorgcontinuüm moeten overstappen. Daarnaast heb je ook nog formatieve evaluatie. Dit is een evaluatievorm die vooral bij groepsopdrachten en grote taken gebruikt wordt. Hierbij ligt de focus niet op het eindproduct, maar wel op het leerproces. Door tussentijdse evaluatiemomenten in te lassen, geef je de leerlingen feedback waarmee ze direct aan de slag kunnen en zo hun eigen leerproces eventueel kunnen bijsturen. Leerlingen met dyslexie halen hier veel voordelen uit, omdat ze gerichte ondersteuning krijgen tijdens het proces en niet enkel beoordeeld worden op het eindresultaat.

Maatregelen die leerlingen met dyslexie kunnen stimuleren zijn: vooruitgang zichtbaar maken, voldoende aanmoedigen en positieve feedback geven, leerlingen met dyslexie erop wijzen dat ze een bepaalde vraag niet of onvolledig hebben beantwoord of aangepaste opdrachten voorzien waarin succes meer benadrukt wordt.

3. Ga actief aan het werk om risicofactoren te verminderen en beschermende factoren te versterken:

Sommige leerlingen, waaronder leerlingen met dyslexie, hebben een extra zetje nodig om een stap vooruit te gaan. De grootste reden hiervan is (faal)angst. Sommige leerlingen met dyslexie zien het maken van fouten als een obstakel. Ze denken dat dit negatief is en hun

studievoortgang belemmert, terwijl dit in werkelijkheid niet klopt. Het maken van fouten is een proces dat noodzakelijk is om te kunnen groeien. Fouten kunnen niet vermeden worden en moeten gemaakt worden om het leerproces bij te sturen.

Door leerlingen (met dyslexie) zelfvertrouwen en positieve feedback te geven, verhoog je de beschermende factoren. Die factoren zorgen ervoor dat een leerling gemotiveerd is om tot leren te komen en zijn/haar leerproces zelf in handen te nemen. Risicofactoren, zoals negatieve ervaringen, vormen een valkuil en zijn niet gemakkelijk te vermijden. Daarom is het belangrijk om die zoveel mogelijk op de achtergrond te plaatsen. Dit kan je doen door positieve feedback te geven en succeservaringen te benadrukken.

Fase 1, verhoogde zorg

Indien een leerling met dyslexie de doelen niet kan behandelen met de ondersteuning vanuit de brede basiszorg, kan er overgeschakeld worden naar de verhoogde zorg. Binnen deze fase spelen de leerkrachten en de leerlingbegeleiders een actieve rol. Er wordt geobserveerd en nagegaan waar de leerling met dyslexie moeilijkheden ervaart. Daarnaast is het ook belangrijk om zicht te krijgen op de momenten waarop de leerling geen problemen ervaart. Op basis van die gegevens wordt er gekeken welke extra hulpmiddelen er aangeboden kunnen worden. De manier waarop gekeken wordt welke hulpmiddelen een leerlingen met dyslexie al dan niet nodig heeft, is verschillend van school tot school.

De meeste leerlingen met dyslexie vallen onder de verhoogde zorg. Binnen de verhoogde zorg worden de REDICODIS-maatregelen toegepast. Dit zijn maatregelen en/of aanpassingen die ingevoerd kunnen worden naargelang de noden van de leerling met dyslexie. Zo heb je remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen (Dyslexie.be, 2024; inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022):

- Bij remediëring krijgt de leerling met dyslexie extra ondersteuning om bepaalde leerdoelen alsnog te behalen. Voorbeelden van remediërende maatregelen zijn: extra lees- of spellingsbegeleiding aanbieden, gerichte auditieve oefeningen gebruiken, voldoende tijd geven om de leerstof in te oefenen, extra visueel materiaal in de lessen integreren, een bordschema opmaken dat kan overgenomen worden, leerstrategieën aanreiken en de leerlingen de kans geven die uit te proberen, regelmatig herhaling voorzien, een visueel stappenplan aanreiken bij individuele opdrachten of tijdens remediëringsmomenten extra inzetten op mogelijke taal- of leerproblemen. Bij remediëring ligt de focus dus op de herhaling, verdieping en een andere manier van uitleggen om de leerstof beter te begrijpen.
- Differentiëren betekent de lesaanpak afstemmen op verschillende noden, interesses of niveaus van de leerlingen. Op die manier krijgt elke leerling met dyslexie de kans om optimaal tot leren te komen. Differentiërende maatregelen voor leerlingen met dyslexie zijn bijvoorbeeld: aangepaste instructies voorzien op basis van het tempo en niveau, kortere teksten met eenvoudigere zinnen gebruiken, meer tijd geven bij het lezen of schrijven van teksten, notities van de leerkracht of medeleerlingen laten kopiëren, verschillende instructievormen (visueel of auditief) gebruiken of leerlingen zelf doelen laten kiezen binnen bepaalde grenzen. Door te differentiëren geef je de leerlingen met dyslexie de mogelijkheid om aan de slag te gaan met hun talenten en interesses zonder de basisdoelen te verlagen.

- Compenseren houdt in dat bijvoorbeeld leerlingen met dyslexie specifieke hulpmiddelen aangeboden krijgen om de effecten van hun lees- en/of spellingsmoeilijkheden op te vangen. De leerling met dyslexie krijgt steun bij het verwerken van de leerstof zonder dat de doelen aangepast moeten worden. Voorbeelden van compenserende maatregelen voor leerlingen met dyslexie zijn: voorleessoftware tijdens lessen, toetsen en/of examens, spraak-naar-tekstsoftware aanbieden, audio-opnames van de lessen voorzien, hulpfiches aanbieden tijdens toetsen of leerlingen met dyslexie een boek laten lezen met een lager AVI-niveau.
- Dispenseren is het vrijstellen van bepaalde leerdoelen of taken omdat ze voor de leerling niet haalbaar zijn. Er mag pas naar dispenseren overgeschakeld worden als remediëring, differentiatie en compensatie niet hebben geholpen. Dispenserende maatregelen voor leerlingen met dyslexie zijn bijvoorbeeld: vrijstellen van bepaalde taken, geen spellingsfouten aanrekenen bij toetsen, taken en/of examens, geen examenvragen geven in verband met spellingsregels of leerlingen met dyslexie de optie geven om hun examen mondeling toe te lichten en op basis daarvan beoordeeld te worden.

Dit wil echter niet zeggen dat elke leerling met dyslexie REDICODIS-maatregelen nodig heeft. De ernst van dyslexie verschilt namelijk per leerling. Sommigen behoren onder de brede basiszorg, omdat ze de extra hulpmiddelen niet nodig hebben of willen. Het is namelijk zo dat niet elke leerling met dyslexie extra hulpmiddelen wil. Eerder werd al besproken dat het emotioneel niet altijd gemakkelijk is voor leerlingen met dyslexie. In het middelbaar is het imago heel belangrijk. Je gedragen naar de normen van de groep is voor sommigen belangrijker dan jezelf zijn. Het opgenomen worden in een groep is heel belangrijk voor leerlingen van middelbare leeftijd. Vandaar dat sommige leerlingen met dyslexie niet willen opvallen door extra hulpmiddelen te vragen of te aanvaarden. Indien een leerling binnen de verhoogde zorg valt, wordt dit meestal gezien door andere leerlingen in de klas. Sommige leerlingen met dyslexie willen hun moeilijkheden zoveel mogelijk op de achtergrond houden, met als gevolg dat ze de aangeboden hulpmiddelen soms niet willen accepteren. Het voorzien van een brede basiszorg en de socio-emotionele aspecten van leerlingen met dyslexie gaan hand in hand. Die leerlingen binnen de brede basiszorg ondervinden namelijk nauwelijks dat ze 'anders' zijn dan de rest. Dit heeft ook een positief effect op hun zelfbeeld en welbevinden. Door een zo breed mogelijke basiszorg te voorzien, vallen minder leerlingen onder de verhoogde zorg (inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022).

Fase 2, uitbreiding van de zorg

De overgrote meerderheid van de leerlingen met dyslexie behoren onder fase 0 of fase 1. Indien de extra ondersteuning binnen deze fasen niet voldoende zijn, moet er overgeschakeld worden naar fase 2, uitbreiding van de zorg. Indien een leerling met dyslexie hulp ontvangt vanuit fase 2, wil dit niet zeggen dat alle hulpmiddelen uit fase 0 en fase 1 wegvallen. Meestal blijven die nog van kracht, samen met de hulpmiddelen vanuit fase 2.

Binnen deze fase speelt het Centrum voor Leerlingbegeleiding (CLB) een actieve en begeleidende rol. Er wordt samen met de school en het CLB gekeken naar welke specifieke behoeften de leerling met dyslexie heeft, om de leerdoelen te behalen. Indien het niet meteen duidelijk is welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften de leerling nodig heeft, wordt er een handelingsgericht diagnostisch traject opgestart (HGD). Goede diagnostiek kan waardevolle informatie geven over de huidige situatie en waar naartoe gewerkt moet worden (Prodiagnostiek, z.d.).

Fase 3, individueel aangepast curriculum (IAC)

Is het voor een leerling met dyslexie niet haalbaar met hulpmiddelen uit de brede basiszorg, de verhoogde zorg of de uitbreiding van de zorg, kan er beslist worden om een IAC- of OV4-verslag op te stellen. Dit komt in speciale gevallen voor indien de leerling ernstige en hardnekkige dyslexie heeft. Het opstellen van een IAC- of OV4-verslag wordt gedaan door het CLB-team in samenspraak met de leerling, de ouders en de school.

Er bestaat geen specifiek type van leersteun of buitengewoon onderwijs waar leerlingen met dyslexie terecht kunnen. Afhankelijk van de noden en behoeften van de leerling met dyslexie, kan hij/zij wel onder het type basisaanbod vallen. Een IAC-verslag voor een leerling met dyslexie komt dus niet veel voor. Mocht een leerling met dyslexie toch in aanmerking komen voor een IAC-verslag, heeft hij/zij de optie om zowel in het gewoon secundair onderwijs te blijven als de overstap te maken naar het buitengewoon onderwijs. Een combinatie van beide is ook mogelijk. Het doel is om de leerling zoveel mogelijk samen met hun leeftijdgenoten te laten leren in een inclusieve schoolomgeving. Zowel het gewoon als het buitengewoon secundair onderwijs zet zich actief in om dit waar te maken. In het buitengewoon onderwijs doen ze dit door te kijken of een terugkeer naar het gewoon secundair onderwijs haalbaar is. Dit eventueel in combinatie met een aangepast leertraject. Het gewoon secundair onderwijs probeert elke leerling zo optimaal mogelijk te begeleiden en eventueel redelijke aanpassingen te voorzien, met als doel de leerling zoveel mogelijk in het gewoon secundair onderwijs les te laten volgen (Prodia, z.d.; Vlaanderen.be, 2024).

2.2 Mogelijke aanpassingen/hulpmiddelen

Om leerlingen met dyslexie zo optimaal mogelijk te kunnen ondersteunen, is het niet alleen belangrijk om te weten wat dyslexie inhoudt, maar ook om op de hoogte te zijn van de mogelijke aanpassingen die je als leerkracht kan voorzien. De meest voorkomende maatregelen die genomen worden, zijn het aanbieden van voorleessoftware en geen taalfouten aanrekenen indien er geen specifieke spellingsvragen gesteld worden. Het bieden van ondersteuning kan echter veel breder gezien worden. Je kan ondersteuning bieden tijdens de lessen, bij toetsen en taken, bij groepsopdrachten of tijdens de examenperiode. Leerlingen met dyslexie fysieke hulpmiddelen aanbieden helpt hen vooruit, maar daarnaast is mentale ondersteuning ook belangrijk. De leerling moet zich gehoord en gewaardeerd voelen. Hij/zij moet het gevoel hebben dat de leerkracht extra ondersteuning biedt, omdat de leerkracht begrijpt wat dyslexie inhoudt en niet omdat het een verplichting is binnen de school.

Er zijn veel verschillende manieren waarop je leerlingen met dyslexie kan helpen. Indien er wordt vastgesteld dat een leerling de leerdoelen niet kan behalen binnen de brede basiszorg, wordt er een begeleidingsplan opgesteld. Aan de hand van de REDICODIS-maatregelen wordt er gekeken welke aanpassingen die specifieke leerling nodig heeft. Dit geeft vorm aan het begeleidingsplan. Wat in dit plan staat, is geen vaststaand gegeven. Dit wil dus zeggen dat een begeleidingsplan elk moment van het jaar kan veranderen. Er kunnen hulpmiddelen toegevoegd, aangepast of verwijderd worden naargelang de noden van de leerling. Doorheen het schooljaar wordt er ook gewerkt aan het eventueel afbouwen van bepaalde hulpmiddelen. De aanpassingen en hulpmiddelen dienen om de leerling extra te ondersteunen en hen op weg te helpen. Het is niet de bedoeling dat een leerling met dyslexie altijd dezelfde aanpassingen krijgt. Sommigen kunnen de doelen, na enkele jaren ondersteuning, wel behalen met minder aanpassingen en/of hulpmiddelen. Zo geef je hen duidelijk aan dat ze zelfstandigheid en verantwoordelijkheid moeten

opbouwen ondanks hun moeilijkheden. Uiteraard kunnen niet alle hulpmiddelen volledig worden afgebouwd, maar het is wel belangrijk om te kijken waar dit eventueel mogelijk is. Wanneer dit niet mogelijk is, blijft begeleiding en ondersteuning essentieel (Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf, 2018).

2.2.1 Didactische ondersteuning tijdens de les

Tijdens het lesgeven is het niet altijd evident om zicht te hebben op alle leerlingen. Terwijl het tijdens de lessen juist zo belangrijk is om oog te hebben voor de noden van elke leerling. Door de brede basiszorg zo breed mogelijk te houden, kan je met veel verschillende leerlingen tegelijkertijd rekening houden. Sommige leerlingen, zoals leerlingen met dyslexie, hebben nood aan specifieke ondersteuning. Ook deze kan je, in de mate dat dit mogelijk is, integreren in de brede basiszorg (Leerpunt, z.d.; Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013; Vandenbroucke, 2020; Wood & Cochrane, *Dyslexie voor dummies*, 2009/2014, pp. 127-145, pp. 249-262).

Leertempo afstemmen

Leerlingen met dyslexie werken niet altijd op hetzelfde tempo als de andere leerlingen. Bij het maken van een individuele taak kunnen zij namelijk meer tijd spenderen aan het lezen en ontcijferen van de vraag dan aan het oplossen ervan. Door rekening te houden met de verschillende leertempo's binnen de klas, geef je de leerlingen de kans om op eigen tempo te werken. Als leerlingen opgejaagd worden, kunnen ze sneller fouten maken of ontmoedigd raken. Mogelijke manieren om rekening te houden met de verscheidenheid aan leertempo's:

- Voorzie extra tijd bij taken tijdens de lessen, toetsen en klassikale opdrachten. Leerlingen met dyslexie hebben namelijk meer tijd nodig om alle informatie te verwerken.
- Verminder zoveel mogelijk tijdsdruk. Uiteraard geef je bij een examen aan wanneer een lesuur bijvoorbeeld bijna om is, maar vermeld dat dit niet bindend is. Als ze graag nog vijf extra minuutjes hun toets of examen willen overlezen, laat dit dan toe.
- Maak gebruik van flexibele deadlines bij taken en andere opdrachten. Indien een leerling met dyslexie niet op tijd zal klaar geraken met een boekbespreking, geef hen dan de kans om nog enkele dagen extra aan de opdracht te werken.
- Laat het toe dat de leerlingen op eigen tempo werken. Benadruk dus bijvoorbeeld niet dat iedereen binnen de tien minuten klaar moet zijn met alle oefeningen. Leerlingen met dyslexie ervaren dit als een extra druk bovenop hun moeilijkheden bij het maken van de oefeningen. Hierdoor wordt de kans groter dat ze fouten zullen maken.
- Maak altijd tijd vrij om instructies of uitleg opnieuw te herhalen. Indien je aan het begin van een klassikale taak (bijv. een practicum in natuurwetenschappen) alle uitleg geeft, kan dit veel informatie zijn voor leerlingen met dyslexie. Het kan dus zijn dat ze na vijftien minuten vergeten zijn wat ze precies moeten doen. Spreek rustig, herhaal belangrijke informatie en geef de leerlingen de kans om aantekeningen te maken en vragen te stellen.

Leerstof doornemen

Leerlingen met dyslexie verschillen sterk in hun nauwkeurigheid en leessnelheid. Sommigen lezen relatief snel, terwijl anderen nog veel fouten maken en dus minder nauwkeurig lezen (University of Reading, 2016). Sommige leerlingen met dyslexie geven de tekst een eigen vorm, waardoor informatie verkeerd begrepen kan worden. Aan de andere kant heb je ook leerlingen met dyslexie die erg traag lezen. Het gebruiken van technische leesvaardigheden vraagt veel inspanning, waardoor ze soms de inhoud niet voldoende memoriseren.

- Indien er in de les een tekst behandeld wordt, geef die op voorhand mee. Zo kunnen leerlingen met dyslexie zich optimaal voorbereiden en zich alvast inlezen in de tekst. Ze kunnen bij voorkeur ook al belangrijke zaken aanduiden of bijschrijven. Je kan dit eventueel als taak meegeven voor alle leerlingen. Het is dan aan de leerlingen om zelf te bepalen of ze er baat bij hebben of niet.
- Vooraleer de tekst gelezen wordt in de les, kan die eerst ingeleid worden. Zo kunnen de verschillende belangrijke punten en het thema van de tekst al aangehaald worden. Je kan eventueel ook al hand-outs uitdelen waarop een schema staat. Zo hebben de leerlingen met dyslexie meteen een overzicht van de hoofd- en bijzaken.
- Bij taalvakken, zoals Frans en Engels, kan er bij teksten een vertaling of verklarende woordenlijst toegevoegd worden. Op die manier kunnen de leerlingen zelfstandig de tekst doornemen. Het biedt een houvast.
- Geef leerlingen met dyslexie voldoende leestijd als ze een tekst in stilte moeten doornemen. Het inbouwen van die extra tijd wordt best op voorhand voorbereid en aangepast in de lesplanning om eventuele tijdsdruk te vermijden.
- Leg voldoende nadruk op de verschillende leesstrategieën. Sommige teksten, zoals artikels, kunnen globaal gelezen worden terwijl theoretische teksten intensief gelezen moeten worden om de essentie eruit te halen.

Visuele ondersteuning

Het bord is een belangrijke houvast voor veel leerlingen en vooral voor leerlingen met dyslexie. Soms kan een les heel overweldigend zijn omdat er veel theorie of oefeningen aan bod komen. Door gebruik te maken van een bordschema, hebben de leerlingen ten eerste de kans om dit over te nemen en later te gebruiken als samenvatting. Door hun sterke episodische denkvaardigheden zijn leerlingen met dyslexie beter in staat om losse onderdelen samen te voegen tot één geheel (Eide, *Dyslexie als kans*, 2011/2019; Jansen, 2019). Ten tweede is er ook een mogelijkheid om de focus weer te verleggen naar de les als de leerling even afgeleid zou zijn. Bij het maken van een klassikale mindmap gebruik je best zoveel mogelijk kernwoorden. Gebruik eventueel titels en opsommingstekens om een duidelijk onderscheid te maken. Zet belangrijke woorden of definities in een ander kleur of apart in een kader. Andere voorbeelden van visuele ondersteuning zijn:

- Tijdens de lessen kan gewerkt worden met een kleurencode. Geef de leerlingen mee dat ze bijvoorbeeld belangrijke termen in het roze moeten markeren en voorbeelden in het geel. Eenmaal dit geautomatiseerd is bij de leerlingen, kunnen ze dit zelfstandig. Op die manier hebben ze ook meteen een overzicht van de belangrijke onderdelen van de leerstof. Je helpt hen met leren leren. Daarnaast kan je ook een vaste kleurencode gebruiken bij opdrachten. Zet het onderdeel 'doelen' bijvoorbeeld in het groen en de

deadline in het blauw. Op die manier hebben leerlingen met dyslexie meteen een beeld van waar ze bepaalde informatie kunnen terugvinden. Het verkleint ook de kans dat de leerling iets over het hoofd ziet of verkeerd leest.

