

# Nieuwsbrief leren

Leren en studeren thuis en op school

Lieven Coppens

[nieuwsbrief.leren@gmail.com](mailto:nieuwsbrief.leren@gmail.com)

[www.nieuwsbriefleren.be](http://www.nieuwsbriefleren.be)

## 0

## Voorwoord

Dit is de laatste nieuwsbrief van dit schooljaar. De oude getrouwen weten het intussen wel. Er zijn geen nieuwsbrieven voor de maanden juni, juli en augustus. De redenen? Eerst en vooral de tuin... voor de geïnteresseerden: de courgettes, rode bieten, pijpajuintjes... zijn ingezaaid ☺. De strijd tegen het onkruid is begonnen ☹. Daarnaast heb ik tijd nodig om nieuwe informatie te verzamelen voor de volgende nieuwsbrieven. Dit betekent niet dat ik alle werk stopzet. Wie geregeld terugkeert naar mijn weblogs zal merken dat ze blijven leven. Ook voor mijn website plan ik een aantal onderhoudswerken en de nieuwe rubriek van veelgestelde vragen.

Dank voor de leuke reacties die ik de laatste weken kreeg. Ze zijn echt een stimulans om door te gaan. Dank ook voor de interesse die jullie blijven hebben voor dit initiatief. Wie schrijft, wil immers gelezen worden.

*Lieven*

## 1

## Voor jullie gelezen: over het beleidsvoerend vermogen van scholen...



Auteur: Stafdienst pedagogische begeleiding van het katholiek onderwijs  
Titel: Beleidsvoerend vermogen van scholen ondersteunen

Uitgeverij: Wolters Plantyn  
Uitgaveplaats: Mechelen  
Uitgavejaar: 2007  
Pagina's: 170

ISBN-13: 978-90-301-9273-2  
Prijs: € 25,-  
Website: <http://www.woltersplantyn.be>

De huidige onderwijsminister respecteert zeer sterk de autonomie van de scholen en schoolgemeenschappen. Zo geeft hij bijvoorbeeld aan de schoolgemeenschappen extra middelen voor ICT, maar laat hij het aan hen over om te bepalen hoe ze die middelen inzetten en/of verdelen over de verschillende aangesloten scholen. Hetzelfde geldt voor de financiering en de uitbouw van het zorgbeleid. Tegelijk impliceert dit dat er van de scholen verwacht wordt dat ze een beleidsvisie hebben op basis waarvan ze dit alles realiseren. Deze beleidsvisie wordt niet alleen bepaald door de aanwezigheid van financiële middelen, maar ook door de professionaliteit van het schoolteam.

Dit boek wil aan de scholen, maar ook aan de externe schoolondersteuners (en vooral de pedagogische begeleiders?) een denk- en werkkader geven om hierover na te denken en de resultaten hiervan te vertellen in een echt schoolbeleid. Hierbij staan vijf uitgangspunten centraal:

- Aandacht voor de onderwijs- en leerprocessen op klasniveau.
- Aandacht voor de voortdurende professionalisering van de leerkrachten.
- Aandacht voor de werkomstandigheden.
- Aandacht voor de schooleigen invoering van projecten die door de overheid worden opgelegd.
- Aandacht voor permanente opvolging en evaluatie van de vorige aandachtspunten.

Deze algemene aandachtspunten worden in het boek onmiddellijk vertaald naar concrete capaciteiten die de school moet bezitten om ze te realiseren.

Het boek gaat gelukkig niet voorbij aan een belangrijk spanningsveld. Scholen en externe begeleiders hebben een eigen visie op het realiseren van de aandachtspunten en de manier waarop ze de nodige capaciteiten kunnen of moeten verwerven. Deze visie loopt niet altijd gelijk: wat de school verwacht is niet altijd wat de externe begeleider wil of kan aanbieden. Meer nog: standaardinterventies voor alle scholen zijn nagenoeg uitgesloten. Ook al lijken een aantal scholen nog zo sterk op elkaar, toch zal men moeten vertrekken van de eigenheid van elke school afzonderlijk.

Terecht wordt in het boek aangehaald dat het invoeren van nieuwe ontwikkelingen of projecten in de scholen soms gebeurt voor deze er echt aan toe zijn. Het implementeren van vernieuwingen vraagt dat de school een aantal vaardigheden verworven heeft. Zoals in elk groeiproces heeft elke school zijn eigen ontwikkelingstempo in het algemeen en voor de verschillende onderdelen afzonderlijk. De ondersteuning moet dan ook gedifferentieerd gebeuren.

Het boek beperkt zich niet tot een theoretische uiteenzetting. Aan de hand van een zevental praktijkvoorbeelden wordt de theorie uit het eerste deel van het boek levend gemaakt. Ze tonen stuk voor stuk aan dat wat er in het boek beschreven wordt een haalbare, maar sterk gedifferentieerde kaart is.

Het boek leest zeer vlot en is op geen enkel moment te theoretisch. Wie zich meer wil verdiepen in een aantal aspecten kan bij verschillende bijdragen rekenen op een uitgebreide literatuurverwijzing.

