

Het handelingsgericht onderzoeken van spellingvaardigheden bij kinderen met leerstoornissen: een must!

Om een beter zicht te krijgen op de sterktes en zwaktes van kinderen die aangemeld worden met lees-, spelling- en/of rekenproblemen en/of dyslexie/dyscalculie is het aangewezen hun spellingvaardigheden in kaart te brengen. Een grondige foutenanalyse en -classificatie na de afname van een genormeerde spellingtest vormt de basis voor een geïndividualiseerd therapieplan. Eind 2016 kwam de SpellingTest voor kinderen van het eerste tot het zesde leerjaar (ST 1-6) op de markt. Deze test is psychometrisch goed onderbouwd, sluit aan bij de Vlaamse leerplannen en speelt handelingsgericht in op specifieke onderwijsbehoeften van kinderen. Dergelijk diagnostisch materiaal geeft ons handvaten om gepaste begeleiding te geven aan kinderen en jongeren met leerproblemen. In dit artikel lichten we de diagnostische waarde van spellingvaardigheden toe en gaan we in op de vraag hoe spellingproblemen effectief aangepakt kunnen worden bij kinderen met dyslexie en dyscalculie.

Leerstoornissen

In de huidige maatschappij ben je ‘geletterd’ als je over voldoende lees-, spelling- en rekenvaardigheden beschikt om zelfstandig te kunnen functioneren (Van den Branden, 2010). Dyslexie en dyscalculie zijn ‘neurobiologische ontwikkelingsstoornissen’ waarbij het ‘geletterd worden’ niet vanzelfsprekend of spontaan plaatsvindt.

Er zijn drie heldere criteria die gebruikt worden om over een leerstoornis te spreken. De onderwijssnetten (zie PRODIA, www.prodiagnostiek.be) en de onderwijsinstellingen (zie het standpunt van het Netwerk Leerproblemen; Ghesquière, 2014) hebben hierover een consensus.

Het eerste criterium om van dyslexie/dyscalculie te spreken is het achterstandscri-

¹ Christel Van Vreckem is lector aan de opleiding Logopedie en Audiologie van de Arteveldehogeschool en hoofdpromotor van het Onderzoeks- en Dienstverleningscentrum (ODC) Leer+ van de Arteveldehogeschool. Prof. dr. Annemie Desoete is hoogleraar aan de Universiteit Gent en lector aan de Arteveldehogeschool. Contactadres: christel.vanvreckem@arteveldehs.be

terium. Er moet een ernstige achterstand (< percentiel 10) zijn op het vlak van lezen en/of spellen (bij dyslexie) en op het vlak van rekenen (bij dyscalculie). Dit noemen we een 'klinische score'. Er is dan voldaan aan het criterium van de 'achterstand' of aan het ernstcriterium.

Het tweede criterium is het mild exclusie-criterium. Hiermee bedoelen we dat er geen andere redenen mogen zijn om de zwakke lees-, spelling- of rekenprestaties te verklaren. Als iemand globaal zwakker begaafd is en als er sprake is van een algemeen onderpresteren, wat ook het zwak lezen, spellen of rekenen kan verklaren, dan spreken we niet over een 'leerstoornis', maar wel over een 'leermoeilijkheid'. Een individu kan uiteraard zwakker of beter begaafd zijn en daarbovenop dyslexie of dyscalculie hebben, maar dan spreken we over 'comorbiditeit'.

Het derde criterium is dat van de hardnekkigheid. Na de eerste klinische score wordt er gestart met een interventie. Men probeert om het onderpresteren te verhelpen via een taakspecifieke aanpak op maat van het kind of de jongere, met de juiste oefeningen, de juiste instructies en feedback die het kind of de jongere op dat moment nodig heeft. Als in die periode goed onderwijs geboden werd en remediëring opgestart werd en als dit niet tot een 'inhaalbeweging' geleid heeft, maar er nog steeds klinische scores zijn op gestandaardiseerde tests, dan is er voldaan aan het criterium van de hardnekkigheid.

Voor dyslexie bedraagt de prevalentie in semi-transparante talen (zoals het Nederlands en het Duits) tussen de 3 en 5 procent (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004; Wentink & Verhoeven, 2005). Als

dyslexie bij de ouders aanwezig is, verhoogt de kans om zelf dyslexie te hebben tot 30 à 50 procent. Er is dus zeker een genetische voorbestemdheid. In minder transparante talen (zoals het Engels) komt dyslexie vaker voor. Daar bedraagt de prevalentie tussen de 15 en 20 procent. In heel transparante talen (zoals het Fins) komt dyslexie bij ongeveer 1 tot 2 procent van de bevolking voor (Ziegler & Goswami, 2005).

Dyscalculie komt in Vlaanderen ongeveer even vaak voor als dyslexie, dus ook bij 5 procent van de bevolking (Desoete, 2008; 2014; 2015; Scheiris & Desoete, 2008). Ook bij dyscalculie zien we een verhoogd risico als er in de familie rekenstoornissen zijn, wat wijst op een genetische predispositie (Desoete, Praet, Titeca & Ceulemans, 2013).

De impact van niet goed kunnen lezen en spellen nam met de tijd toe. In het huidige dagelijks leven moeten we in heel wat situaties adequaat met geschreven informatie kunnen omgaan. Het participatieprobleem of de impact van niet goed kunnen lezen of spellen (als activiteit) werd dus groter dan dat dit vroeger het geval was. Tal van studies tonen ook het belang van rekenvaardigheden en dus de impact van dyscalculie op het dagelijks functioneren aan (Claessens & Engel, 2013; Duncan e.a., 2007; Duncan & Magnuson, 2009).