- Gebruik voorbeelden van taken of toetsen als houvast voor de leerlingen met dyslexie. Hierdoor hebben ze een visueel beeld van de verwachtingen.
- Zorg voor een overzichtelijke PowerPointpresentatie tijdens de lessen. Dit is een gemakkelijk middel om theorie visueel voor te stellen. Zorg er wel voor dat er nooit te veel informatie op één dia staat, maar werk met kernwoorden. Maak ook gebruik van afbeeldingen of videofragmenten om de theorie in verschillende contexten te plaatsen. Voor leerlingen met dyslexie is het gemakkelijker om de theorie visueel voor zich te zien. Ze zullen gemakkelijker een schema met kernwoorden onthouden dan een lange tekst. Afbeeldingen blijven ook langer hangen in het kortetermijngeheugen, waardoor ze meer kans hebben om opgenomen te worden in het langetermijngeheugen (de Rooij, 2022).
- Bij het opstellen van opdrachten kan er gebruik gemaakt worden van een vast pictogrammensysteem. Gebruik bijvoorbeeld voor de deadline en de omschrijving van de opdracht een vast icoon. Dit is vooral handig bij grote opdrachtenbundels met veel informatie. Wees hierin consequent. Leerlingen met dyslexie kunnen dan in één oogopslag zien waar bepaalde informatie staat.
- Maak in de les een mindmap en haal hierbij input uit de leerlingen. Er is uiteraard ook een mogelijkheid om al zelf een overzichtelijk schema te maken dat je achteraf meegeeft met de leerlingen. Maak hierbij gebruik van kernwoorden, pijlen, kleuren en afbeeldingen.

Gestructureerde instructies

Eén van de eerste stappen bij het maken van een taak voor school is het bekijken van de doelen en het stappenplan. Wat wordt er verwacht? Aan welke criteria moet mijn taak voldoen om goed te scoren? Hoe begin ik aan mijn taak? Indien de leerling met dyslexie de instructies of de doelen verkeerd interpreteert of niet begrijpt, kan hij/zij niet correct beginnen aan de taak. Daarom zijn duidelijke instructies heel belangrijk, zeker voor leerlingen met dyslexie. Zij hebben namelijk moeite met het lezen van lange teksten. Leerlingen met dyslexie steken veel tijd en moeite in het ontcijferen van de kern van een tekst. Zij lopen meer risico om een deel van de instructies verkeerd te begrijpen of zelfs over het hoofd te zien (Dyslexie Centraal, 2025).

Zorg dus voor een duidelijke en overzichtelijke structuur bij het geven van instructies:

- Werk met opsommingstekens om de verschillende stappen duidelijk te maken.
- Gebruik signaalwoorden zoals eerst, vervolgens, daarna of ten slotte.
- Vermijd lange zinnen en moeilijke woorden. Kies voor eenvoudige en concrete taal die niet voor meerdere interpretaties vatbaar is.
- Benadruk essentiële informatie met kleur, vetgedrukte tekst of onderlijning.
- Geef indien mogelijk voorbeelden van een goede taak of een ingevuld sjabloon. Zo kunnen leerlingen met dyslexie zich ergens op baseren.
- Bied instructies ook mondeling of via een audio-opname aan. Hierdoor kunnen de leerlingen met dyslexie de uitleg altijd opnieuw beluisteren indien iets niet duidelijk is.

- Plaats op het einde van de instructies een checklist die de leerlingen zelf kunnen aanvinken. Dit geeft nog een extra overzicht van de doelen die behaald moeten worden.

Alternatieve werkvormen

Een standaard les houdt meestal in dat er theorie wordt gegeven met daarna individuele oefeningen. Deze vorm van lesgeven is niet altijd de beste optie voor leerlingen met dyslexie. Sommigen kunnen namelijk problemen ondervinden om alle theorie te onthouden. Het opnieuw nalezen van de theoretische teksten is ook niet eenvoudig. Het zou een grote meerwaarde zijn om af en toe afwisseling in werkvormen te voorzien (Vervullens, 2020, pp. 2).

- Bij hoekenwerk worden er verschillende ‘hoeken’ voorzien met opdrachten. De leerkracht kan ervoor zorgen dat de leerlingen de verschillende opdrachten op een andere manier moeten verwerken. Denk maar aan een visuele opdracht zoals een filmfragment of een praktische opdracht zoals het onderzoeken van de dichtheid van verschillende vloeistoffen. Leerlingen met dyslexie voelen zich minder belemmerd door taal en krijgen de kans om hun talenten te benutten.
- Een week- of maantaak houdt in dat de leerlingen op voorhand een bundel oefeningen krijgen. Doorheen de lessen kunnen ze hier eventueel aan werken, maar het voornaamste doel is om thuis te oefenen. Doorheen de week worden verschillende theoretische kaders gegeven en elk kader komt overeen met enkele oefeningen in de bundel. Het is aan de leerlingen om de oefeningen bij te houden en zelf in te plannen wanneer ze welke oefeningen zullen maken. Geef de leerlingen de mogelijkheid om feedback te vragen. Leerlingen met dyslexie kunnen dit als positief ervaren omdat ze op eigen tempo kunnen werken aan de oefeningen. Ze krijgen de tijd en ruimte om de theorie te bekijken.
- Groepsopdrachten zijn belangrijk om de autonomie van leerlingen te bevorderen. Als leerkracht stel je best zelf de groepen op. Jij hebt namelijk een goed zicht op de sterktes en valkuilen binnen de klas. De groepen worden zo opgesteld dat iedereen elkaar aanvult. Tijdens het groepswork kunnen ze hun eigen talenten inzetten om de opdracht tot een goed einde te brengen. Leerlingen met dyslexie leren op die manier dat ook zij talenten hebben die anderen eventueel niet hebben. Dit verhoogt hun zelfvertrouwen en motivatie.
- Teach-back is een bekende vorm waarbij de leerlingen in eigen woorden de leerstof uitleggen aan hun medeleerlingen. Je kan de leerlingen laten kiezen welk onderdeel zij graag willen uitwerken. Daarna mogen ze zelf beslissen hoe ze de theorie overbrengen aan de klas. Ze kunnen bijvoorbeeld werken met een PowerPointpresentatie, een poster of een audiofragment. Leerlingen met dyslexie kunnen op deze manier gemakkelijker kiezen voor een mondelinge verwerking. Hierdoor ervaren ze minder druk en kunnen ze hun talenten benutten.
- Doorheen het schooljaar kan het zijn dat de leerlingen verschillende soorten projecten moeten uitwerken. Zo kan het gaan om een project rond duurzaamheid in het vak aardrijkskunde, fotosynthese in natuurwetenschappen, tiny houses in techniek of mentale gezondheid in mens en samenleving. Het eindresultaat van een project wordt bijna altijd voorgesteld aan de hand van een presentatie. Door de leerlingen te laten kiezen hoe ze dit presenteren, leren ze zelfstandigheid en krijgen ze meer zelfinzicht. Leerlingen met dyslexie kunnen kiezen om een taak op zich te nemen waarbij ze niet meteen in contact komen met taal, zoals het maken van een poster.

Positieve feedback

Feedback is voor elke leerling belangrijk, maar bij leerlingen met dyslexie speelt het nog een grotere rol. Het doel van feedback is de leerlingen bewust te maken van hun eigen leerproces. Feedback kan gegeven worden op verschillende momenten, zoals tijdens groepsopdrachten of bij jaartaken.

Bij leerlingen met dyslexie is het geven van positieve feedback heel belangrijk. Ze kunnen namelijk een lager zelfbeeld hebben, waardoor elke vorm van positieve feedback cruciaal is. Leerlingen met dyslexie stoten soms op meer en/of grotere struikelblokken dan leerlingen zonder dyslexie. Dit kan hun zelfvertrouwen en motivatie snel naar beneden halen. Door zowel nadruk te leggen op grote als kleine succesmomenten, verhoog je hun zelfvertrouwen (Klasse, *Goede feedback van de leraar doet leerlingen meer leren*, 2018). Voor leerlingen met dyslexie is het geven van feedback even belangrijk als de inhoud ervan.

- Gebruik geen vage opmerkingen en geef specifieke voorbeelden van wat goed ging en waar er nog groeimogelijkheden zijn. Geef dus positieve en constructieve feedback. Zeg eerst wat er goed loopt en ga vervolgens over naar de verbeterpunten. Het is niet voldoende om een cijfer te geven zonder feedback.
- Ga dieper in op onvolledige antwoorden. De leerling met dyslexie kent de leerstof misschien heel goed, maar legt het niet voldoende uit waardoor hij/zij punten verliest. Ga in gesprek en maak duidelijk waar de veelgemaakte fouten liggen en hoe ze dit een volgende keer kunnen voorkomen.
- Indien feedback op papier wordt gegeven, maak dan ook even tijd vrij om dit mondeling met de leerling te bespreken. Eventuele onduidelijkheden kunnen dan toegelicht worden.
- Probeer de leerling zoveel mogelijk te betrekken bij het reflectiemoment. Laat hen zelf reflecteren over hun verbeterde taak of toets. Dit bevordert hun zelfinzicht, versterkt hun zelfvertrouwen en draagt bij aan een groeimindset.

Leren leren

In veel gevallen staat de theorie uitgeschreven in teksten. Voor leerlingen met dyslexie is het niet altijd gemakkelijk om de essentie uit deze teksten te halen. Dit kan ervoor zorgen dat ze sommige belangrijke connecties tussen theoretische onderdelen niet zien. Maak gebruik van mindmaps of samenvattingen tijdens het lesgeven, zodat de leerlingen die kunnen overnemen. Op die manier leren ze hoe een mindmap en samenvatting is opgebouwd. Uiteraard kan je er ook voor kiezen om het begin van een mindmap te maken en de leerlingen de taak te geven dit thuis af te werken. Dan is het wel heel belangrijk dat je de mindmaps van alle leerlingen naleest en feedback geeft. Alleen dan leren ze leren. Voor leerlingen met dyslexie kan dit een heel grote hulp zijn, want dan kunnen ze de mindmap, die in de klas is gemaakt, gebruiken om de essentie uit de theoretische teksten te halen. Ze lezen nog altijd zelfstandig de teksten door, maar met behulp van een schema.

Leren leren is veel meer dan een samenvatting maken. Het is het zelfinzicht ontwikkelen dat ervoor zorgt dat je jouw eigen handelen kan aanpassen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Zorg er dus ook voor dat leerlingen met dyslexie uitgedaagd worden en hun talenten ontdekken. Hen ondersteunen blijft belangrijk, maar geef hen ook de ruimte om zelfstandigheid te ontwikkelen. Zo kan je bijvoorbeeld de optie geven dat de leerlingen bij een boekbespreking zelf

mogen beslissen hoe ze hun boek zullen presenteren. Ze leren hun talenten en struikelblokken kennen en bepalen zo welke aanpak het beste bij hen past.

Het is belangrijk dat de leerkracht tijdens het lesgeven aangeeft of er aantekeningen gemaakt moeten worden. Leerlingen met dyslexie hebben het daar meestal moeilijk mee. Ze weten niet altijd goed wat ze precies moeten noteren. Volgende zaken kan jij als leerkracht doen om die leerlingen te ondersteunen bij het maken van notities:

- Leer de leerlingen aan hoe ze precies aantekeningen tijdens de les moeten maken. Ze kunnen namelijk gebruikmaken van opsommingen, korte zinnen, kernwoorden, persoonlijke kleurencodes, afbeeldingen, schetsen ... Indien de leerling online aantekeningen wil maken, geef duidelijk aan dat ze niet alle opmaakmogelijkheden moeten gebruiken, want anders wordt het document onoverzichtelijk. Gebruik voorbeelden in de klas en kijk regelmatig de al gemaakte notities en samenvattingen na. Vergeet hier zeker geen gerichte feedback op te geven.
- Geef tijdens de lessen al duidelijk aan wat de hoofd- en bijzaken zijn. Zo weten de leerlingen met dyslexie meteen wat belangrijk is om te noteren en wat minder van belang is. Laat leerlingen eventueel verplicht extra dingen noteren of aanduiden.
- Geef jouw aantekeningen mee met de leerlingen met dyslexie waarvan de notities niet meer overzichtelijk zijn.
- Stimuleer het gebruik van tekstverwerkers en programma's waarmee samenvattingen en mindmaps (bijv. Whimsical) gemaakt kunnen worden.

Preteaching

Volgens Karel de Grote Hogeschool (z.d.) is preteaching een leerstrategie waarbij je een leerling of een groep leerlingen voor de les voorbereidt op de leerinhoud. Indien er een les aankomt waar teksten moeten gelezen worden, kunnen de teksten op voorhand meegegeven worden. Op die manier hebben leerlingen met dyslexie de kans om de teksten op voorhand in te lezen. Ze kunnen ook al belangrijke termen, zinnen of alinea's aanduiden om tijdens de les sneller de juiste informatie in de tekst te vinden. Hierdoor leren leerlingen met dyslexie zelfstandig een tekst ontleden zonder tijdsdruk of enige verwachtingen.

Je kan ook preteaching toepassen bij groepsopdrachten of hoekenwerk. Door op voorhand door te geven wat de doelen en verwachtingen zijn, kan een leerling met dyslexie zich al voorbereiden. Zo kunnen de opdrachten al schriftelijk of mondeling meegedeeld worden. Hierdoor kunnen de leerlingen zich al voorbereiden. Leerlingen met dyslexie verliezen dus geen kostbare tijd bij het lezen en begrijpen van de opdrachten.

Flipped Classroom is ook een mogelijke techniek om de leerlingen voor te bereiden op de inhoud van de volgende lessen. In een flipped classroom zet je de traditionele manier van lesgeven op zijn kop. De studenten verwerven voor de les zelfstandig de basis. In de les komt er dan ruimte vrij voor diepgaande leeractiviteiten, (inter)actie en discussie (Universiteit Gent, z.d.). De leerlingen kunnen bijvoorbeeld al de theoretische achtergrond leren. Dit kunnen ze doen door het maken van een samenvatting, een mindmap, een woordenlijst of door belangrijke delen in de tekst aan te duiden. Leerlingen met dyslexie hebben de kans om op hun eigen tempo de theorie te lezen en samen te vatten. Moeilijke woorden kunnen ze thuis alvast opzoeken en eventueel een

verklarende woordenlijst maken. In de klas kunnen er dan oefeningen gemaakt worden aan de hand van de theorie. Dit kan uitgewerkt worden in een groepsopdracht, maar kan ook individueel.

2.2.2 Aanpassingen/hulpmiddelen bij taken, toetsen en examens

Het is van belang dat er tijdens de evaluatiemomenten rekening gehouden wordt met de moeilijkheden die leerlingen met dyslexie kunnen ervaren. Doorheen de lessen werden deze leerlingen al goed ondersteund en die ondersteuning kan dus niet zomaar wegvallen. Ook tijdens toetsen en andere evaluatiemomenten moeten er passende hulpmiddelen aangeboden worden zoals extra tijd, voorleessoftware of aangepaste vragen. Hierdoor wordt de leerling met dyslexie eerlijk beoordeeld op zijn/haar kennis en vaardigheden, los van zijn/haar lees- en spellingsmoeilijkheden (Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013; Aerts, Mostaert, Meersschaert, Janssens, Loncke & Geudens, 2011).

Toetsen

Toetsen veroorzaken veel stress bij leerlingen met dyslexie. Ze weten namelijk dat er veel lees- en schrijfwerk aan een schriftelijke toets of examen vasthangt. Die stress kan hun concentratie en prestatie negatief beïnvloeden. Hierdoor geven hun resultaten geen eerlijk beeld van hun kennis en vaardigheden. Daarom is het belangrijk om zoveel mogelijk die stress te verminderen (CSG De Goudse Waarden, *Dyslexieprotocol 2023*, 2023; El-helayk, 2024).

- Overloop de vragen samen met de leerlingen door ze luidop voor te lezen. Leg nadruk op eventuele valkuilen en wijs leerlingen op dubbele vragen in één opgave. Geef tips bij uitdagende vragen om hen op weg te helpen. Zo kan je bijvoorbeeld verwijzen naar een proefje dat in de klas werd uitgevoerd, een bordschema dat belangrijk was, het hoofdstuk waar je het antwoord kan vinden ... Geef de leerlingen ook de tijd om vragen te stellen na het overlopen van de toets.
- Indien het mogelijk is, kunnen leerlingen met dyslexie al vroeger aanwezig zijn in het lokaal en de toets al eens doornemen zonder extra uitleg van de leerkracht of al te beginnen. Zo kunnen de leerlingen op hun gemak de vragen doornemen en onduidelijkheden aanduiden. Wanneer de vragen namelijk klassikaal overlopen worden, hebben leerlingen met dyslexie niet voldoende tijd om de vragen goed genoeg door te nemen en na te gaan of ze alle vragen begrijpen. Vandaar dat het een voordeel zou zijn als ze in stilte en op eigen tempo al eens de toets kunnen lezen.
- Laat leerlingen met dyslexie voorleessoftware met eventuele spellingscontrole gebruiken indien nodig. Geef duidelijk aan dat dit ook een mogelijke optie is tijdens de lessen. Veel leerlingen met dyslexie denken namelijk dat dit alleen maar mogelijk is tijdens examenperiodes.
- Meerkeuzevragen zijn over het algemeen meer geschikt voor leerlingen met dyslexie omdat ze minder schrijfwerk vereisen. De mogelijke antwoorden worden ook al gegeven, waardoor de leerlingen niet zelf moeten nadenken hoe ze hun antwoord zullen formuleren. Aan de andere kant kunnen meerkeuzevragen ook voor verwarring zorgen juist omdat er meerdere antwoordmogelijkheden gegeven worden. Laat de leerlingen bijvoorbeeld eerst kernwoorden markeren. Hierdoor hebben ze meteen een duidelijk

beeld van de verschillen tussen de antwoordmogelijkheden. Geef ook aan dat ze eerst de antwoorden moeten doorstrepen waarvan ze zeker zijn dat ze foutief zijn.

