



EGES, dyslexiezorg

DYSLEXIE, DYSCALCULIE EN PSYCHOLOGIE

EED

Ernstige Enkelvoudige Dyslexie

Informatieboekje voor ouders

© Simon Eg, 2019

versie 1.3

PRINT: 7-10-III

INHOUD

Inhoud	1
Inleiding.....	2
Ernstige Enkelvoudige Dyslexie (EED).....	3
Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling	3
Zorgprotocol	3
Verskil in talen.....	3
Leerstrategisch onderwijs.....	4
Zorgaanbieders	5
Cijfers en feiten	5
Aangepaste aanpak	6
Passend onderwijs.....	6
Aanvankelijk lezen	6
Leerstrategieën	8
Intelligente strategieën	8
Overzicht en inzicht	8
Voorkennis.....	8
Emotionele strategieën.....	9
Sociaal leren	9
Interesse	9
Zingeving.....	9
Betrokkenheid.....	10
Motivatie	10
Positieve respons.....	10
Fonologische strategieën.....	11
Taakcomplexiteit.....	11
Ordenen en plannen	11
Geheugen	11
Geheugenonderhoud.....	11
Schrijven	12
Onnodige verbindingen	12
Juiste lettervormen	13
Aanleren eenvoudig blokschrift.....	13
Ordering	13
Problemen bij het aanvankelijk lezen	14
Fase 1:	14
Fase 2:	15
Oprakelen fase 1 en 2	15
BAAT-spiekschrift	16
1.02 klinkers en medeklinkers	16
1.07 open of gesloten.....	17
1.08 klinkers en klank a,o,u	18
Inzicht en begrip	18
1.09 klinkers en klank; i,e.....	20

INLEIDING

De problemen van een kind met dyslexie ontstaan vaak in groep 3, tijdens het aanvankelijk lezen.

Door onbegrip en frustratie kan een negatieve werkhouding ontstaan en dat is wellicht nog veel ernstiger. Veel dyslectische leerlingen kunnen zich later de negatieve leerervaringen in deze periode nog lang herinneren.

Ze worden gekenmerkt door het volgende:

- De leerresultaten vallen tegen en de omgeving reageert verbaasd.
- De oorzaak wordt gezocht in de persoonlijke eigenschappen; traag, dromerig, makkelijk, speels, rommelig, slechte concentratie, er nog niet aan toe etc.
- De leerling begrijpt het zelf ook niet goed, maar voelt zich toch niet juist beoordeeld.
- Het leesproces duurt te lang en er treedt al snel frustratie op

Wanneer er geen specifieke aanpassingen van de gebruikte methodiek worden toegepast lopen deze leerlingen al snel een achterstand op. Dat geldt ook voor de meest succesvolle methodes voor het aanvankelijk lezen. Ze zijn allemaal ontwikkeld voor kinderen zonder dyslexie. Dat geldt ook voor de extra oefeningen. De didactische principes blijven immers hetzelfde. Het kind zelf begrijpt dan niet wat de oorzaak is van het achterblijven. Vaak wordt dat onbegrip ook nog gedeeld door de omgeving. In dat geval is de kans groot dat de achterstand onterecht wordt toegeschreven aan allerlei karaktereigenschappen van het kind. Uitspraken als "Zij kan het wel, maar zij doet het niet.", "Hij gooit er wat met de pet naar.", "Hij ziet nog alle vogeltjes vliegen.", "Hij is er nog helemaal niet aan toe." en "Zij is ook nog zo speels." zijn in dit stadium kenmerkend.

Het is duidelijk dat het voor het kind emotioneel erg moeilijk wordt wanneer er zelfs wordt gesproken over een 'lui', 'gemakzuchtig' en 'slordig' kind. Over deze kinderen gaat deze informatie. Ze zijn niet lui, gemakzuchtig en slordig, maar lijken dat vaak wel. Maar ze zijn gewoon dyslectisch en hun gedrag geeft aan dat er iets op school moet veranderen.

ERNSTIGE ENKELVOUDIGE DYSLEXIE (EED)

Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling

Vanaf 1 januari 2015 maakt dyslexiezorg deel uit van de zorgplicht van de gemeenten krachtens de nieuwe jeugdwet. Dat geldt voor alle leerlingen in het basisonderwijs vanaf 7 jaar met ernstige enkelvoudige dyslexie (EED).

Zorgprotocol

Dyslexie is een neurobiologische stoornis in de hersenen, die het lezen en/of spellen ernstig belemmert. Dit houdt een ernstige beperking in voor de school- of toekomstige werksituatie. Om de diagnose dyslexie te kunnen stellen moet eerst worden uitgesloten dat de lees- en/of spellingproblemen een andere oorzaak hebben; denk hierbij aan slecht taalonderwijs of een (zeer) laag IQ. Het doel van de dyslexiebehandeling is het behalen van een functioneel niveau van technisch lezen en spellen. De 'best practice' behandeling waarmee dit doel bereikt moet worden:

- *gaat uit van het specifieke taalverwerkingsprobleem*
- *richt zich op lezen én spellen en gekoppelde verwerking van spraakklanken en letters/woorden*
- *bestaat uit inhoudelijke modules, die systematisch op elkaar voortbouwen met aandacht voor individuele kindkenmerken*

Verskil in talen

De oorzaak van dyslexie is in alle landen gelijk, maar de gevolgen zijn in landen verschillend.