## 2

## Wat is dyslexie niet?

In een recent artikel<sup>1</sup> op het Internet vond ik in een tabel een opsomming van misverstanden in verband met dyslexie. Het is inderdaad misschien eens tijd om deze op een rijtje te zetten...

- Misverstand 1: Het gebeurt regelmatig dat kinderen tijdens het begin van het aanvankelijk lezen en schrijven letters en woorden omkeren. Hierin is er geen verschil tussen kinderen met of zonder dyslexie. Het toont wel aan dat de leerling de orthografische representatie van de letters en woorden nog onvoldoende machtig is.
- Misverstand 2: Leesproblemen worden veroorzaakt door problemen met de visuele perceptie. Momenteel is men het er over eens dat dyslexie het best omschreven wordt als een probleem van de taalontwikkeling op het niveau van de fonemen en niet als een probleem op het vlak van de visuele ontwikkeling.
- Misverstand 3: Dyslexie groeit er uit als de kinderen ouder worden. Dat is niet zo. Er is meer en meer wetenschappelijk bewijs voor het feit dat dyslexie een blijvend probleem is. Dyslexie staat zeker niet gelijk aan een tragere en latere verwerving van het lezen.
- Misverstand 4: Onderzoek dat kinderen over een langere periode heeft gevolgd, toont aan dat er evenveel jongens als meisjes zijn met dyslexie. Dyslexie bij jongens wordt waarschijnlijk meer opgemerkt omdat ze sterker gedragsmatig reageren op hun probleem en dit minder goed kunnen compenseren dan meisjes. Verder onderzoek hieromtrent is zeker nodig.
- Misverstand 5: Dyslexie komt enkel voor bij kinderen die Nederlands spreken. Dit is niet zo. Dyslexie komt voor in alle culturen en talen, ook in deze die geen alfabetisch schrift hebben. Onderzoek heeft wel aangetoond dat sommige talen minder gevoelig zijn voor dyslexie dan andere<sup>2</sup>. In talen met een consistente schrijfwijze (Duits, Italiaans) uit dyslexie zich meer als een pro-

<sup>1</sup> HUDSON R., HIGH L. & AL OTAIBA S., Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us?, 2007.

<http://www.idonline.org/article/14907?theme=print>.

<sup>2</sup> Zie hiervoor ook Nieuwsbrief 28: <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsbrief028.pdf>.

bleem met het vlot lezen. In meer complexe talen zoals het Engels uit dyslexie zich dan weer meer als een probleem met het decoderen.

Misverstand 6: Gekleurde transparanten en brilglazen helpen dyslectische leerlingen. Momenteel is er weinig of geen onafhankelijk wetenschappelijk bewijs dat dit werkelijk zo is<sup>1</sup>.

Misverstand 7: Een persoon met dyslexie zal nooit leren lezen. Dit is niet zo. Meer nog: hoe sneller kinderen opgespoord worden en systematische en intensieve hulp krijgen, hoe minder ernstig hun problemen zullen zijn. Ook leerlingen die op latere leeftijd worden gediagnosticeerd kunnen, mits juiste en intensieve hulp nauwkeurige - zij het trage - lezers worden.

### 3

## De meest complete definitie van dyslexie?

In hetzelfde artikel<sup>2</sup> op het Internet vond ik ook een vernieuwde definitie van dyslexie, die volgens de auteurs één van de meest complete zou zijn:

*Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction<sup>3 4</sup>.*

Een aandachtige lezer vindt in deze definitie onmiddellijk de originele definitie van de Nederlandse Gezondheidsraad uit 1995<sup>5</sup> terug, evenals de gewijzigde definitie zoals ze in 2004 door de Nederlandse Stichting Dyslexie werd geformuleerd<sup>6</sup>. Deze moeten intussen niet meer becommentarieerd worden.

Met de term *neurobiologisch* wordt er aangegeven dat de oorzaak van dyslexie in de hersenen ligt. Dyslexie wordt dus niet veroorzaakt door een vertraagde taalontwikkeling of spraak- of gehoorsproblemen, evenmin door het leren van een tweede taal. Deze omstandigheden kunnen echter wel risicofactoren zijn.

De moeilijkheden ontstaan vanuit een tekort in de fonologische component van de taal. Dit maakt het voor de dyslectici moeilijk om letters en klanken met elkaar te verbinden. Hierdoor wordt het decoderen erg bemoeilijkt.

Waarom deze inleiding? Omdat ik een zeer goede brochure vond van de *International Reading Association*<sup>7</sup> die op een korte maar zeer duidelijke manier ingaat op het thema van het fonemisch bewustzijn.

<sup>1</sup> Hiermee zegt men NIET dat er bewijs is van het tegendeel, namelijk dat ze niet werken. Er is wel duidelijk meer onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek nodig naar de effectiviteit van al deze methodes.