- Stem de toets af op de oefeningen en taken die doorheen het trimester werden gemaakt.
- Als er meerdere bronnen gegeven worden, onderscheid die duidelijk van elkaar met kleuren. Geef bijvoorbeeld de vragen die horen bij bron A dezelfde kleur of hetzelfde symbool als de titel van bron A. Zo is er een kleinere kans dat leerlingen met dyslexie de opgave verkeerd lezen of interpreteren.
- Laat het toe dat leerlingen woorden fonetisch schrijven indien ze de correcte spelling niet weten. Leerlingen met dyslexie vermijden namelijk vaak woorden waarvan ze niet weten hoe het geschreven is en zoeken naar synoniemen of alternatieve woorden. De inhoud van de geschreven tekst kan hieronder lijden indien de leerling andere woorden kiest die inhoudelijk niet helemaal correct zijn.
- Geef, indien mogelijk, de leerlingen de kans om de toets mondeling af te leggen. Dit hen minder stress indien zij mondeling beter presteren dan schriftelijk.
- Zorg ervoor dat de leerlingen geen overvolle agenda hebben met toetsen. De meeste scholen hebben al een systeem voor het maximale aantal toetsen dat mag gegeven worden per dag. Twee toetsen moderne vreemde talen op één dag is niet alleen moeilijk voor leerlingen met dyslexie, maar ook voor andere leerlingen. Bespreek met de leerlingen welke combinatie van toetsen binnen een korte periode haalbaar is. Twee toetsen van verschillende taalvakken, verspreid over twee dagen, kan bijvoorbeeld ook voor problemen zorgen.
- Focus niet altijd op summatieve toetsen, maar voorzie ook af en toe formatieve evaluatie. Summatieve toetsen meten de kennis en vaardigheden van een groot deel van de leerstof. Dit weegt vaak zwaar door bij het rapport. Formatieve evaluatie, zoals een jaartaak, weegt doorgaans iets minder door en meet de vooruitgang van de leerling. Het geeft een duidelijk beeld van het leerproces.
- Zorg voor een variatie aan toetsvormen. De meeste toetsen bestaan uit verschillende vragen die binnen een bepaalde tijd opgelost moeten worden. Hierbij zijn de lees- en spellingsvaardigheden van groot belang. Dit is dan ook de reden dat toetsen een uitdaging zijn voor leerlingen met dyslexie. Voorzie dus ook eens groepsopdrachten, presentaties, mondelinge toetsen, portfolio's of projecten. Hierdoor hebben leerlingen met dyslexie meer mogelijkheden om te tonen wat ze weten en kunnen.
- De lay-out bij toetsen is heel belangrijk. Geef altijd voldoende ruimte om een antwoord te noteren. Beter te veel ruimte dan te weinig. Maak een duidelijk onderscheid tussen de verschillende vragen door ze chronologisch te nummeren of door een dubbele interlinie na elke vraag toe te voegen. Zo hebben leerlingen met dyslexie een duidelijk beeld van welke tekst bij welke vraag hoort. Onderzoek (O'Brien, Mansfield & Legge, 2005) toont aan dat leerlingen met dyslexie een grotere lettergrootte nodig hebben. Er is geen duidelijk besluit over het lettertype (De Leeuw, 2010; Kuster, Braams & Bosman, 2012; Theunissen, 2003). De meeste leerlingen met dyslexie prefereren Arial 12. Een lettertype zonder schreef is de beste optie voor leerlingen met dyslexie. Gebruik dus bijvoorbeeld niet 'Amasis MT Pro'. Bespreek met collega's welk lettertype en welke lettergrootte gebruikt zullen worden, zodat er duidelijkheid is en iedereen dezelfde regels volgt.

- Zorg voor een rustige omgeving tijdens een toets of examen. Leerlingen met dyslexie moeten zich namelijk niet alleen focussen op de inhoud van de vragen, maar ook op de lees- en spellingsaspecten. Garandeer een stille omgeving totdat iedereen heeft ingediend. Indien mogelijk kan een leerling met dyslexie in een aparte ruimte, waar het stiller is, zijn/haar toets of examen maken.
- Het kan soms gebeuren dat leerlingen met dyslexie niet klaar raken in de afgesproken tijd. Geef hen de mogelijkheid om langer door te werken. Hou hierbij rekening met eventuele toetsen of presentaties tijdens volgende lesuren. Andere aanpassingen voor leerlingen met dyslexie zijn: minder (uitgebreide) opdrachten voorzien, hen vroeger laten beginnen, aangepaste toetsen of meer uitgewerkte instructies aanbieden.
- Indien een leerling met dyslexie moeite heeft met het uitschrijven van een opstel, geef hen de kans om dit op een andere manier te verwerken. Denk maar aan een videopname, een mindmap of een schema.

Huiswerk en toetsen bespreken

Het bespreken van huiswerk of een taak gebeurt meestal aan het begin van de les als instap. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen hun fouten ontdekken, zodat ze de komende les(sen) of het komende evaluatiemoment niet nogmaals dezelfde fouten maken. Bij het bespreken van huistaken en toetsen houd je rekening met de leerlingen met dyslexie:

- Indien de leerlingen zelf hun toets of taken moeten verbeteren, moet er voldoende tijd vrijgemaakt worden. Een rustige en veilige omgeving is een must. Dit zorgt ervoor dat leerlingen met dyslexie minder snel afgeleid zijn en zich volledig kunnen focussen op hun taak of toets. Leerlingen met dyslexie zullen over het algemeen in een minder snel tempo een toets verbeteren, omdat ze theoretische teksten niet even vlot kunnen lezen als leerlingen zonder dyslexie. Geef daarom aan waar in de cursus de leerlingen het antwoord kunnen vinden op een specifieke toetsvraag.
- Laat de leerlingen eerst individueel hun toets of taak verbeteren aan de hand van hun cursus. Nadien kunnen de correctiebladen uitgedeeld worden en bespreken de leerlingen hun antwoorden in groep. Dit versterkt hun zelfinzicht en geeft de leerkracht meer ruimte om individuele leerlingen of groepjes extra te ondersteunen. Leerlingen met dyslexie verwerven aan de hand van peer tutoring ook kennis. Ze kunnen eventueel zelf uitleg geven aan hun medeleerlingen.
- Indien het verbeterwerk van een leerling met dyslexie onduidelijk of rommelig is, voorzie dan een nette verbeterde versie van de taak of toets. Hierdoor blijft hun werk overzichtelijk en opnieuw bruikbaar bij het studeren voor een volgende toets of examen.
- Het zelfstandig of in groep verbeteren van een toets of taak kan soms chaotisch zijn voor leerlingen met dyslexie. Zorg na afloop dus altijd dat de leerlingen hun fouten begrijpen. Geef dus niet alleen een cijfer, maar ook gerichte feedback. Zonder inzicht in wat fout ging, is er geen mogelijkheid om de volgende keer dezelfde fouten te vermijden.

Indien gewenst kan er een individuele bespreking ingepland worden. Dit heeft een grote meerwaarde, zeker voor leerlingen met dyslexie. Er kan gekeken worden naar welke leerstof extra herhaling nodig heeft en welke onderdelen juist heel goed gekend zijn. Op die manier kan er gerichter extra oefenmateriaal of uitleg voorzien worden.

Instructies lezen

De grootste valkuilen bij het maken van opdrachten en het oplossen van vragen bij toetsen en examens liggen bij het lezen van de instructies. Als een leerling met dyslexie al voor de start de opdracht verkeerd leest of interpreteert, verliest hij/zij onnodig punten. Bij examens kunnen leerlingen met dyslexie soms vragen overlaten omdat ze onduidelijk zijn. Die zaken kunnen vermeden worden.

- Bespreek voor het maken van een toets, taak of examen het belang van het grondig lezen van de vragen. Soms staan er namelijk twee vragen in één zin geformuleerd. Geef duidelijk aan dat ze zeker de vraag goed moeten lezen en eventueel tweemaal voor ze een antwoord formuleren.
- Overloop de verschillende vragen bij een toets. Geef duidelijk aan welke vragen een valkuil kunnen zijn. Laat hen bijvoorbeeld belangrijke woorden markeren. Voorzie ook een korte pauze na het overlopen van de vragen, zodat de leerlingen vragen kunnen stellen.
- Moedig leerlingen aan een taak, toets en examen meermaals te overlezen. Niet alleen op spellingsfouten, maar ook op inhoudsfouten. Laat de leerlingen stilstaan bij de vragen. Heb ik de vraag goed gelezen/begrepen? Beantwoord ik de vraag volledig? Ben ik iets vergeten te beantwoorden?
- Geef tijdens de lessen duidelijk aan wat mogelijke toets- of examenvragen kunnen zijn. Leg daarbij de nadruk op de verschillende soorten vragen. Een open vraag en een verbandvraag worden bijvoorbeeld op een andere manier beantwoord.
- Help leerlingen met dyslexie bij het herkennen van kernwoorden (bijv. analyseer, beargumenteer of verklaar) in een vraag. Maak hen duidelijk dat er verschillende manieren zijn waarop de leerstof bevraagd kan worden. Begeleid leerlingen met dyslexie bij het herkennen van de drie veelvoorkomende vraagtypes (Lagerwerf, 2000). Gaat het om een doe-vraag, een rekenvraag of een denkvraag?

Woordbetekenissen begrijpen

Leerlingen met dyslexie hebben vaak minder leeservaring waardoor hun woordenschat ook minder uitgebreid is dan hun medeleerlingen zonder dyslexie (Dyslexie Centraal, z.d.). De achterstand in woordenschat kan zich uiten in alledaagse woorden, zoals het werkwoord /staan/ in de uitdrukking /hij staat daarvoor in/. Daarnaast kunnen de leerlingen moeite hebben met schooltaalwoorden, zoals /functie/ of /conclusie/. Ten slotte kan die achterstand ook merkbaar zijn bij vakspecifieke termen, zoals /exponentieel/ in wiskunde of /observatorium/ bij aardrijkskunde. Die woorden zijn voor leerlingen met dyslexie vaak onbekend.

- Eenmaal een taak, toets of examen is opgesteld, kijk je na op eventuele moeilijke niet-vakgebonden termen. Vervang onnodige woorden en gebruik woorden waarvan je zeker weet dat iedere leerling die zal begrijpen. Vermijd woorden zoals analyseer, reproduceer en contextueel bij toets- en examenvragen.
- Leer de leerlingen aan hoe ze een betekenis van een woord kunnen achterhalen. Zo kan er gekeken worden naar de context waarin het woord staat. De betekenis kan ook duidelijk worden door te kijken naar de samenstelling van een woord, zoals bij zorgplicht en risicoanalyse (inzichten uit de lessen taalstimulerend onderwijs, 2023).

Wijs leerlingen met dyslexie ook op eventuele betekenisovereenkomsten tussen woorden, zoals de betekenis van een voor- of achtervoegsel. De woorden autobiograaf en automaat hebben beide het voorvoegsel /auto-/ , wat /zelf/ betekent. De woorden microscoop, telescoop en bioscoop hebben hetzelfde achtervoegsel, namelijk /-scoop/ , wat /kijken/ betekent.

- Benadruk tijdens de lessen voldoende nieuwe vaktermen. Schrijf die bijvoorbeeld op het bord of stel een woordenlijst op. Zo zijn de leerlingen op de hoogte van de te kennen vaktermen. Leerlingen met dyslexie kunnen ook moeite hebben met het herkennen van deze specifieke termen. Het is voor hen vaak lastig om onderscheid te maken tussen moeilijke woorden die ze moeten kennen en woorden die niet noodzakelijk zijn om de theorie te begrijpen.

Opdrachten en verslagen uitwerken

Leerlingen met dyslexie kunnen zich vaak beter mondeling uitdrukken dan schriftelijk (Dyslexiefont, 2024). Het schrijven van een opstel is dus niet eenvoudig voor hen. Er worden vaak veel spellingsfouten gemaakt en de opbouw van zinnen is niet altijd correct. Dit kan ertoe leiden dat de leerling kostbare punten verliest.

- Laat leerlingen met dyslexie gebruikmaken van voorleessoftware met spellingscontrole. Op die manier kunnen ze hun zelfgeschreven tekst laten voorlezen, waardoor spellingsfouten gemakkelijker op te merken zijn.
- Geef richtlijnen mee waaraan de leerlingen zich moeten houden. Geef bijvoorbeeld de minimale en/of maximale hoeveelheid pagina's aan of vermeld duidelijk welke aspecten zeker verwerkt moeten zitten in de tekst. Werk bijvoorbeeld met een checklist die je aan de leerlingen bezorgt. Zo kunnen de leerlingen nagaan wat ze nog moeten toevoegen of aanpassen. Ze zijn duidelijk op de hoogte van de doelen.
- Geen fouten aanrekenen op vlak van spelling bij niet-taalvakken. Laat het bijvoorbeeld toe dat leerlingen met dyslexie, zoals eerder beschreven, een moeilijk woord fonetisch schrijven.
- Accepteer andere productievormen bij leerlingen met dyslexie die moeite hebben met het schrijven van lange teksten. Laat ze bijvoorbeeld de opdracht uitwerken aan de hand van een woordenspin, een mindmap of een PowerPointpresentatie. Pas eventueel de doelen aan voor leerlingen met dyslexie. Geef hen bijvoorbeeld een lagere minimale hoeveelheid pagina's of laat spellingsfouten vallen indien de betekenis van het woord niet verandert.

Rekenkundige problemen

Leerlingen met dyslexie hebben niet alleen moeilijkheden bij de taalvakken, maar kunnen ook soms problemen ondervinden bij andere vakken zoals wiskunde (Jeugd & Onderwijsadvies, 2023). Leerlingen met dyslexie hebben over het algemeen moeite met structuur aanbrengen. In wiskunde is dit een belangrijk gegeven bij vraagstukken en moeilijke bewerkingen. De comorbiditeit met dyscalculie is ongeveer 40% (Lissens et al., 2020).

- Indien de leerling met dyslexie een opdracht niet begrijpt, ga dan na waar het probleem ligt. Begrijpt de leerling de leerstof niet of de manier waarop de vraag verwoord is?

Leerlingen met dyslexie ervaren vaak problemen bij vraagstukken. Ze kunnen de theorie toepassen, maar de vraagstukken zorgen voor verwarring omdat ze zelf de essentie er moeten uithalen.

- Moedig aan dat de leerlingen altijd hun tussenstappen opschrijven. Op die manier kan er bij een fout antwoord nagegaan worden waar het misliep. Hierdoor kan er gerichte feedback gegeven worden.
- Maak gebruik van grafieken of diagrammen om vraagstukken te ondersteunen. Ze helpen de leerlingen om de informatie visueel te verwerken. Dit is vooral waardevol voor leerlingen met dyslexie, omdat zij vaak moeite hebben met het snel verwerken van een tekst. Er kan bijvoorbeeld gewerkt worden met een staafdiagram bij een opgave over bevolkingsgroei of een cirkeldiagram bij een vraag over budgetverdeling.

2.2.3 (Software)programma's

Sommige leerlingen met dyslexie hebben nood aan compenserende maatregelen. Hiertoe behoren voorleessoftware en andere computerprogramma's die helpen bij het lezen van teksten. Welke exacte hulpmiddelen ingezet worden, hangt af van de noden van de leerling en het aanbod van de school. Die tools geven leerlingen met dyslexie meer zelfstandigheid en kunnen hun motivatie verhogen, omdat ze minder belemmerd worden door hun leerstoornis. Ze verliezen bijvoorbeeld minder tijd bij het uitschrijven van een lang antwoord op hun examen.

Leerlingen met dyslexie hebben het niet gemakkelijk met het lezen van lange teksten. Zo kunnen ze woorden in een zin van plaats veranderen, letters binnen een woord verwisselen of betekenissen door elkaar halen. Dit zorgt ervoor dat ze teksten verkeerd kunnen interpreteren. Tijdens het maken van een examen vormt dit dus een groot struikelblok. Om hen te helpen bij het maken van toetsen, taken of examens kan de school specifieke (voorlees)softwareprogramma's aanbieden.

Het aanbod aan voorleessoftware is heel groot. Omdat er zo'n grote verscheidenheid is, biedt niet elke secundaire school alle mogelijkheden aan. Sprintplus, Kurzweil 3000 en Alinea Online zijn voorbeelden van compenserende hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie. Ze helpen een leerling om vlotter een tekst te lezen en minder fouten te schrijven. Daarnaast kunnen de programma's ook helpen bij het studeren. Een voorleesprogramma is dus niet alleen bruikbaar op school, maar ook thuis. Niet elk softwareprogramma zet in op dezelfde ondersteuning en heeft zijn eigen voor- en nadelen.

Voor meer informatie wordt verwezen naar de website van Compenserende dyslexiehulpmiddelen Op Maat (<https://www.dyslexiehulpmiddelen.com>).

3. BETROKKENHEID VAN DE LEERKRACHT

3.1 Definitie

‘Lerarenengagement’ is geen officiële term die is opgenomen in Van Dale, maar het is wel een term die vaak gebruikt wordt in de Vlaamse onderwijsstaal. Het verwijst naar de mate waarin een leerkracht zich inzet voor het leerproces en de ontwikkeling van een leerling. Door betrokkenheid te tonen, wordt er een goede leerkracht-leerlingrelatie opgebouwd. Dit heeft op zijn beurt opnieuw voordelen. De leerling voelt zich gehoord en gerespecteerd, met als gevolg dat de motivatie stijgt. Een leerling die merkt dat een leerkracht in hem/haar gelooft, zal vaak meer zelfvertrouwen krijgen en gemotiveerd zijn om inspanningen te leveren (Guidone, 2018). Een positieve betrokkenheid naar leerlingen toe, heeft een positief effect op zowel leerling als leerkracht (Pameijer, Denys, Timbremond & Van De Veire, *Handelingsgericht werken*, 2018).

Een leerkracht die betrokkenheid toont, heeft niet alleen oog voor het overbrengen van kennis, maar ook voor het begeleiden en motiveren van het leerproces. De leerkracht kijkt verder dan alleen de leerstof en speelt actief in op de noden van de leerling. Eerder werden al verschillende specifieke ondersteuningsmogelijkheden besproken. Niet elke leerling met dyslexie leert en verwerkt de leerstof op dezelfde manier. Het is belangrijk om te onthouden dat elke leerling met dyslexie anders is (CogniFit research, 2015). Sommigen kunnen snel zelfstandig aan de slag met de oefeningen, terwijl anderen liefst eerst enkele oefeningen klassikaal maken. Het vraagt dus een zekere vorm van flexibiliteit en aanpassingsvermogen om ervoor te zorgen dat elke leerling zich ondersteund en geholpen voelt. Door betrokkenheid te verhogen, speel je automatisch in op de verbondenheid met de leerlingen. Het zorgt er ook voor dat je meer opmerkzaam bent, waardoor je specifieke noden sneller opmerkt.

Een leerkracht die betrokken is, toont interesse in het welbevinden van de leerling. De leerkracht toont dus niet alleen interesse voor de schoolprestaties, maar ook voor de gevoelens van de leerling met dyslexie. Hoe die leerlingen zich voelen, heeft een grote invloed op hoe zij presteren (Bolle & van Meelis, *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands*, 2015). Betrokkenheid kan zich uiten in kleine dagelijkse interacties zoals de leerling positieve feedback geven na een moeilijke toets of vragen naar wat hij/zij heeft gedaan in de vakantie. Betrokkenheid betekent dus dat een leerkracht niet alleen aanwezig is in de klas, maar ook bezig is met het welzijn en de vooruitgang van de leerlingen.

‘Lerarenengagement’ is een proces waaraan het hele jaar moet worden gewerkt. Het komt niet zomaar tot stand en vereist voldoende motivatie en tijd. Voordat betrokkenheid tot stand kan komen, moet de leerkracht over voldoende kennis beschikken en op de hoogte zijn van de inhoud en het belang van betrokkenheid. Hoe beter een leerkracht het concept begrijpt, hoe groter de kans dat de leerkracht het in de praktijk zal toepassen. Wanneer de leerkracht de positieve effecten erkent, neemt de motivatie toe, wat op zijn beurt de betrokkenheid versterkt. Het is essentieel dat die betrokkenheid geleidelijk wordt opgebouwd en blijvend is. Zo groeit de relatie tussen leerkracht en leerling dag na dag.

3.2 Betrokkenheid realiseren

Betrokkenheid heeft veel voordelen voor zowel de leerkrachten als de leerlingen, vooral voor de leerlingen met dyslexie. Om je betrokkenheid als leerkracht te vergroten, is het belangrijk om eerst

zicht te krijgen op de mogelijke uitdagingen (Vlaanderen is onderwijs & vorming, *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht*, 2021; Sassenus, Boderé & Van Gasse, 2018).

Eerst en vooral zijn tijd en werkdruk twee grote oorzaken waarom betrokkenheid op de achtergrond verdwijnt. Leerkrachten hebben een overvolle agenda. Naast het lesgeven, moeten ze ook veel administratieve taken uitvoeren, vergaderingen bijwonen, lessen voorbereiden, individuele begeleiding aanbieden, alle vooruitgangen van de leerlingen bijhouden en genoeg differentiatie voorzien. Al deze aspecten vragen veel energie en tijd van de leerkracht, wat voor een grote werkdruk zorgt. Hierdoor kan er minder aandacht besteed worden aan betrokkenheid. Vandaar dat tijd en werkdruk belangrijke factoren zijn waarmee rekening moet worden gehouden. Zorg er bijvoorbeeld voor dat je als leerkracht altijd een realistische werkplanning opstelt. Daarnaast kan ondersteuning vanuit het schoolteam ook een bijdrage leveren. Elke leerkracht geeft les aan specifieke klassen, maar samen vormen ze een groter geheel.