In Finland, Turkije en Italië zijn de gevolgen op het lezen en schrijven veel minder dan in Engeland en Nederland. Het verschil zit in de manier waarop klanken worden geschreven. Daarmee scoort Engels het hoogste: Kijk maar eens naar het stukje rough in de woorden 'through', 'rough' en 'thorough'. Of vergelijk 'laughter' en 'slaughter'.

Ook is er veel verschil in de manier van schriftelijke taal. In onze westerse talen schrijven we voor elke klank een teken (alfabetisch naar het Latijn). Daarnaast kennen we ook de beeldtaal als Chinese tekens (logografisch) en er zijn ook talen die voor elke lettergreep een teken kennen (syllabisch) Uit onderzoek blijkt dat een taal die wordt geschreven in lettergrepen de

minste problemen oplevert voor mensen met dyslexie, ondanks dat er wel een paar honderd tekens voor nodig zijn.

Dat is vanuit de huidige theorieën goed verklaarbaar omdat een teken voor elke lettergreep het werkgeheugen enorm ontlast. We gaan er in de behandeling vanuit dat vermindering van 'objecten' in het geheugen het lezen ten goede komt. Wij leren kinderen daarom eerst lezen vanuit de klank en daarna vanuit de lettergrepen.

Niet m-aa-n maar : aa- aan maan

Ook re-gel-ma-tig in stuk-jes la-ten le-zen etc.

Leerstrategisch onderwijs

Er zijn in ons land duidelijk twee didactische stromingen op het gebied van aanpak bij dyslexie:

- de traditionele 'meer-van-het-zelfde' aanpak
- de leerstrategische 'het moet helemaal anders' aanpak.

De traditionele aanpak legt de aandacht meer op de zwakheden van de dyslexie en richt zich vooral op het automatiseren van datgene wat steeds maar niet wilde lukken. Deze wordt gekenmerkt door veel flitsen, wisselrijtjes oefenen, herhalend lezen, 'kilometers' lezen en het goed bedoelde advies elke dag thuis hardop lezen. *"Al is het maar tien minuutjes."*

De leerstrategische aanpak daarentegen gebruikt vooral de sterke kanten om de zwakheden te compenseren. De landelijk uitgebrachte informatie voor de scholen binnen het project "Protocol leesproblemen en dyslexie" is nog opmerkelijk traditioneel en er wordt nog te weinig aangepaste didactiek in groep 3 gepropageerd. De leerkrachten worden dus ook niet goed uitgerust vanuit de overheid; er is nog een lange weg te gaan.

Ons FIK-2* principe is hiermee duidelijk niet verenigbaar. Zij gaat uit van een aangepaste strategische didactiek. Dat is echt 'passend onderwijs'.

De informatie wordt bij kinderen met dyslexie op geheel andere wijze verwerkt en verworven. Dat vergt dus een andere aanpak en niet meer van dezelfde foute aanpak.

'Meer van hetzelfde' of 'vooral veel oefenen' kan daarom geen passend worden genoemd voor kinderen met dyslexie. Niet de hoeveelheid oefening bepaalt het succes, maar de manier waarop is van belang

Dyslexie binnen de zorg

We kennen sinds 2010 een vergoedingsregeling voor ernstige enkelvoudige dyslexie (EED) voor zo'n 4% van de kinderen.

Het 'zorgdossier' van het kind moet dan wel aan strenge eisen voldoen. Zo moeten er 3 'meetmomenten' (CITO) op rij bij technisch lezen zeer zwak zijn en moet het kind gedurende minstens twee keer twaalf weken volgens plan zijn behandeld. Eerst 20 weken op zorgniveau 2 (extra door de leerkracht), daarna 20 weken op zorgniveau 3. Dat is minimaal 3x 20 minuten per week door extra leerkracht en niet door ouders of klassenassistent.

Aan deze normen moeten de zorginstellingen, zoals EGES, zich aantoonbaar houden om hun kwaliteitscertificaat te kunnen houden.

Zorgaanbieders

De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van dit protocol (diagnostiek én -behandeling) berust bij de hoofdbehandelaars. Dit zijn gekwalificeerde en geregistreerde psychologen en orthopedagogen: GZ-psychologen BIG, Kinder- en Jeugd- psychologen NIP of Orthopedagoog-Generalisten NVO.

Delen van de diagnostiek en behandeling kunnen ook worden uitgevoerd door medebehandelaars, basispsychologen en/of orthopedagogen en logopedisten.