<sup>2</sup> HUDSON R., HIGH L. & AL OTAIBA S., Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us?, 2007.  
<http://www.idonline.org/article/14907?theme=print>.

<sup>3</sup> LYON G., SCHAYWITZ S. & SCHAYWITZ B., Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading.  
Annals of Dyslexia, 2003, 53, blz. 1-14.

<sup>4</sup> *Dyslexie is een specifiek leerprobleem dat neurobiologisch is van aard. Het wordt gekenmerkt door moeilijkheden bij het vlot en/of nauwkeurig herkennen van woorden en door zwakke decodeer- en spellingsmogelijkheden. Deze moeilijkheden vloeien voort uit een probleem bij de fonologische component van de taal dat vaak niet verwacht wordt omdat de andere cognitieve vaardigheden op peil zijn en de instructie in de klas effectief.*

<sup>5</sup> GEZONDHEIDSRaad, Dyslexie, afbakening en behandeling.  
Gezondheidsraad, Den Haag, 1995, 144 blz.  
<http://www.gr.nl/pdf.php?ID=721&p=1>

<sup>6</sup> STICHTING DYSLEXIE, Diagnose van dyslexie.  
Stichting Dyslexie, s.l., 2004, 16 blz.  
<http://www.stichtingdyslexienederland.nl/assetmanager.asp?aid=790>.

<sup>7</sup> IRA, Phonemic Awareness and the Teaching of Reading.  
IRA, Newark, 1998, 10 blz.  
[http://www.reading.org/downloads/positions/ps1025\\_phonemic.pdf](http://www.reading.org/downloads/positions/ps1025_phonemic.pdf).

Het fonemisch bewustzijn is samen met het fonologisch bewustzijn één van de basisbegrippen die onder de fonologische component van taal te situeren zijn. Bij het fonologisch bewustzijn heeft men kennis van de interne klankstructuur van de woorden. Dit is een ruim begrip: zaken als auditieve discriminatie, auditieve synthese en rijmen vallen hier onder. Het fonemisch bewustzijn echter richt zich op de auditieve analyse van woorden in klanken en de synthese van klanken in woorden. In die zin is het dan ook een specifieke en ver gevorderde fase binnen het fonologisch bewustzijn. Dit fonemisch bewustzijn is noodzakelijk voor een goede foneem-grafeem koppeling bij het aanvankelijk lezen.

De volgende vragen komen in de brochure aan bod:

- Wat is fonemisch bewustzijn?
- Waarom krijgt fonemisch bewustzijn tegenwoordig zoveel aandacht?
- Op welke manier bevordert het fonemisch bewustzijn het leren lezen?
- Als het fonemisch bewustzijn de beste voorspeller is voor het leren lezen, moeten we in de kleuterschool dan niet al onze energie gebruiken om dit te ontwikkelen?
- Is fonemisch bewustzijn een eenmalig inzicht of is het een vaardigheid die zich doorheen de tijd ontwikkelt?
- Is fonemisch bewustzijn een mondelinge vaardigheid die niets te maken heeft met geschreven taal?
- Hoe kan je fonemisch bewustzijn aanleren?
- Ontwikkelt fonemisch bewustzijn zich niet vanzelf? Moeten we de natuur dan niet gewoon zijn gang laten gaan?
- Wat doen we met de leerlingen bij wie het fonemisch bewustzijn halfweg het eerste leerjaar nog niet voldoende ontwikkeld is?

Belangrijk is dit besef: Het fonemisch bewustzijn is een belangrijke voorspeller voor het leren lezen. Dit neemt echter niet weg dat er een wederzijdse relatie bestaat tussen beiden: het fonemisch bewustzijn ondersteunt het leren lezen, maar tegelijkertijd bevordert de leesinstructie en het in contact komen met gedrukt materiaal ook de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn.

Op basis van de antwoorden op deze vragen formuleert men de volgende aanbevelingen:

- Breng de leerlingen in contact met een rijke leesomgeving waarbinnen ze mogen experimenteren.
- Schakel de leerlingen in deze omgeving zowel als lezers als schrijvers in.
- Betrek deze leerlingen bij activiteiten die zich zowel op de vorm als op de inhoud van geschreven taal richten.
- Geef duidelijke uitleg als de leerlingen het alfabetisch principe ontdekken.
- Geef leerlingen de mogelijkheid om het lezen en schrijven te oefenen in betekenisvolle situaties.

Voor wie vlot Engels leest is deze brochure meer dan de moeite waard!

4

---

## Zonder commentaar

---

**Vlgones een oznrdeek op een Eglnese uvinretsiet mkaat  
het neit uit in wlkee vloogdre de ltteers in een wrood saatn,  
het einge wat blegnaijrk is, is dat de eretse en de ltaatse  
ltteer op de jiuatse patals saatn.**

**De rset van de ltteers mgoen wllikueirg gpletaast wdoren  
en je knut vrelvogens gwoeon lzeen wat er saatt. Dit kmot  
odmat we neit ekle ltteer op zcih lzeen maar het wrood als  
gheel.**

---