Betrokkenheid hangt nauw samen met de leerkracht-leerlingrelatie. Indien die relatie niet optimaal is, kan betrokkenheid geen vorm krijgen. Het is dus belangrijk om eerst een goede leerkracht-leerlingrelatie te hebben met de leerlingen. Dit kan je verkrijgen door een open en veilige klassfeer te realiseren. Leerlingen die zich goed voelen in de klas durven vragen te stellen, fouten te maken en hun mening te delen. Vertrouwen en een positieve interactie stimuleren ook het welbevinden van de leerling. Een leerling die zich niet goed voelt in de klas, zal zich afzonderen en geen nabijheid zoeken, wat resulteert in een slechte leerkracht-leerlingrelatie. Vandaar dat het uiterst belangrijk is om een veilige leeromgeving te creëren. Alleen dan staan leerlingen open voor begeleiding, steun en betrokkenheid van de leerkracht (Guidone, 2018).

Betrokkenheid vraagt naast tijd en inzet ook de juiste vaardigheden. Niet elke leerkracht is op de hoogte van de nodige strategieën en methodes om betrokkenheid vorm te geven. Daarom is het belangrijk dat scholen investeren in nascholing en intervisie. Vandaar dat ondersteuning vanuit school een derde uitdaging is om betrokkenheid te realiseren.

Die drie uitdagingen moeten overwonnen worden om betrokkenheid te realiseren. Het zorgt voor een positieve leeromgeving, verhoogt de motivatie en stimuleert het aangaan van uitdagingen. Een sterk vertrouwelijke band tussen leerkracht en leerling is van belang voor alle leerlingen.

3.3 Strategieën om betrokkenheid te realiseren

Alle voordelen die verbonden zijn aan een betrokken leerkracht, zijn voor alle leerlingen een meerwaarde. Voor leerlingen met dyslexie is die betrokkenheid echter nog belangrijker. Dyslexie is een leerstoornis die het lezen en spellen moeilijker maakt. Dit kan leiden tot frustraties, faalangst, lager zelfvertrouwen, schaamte, boosheid, teleurstelling ... Een goede leerkracht-leerlingrelatie zorgt ervoor dat die gevoelens op de achtergrond blijven en de leerling zich competent en zelfzeker voelt. Het bevordert het leerproces en welzijn.

Het is niet gemakkelijk voor leerlingen met dyslexie om zich zelfzeker te voelen. Ze mogen vaak extra hulpmiddelen gebruiken bij toetsen, taken of examens. Het is voor hen ook duidelijk dat zij meer ondersteuning nodig hebben dan anderen. Dit kan voor veel onzekerheden zorgen, omdat ze zich minder competent kunnen voelen (Hindrik, *Omgaan met dyslexie*, 2010). Vandaar dat een betrokken leerkracht extra belangrijk is voor leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. Het ondersteunen van leerlingen met dyslexie beperkt zich niet alleen tot het aanbieden van

hulpmiddelen, maar het omvat ook het mentaal ondersteunen en het versterken van hun zelfvertrouwen.

Luister naar de mening en ervaring

Leerlingen met dyslexie hebben veel aan hun hoofd. Ze moeten na school tijd maken voor hobby's, om te studeren en huiswerk te maken. Daarnaast onderhouden ze ook hun sociale contacten. Ze krijgen te maken met stress, prestatiedruk en andere persoonlijke uitdagingen die gepaard gaan met dyslexie. Dit alles kan een grote invloed hebben op het welzijn en de schoolprestaties van de leerling.

Leerlingen die het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden, zullen vaker hun stem laten horen. Ze weten namelijk dat de leerkracht zal luisteren en niet zal oordelen. Ze zijn niet bang om hun gevoelens te uiten en tonen doorzettingsvermogen om aan de slag te gaan met deze eventuele negatieve gevoelens.

Voorbeeld: Een ruimte creëren waar leerlingen zich serieus genomen voelen, kan op verschillende manieren. De leerkracht kan bijvoorbeeld geregeld klasgesprekken organiseren. Dit kunnen gesprekken zijn waar leerlingen hun ervaringen en uitdagingen delen met elkaar. Denk maar aan een gesprek aan het begin of einde van een examenperiode. De leerkracht kan ook een gesprek organiseren indien er een ruzie zou zijn. Dit gesprek moet wel uitgevoerd worden via de No Blame-methode. Dit is een mogelijke methode om met pestsituaties om te gaan zonder de schuld in iemand zijn schoenen te schuiven. Indien een onderwerp te gevoelig is, kan de leerkracht ook individuele gesprekken voeren. Tijdens zo'n gesprek krijgt de leerkracht beter zicht op de behoeften en de wensen van de leerling. Al een eenvoudige vraag zoals 'Hoe gaat het met je?' kan de betrokkenheid versterken.

Geef positieve feedback

Het geven van gerichte positieve feedback is heel belangrijk (Klasse, *Goede feedback van de leraar doet leerlingen meer leren*, 2018). Veel leerlingen met dyslexie ervaren prestatiedruk. Die druk kan uitgeoefend worden door school, maar kan ook opgelegd worden door de leerling of door de ouders. Indien een leerling geen succeservaringen opdoet, daalt het welbevinden sterk. De leerling kan in een vicieuze cirkel van onzekerheid en faalangst terechtkomen. Een leerling hieruit krijgen is niet evident. Vandaar dat er moet voorkomen worden dat een leerling met dyslexie in die vicieuze cirkel terechtkomt (Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie, z.d.).

Voorbeeld: Leerlingen met dyslexie vergelijken zich vaak met andere leerlingen. Jezelf vergelijken met anderen geeft een verkeerd beeld. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat leerlingen met dyslexie dit inzien. Dit kan je doen door hen bewust te maken van hun eigen sterktes. Leg de focus bij feedback ook altijd op persoonlijke groei. Een gemiddelde van 60% op het rapport is voor sommige leerlingen een grote uitdaging. Leg de nadruk op hun vooruitgang en niet alleen op het eindresultaat. Stimuleer ook zoveel mogelijk een groei mindset door hun succeservaringen, hoe klein ook, te benadrukken. Geef daarnaast ook duidelijk aan dat elk faalmoment een leermoment is. Op die manier leer je hen aan dat fouten maken deel uitmaakt van hun leerproces (Klasse, *Groei mindset: "Ik kan het nog niet, is onze mantra"*, 2022).

Neem een open houding aan

Een betrokken leerkracht straalt enthousiasme uit en is toegankelijk voor alle leerlingen. Dit realiseer je door non-verbale communicatie. Soms zijn non-verbale uitingen, zoals gebaren en mimiek, effectiever dan gesproken taal. Door een open houding aan te nemen, straalt je vertrouwen uit, waardoor leerlingen met dyslexie zich sneller kunnen openstellen. Leerlingen spiegelen zich vaak aan de leerkracht. Als de leerkracht een open houding aanneemt, zal de leerling zich hoogstwaarschijnlijk ook toegankelijker opstellen (Tremio, *5x meer bereiken met non-verbale communicatie*, 2017).

Een open houding kan je op verschillende non-verbale manieren realiseren:

- Oogcontact is cruciaal omdat het een gevoel van verbinding geeft. Als de leerkracht oogcontact zou vermijden, straalt dit onzekerheid uit. Door leerlingen aan te kijken, toon je interesse in wat de leerling doet of zegt. Het zorgt ervoor dat de leerling met dyslexie zich gehoord voelt, wat op zijn beurt openheid creëert. Naast het vergroten van het vertrouwen, zorgt oogcontact er ook voor dat je bepaalde signalen kan opvangen. Leerlingen die verward, verdrietig, afgeleid of ongeïnteresseerd zijn, tonen dit vaak via hun non-verbale communicatie.
- De gezichtsuitdrukking van een leerkracht heeft vaak invloed op de sfeer in de klas. Als de leerkracht met een boze blik voor de klas staat, kunnen de leerlingen een teruggetrokken houding aannemen. Een simpele glimlach kan vriendelijkheid en vertrouwen uitstralen.
- Een open lichaamshouding aannemen is ook belangrijk. Het zorgt ervoor dat je toegankelijkheid uitstraalt. Sta met je rug recht en niet naar de leerlingen toe. Kruis je armen niet, maar maak gebaren. Een leerkracht die een gesloten houding aanneemt, zoals achter een bureau blijven zitten, zorgt voor een gevoel van afstand. De leerlingen hebben niet het gevoel dat de leerkracht geïnteresseerd is in hun noden. Door dus zelf geen betrokkenheid te tonen, zal de betrokkenheid van de leerlingen ook dalen.
- Stiltes voorzien is een vorm van non-verbale communicatie die veel zegt zonder dat er woorden gebruikt worden. Indien er spanningen in de klas hangen, kan het de leerlingen helpen even na te denken en tot rust te komen. Stiltes kunnen ook het overzicht van de klas vergemakkelijken. Door in het midden van een uitleg even een pauze te voorzien van enkele seconden, kan je de mimiek van de leerlingen analyseren. Hieruit kan je afleiden welke leerlingen de theorie begrepen hebben en welke leerlingen niet.

Bevorder de motivatie en het emotioneel welzijn

Leerlingen met dyslexie worden vaak geconfronteerd met uitdagingen binnen de schoolmuren, maar ook buiten de schoolmuren. Dit kan hun zelfbeeld aantasten. Bij een goede leerkracht-leerlingrelatie toont de leerkracht begrip en worden er extra ondersteuning aangeboden indien die nodig zijn. Dit helpt de leerling met dyslexie zich veilig te voelen en de klasomgeving als vertrouwd te ervaren.

Op zijn beurt brengt een veilig gevoel een verhoogde motivatie met zich mee. De leerlingen met dyslexie zijn niet bang om foute antwoorden te geven of vragen te stellen. Ze zijn meer betrokken bij de les en halen hier ook veel input uit. De leerkracht bouwt wederzijds vertrouwen op door de leerlingen aan te moedigen om door te zetten ondanks de moeilijkheden.

Voorbeeld: Leerlingen met dyslexie durven misschien niet voor een grote groep een tekst voor te lezen. Ze kunnen namelijk bang zijn dat ze fouten zullen lezen. Als alternatief kan een leerkracht kiezen om de tekst op voorhand te geven of de leerlingen de tekst individueel te laten lezen. Indien er een spreekopdracht moet uitgevoerd worden, kan de leerkracht alternatieven voorzien zoals spraakopnames.

Bied differentiatie aan

Een goede betrokkenheid is het voorzien van uitdaging op verschillende niveaus. Indien de leerling met dyslexie zich competent en uitgedaagd voelt, stijgt de motivatie en het welzijn. Leerlingen met dyslexie zijn vaak bang om uitdagingen aan te gaan, omdat ze al weinig zelfvertrouwen hebben op vlak van taalprestaties. Bij uitdagingen weet je namelijk niet of je in staat zal zijn om een goed eindresultaat te leveren. De leerling met dyslexie weet nog niet op voorhand hoe de uitdaging zal eindigen. Vandaar dat ze dit vaak zullen vermijden. Daarom is het belangrijk om het zelfvertrouwen te doen stijgen en de faalangst te doen verlagen. Dit kan je doen door individuele begeleiding aan te bieden. De leerling staat niet onder druk om te presteren voor de hele klas, maar kan in een veilige omgeving fouten maken en hieruit leren (Bosker, Durgut, Edzes, Jol, van Tuijl & van der Vegt, 2021).

Voorbeeld: Differentiatie is het aanbieden van extra tijd, hulpmiddelen voorzien, uitdagendere opdrachten aanreiken ... zodat elke leerling succeservaringen opdoet. Zo kan een leerkracht ervoor kiezen een mondeling en schriftelijk examen te laten doorgaan. Elke leerling kan kiezen hoe hij/zij het examen aflegt. Zo hebben alle leerlingen met dyslexie de kans om een beslissing te maken op basis van hun kwaliteiten. Differentiatie is dus heel belangrijk voor leerlingen met dyslexie omdat iedereen in de klas dan de mogelijkheid heeft om extra hulpmiddelen te vragen. Ze voelen zich minder geïsoleerd, want iedereen krijgt de opties.

Stimuleer een groeimindset

Zoals eerder vermeld, stimuleert een groeimindset een positieve houding tegenover leren en bevordert het doorzettingsvermogen. Veel leerlingen met dyslexie kunnen een statische mindset ontwikkelen door weinig zelfvertrouwen en veel faalmomenten. Ze beschouwen hun falen als een vaststaand gegeven dat ze niet meer kunnen veranderen. Ze zijn ervan overtuigd dat ze altijd problemen zullen ondervinden met taal en dat dit de hoofdzakelijke reden is van hun falen. Hieruit concluderen de leerlingen met dyslexie dat ze nooit zullen slagen. Het is niet gemakkelijk om hen te doen overstappen naar een groeimindset. Een positieve betrokkenheid kan hier echter wel bij helpen. Een leerkracht die de leerlingen met dyslexie helpt om een groeimindset te ontwikkelen, kan de negatieve spiraal doorbreken (Snijder, *De groeimindset is een primair leerdoel*, 2019).

Voorbeeld: Wanneer een leerling elke keer spellingsfouten maakt, kan hij/zij gefrustreerd raken. In zo'n situatie kan je als leerkracht de nadruk leggen op de vooruitgang die is geboekt. Hierdoor leg je de focus niet op hun fouten, maar op hun succeservaringen. Dit kan je bijvoorbeeld doen door verschillende resultaten van taken en toetsen erbij te nemen. Hierdoor leert de leerling dat inzet en doorzettingsvermogen belangrijker zijn dan perfectie. Fouten maken is normaal en bovenal een belangrijk onderdeel van het leerproces.

Voorzie een inclusieve leeromgeving

Een inclusieve leeromgeving is een plek waar alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, capaciteiten of behoeften, optimaal worden ondersteund om tot leren te komen. Dyslexie wordt dan niet als belemmering gezien, maar als een uitdaging die overwonnen moet worden. Leerlingen met dyslexie ervaren hun moeilijkheden niet als een onoverkomelijke hindernis. Zowel leerkrachten als leerlingen tonen begrip en zijn zich bewust van de moeilijkheden die dyslexie met zich meebrengt. Een goede leerkracht-leerlingrelatie bevordert die gedachtegang (de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, 2022).

Voorbeeld: Een leerkracht kan bijvoorbeeld groepswork stimuleren waarbij leerlingen met verschillende sterktes samenwerken. Tijdens een groepswork worden er taken verdeeld. Die taken zijn zo opgesteld dat alle talenten van de leerlingen worden benut. Zo voelt een leerling met dyslexie zich ook verantwoordelijk voor het proces. De leerling heeft het gevoel dat zijn/haar inbreng even belangrijk is als die van de anderen, ongeacht hun leerstoornis. Het zorgt er ook bijvoorbeeld voor dat een leerling die moeite heeft met schrijven, een taak krijgt waarbij hij/zij niet continu bezig moet zijn met taal. Zo kan de leerling met dyslexie verantwoordelijk zijn voor de creatieve uitwerking van de presentatie. Op die manier ervaart de leerling met dyslexie succesmomenten.

3.4 Academisch optimisme

Leerlingen met dyslexie motiveren is geen eenvoudige taak. Er komen veel uitdagingen bij kijken, waaronder het realiseren van een positieve betrokkenheid met deze leerlingen. Leerlingen met dyslexie zullen niet gemotiveerd zijn en/of blijven indien de leerkracht geen betrokkenheid toont. Vandaar dat het belangrijk is om de ruimte tussen de leerkracht en de leerling optimaal te houden. Zorg voor een vertrouwelijke connectie, maar kom niet te dicht in het privéleven van de leerling. Op die manier voelen de leerlingen met dyslexie zich gehoord, gemotiveerd en gerespecteerd.

Het realiseren van een goede betrokkenheid hangt nauw samen met academisch optimisme. Dit concept is een samenspel van drie kenmerken die sterk samenhangen en elkaar beïnvloeden. Allereerst moet de leerkracht overtuigd zijn dat hij/zij een positieve impact kan achterlaten bij leerlingen met dyslexie. Ten tweede moet de leerkracht ook vertrouwen hebben in de leerling zelf en de ouders. Als laatste is het belangrijk om altijd hoge eisen en verwachtingen te stellen (Van Hees, 2024).

Academisch optimisme is niet zomaar een gedachtegang die komt en gaat. Het is een mindset die elk jaar blijft groeien. Uit onderzoek is gebleken dat er een sterke positieve samenhang bestaat tussen academisch optimisme en de prestaties van de leerlingen (Van Hees, 2024). Zo zouden prestaties van leerlingen met dyslexie beter zijn indien de leerkracht in zichzelf, de leerling en de ouders gelooft. Het is uiterst belangrijk om te geloven dat je een verschil kan maken. Alleen dan blijf je gemotiveerd om het beste uit de leerlingen te halen door hoge verwachtingen te stellen. Indien je je niet bekwaam voelt, kan je onbewust leerlingen met dyslexie de kans ontnemen om uitdagingen aan te gaan. Wanneer de leerkracht echter gelooft in zijn/haar eigen kunnen, zal hij/zij hoge verwachtingen vooropstellen. Dat geeft elke leerling het gevoel dat ze voldoende capaciteiten hebben om nieuwe dingen uit te proberen. Door het stellen van hoge eisen en verwachtingen krijgen de leerlingen een groei mindset die hun zelfstandigheid en zelfvertrouwen vergroot. Iedere leerling heeft zijn eigen kwaliteiten die in de verf mogen gezet worden.

Leerkrachten die vertrouwen hebben in hun leerlingen, stellen hogere verwachtingen en bevorderen een leeromgeving die academisch succes stimuleert. Academisch optimisme is een heel belangrijk concept voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met dyslexie. Door hoge verwachtingen te stellen, kan je hun statische mindset omzetten naar een groeimindset. Door te tonen dat hun moeilijkheden hen niet tegenhouden om goed te presteren, is de kans groter dat ze een volgende keer wel uitdagingen durven aan te gaan. Het is belangrijk om als leerkracht ook te geloven in de capaciteiten van leerlingen met dyslexie. Sommigen hebben misschien hulpmiddelen nodig om dezelfde doelen te behalen als hun medeleerlingen, maar dit wil niet zeggen dat ze minder kwaliteiten hebben (Vanhoof, 2021).

3.5 Belang van een betrokken leerkracht

Er zijn verschillende theorieën die het belang aantonen van een goede leerkracht-leerlingrelatie voor de ontwikkeling van de leerlingen. In veel literatuur staat het theoretisch kader omtrent de zelfdeterminatietheorie centraal. Die theorie is van toepassing bij alle leerlingen, maar vooral voor leerlingen met dyslexie is dit belangrijk.

3.5.1 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie is bedacht door Deci en Ryan. Die theorie vertrekt vanuit het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn, hebben een bepaalde beloning voor ogen. De motivatie komt niet van de leerling zelf, maar is aanwezig door de omgeving. Ze kunnen ook extrinsiek gemotiveerd worden door hoge verwachtingen van ouders of door schaamte om slechte resultaten te behalen. Dit zorgt voor stress en druk, wat de extrinsieke motivatie doet stijgen. Indien een leerling intrinsiek gemotiveerd is, ervaart hij/zij plezier bij het uitvoeren van schoolse taken. Nu komt de motivatie van de leerling zelf. De leerling heeft oprechte interesses in bepaalde onderwerpen. Indien een leerling intrinsiek gemotiveerd is, wil dit niet automatisch zeggen dat ze voor alle vakken die motivatie hebben. Vaak ervaren leerlingen maar voor enkele vakken intrinsieke motivatie. Om de leerlingen tot leren te laten komen, moeten ze dus intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit kan je als leerkracht zelf doen door je lessen te verbinden aan hun leefomgeving of in te spelen op hun interesses. Het is absoluut niet de bedoeling om ervoor te zorgen dat ze bijvoorbeeld geschiedenis zien als hun favoriete vak. Het doel is om hen te laten zien wat het nut is van het vak en hoe ze de opgedane kennis later kunnen toepassen (de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, pp. 88-92).