Cijfers en feiten

- 1,5 miljoen kinderen 6 t/m/ 13 jaar (bron IMTA/VWS/CvZ2011)
- in een (schooljaar) 190.000
- Signalering+ interventie op school 10% 19.000
- aanmelding voor zorg 7% 13.300
- Diagnostiek EED 5% 9.500
- Behandeling EED 3,5% 6.650
- Zorgtraject duurt gemiddeld 1,5 jaar
- Landelijke kosten per kalenderjaar € 51 miljoen
- Behandeling is kosteneffectief op korte en lange termijn

Aangepaste aanpak

Door de didactische en pedagogische aanpak aan het kind aan te passen beogen we het volgende:

- opdoen van positieve leerervaringen
- voorkomen van negatieve ervaringen en frustratie
- verhogen van de motivatie en betrokkenheid

Passend onderwijs

Dat doen we door middel van:

- inslijpen van de juiste lettervormen
- aangepaste heldere didactiek
- systematische en stap-voor-stap opbouw van de leerstof
- aanleren van compensatiestrategieën
- inzicht in en overzicht over de leerstof
- regelmatige onderhoud van de verworven leerstof

Aanvankelijk lezen

Aanpassingen in de fase van het aanvankelijk lezen en spellen voornamelijk richten op het:

- optimaliseren van de taalbeschouwende aspecten
- stimuleren van de motivatie voor taal, (voor-)lezen en schrijven
- voorkomen van negatieve leerervaringen; zorgen voor **succeservaringen**
- systematisch opbouwen en onderhouden van noodzakelijke kennis
- bieden van structuur en inzicht in de noodzakelijke kennis
- systematisch aanleren, trainen en onderhouden van compenserende strategieën

Met nadruk willen we hierbij wijzen op de manier waarop kinderen met automatiseringsproblemen in een veel te vroeg stadium op het gebied van lezen, spellen en rekenen worden gefrustreerd. Dat kan o.a. door oefeningen gericht op de automatisering in plaats van het verwerven van de bij dyslexie zo noodzakelijke leerstrategische compensatie.

Veelvuldig dezelfde teksten laten lezen in de hoop dat het kind een woordbeeld ontwikkelt, is bij een kind met dyslexie net zo zinvol als een kat zwemles geven.

Niet het lezen zelf maar de strategieën moeten worden geautomatiseerd. De oefeningen moeten dus niet zijn gericht op het product, maar op het proces.

Het kind alleen maar laten lezen heeft dus geen zin. Sterker nog: het kan zelfs averechts werken. Oefenen zonder succes kan tot frustratie leiden. Pas wanneer de juiste strategie leidt tot het gewenste resultaat kan worden overgegaan op het maken van 'kilometers' en kan op een motiverende wijze worden getracht de mate van automatisatie enigszins te vergroten. Zo zien we tegenwoordig voor het aanleren van letters het onderwijs dankbaar gebruik maken computerprogramma's, gericht op automatiseren zonder dat er compenserende ondersteuning wordt gegeven. Dergelijke programma's zijn dus niet echt geschikt voor kinderen met dyslexie dus ! Ondanks dat de reclame en promotie anders vermeldt. Computerprogramma's zouden daarom meer gericht moeten zijn op het aanleren van compenserende strategieën of ze in te oefenen.

Samenvattend:

We richten het leerdoel dus op het proces en niet op het product, alles in drie fasen:

1. het *aanleren van een juiste strategie*, daarna
2. het *bewust toepassen van de strategie* en pas daarna (en soms na jaren...)
3. het zo veel mogelijk *geautomatiseerd toepassen* van de aangeleerde strategie

LEERSTRATEGIEËN

Bij het aanleren van leerstof moeten de meest effectieve strategieën voor kinderen met dyslexie worden gebruikt. De principes hiervan zijn in het kort:

1. Intelligente strategieën

- *overzicht* geeft structuur in de problemen(leerstof) van lezen en spellen (weten wat er gekend moet worden)
- *inzicht* in begripsvolle wijze van oplossen (weten hoe het zit)
- *voorkennis* activeren (wat weten ze al)

2. Emotionele strategieën

- *interesse* vergroot de *motivatie* en *betrokkenheid*
- *beleving*; contextuele ervaringen
- *humor en gezelligheid* zorgen voor positieve emotionele ervaringen

3. Associatieve leerstrategieën

- *visuele* associaties
- *auditieve* associaties
- *andere mogelijke associaties*

In de praktijk zien we vaak dat de meest effectieve compensatiestrategie een combinatie is van verschillende van de hiervoor genoemde aspecten.

Intelligente strategieën

Overzicht en inzicht

Voor een kind met dyslexie is het belangrijk inzicht in en overzicht van de bekende en de geautomatiseerde leerstof te hebben.

Dat kan bijvoorbeeld worden gedaan met behulp van 'snel-weet-kaartjes'.

Dat zijn kaartjes in groene, oranje en rode bakjes. Hierbij worden alle beheerste tekens, tweetekensklanken of klankgroepen in het groene (geautomatiseerde kennis) bakje gedaan. De oranje bevat de bekende, maar nog niet geautomatiseerde leerstof. De rode het nog onbekende. De kaartjes komen pas in het groene bakje wanneer ze zonder nadenken, (dus geautomatiseerd) worden herkend.