De volgende aspecten zijn specifiek gericht op leerlingen met dyslexie, maar kunnen even goed gebruikt worden voor alle leerlingen. Volgens de zelfdeterminatietheorie zijn er drie basisbehoeften die essentieel zijn voor intrinsieke motivatie en welzijn, die ook gekend zijn als het ABC-model (Van Waetermeulen, 2022, pp. 6-7; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016; Potential, z.d.):

- 1) **Autonomie** is de behoefte om zelf keuzes te maken en controle uit te oefenen over eigen gedrag en beslissingen. De leerling met dyslexie mag bijvoorbeeld zelf kiezen welke presentatietechniek hij/zij zal gebruiken bij een boekvoorstelling. Leerlingen met dyslexie die bijvoorbeeld creatief zijn, kunnen kiezen voor een poster of infographic. Andere leerlingen die bijvoorbeeld computervaardig zijn, kunnen kiezen om hun voorstelling te geven aan de hand van een PowerPointpresentatie. Leerlingen met dyslexie ervaren autonomie als er keuzemogelijkheden zijn. Indien ze zelf keuzes mogen maken, zullen ze

een optie kiezen die hen het meeste aanspreekt. Ze kiezen voor een optie waar hun behoeften en interesses het beste bij passen. Dit zorgt ervoor dat ze mede-eigenaar worden van hun leerproces. Dit verhoogt hun intrinsieke motivatie.

- 2) **Competentie** is het gevoel hebben dat je een bijdrage levert aan het eindresultaat. Een leerling met dyslexie wil zich bekwaam voelen bij het maken van een taak. Wanneer leerlingen succeservaringen opdoen en uitdagingen aangaan, voelen ze zich gemotiveerd. Dit geldt enkel als de uitdaging binnen hun mogelijkheden ligt. De taak moet binnen de zone van naaste ontwikkeling liggen (Vygotsky, 1978). Dit wil zeggen dat de leerling met dyslexie de taak zelfstandig kan uitvoeren, maar ook uitgedaagd wordt.

Door een goede leerkracht-leerlingrelatie heb je zicht op de verschillende competenties binnen de klas. Je behoudt overzicht en merkt op indien een leerling problemen ervaart. Als een leerling met dyslexie op het verkeerde niveau uitgedaagd wordt, zal zijn/haar competentiegevoel dalen. Daarom is het belangrijk om leerlingen met dyslexie uit te dagen op het juiste niveau. Ze moeten zelfstandig aan het werk kunnen en de taak ook goed kunnen inleveren. Alleen dan ervaren ze succesmomenten.

- 3) De laatste basisbehoefte is **verbondenheid**. Elke leerling wil zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen door de leerkracht en medeleerlingen. Tijdens een groepsopdracht worden er relaties opgebouwd en verbondenheid gecreëerd.

De leerlingen willen niet alleen verbondenheid creëren met hun medeleerlingen, maar ook met hun leerkrachten. Er moet een positieve en ondersteunende relatie zijn tussen leerkracht en leerling met dyslexie. Dit draagt bij aan een veilig klasklimaat. De grondhouding hiervan ligt bij een goede leerkracht-leerlingrelatie. Indien er geen verbondenheid is, worden kansen ontlopen om de leerling optimaal te ondersteunen. Door een positief klasklimaat te creëren kom je tegemoet aan de behoeften van de leerlingen.

Wanneer aan alle drie de behoeften wordt voldaan, verhoogt de intrinsieke motivatie, betrokkenheid en welzijn. Dit kan ook omgekeerd gezien worden. Indien er aan één of meerdere basisbehoeften niet voldaan wordt, daalt de intrinsieke motivatie. De leerling krijgt het gevoel incompetent te zijn, wat kan leiden tot het ontwikkelen van een lager zelfbeeld.

Een goede leerkracht-leerlingrelatie heeft niet alleen positieve effecten op de motivatie, maar ook op de academische prestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerlingen die zich gesteund voelen door hun leerkrachten, ontwikkelen zelfvertrouwen. De stress en angst om iets nieuws te proberen vermindert. Een sterke vertrouwensband geeft de leerling een competent gevoel waardoor ze sociale vaardigheden ontwikkelen. Ze staan continu in interactie met andere leerkrachten en medeleerlingen. Leerlingen met dyslexie die een positieve relatie met hun leerkrachten hebben, tonen vaak meer doorzettingsvermogen en meer bereidheid om moeilijkheden aan te gaan en te overwinnen.

4. PERSOONLIJKE ERVARING VAN LEERKRACHTEN

4.1 Uitdagingen in het onderwijs

Doorheen de jaren is de rol van de leerkracht veranderd. Er zijn verschillende factoren die het uitdagender maken. Denk bijvoorbeeld aan de technologische vooruitgang, de steeds groter wordende diversiteit en de toename aan leer-en zorgproblematieken in de klas. Hieronder worden enkele belangrijke uitdagingen besproken (Sassenus, Boderé & Van Gasse, 2018; One Teacher One Scientist, 2024).

Technologisch klaslokaal

De technologische vooruitgang speelt een steeds grotere rol in onze maatschappij. De meeste leerlingen die momenteel in het secundair onderwijs zitten, zijn opgegroeid met meer technologische snufjes dan de standaard leerling 20 jaar geleden. Het onderwijs zelf wordt ook gedigitaliseerd. Veel leerlingen hebben een laptop ter beschikking die ze mogen gebruiken tijdens de lessen. Zo mogen sommige leerlingen met dyslexie een computer gebruiken om notities te maken of om de digitale cursus te raadplegen.

Er wordt verwacht van elke leerkracht om zich mee aan te passen aan het nieuwe onderwijslandschap. Het is niet gemakkelijk om mee te zijn met alle digitale hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie zoals softwareprogramma's en apps. Leerkrachten moeten daarbovenop ook rekening houden met het feit dat er nog voldoende interactie moet zijn. Een volledige les achter de computer oefeningen maken, is op lange termijn niet meer effectief. Leerlingen met dyslexie hebben ook nood aan face-to-face-interacties met hun leerkracht en medeleerlingen.

Inclusief onderwijs

De nadruk op inclusief onderwijs wordt groter. Er wordt verwacht dat elke leerkracht zijn/haar lessen op maat maakt zodat elke leerling, met of zonder dyslexie, tot leren komt. In theorie is dit heel mooi, maar het perfect uitvoeren in de praktijk is niet gemakkelijk. Sommige leerkrachten hebben, ondanks jarenlange ervaring, nog steeds moeite met differentiatie. Dit is een vaardigheid waarin je kan groeien door te reflecteren op je ervaringen en te onderzoeken welke aanpassingen effectief zijn (De Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, 2022).

Leer- en zorgproblematieken

Leerkrachten in het reguliere onderwijs worden steeds meer geconfronteerd met een grotere diversiteit in de klas. Er is ook een grote verscheidenheid aan leernoden- en behoeften (Van de Putte, *Leren omgaan met diversiteit in de klas*, 2018). Het is niet gemakkelijk om hier zicht op te krijgen. Daarom is het belangrijk dat elke leerkracht zoveel mogelijk zicht krijgt op de mogelijke hulpmiddelen die leerlingen met dyslexie kunnen ondersteunen.

Er is wel één grote uitdaging verbonden aan het bieden van de geschikte ondersteuning. Elke leerling kan moeilijkheden ondervinden en baat hebben bij extra ondersteuning. Het opvangen van signalen van leerlingen waarvan zijn/haar onderwijsbehoeften niet zijn voldaan, is echter niet evident. Sommige leerlingen uiten dit in storend gedrag terwijl het bij andere leerlingen nauwelijks

opvalt. Een leerling met dyslexie straalt bewust of onbewust een reactie uit indien er niet voldaan wordt aan zijn/haar behoeften.

Sommige leerlingen met dyslexie willen niet openlijk geconfronteerd worden met het feit dat ze extra ondersteuning nodig hebben om dezelfde doelen te behalen als hun medeleerlingen. Dit kan ervoor zorgen dat ze extra hulp niet aanvaarden. Je kan hierop inspelen door de brede basiszorg te verbreden. Niet alleen leerlingen met dyslexie hebben nood aan duidelijke instructies, structuur, voorspelbaarheid en gevarieerde werkvormen. Alle leerlingen hebben hier baat bij (inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022).

Socio-emotionele noden

Leerlingen met dyslexie hebben naast school ook nog andere verantwoordelijkheden. Dit kan zorgen voor een grote druk op hun schouders. Sommige leerlingen kunnen beter om met die druk dan andere. Een leerling met dyslexie kan allerlei verschillende emoties ervaren. Die negatieve gevoelens zijn niet gemakkelijk weg te steken. Daarom is een veilig klasklimaat heel belangrijk. Indien de leerling zich gehoord en gerespecteerd voelt, zal hij/zij meer open reageren richting de leerkracht of medeleerlingen. De focus mag niet alleen liggen op het overbrengen van kennis, maar moet ook verbonden worden aan het welbevinden van de leerlingen. Een leerling met dyslexie die zich niet goed voelt, zal sneller schoolmoe worden en dit moet koste wat kost vermeden worden.

4.2 Onderzoek

4.2.1 Opzet onderzoek

Ik heb een vragenlijst afgenomen bij een middelbare school in West-Vlaanderen, namelijk Viso Polenplein in Roeselare. De school voorziet een brede A-stroom met daarbinnen drie verschillende niveaus. Hierdoor wordt elke leerling op zijn/haar niveau uitgedaagd. Daarnaast voorziet de school diverse keuzemogelijkheden in de tweede en derde graad binnen zowel de doorstroomfinaliteit als de dubbele finaliteit.

Ik heb een online vragenlijst afgenomen bij verschillende leerkrachten binnen Viso Polenplein tussen de periode van donderdag 13 februari 2025 tot en met zondag 2 maart 2025. In de vragenlijst werden verschillende vragen gesteld om te peilen naar de mening van de leerkrachten omtrent het al dan niet voorzien van extra ondersteuning aan leerlingen met dyslexie. Er werd gekeken naar de huidige maatregelen die binnen de school worden toegepast en hoe de leerkrachten het geven van die ondersteuning ervaren. De volledige vragenlijst kan geraadpleegd worden in bijlage 1.

De enquête werd ingevuld door 42 leerkrachten verdeeld over alle jaren binnen de doorstroomfinaliteit en de dubbele finaliteit. Van alle respondenten geeft 23,8% les in de eerste graad, 45,2% in de tweede graad en 31,0% in de derde graad. Leerkrachten uit diverse vakgebieden, waaronder Nederlands, lichamelijke opvoeding, wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis, vulden de enquête in.

4.2.2 Resultaten

Er wordt verwacht van elke leerkracht om inclusief onderwijs te voorzien voor alle leerlingen. Dit houdt in dat er rekening moet gehouden worden met de interesses, de vaardigheden, het niveau en de groeimogelijkheden van elke afzonderlijke leerling (de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, 2022). Dit is in theorie niet zo moeilijk, maar het in de praktijk brengen, kan gepaard gaan met uitdagingen. De steeds hogere verwachtingen zorgen ook voor meer werkdruk. Zeker voor beginnende leerkrachten is het niet eenvoudig om hieraan tegemoet te komen. Vandaar dat het begrip ‘brede basiszorg’ een begrip moet zijn dat bij elke leerkracht gekend is. Door zoveel mogelijk te werken binnen de algemene brede basiszorg, kom je al tegemoet aan heel veel onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Dit verlaagt de druk bij het voorzien van extra ondersteuningsmiddelen. Hoe breder jouw brede basiszorg, hoe minder extra ondersteuning er nodig zal zijn.

Uit de enquête werden enkel de opvallendste passages gehaald. Niet elke vraag die werd gesteld in de enquête zal dus besproken worden.

4.2.2.1 Aangeboden hulpmiddelen/aanpassingen

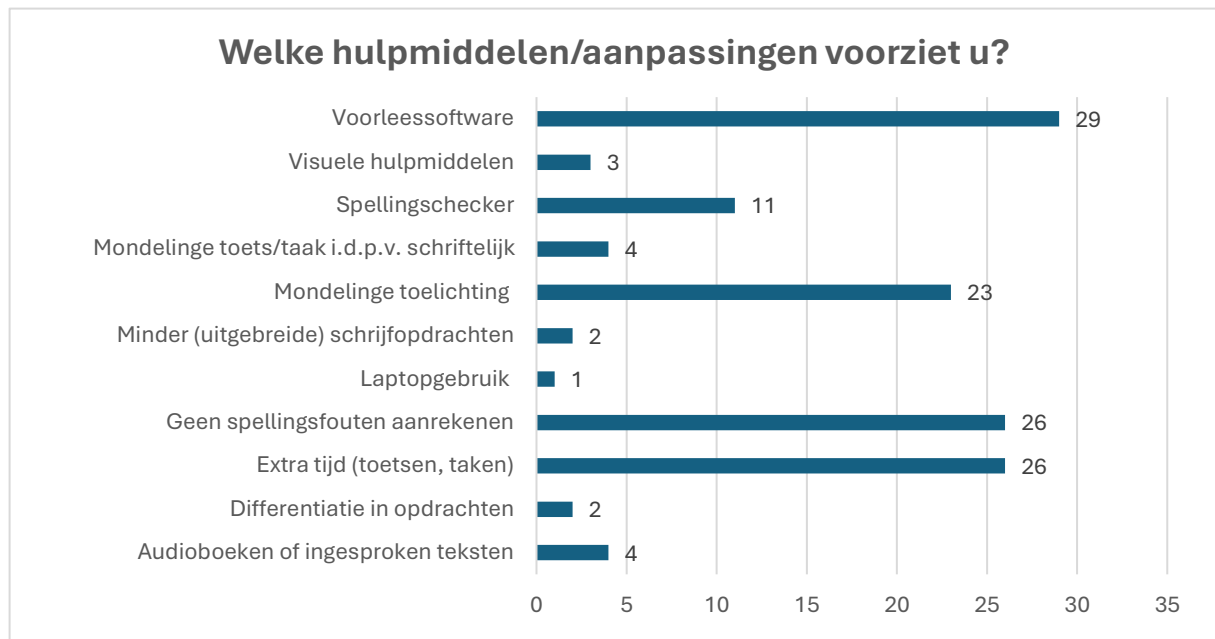
Er zijn veel mogelijkheden om leerlingen met dyslexie extra te ondersteunen (Verhoeve, *Hulpmiddelen bij dyslexie*, 2024; Dyslexie Centraal, 2022; Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013). Binnen een school kan er zelf gekeken worden welke aanpassingen haalbaar zijn. Vandaar dat niet alle hulpmiddelen en aanpassingen die eerder werden besproken, nu ook aan bod komen. Degene die in de enquête ter sprake komen, zijn enkele aanpassingen en hulpmiddelen die binnen de school toegepast worden, zowel op grote als kleine schaal. Houd er ook rekening mee dat de resultaten alleen een beeld geven van Viso en niet identiek zijn voor andere scholen binnen West-Vlaanderen.

De enquête werd in twee delen opgesplitst, deel A en deel B. Naargelang de respondent hulpmiddelen aanbiedt of niet, moet hij/zij meer of minder vragen beantwoorden. Indien de respondent geen hulpmiddelen of aanpassingen voorziet, wordt vraag vier tot en met vraag acht overgelaten. Indien er dus gesproken wordt over vraag vier tot en met vraag acht, zullen de respondenten niet overeenkomen met de totale 42 respondenten. Er zijn 7 leerkrachten die geen hulpmiddelen voorzien en 35 leerkrachten die dit wel voorzien.

Bij grafiek 1 (vraag 4) merk je al meteen op dat er veel verschillende aanpassingen worden aangeboden binnen de school. Niet elke aanpassing wordt door alle leerkrachten toegepast. Wat opvalt is dat voorleessoftware de meeste stemmen telt. Dit wil zeggen dat 29 van de 35 leerkrachten leerlingen met dyslexie voorleessoftware laten gebruiken. Daarnaast bieden veel leerkrachten ook extra tijd aan. Dit is een belangrijke aanpassing. Leerlingen met dyslexie moeten niet alleen focussen op de vraag, maar moeten ook hun lees- en spellingsvaardigheden gebruiken. Dit kost hen meer tijd dan leerlingen zonder dyslexie. Door die leerlingen extra tijd te geven bij toetsen en examens, verklein je de kans dat ze door tijdsdruk vragen onbeantwoord laten en daardoor onnodig punten verliezen. Andere veelgebruikte aanpassingen zijn: geen spellingsfouten aanrekenen indien er geen spellingsregels gevraagd worden en mondelinge toelichting voorzien bij toetsen, taken en examens.

Er zijn ook enkele hulpmiddelen die nauwelijks door leerkrachten binnen Viso toegepast worden, onder andere het voorzien van differentiatie bij opdrachten en tijdens de lessen. Differentiatie is

immers heel belangrijk zodat elke leerling tot leren kan komen op zijn/haar eigen niveau (De Backer & Royackers, 2018). Leerlingen met dyslexie hebben bijvoorbeeld meer leestijd nodig of extra hulp bij het lezen van instructies. Het concept differentiëren is heel breed, waardoor sommige leerkrachten onbewust onderwijs op maat voorzien en dus niet doorhebben dat ze differentiëren. Dit kan een mogelijke oorzaak zijn waarom deze aanpassing laag scoort. Daarnaast zou het ook kunnen dat dit voor veel leerkrachten onder de brede basiszorg valt en zij dit dus niet zien als extra ondersteuning.



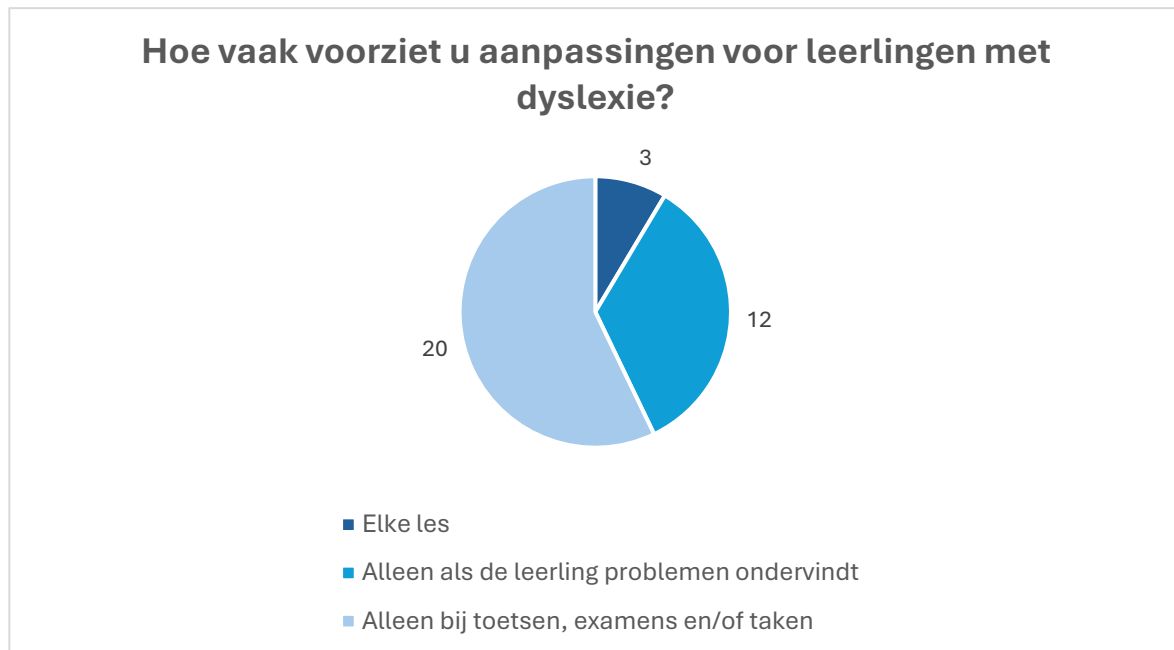
Grafiek 1, Vraag 4: Verscheidenheid aan hulpmiddelen

Let wel op de vraagstelling. Er werd gevraagd naar de aanpassingen die aangereikt worden door de leerkrachten. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een leerling met dyslexie geen voorleessoftware of extra tijd wenst. Als je met die nuance opnieuw grafiek 1 (vraag 4) bekijkt, kan je concluderen dat er toch veel verschillende hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie voorzien worden. Een leerling krijgt dus niet enkel de standaard hulpmiddelen, zoals een spellingschecker bij zowel taal- als niet-taaltakken indien er geen specifieke spellingsregels gevraagd worden, maar er wordt ook rekening gehouden met de individuele noden van de leerling met dyslexie (M. Morlion, persoonlijke communicatie, 27 februari 2025).