Voorkennis

De kans, dat het woord sneller wordt herkend, wordt door voorkennis veel groter. Begrijpende leesstrategieën ondersteunen hierdoor het zwakke technisch lezen.

Let daarom op het volgende:

- Sluit bij de boekkeuze zo veel mogelijk aan bij de belevingswereld
- Leid altijd het onderwerp in door de interesse te wekken met een gesprekje voor je gaat lezen
- Illustraties en titels kunnen hierbij helpen.
- Rake de vorige beurt eerst even op: Waar ging het ook al weer over?
- Laat de voortgang voorspellen: Hoe zal het verder gaan?

Emotionele strategieën

Sociaal leren

Leren doen ook dyslectische leerlingen graag samen met anderen. Bij het bedenken van oefeningen zijn er veel werkvormen te verzinnen waarbij leerlingen elkaar helpen. Een 'tutor' uit een hogere groep is ook een goed idee. Zeker wanneer ook de tutor dyslectisch is werkt dit motiverend; Een dyslectische tutor uit groep 6 kan voor een dyslectische leerling uit groep 3 veel betekenen als 'model'. Het biedt immers een positief perspectief. Maar ook technisch gezien heeft het een bijkomend voordeel dat de oudere dyslectische leerling weer eens functioneel kan oefenen met eenvoudige leesstof of leerstof. Voor de dyslectische oudere leerling betekent het altijd weer herhaling van basisstof. En iets aan een ander uitleggen geeft vaak veel verheldering van inzicht en begrip voor degene die het uitlegt.

Interesse

Interesse is een noodzakelijke voorwaarde tot succes bij leertaken. Kies daarom zo veel mogelijk teksten vanuit de interesse van het kind. Boekkeuze is daarbij enorm belangrijk. Goede begeleiding kan hiertoe een bijdrage leveren. Samen kan een nieuw boek eerst 'scannend' worden verkend. De keuze kan dan ook bewuster worden gemaakt. Afstemmen op de interessegebieden van de leerling is hierbij uiteraard erg belangrijk. Leg een boek direct weg wanneer het niet aanslaat. Wanneer na verloop van tijd het kind toch niet geboeid kan raken door het boek is het beter tijdig een nieuw boek te kiezen.

Zingeving

Activiteiten dienen door de leerling als zinvol te worden ervaren. Dus:

- Vermijd oefeningen met losse woorden en zinnen zonder context zoveel mogelijk. (stomweg 'wisselrijtjes' lezen kan erg frustrerend zijn, maar oefeningen met speciale woordstructuren of klankgroepen kunnen

leerlingen als technisch zinvolle oefeningen ervaren, zelfs met betekenisloze woorden)

- Zorg dat er zo snel mogelijk teksten kunnen worden gelezen, waarin de bekende letters staan. Deze teksten zullen soms zelf gemaakt moeten worden. Ook dat kan prima samen met het kind of in een groepje.
- Oefen de techniek alleen binnen deze zinvolle contexten op een 'top-down' wijze. Dat is kijken vanuit het geheel en niet letter-voor-letter.

Betrokkenheid

Keuzemogelijkheden vergroten niet alleen de motivatie maar ook de betrokkenheid. Laat het kind dus altijd zelf kiezen uit een paar taken.

Motivatie

Motivatie is de basis van de betrokkenheid.

- Het materiaal moet aantrekkelijke en uitdagend zijn en de nieuwsgierigheid prikkelen
- Ook de andere hiervoor genoemde aspecten van betrokkenheid vergroten de motivatie.
- Bovendien telt een goede relatie met de leerkracht, een gezellige sfeer in de klas, een goed overleg en een goede verstandhouding met de ouders ook mee bij de motivatie.
- Motivatie van binnen uit, gericht op het werk zelf, werkt sterker dan motivatie van buiten af, gericht op een beloning, Succes ervaren

Zorg altijd voor een zo groot mogelijke garantie op succes.

- Zorg voor voldoende 'pre-teaching' een week of een paar dagen voor de klassikale momenten. Bespreek al vast zaken die de komende weken in de klas aan de orde gaan komen en laat oplossingen zien.

Positieve respons

Door het vooraf inschatten van succeschansen is er meer kans op positieve respons. Door positieve respons vanuit de omgeving wordt het vertrouwen in het eigen kunnen vergroot.

Laat daarom een dyslectische leerling nooit iets doen waarvan je vooraf verwacht dat hij het niet kan. Het gaat bij het leren juist om succes te ervaren en positieve reacties vanuit de omgeving te krijgen.

Fonologische strategieën

Taakcomplexiteit

Maak de fonologische taken voor een dyslectische leerling altijd zo enkelvoudig mogelijk. Geef ze hierbij de nodige handreikingen in de vorm van een stappenplan: eerst dit, dan dat etc.

Ordenen en plannen

De problemen in het verwerken van informatie zien we in de praktijk ook heel vaak terug in het handelen bij 'alle-daagse-dingen'. Het ordenen van werkzaamheden veronderstelt ook een goed werkgeheugen, waarin de aandacht over verschillende taken kan worden verdeeld

De meeste dyslectische kinderen vertonen erg chaotisch, vergeetachtig en 'slordig' gedrag. Het is voor het vormen van hun persoonlijkheid echter van groot belang dit gedrag niet direct tot een eigenschap te maken. Ze zijn zelf niet chaotisch en slordig, maar vertonen dat gedrag...! En daar zullen ze mee moeten leren omgaan.

Het bewust maken van de oorzaak van hun gedrag en het zoeken naar oplossingen kan ze leren beter om te gaan met deze problemen.

Geheugen

Het langetermijngeheugen op het gebied van talige objecten van de dyslecticus is per definitie zwak. In de meeste gevallen kost het aanleren (inprenten) van 'droge kennis' (visuele en auditieve taalobjecten) meer moeite. Maar het ergste is nog dat de kennis niet bekiijft: het lijkt wel in een moeras weg te zakken. Daarom lijkt zelfs de meest effectieve manier van inprenting tot mislukken gedoemd. Frustratie is hiervan meestal het gevolg. Daarom ondersteunen we altijd het geheugen wanneer we vermoeden dat er problemen zullen ontstaan. Dat doen we door compensatie vanuit de intelligentie en emotie. Kinderen met een beter begrip (intelligentie) zullen hiervan beter kunnen profiteren, maar ook kinderen met mindere capaciteiten hebben hier baat bij.

Geheugenonderhoud

Het onderhouden door herhaling is noodzakelijk om te voorkomen dat de met moeite verworven kennis weer wegzakt.

Wanneer men vermoedt dat de kennis is geautomatiseerd dient regelmatig

een steekproef ter bevestiging te worden gehouden.

Na een vakantieperiode is er veel in het 'moerasgeheugen' van het kind weggezakt. Begin daarom eerst weer even met het herhalen van de laatste lesstof en reken ze er niet op af als dat is weggezakt. Pas wanneer dat goed is ga je weer een stapje verder.

Let er hierbij op dat het ook bij het oprakelen van de kennis het niet altijd gaat om direct geautomatiseerd kunnen reproduceren van kennis. Het geheugenonderhoud moet weer terug gaan naar het inzicht, het schema, de kapstok of de ezelsbrug. Pas daarna komt weer de mogelijke automatisering.

SCHRIJVEN

Bij leerlingen met wat lichtere dyslexie, een hoge motivatie en een zeer goede fijne motoriek zien we de eerste jaren nog wel redelijke resultaten bij het verbonden schrijven.

Vanwege de 'fonologische' complexiteit kunnen dyslectische leerlingen zich echter geen vlot lopend verbonden handschrift eigen maken. Ze kiezen of voor aandacht op mooi schrijven en maken spelfouten, of ze geven de aandacht aan het spellen en schrijven wat slordiger.

Onnodige verbindingen

De problematiek van het verbonden schrift voor een dyslectische leerling kan men als volgt omschrijven:

- Er wordt gebruik gemaakt van afwijkende lettertekens; bij het lezen in een boek kom je immers heel andere lettertekens tegen ! (dat levert onnodige verwarring)
- Er wordt tijdens het schrijven een meer complex fonologisch proces verondersteld. Met andere woorden: terwijl de ene letter wordt geschreven moet je de volgende al in de gedachten hebben
- Vanwege afwijkend lettertype van de schrijffletters en de zwakke resultaten is reflecteren op eigen werk door 'nalezen' veel minder dan bij duidelijke 'blokletters'. (dat geeft een onnodige leesverzwaring)

Omdat er onvoldoende zekerheid is dat het aanleren van een verbonden schrift bij een risicoleerling lukt, beperken we ons in groep 3 tot het aanleren van een juist ingeslepen en duidelijk leesbaar 'blokschrift'.

Niet eerst maar eens proberen verbonden te schrijven. Dat is gokken op frustratie! Wij willen zekerheid van succes.

Juiste lettervormen

Het verhaal dat onze schijfdocenten ons tijdens de opleiding hebben verteld over de snelheid van verbonden schrift was een sprookje. Geen enkel wetenschappelijk onderzoek of logica ligt aan deze bewering ten grondslag. En het verhaal over de mooie sollicitatiebrief lijkt me ook wat achterhaald. De resultaten in groep 7-8 van ons huidige schrijfonderwijs mogen bij de bezinning hierop ook wel worden meegenomen.

Wij krijgen steeds meer leerlingen binnen onze praktijk met verkeerd ingeslepen lettervormen die vaak al in groep 2 zijn ingeslepen. De kans dat het na het inslijpen nog kan worden bijgesteld is erg klein.

Aanleren eenvoudig blokschrift

In groep 3 kan bij het aanleren van de lettervorm ook gebruik worden gemaakt van ondersteunend 'railslettermateriaal' zoals dat in de oude versies van het aanvankelijk lezen werd gedaan.