Naast het bekijken van de aangeboden hulpmiddelen is het ook belangrijk om eens te kijken naar de mate waarin deze hulpmiddelen aangeboden worden. Het is namelijk zo dat hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie, waar mogelijk, geleidelijk afgebouwd worden. Dit is een specifieke werkmethode binnen Viso. Hierdoor worden leerlingen met dyslexie gestimuleerd om steeds zelfstandiger te werken en hun eigen strategieën te ontwikkelen (M. Morlion, persoonlijke communicatie, 27 februari 2025). Grafiek 2 (vraag 5) toont aan wanneer de 35 leerkrachten binnen Viso, die effectief aanpassingen voorzien voor leerlingen met dyslexie, ondersteuning aanbieden.

Zoals eerder besproken kan je op veel verschillende momenten en manieren ondersteuning bieden. Bij grafiek 1 (vraag 4) werden al verschillende hulpmiddelen besproken. Daaruit bleek dat de meest gebruikte hulpmiddelen voorleessoftware, extra tijd en mondelinge toelichting waren. Dit zijn aanpassingen die vooral tijdens evaluatiemomenten kunnen ingezet worden. Op grafiek 2 (vraag 5) wordt ook duidelijk dat meer dan de helft van de respondenten enkel aanpassingen voorzien tijdens toetsen, taken en/of examens. Het is namelijk zo dat veel leerkrachten denken

dat ze alleen ondersteuning kunnen bieden bij momenten waarop leerlingen met dyslexie moeten presteren. Dit klopt echter niet. Eerder werd al besproken dat je ook ondersteuning kan bieden doorheen de lessen. Er zijn echter maar 3 leerkrachten van de 35 die elke les ondersteuning voorzien.



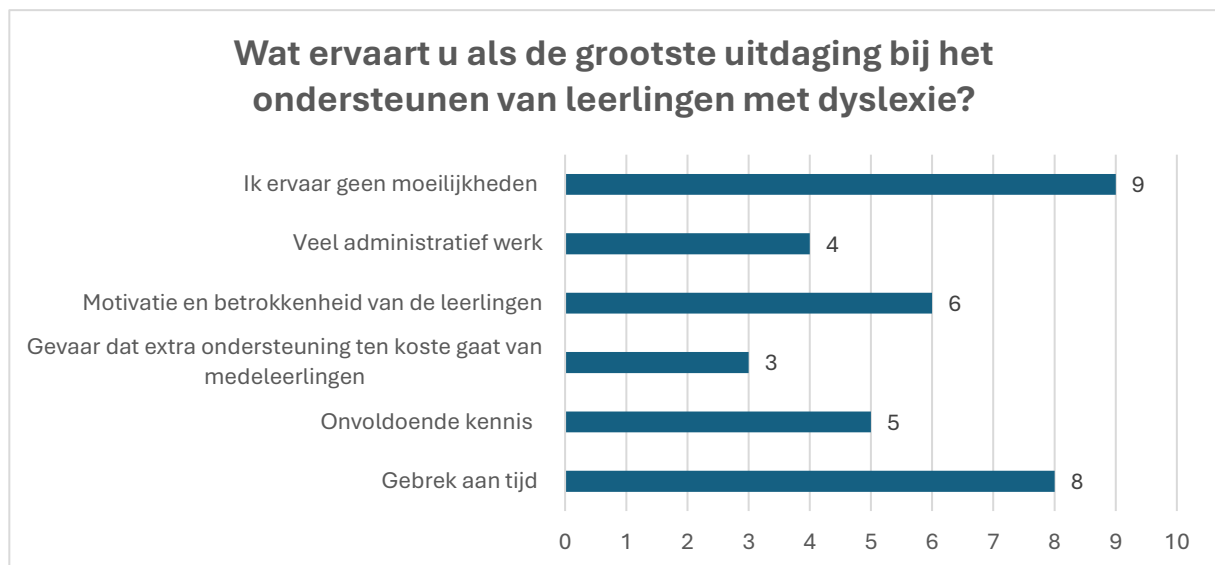
Grafiek 2, Vraag 5: Momenten waarop hulpmiddelen worden aangeboden

4.2.2.2 Uitdagingen

Het bieden van extra ondersteuning, aanpassingen en hulpmiddelen verloopt niet altijd van een leien dakje. Er komen soms uitdagingen kijken bij het voorzien van hulpmiddelen. De mogelijke uitdagingen waartegen leerkrachten kunnen botsen, zijn heel verdeeld. Bij grafiek 3 (vraag 8) kan je de mogelijke uitdagingen raadplegen die gegeven werden door de 35 leerkrachten die effectief hulpmiddelen voorzien voor leerlingen met dyslexie binnen Viso Polenplein. Het wordt meteen duidelijk dat een leerkracht kan botsen op meer dan één uitdaging. Hoewel sommige uitdagingen groter zijn dan andere, zorgen ze allemaal voor moeilijkheden.

Er is één uitdaging die boven de andere uitsteekt, namelijk het gebrek aan tijd. Zoals eerder besproken, wordt er steeds meer verwacht van leerkrachten (Sassenus, Boderé & Van Gasse, 2018). Ze moeten inclusief onderwijs realiseren, elke leerling met dyslexie optimaal ondersteunen en uitdagen, differentiatie voorzien en elke leerling zo actief mogelijk bij de les betrekken. Doordat er steeds meer verwacht wordt, groeit de druk op de schouders van de leerkrachten. Ze moeten naast het voorbereiden van lessen ook vergaderingen bijwonen en taken of toetsen verbeteren. Het is dus mogelijk dat sommige leerkrachten bijna geen tijd meer hebben om extra ondersteuning te bieden. Er is geen twijfel over de hoge prestatiedruk en veel administratief werk van leerkrachten, maar aangeven dat er geen tijd is om leerlingen met dyslexie te ondersteunen, klopt niet volledig. Het bieden van hulpmiddelen hoeft niet veel te zijn. Kleine aanpassingen maken ook al een verschil. Denk maar aan een duidelijk lettertype bij een PowerPointpresentatie hanteren of beeldmateriaal in het Nederlands voorzien en niet in een vreemde taal. Zo is er geen ondertiteling nodig en moeten leerlingen met dyslexie niet onnodig snel een tekst lezen. Dit zijn kleine aanpassingen die niet veel tijd vragen. Het kan dus zijn dat sommige leerkrachten het te ver zoeken en denken dat ze leerlingen met dyslexie alleen kunnen helpen door bijvoorbeeld

voorleessoftware te voorzien, extra oefenmateriaal aan te bieden of een aangepast examen te maken. In sommige gevallen zal dit nodig zijn, maar opnieuw: niet elke leerling met dyslexie is hetzelfde. Vandaar dat jaren ervaring duidelijkheid schept over de effectiviteit van hulpmiddelen. Professionele ontwikkeling is een uitdaging en geeft aan dat elke leerkracht steeds nieuwe dingen leert (Lunenberg & Korthagen, 2009). Eens je een aangepast examen hebt gemaakt, kan je die versie opnieuw gebruiken of indien nodig aanpassen. Dit zorgt ervoor dat je niet elk schooljaar opnieuw tijd en moeite moet investeren in het ontwerpen van aangepast materiaal voor leerlingen met dyslexie.



Grafiek 3, Vraag 8: Uitdagingen

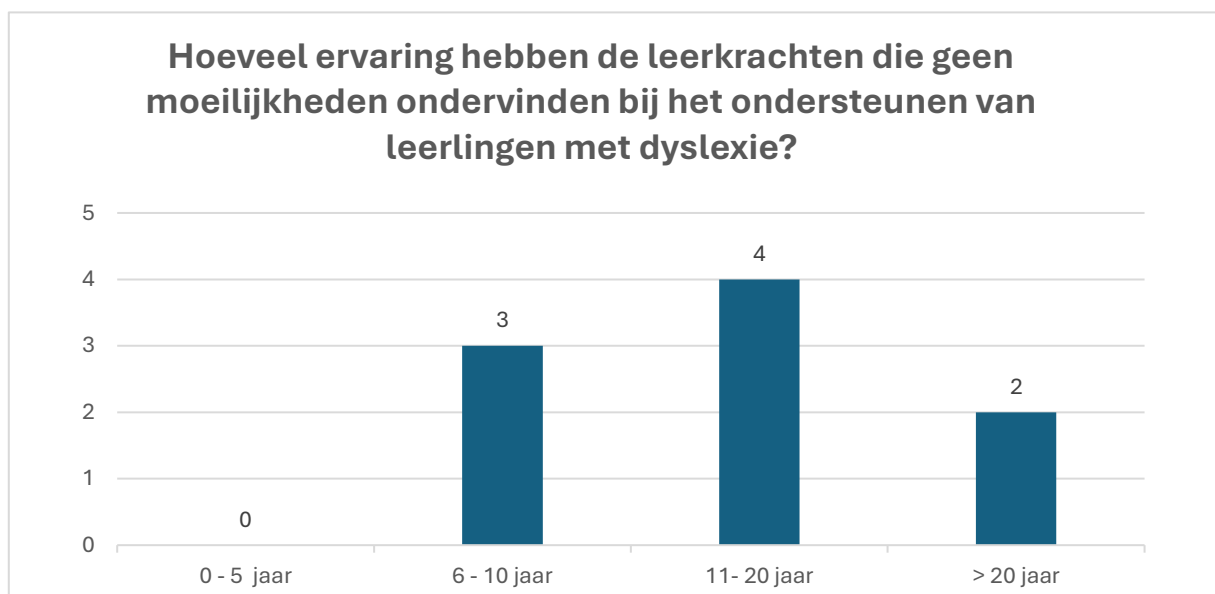
Daarnaast valt het ook op dat enkele leerkrachten aangeven dat ze onvoldoende kennis hebben over dyslexie en/of aangepaste didactiek. Het aantal leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis, waaronder dyslexie, is hoger dan 20 jaar geleden (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016). Dit wil zeggen dat leerkrachten met meer dan 15 jaar ervaring in het onderwijs deze stijging ook hebben meegemaakt. De lerarenopleiding heeft ook veel wijzigingen doorgemaakt de afgelopen jaren. Die opleiding was vroeger minder gericht op vakdidactische vaardigheden en pedagogische kennis (Binon, 2014). In de huidige lerarenopleiding worden verschillende leer- en ontwikkelingsstoornissen behandeld, evenals strategieën om hiermee om te gaan (inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022). Dit is waardevolle kennis die niet alle leerkrachten hebben meegekregen tijdens hun lerarenopleiding van tien jaar geleden.

Door de stijging van het aantal leerlingen met dyslexie, kreeg de leerstoornis meer begrip. Dit wil echter niet zeggen dat alleen leerkrachten met meer dan 15 jaar ervaring over onvoldoende kennis beschikken. Leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring in het onderwijs, ervaren ook moeilijkheden. Zij beschikken immers wel over een brede kennis van dyslexie. Leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring, kunnen juist problemen ondervinden met het toepassen van die kennis. Het hebben van theoretische achtergrond betekent dus niet meteen dat je het in de praktijk kan brengen. Daarom is het zo belangrijk om ervaring op te doen. Alleen dan kom je te weten hoe je leerlingen met dyslexie precies kan ondersteunen (Marent, *De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten*, 2021).

Bij grafiek 3 (vraag 8) gaven drie leerkrachten aan dat ze schrik hebben dat de andere leerlingen benadeeld worden wanneer ze ondersteuning bieden aan leerlingen met dyslexie. Het is

begrijpelijk dat leerkrachten zich zorgen maken over de balans tussen het bieden van ondersteuning en het niet verwaarlozen van andere leerlingen. Vandaar dat het belangrijk is om de theorie achter het zorgcontinuüm te begrijpen. De brede basiszorg is het meest ruime niveau waar alle leerlingen standaard toe behoren. Indien een leerling met dyslexie zonder extra ondersteuning de vooropgestelde doelen niet kan bereiken, wordt de verhoogde zorg overwogen. Het is uiterst belangrijk dat elke leerling met dyslexie start binnen de brede basiszorg en pas wordt doorverwezen naar een hoger zorgniveau wanneer blijkt dat alle ondersteuning binnen dit basisniveau onvoldoende effect heeft gehad (inzichten uit de lessen onderwijskunde 3, 2022; Pameijer, Denys, Timbremond & Van De Veire, *Handelingsgericht werken*, 2018). Het bieden van gerichte ondersteuning gaat dus niet ten koste van anderen. Differentiatie in de klas is een techniek om tegemoet te komen aan zoveel mogelijk specifieke behoeften van de leerlingen, inclusief die van leerlingen met dyslexie (de Boer, Struyf & Doolaard, *Samen inclusief onderwijs realiseren*, 2022; De Backer & Royackers, 2018). Door verschillende vormen van ondersteuning aan te bieden, zoals extra tijd voorzien, een duidelijke structuur opbouwen, visuele hulpmiddelen promoten en voorspelbaarheid bieden, kunnen alle leerlingen profiteren van de voordelen. In veel gevallen kunnen andere leerlingen ook baat hebben bij de extra ondersteuning binnen de brede basiszorg.

Opmerkelijk is dat negen leerkrachten bij grafiek 3 aangeven dat zij geen problemen ondervinden bij het bieden van extra ondersteuning. Dat is ongeveer $\frac{1}{4}$ van de 35 leerkrachten. Grafiek 4 maakt duidelijk welk verband er bestaat tussen het aantal jaren ervaring van die leerkrachten en de mate waarin zij moeilijkheden ervaren. Het valt meteen op dat geen enkele leerkracht met 5 jaar of minder ervaring, aangeeft dat ze geen moeilijkheden ondervinden. Dit toont nogmaals het belang aan van het opdoen van ervaring en de moeilijkheden van beginnende leerkrachten (Schelfhout & Tanghe, 2023). De negen leerkrachten die aangeven dat ze geen moeilijkheden ondervinden, hebben dus allemaal meer dan 5 jaar ervaring.



Grafiek 4: Verhouding tussen ervaring en het ondervinden van moeilijkheden

Zoals eerder vermeld is leerkracht zijn een dynamisch proces. Elk jaar heeft een leerkracht andere leerlingen in zijn/haar klassen. Dit wil zeggen dat ze elk jaar opnieuw in aanraking kunnen komen met nieuwe problemen. Vandaar dat het belangrijk is om altijd met een groeimindset naar een volgend schooljaar te kijken. De leerkrachten die al meer ervaring hebben in het onderwijs, hebben mogelijk al meer kansen gekregen om te leren hoe zij op hun persoonlijke manier leerlingen met dyslexie kunnen ondersteunen. Als beginnende leerkracht is het uiteraard nog zoeken naar de goede manier om leerlingen met dyslexie optimaal te ondersteunen. Door ervaring op te doen en in een team samen te werken, leer je welke strategieën effectief zijn en hoe je differentiatie toepast. Door ervaring uit te wisselen kunnen leerkrachten van elkaar leren en nieuwe inzichten opdoen. Dit bevordert hun professionele groei en competentiegevoel (Pameijer, Denys, Timbremond & Van De Veire, *Handelingsgericht werken*, 2018).

4.2.2.3 Ongelijke ondersteuning

Van de 42 bevraagde leerkrachten, voorziet 83,3% hulpmiddelen of aanpassingen voor leerlingen met dyslexie. Dit is een heel hoog percentage. De meerderheid van die leerkrachten heeft al meer dan 10 jaar ervaring in het onderwijs. Als beginnende leerkracht ben je hoogstwaarschijnlijk nog niet veel in contact gekomen met leerlingen met dyslexie. Tijdens stageperiodes kan dit eventueel wel. Een mogelijke oorzaak waarom startende leerkrachten geen hulpmiddelen aanbieden voor leerlingen met dyslexie, zou kunnen liggen aan het feit dat ze nog niet hun optimale leerkrachtenstijl gevonden hebben. Dit komt namelijk pas door ervaring op te doen (Cornelis, z.d.). Leerkrachten die al meer dan 10 jaar in het onderwijs staan, hebben al de mogelijkheid gehad om te experimenteren met verschillende ondersteuningsmogelijkheden. Op basis van voorgaande ervaringen hebben leerkrachten met veel ervaring al kunnen besluiten welke aanpassingen voor hen als voor de leerlingen met dyslexie het meest effectief zijn. Aan de hand van trial and error leer je optimaal omgaan met de diversiteit binnen de klassen (inzichten uit de lessen onderwijskunde 1, 2021).

Als 83,3% van de bevraagde leerkrachten (35 leerkrachten) hulpmiddelen voorzien, blijven er 7 leerkrachten over die aangeven dat ze geen hulpmiddelen voorzien voor leerlingen met dyslexie. Er zijn verschillende redenen verbonden aan het niet bieden van extra hulpmiddelen. Bij grafiek 5 (vraag 9) wordt duidelijk welke redenen er zijn voor de leerkrachten binnen Viso.



Grafiek 5, Vraag 9: Reden waarom er geen extra hulpmiddelen voorzien worden

Het is vanzelfsprekend dat het niet in elk vak eenvoudig is om extra hulpmiddelen aan te bieden voor leerlingen met dyslexie. De twee leerkrachten die aangeven dat het bieden van ondersteuning weinig van toepassing is binnen hun vak, zijn leerkrachten wiskunde. Andere vakken waarbij het niet eenvoudig is om hulpmiddelen te voorzien voor leerlingen met dyslexie zijn lichamelijke opvoeding (E. Callewaert, persoonlijke communicatie, 27 februari 2025) en plastische opvoeding. Ondanks dat het vakken zijn die niet onmiddellijk verbonden zijn aan het schrijven en lezen van teksten, is het niet onmogelijk om aanpassingen te voorzien. Denk maar aan het opstellen van een taak, toets of opdrachtenfiche waarbij er voldoende witruimte wordt voorzien tussen verschillende vragen en waarbij een lettertype wordt gebruikt zonder schreef. Dit kan bijvoorbeeld toegepast worden in lichamelijke opvoeding, een vak dat meer lichamelijke inspanningen vraagt dan cognitieve inspanningen. Tijdens de les kan er een opdrachtenfiche meegegeven worden waarin een individuele opdracht wordt uitgelegd, bijvoorbeeld een volleybaltechniek. Indien dit in een lange tekst wordt uitgeschreven, kan een leerling met dyslexie de techniek mogelijk verkeerd interpreteren, met als gevolg dat de uitvoering van de opdracht niet volledig correct is. Er wordt dan best gewerkt met visueel materiaal.