Ook zelfgemaakt materiaal kan hierbij goed worden ingezet. Zo kunnen voorbeeldkaartjes worden gemaakt met de 'stoplichten'. Strookjes waarop de lettertekens zijn gerubriceerd vanuit gelijke grondpatronen kunnen uitstekende ondersteunende diensten bewijzen tijdens de nog niet geautomatiseerde periode.

Ordering

In ons BAAT-Spiek hebben we een kaart opgenomen met de lettervormen gerubriceerd naar 'startbeweging'. We hebben ze als volgt gerubriceerd:

- 'korte-stok-letters' met de 'i' als grondvorm: i r n m en j u x z v w ij (wel de i met de j verbonden i.v.m. de leesbaarheid)
- 'lange-stok-letters' met de 'l' als grondvorm: l k h b p f t
- 'ronde letters' met de 'c' als grondvorm: c o a d g s eLetters, lezen en schrijven

Het zonder meer vervroegen van de invoering van het aanvankelijke lezen is zeker niet aan te raden. Steeds meer komen we een misvatting tegen dat de kleuters aan het eind van groep 2 al heel wat letters zouden **moeten** kennen om met succes groep 3 te kunnen doen.

De kans op frustratie en demotivatie voor kinderen met dyslexie wordt hierdoor immers alleen maar vergroot.

Er zijn andere 'fonologische' elementen uit het aanvankelijke lezen die meer planmatig en systematisch kunnen worden aanpakt bij de risicogroep uit het 'VISNET'.

Problemen bij het aanvankelijk lezen

Tijdens het aanvankelijk lezen komen een aantal onderdelen en opdrachten voor die dyslectische leerlingen erg lastig vinden. Soms blijkt dat al tijdens het aanleren maar het komt ook voor dat de problemen zich achteraf manifesteren, omdat kennelijk geen effectieve strategie is aangeleerd. Voor ieder probleem kan een specifieke en eenduidige oplossingsstrategie worden aangeboden en ingeoeft.

Bij het leren lezen en spellen, waarbij we de 'BAAT-spiekkaarten van EGES gebruiken, hebben we de leerstofdoelen verdeeld over vijf fasen:

FASE 0: voorbereidende fase

FASE 1: klankfase voor woorden met één klank(stuk)

FASE 2: woordstukfase voor woorden met meer klanken (stukken)

FASE 3: taalfase waarin taalbeschouwing een rol speelt bij de spelling

FASE 4: vreemde woordenfase vreemde (invloed vreemde talen)

In fase 1 leren de kinderen de lettertekens en het synthetiseren van woorden met één klank. (dus één stukje)

In fase 2 leren ze lezen en schrijven van woorden met meer klanken (dus meer stukjes), klankzuiver en vaak niet klankzuiver

Fase 1:

- klinkers en medeklinkers
- lastige en verwarrende medeklinkers
- lange en korte klanken, open en gesloten
- de niet klankzuivere woordjes met een stomme 'e'
- stemhebbende en stemloze medeklinkers f-v en s-z
- lastige tweetekenklanken
- uitzonderlijk gebruik van ei, au en ch i.p.v. ij, ou en g
- eind -d en -b
- de klankgroepen als eer, ooi en eeuw

Fase 2:

- verdelen in woordstukken
- de niet klankzuivere woorddelen met een stomme 'e'
- open en gesloten woordstukken met lange of korte klank
- 'fop-klanken' in woorden als 'volk' en 'elf' die klinken als 'vollek' en 'ellef'
- niet klankzuivere eindstukken met -ig en -lijk

Oprakelen fase 1 en 2

Meestal vanwege de zomervakantie raken veel kinderen in groep 4 veel leerstof weer snel kwijt. Het is daarom aan te raden bij dyslexie na vier weken heerlijke ontspannen vakantie de leerstof weer eens op te rakelen twee weken voordat het kind weer naar school gaat.

Wanneer wij een leerling gaan begeleiden in een EED-traject rakelen we eerst alle leerstof uit fase 1 en 2 weer op en zorgen dat het helder en duidelijk ij begrip en geheugen wordt verankerd.

BAAT-SPIEKSCHRIFT

Hierbij maken onze medewerkers gebruik van de Spiekkaarten van BAAT. BAAT is de afkorting van Bewuste Auditieve Attentie Training. Om goed te kunnen spellen moet je eerst goed kunnen horen of je in de zin een woord kan ontdekken met een bepaald probleem. Je moet dus niet denken hoe schrijf ik nu het woordje 'peer'? Maar je moet denken: "Hé, ik hoor een 'eer' in dat woordje 'peer'. En dat is een heel andere strategie die je in het proces gebruikt. Wij trainen dus op de strategie van bewust luisteren en niet op het woordje schrijven.

In het begin zijn er een aantal erg belangrijke kaarten waarvan we er een paar hier bespreken.

1.02 klinkers en medeklinkers

De stenen in de straat noemen we, niet helemaal toevallig, ook 'klinkers'. Als je ze tegen elkaar tikt hoor je dat ze echt klinken. Want dat doen ze: ze klinken.

We leggen dat **woordbegrip** eerst goed uit: een klinker heet zo, omdat hij klinkt. Een fietser fietst en een loper loopt. Dus een klinker is een letter die klinkt. Dat doen we met de stem. Je hoort ze goed als je gaat zingen: aaaaaa-oooooo-uuuuuu-eeeeee-iiiiiiii. Alleen de letters **a-o-u-e-i** zijn daarom **de klinkers**

Alle letters staan in het 'abc'. Er zijn ook letters in het 'abc' die zelf niet zo mooi klinken; je hoort een sis bij de 's' of een plofje zoals bij de 'p', 'k', 'b', 't'. Met deze letters gebruik je niet je stem. Dat doe je alleen met de klinkers en niet met de andere letters van het abc.

Letternamen

Aan hun naam in het 'abc' hoor je al dat ze niet zelf kunnen klinken. Hoor maar: bé, cé, dé, ef, ha enz. Om te klinken hebben ze daarom altijd de hulp van een klinker nodig.

Deze letters noemen we daarom 'medeklinkers' of zeg maar '**meeklinkers**'. Laat de termen 'klinker' en 'meeklinker' goed doordringen om verbalisme te voorkomen.

Letterklanken

Klanken worden dus weergegeven door de klinkers, maar we hebben in onze taal meer klanken dan klinkers. Dat komt omdat we ons schrift hebben afgekeken van de taal Latijn van de Romeinen. Met deze letters schreven de monniken vroeger in de kloosters het Latijn. Dat was in de middeleeuwen een soort internationale taal van de wetenschap en de kerk. Kennelijk hadden zij aan vijf klinkers voldoende. Maar in onze taal hebben we daarnaast nog meer klanken.

Tweetekenklanken

De klanken waarvoor geen klinkers zijn maken we met een combinatie van twee klinkers. Dat noemen we daarom tweetekenklanken: oe, eu, ui, ou, au en ei.

In methodes wordt de 'ie' soms foutief tweetekenklank genoemd. Maar het is net als de ee, aa, uu en oo een verdubbeling om als gesloten klank toch lang te kunnen klinken. In het Nederlands hebben we bij de 'i' afgesproken de lange klank altijd met 'ie' te schrijven. Dat is in andere talen anders zoals we aan 'ski' en 'taxi' kunnen zien.

Het is erg belangrijk de juiste termen te gebruiken in de didactiek. Begrip is een belangrijke pijler is onze compenserende en strategische methodiek. (FIK-2)

Zelfs in moderne methodes worden de klanken van de letters nog al eens verward met de namen van de tekens. De letter 'a' heeft een lange klank als naam, maar kan symbool staan voor zowel een korte als een lange klinker als klank. Dat is afhankelijk van de open of gesloten positie van het teken in het woordstuk.

De klinkertekens systematisch met een korte klank aanduiden is vragen om spellingproblemen ! Maak daarom direct een duidelijk verschil tussen de namen van de tekens en de klankwaarden die de tekens symboliseren.

1.07 open of gesloten

Klinkers klinken lang wanneer er geen medeklinker achter staat.

Wanneer er geen medeklinker achter een klinker staat noemen we de klank open.

Klinkers klinken kort wanneer er wel een klinker achter staat.

Wanneer er een medeklinker achter een klinker staat noemen we de klank

gesloten. Gesloten lange klanken moeten daarom dubbel worden geschreven om ze lang te laten klinken.

Deze regels gelden vooral voor de klinkers a,o en u.

Voor de klinkers i en e ligt dat net iets anders

1.08 klinkers en klank a,o,u

Een klinker aan het eind van een woord klinkt lang: we noemen dat een **open lange klank**.

Omdat er geen medeklinker achter staat kan de klank lang doorklinken. pa, zo, nu

Een lange open klank klinkt net als de naam van de letter in het alfabet: hij kan lekker zichzelf zijn dus! Je kunt ook zeggen dat er is niets is wat hem tegenhoudt.

Wanneer een klinker echter wordt opgesloten door een medeklinker wordt de klank kort.

Leer daarom deze regel aan:

open klinkers klinken lang →
en gesloten klinkers klinken kort ● ☒

Gevolgen:

Vanwege deze basisregels uit de Nederlandse spelling moeten de klinkers worden verdubbeld om een lange gesloten klank te kunnen weergeven. (raam, kees vuur)

Zoals eerder vermeld wordt de i altijd verlengd met de 'e'.

Leer daarom hierna de volgende regel:

gesloten klinkers klinken kort ● ☒
gesloten lange klanken schrijven we daarom lang
→ → ☒

Inzicht en begrip

Vooraf voor kinderen met dyslexie is **inzicht en begrip** enorm belangrijk om goed te leren lezen en spellen. (FIK-2-principe)

In het aanvankelijk lezen, en soms zelfs nog jaren daarna, worden de klinkers door veel leerkrachten met een korte klank benoemd. Andersom worden de

lange klanken vaak aangeduid met een dubbele klinker. Dus a = korte klank en aa = lange klank.