Drie leerkrachten gaven aan dat ze geen extra hulpmiddelen voorzien omdat de leerling hier niet naar vraagt. Hier kunnen ook allerlei hypothesen bij gesteld worden. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat een leerling met dyslexie geen hulpmiddelen nodig heeft omdat hij/zij de doelen zonder problemen behaalt. Een andere mogelijke verklaring zou zijn dat de leerling met dyslexie in het algemeen geen begeleidingsplan nodig heeft waardoor hij/zij geen hulpmiddelen aangeboden krijgt. Er moet wel opgelet worden voor eventuele valkuilen. Leerlingen met dyslexie kunnen zich namelijk heel onzeker voelen omdat ze merken dat zij extra hulpmiddelen nodig hebben. Dit kan ertoe leiden dat ze de aangeboden hulpmiddelen weigeren. Dit wil echter niet zeggen dat ze geen baat hebben bij extra ondersteuning. Indien een leerling dus aangeeft dat hij/zij geen extra hulpmiddelen nodig heeft, hou dan zeker een oogje in het zeil en ga na of het behalen van de doelen daadwerkelijk lukt zonder hulpmiddelen.

De overige twee leerkrachten gaven aan dat ze momenteel geen leerlingen met dyslexie in de klas hebben. Ook deze situatie kan een mogelijke valkuil zijn. Sommige leerlingen zijn niet of nog niet gediagnosticeerd met dyslexie. Het is uiteraard niet de bedoeling om extra hulpmiddelen te voorzien voor leerlingen met dyslexie als dat op dat moment niet nodig is. Het is wel belangrijk om zoveel mogelijk in te zetten op de brede basiszorg door algemene vakdidactische vaardigheden in te zetten. Denk maar aan uitgebreide instructies, mondelinge toelichting bij een taak of toets, teksten met een duidelijke structuur en overzichtelijke PowerPointpresentaties (inzichten uit de lessen didactische vaardigheden, 2022).

4.2.2.4 Aanvullende bevindingen

Enkele leerkrachten lieten hun bevindingen anoniem na bij het afronden van de enquête. Er werd door meerdere leerkrachten aangehaald dat zij het belangrijk vinden om leerlingen met dyslexie te ondersteunen. Door het bieden van extra ondersteuning verhoog je de kans op betere resultaten. Leerlingen met dyslexie ervaren veel onzekerheden waardoor succesmomenten extra belangrijk zijn. Door hen te ondersteunen, vergroot je hun zelfvertrouwen en motivatie (Loonstra, *Omgaan met dyslexie*, 2010). Hierdoor durven ze uitdagingen aan te gaan. Het is dus uiterst belangrijk om genoeg aandacht te besteden aan het motiveren en ondersteunen van leerlingen met dyslexie.

Een andere leerkracht binnen Viso gaf een bijzondere opmerking. Hij/zij vermeldde dat de verschillende vormen van ondersteuning die aangeboden worden voor leerlingen met dyslexie, ook een meerwaarde hebben voor de andere leerlingen. Hierbij wordt er opnieuw een link gelegd met de brede basiszorg. Niet alleen leerlingen met dyslexie hebben baat bij extra instructies en mondelinge toelichting. De desbetreffende leerkracht gaf hierbij een duidelijk voorbeeld. Hij/zij zorgt er altijd voor dat de vragen via BookWidgets voorgelezen kunnen worden. De leerkracht merkte op dat niet enkel de leerlingen met dyslexie die functie gebruiken, maar ook de leerlingen zonder dyslexie.

Er waren ook leerkrachten met een negatievere blik op de ondersteuning. Sommigen zien de ondersteuning nog altijd als iets 'extra'. Een leerkracht haalde het woord 'bepampering' in de enquête naar boven. Die leerkracht heeft tussen de 6 jaar en 10 jaar werkervaring in het onderwijs. De leerkracht gaf aan dat hij/zij soms het gevoel heeft dat de diagnose van dyslexie te snel wordt gebruikt als een uitvlucht om iets niet te moeten doen. Die leerkracht vindt dat er meer aandacht moet worden besteed aan het aanleren van zelfstandigheid bij leerlingen met dyslexie, zodat ze kunnen omgaan met hun struikelblokken. Die uitspraak kan bevestigd en weerlegd worden:

Niet elke leerling met dyslexie ervaart de leerstoornis op dezelfde manier. Dit zorgt ervoor dat de ondersteuning van leerlingen met dyslexie niet universeel of eenvoudig is. Het kan voor veel leerlingen een grote last van hun schouders nemen indien ze extra hulpmiddelen krijgen. Die hulpmiddelen hebben niet altijd iets te maken met dispensereren. De leerlingen met dyslexie moeten alsnog dezelfde doelen behalen als hun medeleerlingen. Door geen extra ondersteuning aan te bieden, kunnen sommige leerlingen met dyslexie het risico lopen dat ze een achterstand opbouwen. Ze hebben namelijk meer tijd en oefenmogelijkheden nodig om bepaalde theorie op te slaan. Het is uiteraard belangrijk om de leerlingen met dyslexie zelfstandigheid aan te leren, maar dit kunnen ze ook terwijl ze hulpmiddelen hebben.

Door extra ondersteuning aan te bieden, minimaliseer je de impact van de leerstoornis. Ondersteuning aanbieden en pampereën hoeven niet als synoniemen gezien te worden. Er zijn namelijk veel verschillende vormen en gradaties van dyslexie. Hoe sterker dyslexie aanwezig is, hoe meer ondersteuning wenselijk is. Bij een lichte vorm van dyslexie kan het gemakkelijker zijn om zelfstandigheid te verwachten, maar dit geldt niet altijd voor leerlingen waarbij dyslexie sterker aanwezig is.

In Viso heeft niet elke leerling met dyslexie een begeleidingsplan. Dit wil dus zeggen dat ook niet elke leerling met dyslexie zomaar alle hulpmiddelen krijgt. Er wordt nauwkeurig gekeken naar de noden van de leerling. Dit wordt gedaan aan de hand van een observatiefiche. De desbetreffende leerling wordt geobserveerd tijdens verschillende lessen gedurende enkele weken. De leerling weet zelf niet wanneer, waar en hoe ze geobserveerd worden. Op basis van de gegevens uit de observatiefiche, kan de leerlingbegeleiding extra hulpmiddelen of aanpassingen voorzien. Ook dit wil niet onmiddellijk zeggen dat de leerling vrijgesteld wordt. Op het einde van elk schooljaar worden de leerlingen met dyslexie geëvalueerd. Er wordt nauwkeurig gekeken naar de hulpmiddelen die zeker nog nodig zijn en welke eventueel mogen afgebouwd worden. Het doel is om zelfstandigheid op te bouwen, waarbij de leerling leert omgaan met zijn/haar moeilijkheden. Hulpmiddelen worden ter ondersteuning ingezet, maar het is de bedoeling dat die worden afgebouwd zodra de leerling geen grote belemmeringen meer ervaart (M. Morlion, persoonlijke communicatie, 15 februari 2025). De mogelijke hulpmiddelen die leerkrachten binnen Viso kunnen gebruiken, worden in het zorgbeleid toegelicht.

5. CONCLUSIE

Deze bachelorproef begon eerst met de focus te leggen op de inhoudelijke aspecten van dyslexie. Daaruit bleek dat dyslexie meer is dan een leerstoornis waarbij de lees- en spellingsvaardigheden niet volledig geautomatiseerd zijn. Leerlingen met dyslexie ondervinden ook problemen met leren leren, wiskundige opgaves en het verwerken van grote hoeveelheden leerstof. Daarnaast heeft dyslexie vaak een impact op het emotioneel welzijn, zoals een verminderd zelfvertrouwen of opkomende faalangst. Leerlingen met dyslexie kunnen dus elke dag, elk lesuur en bij elk vak geconfronteerd worden met hun moeilijkheden.

Het is ook duidelijk geworden dat het belangrijk is om leerlingen met dyslexie niet alleen te ondersteunen tijdens de examens, maar ook bij taken, toetsen, (groeps)opdrachten en projecten. Een veelvoorkomende misvatting werd deels ontkracht: het idee dat leerlingen met dyslexie ondersteunen altijd een tijdrovende factor is voor de leerkracht. Door kleine aanpassingen te maken, kan je al tegemoetkomen aan de noden van die leerlingen. Denk maar aan de vragen van een toets chronologisch nummeren, een lettertype zonder schreef kiezen of moeilijke woorden weglaten/vervangen in lange teksten. Tijdens de lessen kun je ook extra ondersteuning bieden door hulpmiddelen en/of aanpassingen aan te reiken binnen de brede basiszorg. Zo kan je mondelinge toelichting geven bij schriftelijke instructies, voldoende herhaling voorzien, klassikaal een samenvatting maken of gezamenlijk moeilijke begrippen overlopen. Dan kom je tegemoet aan de noden en behoeften van leerlingen met dyslexie, zonder de andere leerlingen over het hoofd te zien. Wat voor leerlingen met dyslexie een hulpmiddel is, kan ook andere leerlingen ten goede komen. Door de brede basiszorg zo ruim mogelijk te houden, verklein je de kans dat leerlingen moeten doorstromen naar de verhoogde zorg.

Daarnaast is betrokkenheid ook een belangrijk onderdeel. Een betrokken leerkracht is essentieel voor de leerlingen met dyslexie. Als leerkracht kan je bijna perfect op de hoogte zijn van de moeilijkheden die deze leerlingen ervaren, maar als je niet op een betrokken manier ondersteuning biedt, zal die ondersteuning minder effect hebben. De leerling moet ervaren dat de leerkracht ondersteuning biedt, omdat die overtuigd is van de meerwaarde van de hulpmiddelen en/of aanpassingen en actief meedenkt over het leerproces. Alleen dan ontstaat er een positieve leerkracht-leerlingrelatie die de motivatie en het zelfvertrouwen van beide partijen versterkt.

Het is niet eenvoudig om exact te weten hoe je leerlingen met dyslexie optimaal kan ondersteunen. Deze bachelorproef bevat dan ook niet alle ondersteuningsmogelijkheden. Vandaar dat verder onderzoek zeker nodig is om een bredere kijk te krijgen op de manier waarop leerlingen met dyslexie optimaal ondersteund kunnen worden. Toch kan mijn onderzoeksvraag beantwoord worden, al is dat antwoord nog niet volledig: Vooraleer je ondersteuning kan aanbieden, is het belangrijk om eerst de achtergrond van dyslexie na te gaan (inzicht). Wat zijn de voornaamste moeilijkheden waartegen leerlingen met dyslexie aanlopen? Wat zijn de sterke punten van deze leerlingen? Wat zijn de redenen dat leerlingen met dyslexie problemen ondervinden met lees- en/of spellingsvaardigheden? Pas wanneer je inzicht hebt verworven, kan je gericht ondersteuning aanbieden (actie). Als laatste is het ook belangrijk om betrokken te zijn bij het aanbieden van die ondersteuning.

Geloof in je leerlingen en in jezelf, want jij kan het verschil maken. Blijf hoge verwachtingen hebben en geef leerlingen met dyslexie de ruimte om te groeien, ook wanneer het even moeilijk gaat. Geloof in hen, vooral op de momenten dat zij even niet meer in zichzelf geloven.

Do's en don'ts: Ondersteuning bieden aan leerlingen met dyslexie.

Tijdens de lessen.

Don'ts

- Oefen tijdsdruk uit tijdens het lezen van een tekst.
- Voorzie (enkel) lange schriftelijke instructies.
- Laat de leerlingen theoretische teksten lezen, vooraleer ze oefeningen maken.
- Werk je lessen uit zonder activerende werkvormen.
- Voorzie geen flexibele deadlines voor taken in de les.
- Geef pas op het einde van een project of groepsopdracht positieve feedback.
- Voorzie alleen schriftelijke feedback.



Do's

- Wees flexibel met de tijd tijdens individuele opdrachten.
- Verminder tijdsdruk bij het zelfstandig lezen van een tekst.
- Geef bij schriftelijke instructies ook mondelinge toelichting.
- Geef de teksten van volgende lessen op voorhand mee.
- Leid klassikaal lange teksten in.
- Gebruik overzichtelijke presentaties met kernwoorden en visueel/relevant beeldmateriaal.
- Maak klassikaal een samenvatting of een mindmap met de input van de leerlingen.
- Varieer in werkvormen.
- Geef zowel tijdens als na een opdracht voldoende positieve feedback.

Figuur 1, Ondersteuning tijdens de lessen

Do's en don'ts: Ondersteuning bieden aan leerlingen met dyslexie.

Bij toetsen, taken en examens.



Don'ts

- Voorzie geen tijd om vooraf vragen te stellen, maar laat de leerlingen onmiddellijk beginnen.
- Bevraag theorie die niet in de lessen werd besproken (als uitdaging).
- Trek punten af bij spellingsfouten bij niet-taalkvakken, ook als er geen betekenisverandering is.
- Bepaal een vaste tijd waarop iedereen zijn toets/examen moet indienen.
- Laat leerlingen zelf hun toets verbeteren zonder dit achteraf na te kijken.
- Geef aan dat alle leerlingen dezelfde presentatievorm moeten gebruiken en hier niet van mogen afwijken.
- Sta geen extra hulpmiddelen toe zoals voorleessoftware, een woordenlijst, spellingscontrole of een woordenboek.



Do's

- Overloop de vragen klassikaal.
- Bied voorleessoftware of andere hulpmiddelen aan, indien gewenst.
- Laat leerlingen woorden fonetisch schrijven indien geen spellingsregel wordt bevraagd.
- Zorg voor variërende/verschillende soorten vragen.
- Voorzie voldoende schrijfruimte, nummer de vragen en gebruik een lettertype zonder schreef (bijv. *Arial 12*).
- Zorg voor een rustige en prikkelarme omgeving.
- Voorzie de mogelijkheid dat leerlingen langer kunnen doorwerken.
- Stimuleer variatie in presentatievormen.
- Zorg dat elke leerling zijn/haar fouten op een toets begrijpt.
- Stimuleer leerlingen om de vragen/hun antwoorden zorgvuldig (na) te lezen.

Figuur 2, Ondersteuning tijdens evaluatie

CHECKLIST

Bij het opstellen van een toets of een examen.

- ☐ Ik gebruik een lettertype zonder schreef.
- ☐ Ik kies voor een lettergrootte van minimaal 12pt.
- ☐ Ik voorzie voldoende invulruimte bij elke vraag.
- ☐ Ik nummer de vragen chronologisch.
- ☐ Ik vermijd vragen waar twee opgaven in één zin verwerkt zitten.
- ☐ Ik vermijd vragen die op meerdere manieren geïnterpreteerd kunnen worden.
- ☐ Ik splits één vraag niet over twee pagina's.
- ☐ Ik zorg voor een duidelijke verwijzing in de vraag naar eventuele bronnen of bijlagen.
- ☐ Ik vermijd moeilijke en onnodige woorden in de teksten/vragen.
- ☐ Ik maak gebruik van verschillende types vragen (bijv. meerkeuzevragen, open vragen, gesloten vragen, invulvragen, waar/onwaar-vragen, rangschikvragen ...).
- ☐ Ik laat voldoende lege ruimte tussen de verschillende vragen.
- ☐ Ik voorzie indien nodig een verklarende woordenlijst.

Figuur 3, Checklist bij evaluatie

Literatuurlijst

- Aerts, A., Mostaert, C., Meersschaert, E., Janssens, V., Loncke, M., Geudens, A., & Yserbyt, S. (2011). *Dyslexie in het secundair onderwijs: van diagnose tot begeleiding. Een case study* (pp. 197-205). BAZO Lessius Mechelen; Mechelen.
- Alles over pesten. (z.d.). *No Blame-methode*. Geraadpleegd op 2 maart 2025, van <https://www.allesoverpesten.be/pesten-aanpakken/no-blame-methode>
- Artevelde Hogeschool. (2018, 12 april). *Over UDL*. Geraadpleegd op 18 april 2025, van <https://sites.arteveldehogeschool.be/udl/udl/udl/over-udl>
- Autsider. (2023, 11 augustus). *Dyslexie en mondelinge taalvaardigheid*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://autsider.net/2023/08/11/dyslexie-en-mondelinge-taalvaardigheid/>
- Balans, landelijke oudervereniging. (2021, 9 februari). *Omgaan met dyslexie in het onderwijs*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://balansdigitaal.nl/kennisbank/onderwijs/ondersteuning-op-school/omgaan-met-dyslexie-in-het-onderwijs>
- Binon, J. (2014, 1 februari). *Van amateuristische tot academische lerarenopleiding. Een verhaal van groeiende professionalisering*. Geraadpleegd op 5 april 2025, van <https://www.vlrom.be/pdf/002binon.pdf>
- Bolle, T. & van Meelis, I. (2015). Visie op taal leren: motivatie is de sleutel. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 116-120). België: Academia Press.
- Braams, T. (2007, 25 september). *Fonologische taalverwerking door dyslectici: De rol van allofone spraakwaarneming*. Geraadpleegd op 8 december 2024, van https://modulas.sig-net.be/uploads/artikels_signaal/signaal_60_2007_fonologische_taalverwerking.pdf
- British Dyslexia Association. (z.d.). *Dyslexia friendly style guide*. Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace/dyslexia-friendly-style-guide>
- Broekens, H. (2023). *De werkzame interventies voor het verbeteren van de executieve functies bij kinderen met dyslexie en/of ADHD* (Masterproef). Pedagogische Wetenschappen (Orthopedagogiek), rijksuniversiteit Groningen.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, 6 oktober). *Lichte toename kinderen met dyslexie*. Geraadpleegd op 9 maart 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/40/lichte-toename-kinderen-met-dyslexie>
- Cognifit Research. (2015, 22 oktober). *Dyslexie bij kinderen*. Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van https://www.cognifit.com/be/nl/wetenschap/herstellende-hersengezondheid/dyslexie?srsId=AfmBOop-xUS5wiqFh0EdpbYNJEzkmn48Dqfc5SL_pZEWHIROH-S-1cJp
- Compenserende dyslexiehulpmiddelen Op Maat. (z.d.). *Overzicht dyslexie compenserende hulpmiddelen*. Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://www.dyslexiehulpmiddelen.com/hulpmiddelenoverzicht>
- Cornelis, A. (z.d.). *Leerkrachtstijl*. Geraadpleegd op 6 april 2025, van <https://bakokernbegrippen.ucll.be/tiki-index.php?page=Leerkrachtstijl>

- CSG De Goudse Waarden. (2023, 1 februari). *Dyslexieprotocol 2023*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://lowcdn.com/2x/f37/6999f8ef4d26-00e8003070/dyslexieprotocolversie-2023pdf.pdf>
- Davis, R., & Braun, E. (1995/2011). *De gave van dyslexie* (tweede bijgewerkte editie). Elmar: Rijkswijk
- De Backer, F. & Royackers, J. (2018, 11 oktober). *Differentiatie in de klas. Differentiatie op de toets?* Geraadpleegd op 5 april 2025, van https://www.schoolmakers.be/wp-content/uploads/2018/10/Impuls_Gedifferentieerde-evaluatie_FDBJR.pdf
- De Boer, A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren*. België: Acco.
- De leukste kinderen. (2022, 25 februari). *Welke verschillende soorten dyslexie zijn er?* Geraadpleegd op 20 mei 2025, van <https://www.deleukstekinderen.nl/welke-verschillende-soorten-dyslexie-zijn-er/>
- De Rooij, T. (2022, 5 januari). *Is visuele content beter dan tekst? Wij zochten het uit*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://2bcontent.nl/blog/is-visuele-content-beter-dan-tekst/>
- Dyslexie.be. (2024, 11 juli). *REDICODIS maatregelen en compenserende software*. Geraadpleegd op 18 april 2025, van <https://www.dyslexie.be/post/redicodis-maatregelen-en-compenserende-software-1>
- Dyslexie.be. (z.d.). *Wat is dyslexie, en wat is de oorzaak?* Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van <https://www.dyslexie.be/wat-is-dyslexie>
- Dyslexie Centraal. (2019, augustus). *Mijn kind met leesproblemen of dyslexie*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-09/2019%20Leidraad%20Dyslexie%20VO%20web.pdf>
- Dyslexie Centraal. (2022, 22 januari). *Soorten ondersteuningsmogelijkheden*. Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/dyslexiehulpmiddelen/soorten-ondersteuningsmogelijkheden>
- Dyslexie Centraal. (2025a). *Pedagogisch-didactische ondersteuning*. Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/pedagogisch-didactische-ondersteuning>
- Dyslexie Centraal. (2025b). *Welke problemen kan mijn kind ervaren door dyslexie?* Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/ouders/welke-problemen-kan-mijn-kind-ervaren-door-dyslexie>
- Dyslexie Centraal. (2025c). *Wat zijn de struikelblokken bij het leren van een vreemde taal als je dyslexie hebt?* Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde-struikelblokken>
- Dyslexie Centraal. (2025d). *Woordenschatuitbreiding*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde/woordenschat>
- Dyslexie Centraal. (2025e). *Belang van directe instructie*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/goed-lees-en-spellingonderwijs/belang-van-directe-instructie>

- Dyslexie Centraal. (2025f). *Hoe leer je een vreemde taal met dyslexie?* Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde/inleiding>
- Dyslexiefont. (2024, 16 april). *Signalen van dyslexie*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://dyslexiefont.com/nl/signalen-van-dyslexie/>
- Dyslexiefont.com. (2024, 17 april). *Is dyslexie genetisch?* Geraadpleegd op 2 december 2024, van <https://dyslexiefont.com/nl/is-dyslexie-genetisch/>
- Eide, B., & Eide, F. (2019). *Dyslexie als kans* (J. de Vries, Vert.). Maven publishing. (Origineel werk gepubliceerd in 2011)
- El-Helayk. (2024, 30 mei). Welke hulpmiddelen bij dyslexie bieden scholen in het voortgezet onderwijs? OCO. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://www.onderwijsconsument.nl/welke-hulpmiddelen-bij-dyslexie-bieden-scholen-in-het-voortgezet-onderwijs/>
- El-Helayk, A. (2024, 12 juni). Welke invloed heeft dyslexie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van uw kind? OCO. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.onderwijsconsument.nl/welke-invloed-heeft-dyslexie-op-de-sociaal-emotionele-ontwikkeling-van-uw-kind/>
- Expertisecentrum Dyslexie. (z.d.a). *Dyslexie en vreemde talen*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.expertisecentrum-dyslexie.nl/vo-voortgezet-onderwijs/vreemde-talen>
- Expertisecentrum Dyslexie. (z.d.b). *Over dyslexie*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van https://www.ecdyslexie.be/home/over_dyslexie/Visuele-stoornis
- Expertisecentrum Dyslexie. (z.d.c). *Wat is dyslexie nu precies?* Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://www.expertisecentrum-dyslexie.nl/wat-is-dyslexie#dyslexie>
- Fransen, A. (2013, 22 mei). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 13 april 2025, van https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-08/Protocol_dyslexie voortgezet onderwijs-gecomprimeerd.pdf
- Gemeente Amsterdam. (z.d.). *Wat is de zelfdeterminatietheorie?* Geraadpleegd op 17 februari 2025, van <https://www.amsterdam.nl/sportclubs/assistent/lezen/zelfdeterminatietheorie>
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E. & Vandewalle, E. (2009). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Geraadpleegd op 5 april 2025, van https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-09/Ghesquiere%20et%20al_Dyslexie_wetenschappelijk_overzicht.pdf
- Gladys Logopedie. (z.d.). *Vormen van dyslexie*. Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van <http://www.wassenaar-logopedie.nl/vormen-van-dyslexie.html>
- Goossens, S. (2021, 25 februari). Je leerlingen een schooljaar lang motiveren? Start met ABC. Klasse. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://www.klasse.be/256810/motivatie-leerlingen-abc-vansteenkiste/>
- Goossens, S. (2022, 23 juni). Tim Surma: “Leraren beseffen niet hoeveel impact ze hebben”. Klasse. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://www.klasse.be/544211/surma-impact-leraar/>
- Guidone, M. (2018). *Betrokkenheid in het onderwijs* (Masterproef). BMS Psychologie, University of Twente.

- Hindrik, Loonstra, J., & Braams, T (red.). (2010). *Omgaan met dyslexie, sociale en emotionele aspecten*. Garant: Antwerpen
- Horeweg, A. (2024). *Gedragsproblemen in de klas*. België: Lannoo Campus.
- ICD-11. (2022). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [Databank]. Geraadpleegd op 8 december 2024, van <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>
- Jansen, M. (2019, 23 mei). *Het dyslectische brein verklaard*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/het-dyslectische-brein-verklaard/>
- Jeugd & Onderwijsadvies. (2023, 9 mei). *Waarom rekenen ook lastig kan zijn voor kinderen met dyslexie*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://1801.nl/kennisbank/waarom-rekenen-ook-lastig-kan-zijn-voor-kinderen-met-dyslexie>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.a). *Uitgangspunten continuüm van zorg so*. Geraadpleegd op 18 april 2025, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/uitgangspunten-continuum-van-zorg-so>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.b). *Leren leren*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/leren-leren/de-kracht-van-leren-leren>
- Lau, O. (2018, 22 maart). Goede feedback van de leraar doet leerlingen meer leren. *Klasse*. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://www.klasse.be/130859/goede-feedback-van-de-leraar-doet-leerlingen-meer-leren/>
- LeerKRACHT. (2020, 26 mei). *Onderzoek laat zien: leerKRACHT leidt tot een lerende cultuur en sterkere leraren*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://stichting-leerkracht.nl/onderzoek-naar-impact-van-leerkracht>
- Leerpunt. (z.d.). *Project Brede basiszorg en verhoogde zorg*. Geraadpleegd op 16 april 2025, van <https://leerpunt.be/over-leerpunt/project-brede-basiszorg-en-verhoogde-zorg>
- Lissens, F., Al Asmar, M., Willems, D., Van Damme, J., De Coster, S., Demeestere, E., Maes, R., Baccarne, B., Robaeyst, B., Duthoo, W., & Desoete, A. (2020). *Het stopt nooit... De impact van dyslexie en/of dyscalculie op het welbevinden en studeren van (jong)volwassenen en op de transitie naar de arbeidsmarkt: een bundeling van Vlaamse pilootstudies* (Bachelorproef). Logopedie, UGent.
- Logopediepraktijk. (z.d.). *Auditieve verwerkingsproblemen*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://logopediesnoerenendekruif.nl/Auditieve-verwerkingsproblemen.php>
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009, 28 mei). *Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren*. Geraadpleegd op 5 april 2025, van <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Ervaring-praktische-wijsheid-en-theorie.pdf>
- Maltha studiecoaching. (2014, 28 mei). *De rol van ouders bij dyslexie*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.malthastudiecoaching.nl/blog-onderwijs/2014/05/28/de-rol-van-ouders-bij-dyslexie/>
- Marent, S. (2021). *De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten*. (Doctoraat). Pedagogische wetenschappen, KU Leuven & UGent.
- Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie. (z.d.a). *Toekomst dyslexiezorg*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.nkd.nl/overheid/toekomst-dyslexiezorg/>

- Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie. (z.d.b). *De impact van een groeimindset*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.nkd.nl/nieuwsbrief-32/de-impact-van-een-groeimindset/>
- Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie. (z.d.c). *Emotionele problemen en dyslexie*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.nkd.nl/nieuwsbrief-31/emotionele-problemen-en-dyslexie/>
- Onderwijskennis van het RNO. (2023, 15 juni). *Technisch lezen*. Geraadpleegd op 2 december 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/technisch-lezen>
- One Teacher One Scientist. (2024, 17 december). *Skills and Challenges of a 21st Century Teacher*. Geraadpleegd op 6 maart 2025, van <https://oneteacheronescientist.com/learning/skills-and-challenges-of-a-21st-century-teacher/>
- Opdidakt. (2020a). *Dyslexie traject*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://opdidakt.nl/dyslexie/traject/>
- Opdidakt. (2020b). *Oorzaak dyslexie*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://opdidakt.nl/dyslexie/oorzaak-dyslexie/>
- Opgroeien blog. (2019, 1 april). *Leerkracht-leerling relaties verbeteren: Een blik op je eigen blik*. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://opgroeienblog.wordpress.com/2019/04/01/leerkracht-leerling-relaties-verbeteren-een-blik-op-je-eigen-blik/>
- Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken*. Nederland: Acco.
- Pedagogisch klassenmanagement. (z.d.). *Zorg en begeleiding: de betrokken leerkracht*. Geraadpleegd op 15 februari 2025, van https://www.klassenmanagement.ncoj.nl/km_bouwstenen/zorg-begeleiding/de-betrokken-leerkracht
- Potential. (z.d.a). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 4 april 2025, van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/zorgcontinuüm>
- Potential. (z.d.b). *Zelfdeterminatietheorie*. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/zelfdeterminatietheorie>
- Potential. (z.d.c). *Fase 0: brede basiszorg*. Geraadpleegd op 16 april 2025, van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/fase-0-brede-basiszorg>
- Prodia, mee(r) met diagnostiek. (z.d.a). *Theoretisch deel: Het zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 4 april 2025, van <https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuüm/theoretisch-deel-het-zorgcontinuüm/>
- Prodia, mee(r) met diagnostiek. (z.d.b). *Uitbreiding van zorg*. Geraadpleegd op 5 april 2025, van <https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuüm/uitbreiding-van-zorg/>
- Prof. dr. Korthagen, F. (2012, 23 oktober). *Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs*. Geraadpleegd op 15 februari 2025, van <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Authenticiteit-en-betrokkenheid.pdf>
- Redactie. (2021, 7 mei). *Hoe kun je leerlingen intrinsiek motiveren*. *Leraar24*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://www.leraar24.nl/49967/hoe-kun-je-leerlingen-intrinsiek-motiveren/>

- Redactie. (2022, 25 februari). *Welke verschillende soorten dyslexie zijn er?* Geraadpleegd op 10 februari 2025, van <https://www.deleukstekinderen.nl/welke-verschillende-soorten-dyslexie-zijn-er/>
- Richtlijnen jeugdhulp en jeugdbescherming. (2021, 26 oktober). *Dyslexie*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://richtlijnenjeugdhulp.nl/dyslexie/wat-is-dyslexie/symptomen-van-dyslexie/>
- Rijksuniversiteit Groningen. (2022, 11 oktober). *Iedereen aan het werk! Betrokkenheid in de klas als collectief proces*. Geraadpleegd op 2 maart 2025, van <https://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/research/learner-teacher-instruction/iedereen-aan-het-werk-betrokkenheid-in-de-klas-als-collectief-proces>
- Sassenus, S., Boderé, A. & Van Gasse. (2018, 16 oktober). *DE LERAAR VAN DE 21STE EEUW: Uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Geraadpleegd op 6 maart 2025, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12174>
- Scheiris, J. & Desoete, A. (2008, 17 maart). *De prevalentie van enkele specifieke ontwikkelings- en gedragsstoornissen en hun comorbiditeit*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van https://modulas.sig-net.be/uploads/artikels_signaal/signaal_62_2008_prevalentie_en_comorbiditeit.pdf
- Schelfhout, W. & Tanghe, E. (2023, 26 juni). *(Startende) leerkrachten aan boord houden*. Geraadpleegd op 6 april 2025, van <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/3a3c33motoM3b>
- Steenberg, L. (2024, 2 februari). *Een positieve blik op dyslexie kenmerken*. Geraadpleegd op 11 februari 2025, van <https://tiponderwijs.nl/kennisbank/taal/dyslexie-kenmerken/>
- Stiru, A. (2024, 19 augustus). *Doet je puber het slecht op school? Steun van leerkrachten speelt een belangrijke rol*. *Scientias*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://scientias.nl/slechte-school-slecht-puber-resultaten-goede-leerkracht-steun/>
- Tijdschrift van het Steunpunt Werk. (2016). *Motivatatie en welzijn*. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/434335>
- Toolbox formatieve evaluatie. (z.d.). *Preteaching*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://formatiefevalueren.kdg.be/pre-teaching/>
- Tremio, K. (2017, 23 oktober). *5x meer bereiken met non-verbale communicatie*. *Onderwijs van Morgen*. Geraadpleegd op 2 maart 2025, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/5x-meer-bereiken-non-verbale-communicatie/>
- Universiteit Amsterdam. (2015, 16 februari). *Dyslexie in vogelvlucht*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van https://www.taalstaal.nl/wp-content/uploads/2019/08/d176be_7eb6a924f8a84d5f889103016e6d2bdf.pdf
- Universiteit Gent. (z.d.). *Flipped classroom: een traditionele les omgedraaid*. Geraadpleegd op 10 april 2025, van <https://onderwijstips.ugent.be/nl/tips/flipped-classroom-een-traditionele-les-omgedraaid/>
- University of Reading. (2016, 29 juni). *Studying with dyslexia and other specific learning difficulties*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://libguides.reading.ac.uk/c.php?g=521446&p=4807255>
- Vandenbroucke, M. (2020, 4 mei). *Toolbox met redelijke aanpassingen voor leerlingen met dyslexie*. *KlasCement*. Geraadpleegd op 7 april 2025, van

<https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/105657/toolbox-met-redelijke-aanpassingen-voor-leerlingen-met-dyslexie/?previous>

- Van de Putte, I. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas*. België: Academia Press.
- Van der Leij, A. (2016). *Dit is dyslexie: achtergrond en aanpak*. Nederland: Lannoo Campus.
- Van Hees, E. (2024, 18 december). *Hoe kunnen scholen hun leerlingen tot betere prestaties brengen? Met de kracht van academisch optimisme!* Geraadpleegd op 13 maart 2025, van [https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-\(coc\)/6740-brandpunt/brandpunt-2024-2025/bp4-academisch-optimisme.pdf?sfvrsn=a1d38d2b_1](https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-(coc)/6740-brandpunt/brandpunt-2024-2025/bp4-academisch-optimisme.pdf?sfvrsn=a1d38d2b_1)
- Vanhoof, J. (2021, 12 oktober). *Academisch optimisme: de gecombineerde kracht van doelmatigheidsbeleving, vertrouwen en gerichtheid op leren*. Geraadpleegd op 13 maart 2025, van <https://www.edubronblogt.be/onderzoek/academisch-optimisme/>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het m-decreet*. Geraadpleegd op 16 april 2025, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/11993.pdf>
- Van Waetermeulen, L. (2021). *Het abc van de zelfdeterminatietheorie stimuleren in wetenschapsonderwijs* (masterproef). Educatieve master wetenschappen en technologie, UGent.
- Verhoeven, I. (2024, 9 mei). *Hulpmiddelen bij dyslexie*. Geraadpleegd op 5 april 2025, van <https://edufari.be/hulpmiddelen-bij-dyslexie/>
- Vervullens, Z. (2020,5 december). *Samenvatting didactische werkvormen*. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://www.vppk.be/wp-content/uploads/2020/12/SV-didactische-werkvormen.pdf>
- Vlaanderen.be. (z.d.). *Gemeenschappelijk of individueel curriculum in basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 16 april 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning-en-begeleiding-voor-leerlingen-cursisten-en-studenten/basis-en-secundair-onderwijs/gemeenschappelijk-of-individueel-curriculum>
- Vrij CLB. (z.d.). *Leerproblemen: je studeert wel, maar je leert niet*. Geraadpleegd op 23 november 2024, van <https://www.vrijclb.be/leerlingen/artikels/leerproblemen-je-studeert-wel-maar-je-leert-niet>
- Werk en dyslexie. (z.d.a). *Kenmerken van dyslexie*. Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van <https://www.werkendyslexie.nl/dyslexie/kenmerken.html>
- Werk en dyslexie. (z.d.b). *Hoe werkt het dyslectisch brein?* Geraadpleegd op 11 februari 2025, van <https://www.werkendyslexie.nl/dyslexie/hoe-werkt-het-dyslectisch-brein.html>
- Weyns, T. (2018, 14 maart). *Schoolse betrokkenheid, klasgenoten en de leerkracht: Hoe beïnvloeden ze elkaar? EOS Wetenschap*. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://www.eoswetenschap.eu/psyche-brein/schoolse-betrokkenheid-klasgenoten-en-de-leerkracht-hoe-beïnvloeden-ze-elkaar>
- Wood, T. & Cochrane, K. (2014). *Dyslexie voor dummies* (D. Wouterlood, Vert). Pearson Benelux (Origineel werk gepubliceerd in 2009)

Bijlagen

Onderzoek, blanco enquête

A) Algemene vragen

Vraag 1: Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht secundair onderwijs?

- ☐ 0 – 5 jaar
- ☐ 6 – 10 jaar
- ☐ 11 – 20 jaar
- ☐ Meer dan 20 jaar

Vraag 2: In welk jaar geeft u les?

- ☐ 1e middelbaar
- ☐ 2e middelbaar
- ☐ 3e middelbaar
- ☐ 4e middelbaar
- ☐ 5e middelbaar
- ☐ 6e middelbaar

Vraag 3: Voorziet u specifieke hulpmiddelen/aanpassingen voor leerlingen met dyslexie?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Soms

B) Aanboden ondersteuning

Indien u 'ja' of 'soms' antwoordde bij vraag 3: ga naar vraag 4.

Indien u 'nee' antwoordde bij vraag 3: ga naar vraag 9.

Vraag 4: Welke hulpmiddelen/aanpassingen voorziet u? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Voorleessoftware (bijv. Kurzweil of Sprint)
- ☐ Extra tijd bij toetsen en/of taken
- ☐ Mondelinge uitleg naast schriftelijke instructies
- ☐ Minder (uitgebreide) schrijfoopdrachten
- ☐ Geen punten aftrekken bij schrijffouten
- ☐ Spellingschecker laten gebruiken
- ☐ Mondelinge toets/taak in de plaats van schriftelijk
- ☐ Gebruik van visuele hulpmiddelen (bijv. mindmap of pictogrammen)
- ☐ Gebruik van audioboeken of ingesproken teksten
- ☐ Differentiatie in opdrachten
- ☐ Ander antwoord:

Vraag 5: Hoe vaak voorziet u die aanpassingen voor leerlingen met dyslexie?

- ☐ Elke les
- ☐ Alleen als de leerling problemen ondervindt
- ☐ Alleen als ik tijd heb om me hierop voor te bereiden
- ☐ Alleen bij toetsen, examen en/of taken
- ☐ *Ander antwoord:*

Vraag 6: Krijgt u voldoende ondersteuning vanuit school om die aanpassingen te voorzien?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Gedeeltelijk: Er zijn hulpmiddelen beschikbaar, maar er is ruimte voor verbetering.

Vraag 7: Waarom voorziet u die hulpmiddelen/aanpassingen?

- ☐ Omdat het een verplichting is binnen de school
- ☐ Ik doe dit op vrijwillige basis
- ☐ Beide
- ☐ *Ander antwoord:*

Vraag 8: Wat ervaart u als de grootste uitdaging bij het ondersteunen van leerlingen met dyslexie?

- ☐ Gebrek aan tijd om extra ondersteuning te bieden
- ☐ Onvoldoende kennis over dyslexie en aangepaste didactiek
- ☐ Onvoldoende middelen ter beschikking op school
- ☐ Motivatie en betrokkenheid van de leerling zelf
- ☐ Gevaar dat extra ondersteuning ten koste gaat van medeleerlingen
- ☐ Veel administratief werk
- ☐ Ik ervaar geen moeilijkheden
- ☐ *Ander antwoord:*

Vraag 9: Wat is de reden dat u geen hulpmiddelen voorziet?

- ☐ Ik geef momenteel geen les aan leerlingen met dyslexie
- ☐ Ik heb hier geen tijd voor
- ☐ Ik heb niet genoeg werkervaring om exact te weten welke hulpmiddelen er zijn
- ☐ Ik vind het niet belangrijk
- ☐ *Ander antwoord:*

Vraag 10: Zijn er nog bedenkingen of opmerkingen die u graag kwijt wil?

- ☐ *Eigen antwoord:*