Het is daarom heel begrijpelijk dat de verwarring lang blijft bestaan. Soms begrijpen de leerlingen helemaal niets meer van ons klank-tekensysteem. Omdat dit een onderdeel is van onze intake komen we dit dagelijks tegen. Er wordt in de meest gebruikte lesmethoden geen onderscheid gemaakt tussen de naam van het teken en de klank. De naam vinden we in het alfabet, maar de klank is afhankelijk van de positie van het teken in het woordstuk. De vraag is dus : Is het een open of gesloten klank.

Deze foutieve benamingen zorgen natuurlijk voor enorme verwarring. In allerlei spellingmethoden vind je hierover al tientallen jaren de meest onzinnige verhalen als 'letterdieven' en 'dubbelzetters'. Er worden zelfs onzinnige rijmpjes aangeleerd met de bedoeling deze verwarring op te lossen. " Klinkt de klank aan het eind van een stukje lang, dan gaat er één naar de gang...." Dat maakt het allemaal wel erg ingewikkeld als je bedenkt dat je eerst zonder reden twee klinkers gebruikt om er vervolgens kennelijk weer één naar de gang te sturen....

De oorzaak hiervan ligt in het aanvankelijk lezen waarbij in de eerste fase altijd alleen maar de gesloten lange en de gesloten korte klanken worden aangeleerd.

Pas na maanden hiermee oefenen komen de open lange klanken aan de beurt. De leerlingen hebben dan inmiddels onterecht aangeleerd dat één klinker altijd symbool staat voor de korte klank en twee klinkers een lange klank weergeven. En wanneer je deze regel bij de spelling gaat toepassen liggen de fouten voor de hand.

Wij pleiten er daarom voor juist in het aanvankelijk lezen aandacht te besteden aan deze problematiek en gewoon direct uit te leggen hoe ons systeem in elkaar zit.

Stomme-'e'

Wat betreft de terminologie: Zo wordt door veel leerlingen de 'stomme-é' ook wel 'stomme-è' genoemd, terwijl het toch het teken é is dat stom klinkt. Geen juiste benamingen van tekens en klanken gebruiken werkt bij het spellingonderwijs veel fouten in de hand. Overigens ben ik er ook van overtuigd dat veel leerlingen die veel lezen - en hierdoor een goed woordbeeld opbouwen - ook zonder spellingmethode goed kunnen leren spellen. Maar dat gaat niet op voor kinderen met dyslexie. Zij hebben intensief spellingonderwijs nodig met een hoge kwaliteit, die je in geen

enkele spellingmethode kunt vinden. Zelfs de meest moderne methodes geven te weinig structuur en te weinig uitleg over de achtergrond van de regels.

Het BAAT-spiekschrift heeft zijn waarde op dit gebied, ook bij zeer ernstige dyslexie bewezen en kan ter aanvulling naast elke methode worden gebruikt.

1.09 klinkers en klank; i,e

Afwijkend van de klinkers a, o en u zijn de regels voor gebruik van de klinkers i en e net iets anders.

In onze taal wordt de lange klank van de i altijd verlengd tot 'ie'. Alleen bij leenwoorden ligt dat anders. Maar daarover later meer.

Het teken 'e' wordt, net als in andere talen, gebruikt om de klank 'uh' aan het einde van een woord aan te geven.

Deze regel is er de oorzaak van dat de lange klank 'e' aan het einde van een woord altijd moet worden verlengd tot 'ee'.

Bij onbeklemtoonde 'koppen en 'staarten' wordt de 'e' ook als 'uh' uitgesproken. Zie één van de eerste kaarten van dit 'Baat-Spiekschrift'.

Opmerking

Bij oudere kinderen leggen we vaak uit dat het verlengen met de 'e' vroeger ook met de 'a' en de 'u' plaatsvond. Dat zien we nog terug in plaatsnamen als Aerdenhout en Nuenen.

Dus 'ie' zou eigenlijk 'ii' moeten zijn net als aa,ee,uu,oo.

Ook is het leuk te weten dat in andere talen zoals het Fins wel een dubbel 'ii' voorkomt. Dat zien we ook wel in Friese woorden.

Ook bij de Engelse spelling zien dat de lange gesloten klanken worden verlengd met andere klinkers. Denk aan 'goal', 'train', 'Tuesday' en 'eat'. In principe is deze wijze van spellen vergelijkbaar met die van de Nederlandse spelling. Maar daarover later meer.

Overigen spelden we vroeger, vooral in het zuiden van Nederland, de lange gesloten o als oi zoals de plaatsnamen Oisterwijk en Oirschot laten zien.

Deze uitgave mag niet worden uitgegeven of zonder toestemming van de auteur worden gebruikt voor commerciële doeleinden

Complete sets BAAT-Spiekkaarten met uitgebreide handleiding is te bestellen bij EGES. Opmerkingen en suggesties zijn uiteraard van harte welkom. (info@eges.nl)

Dit is versie 1.1

©2019 Simon Eg