In wat volgt gaan we uitgebreider in op enkele aspecten van de spelling en op spellingvaardigheden van kinderen met leerstoornissen.

Nederlands (leren) spellen

Goed en vlot kunnen spellen betekent dat dit correct en op een vlot tempo verloopt,

zonder dat de speller al te veel moet nadenken. Een goede speller beheerst alle spellingstrategieën vlot. Goed kunnen spellen is geen doel op zich, maar is noodzakelijk in het licht van het schrijven.

Het Nederlandse schrift is een consistent schrift, waarin de schrijfwijze van heel wat woorden correspondeert met de klankstructuur. Leren lezen en spellen steunt dus in eerste instantie op het alfabetisch principe. Letterkennis (d.i. kennis van de foneem-grafeemkoppelingen) en foneembewustzijn (d.i. inzicht hebben in de klankstructuur van de woorden) zijn dan ook essentiële bouwstenen om te leren lezen en spellen. Daarnaast is ook orthografische kennis van cruciaal belang. Dit is een soort taalgevoel of een besef van welke combinaties grafemen al dan niet in de Nederlandse taal bestaan, in welke volgorde de letters kunnen voorkomen en welke combinaties al dan niet in welke positie van een woord kunnen voorkomen.

Zo weten we bijvoorbeeld dat de combinatie van [sg] initiaal in het Nederlands niet bestaat, maar de grafeemcombinatie [sch] wel (Mather & Wending, 2012). Verder moeten we ook spellingregels toepassen. Voor het Nederlands speelt morfologische kennis een rol bij de spelling van woorden die gemarkeerd zijn door morfologie (Kleijnen, 1992). Dit is bijvoorbeeld het geval bij woorden met -d/t finaal (bv. hond, waakhond, broodmand), bij afleidingen, samenstellingen en bij twee- (en meer-) lettergrepige woorden waar assimilatieregels gelden (bv. taartvorm, achttien). Grammaticale kennis hebben we in het Nederlands nodig om werkwoorden te spellen. Ten slotte roepen we ook woorden op uit een mentaal bestand met opgeslagen woordbeelden (zoals bv. voor het woord

‘cadeau’). Dit zijn woorden waarvan we de schrijfwijze moeten onthouden (Apel, Masterson & Niessen, 2004; Arfé, De Bernardi, Pasini & Poeta, 2012; Deacon, 2011; Verhagen, 2009).

De Nederlandse spellingvaardigheid ontwikkelt lineair en continu, en dit vanaf het eerste tot het zesde leerjaar (Keuning & Verhoeven, 2008). In die periode leert de speller verschillende spellingstrategieën kennen en toepassen. Spellingstrategieën worden onderscheiden op basis van de weg die gevolgd wordt om tot de correcte schrijfwijze van het woord te komen. We maken in het Nederlands een onderscheid tussen de fonologische strategie, de regelstrategie, de woordbeeldstrategie, de analogiestrategie en de hulpstrategie.

De fonologische strategie wordt gebruikt voor het schrijven van eenlettergrepige woorden, voor het schrijven van hoorwoorden, luisterwoorden, min of meer klankzuivere woorden, woorden die ongemarkeerd zijn, woorden die geschreven worden volgens het fonetisch principe, zoals in het voorbeeld ‘sport’. Al deze termen zijn min of meer synoniemen van elkaar en duiken op in de literatuur.

Geleidelijk aan vindt een verschuiving plaats van de fonologische strategie, naar meer gebruik van strategieën waarbij een beroep gedaan wordt op de orthografische kennis, op de kennis en toepassing van regels, en op het mentale woordbestand. Het kind gebruikt de strategieën volgens zijn beheersingsniveau, volgens de moeilijkheidsgraad van de te schrijven woorden en volgens de vereisten van het curriculum of volgens de uit te voeren taken of handelingen in het dagelijks leven.

Spellingvaardigheden van kinderen met leerstoornissen

De meeste kinderen met dyslexie hebben zowel lees- als spellingstoornissen of -problemen. De Stichting Dyslexie Nederland (2008) omschrijft de groep kinderen met dyslexie dan ook als de groep met hardnekkige problemen met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.

Deze bevindingen werden bevestigd door onderzoek in Vlaanderen bij 60 kinderen met dyslexie, waarvan 50 kinderen (83%) ook klinisch scoorden voor het spellen van bestaande woorden, ondanks intensieve behandeling. Slechts drie kinderen (5%) uit de groep van kinderen met dyslexie scoorden leeftijdsadequaat op het vlak van spelling. De aard van de spellingproblemen bleek echter uiteenlopend. Van de groep met 50 kinderen hadden 15 kinderen (30%) klinische scores voor het spellen van bestaande woorden en pseudowoorden, terwijl 21 kinderen (42%) pseudowoorden vlot konden spellen, maar klinische scores hadden voor het spellen van bestaande woorden (Van Vreckem, 2014; Van Vreckem & Desoete, 2015).

Dat dyslexie te maken heeft met spelling ligt voor de hand, maar er is ook veel comorbiditeit tussen dyscalculie en ernstige spellingproblemen. Zo bleek 56 procent van de kinderen met dyscalculie ernstige spellingproblemen te hebben. Aan de hand van een clusteranalyse toonden Pieters en collega's (2015) verder aan dat er twee klinische rekenclusters waren, met name semantische geheugendyscalculie en procedurele dyscalculie. Kinderen met procedurele dyscal-

culie vielen uit op hoofdrekenen en bewerkingen. Kinderen met semantische geheugendyscalculie hadden zowel problemen met hoofdrekenen en bewerkingen (rekenprocedures) als met temporekenen (het ophalen van rekenfeiten uit het langetermijngeheugen). Voor spelling deden de kinderen uit de eerste cluster (procedurele dyscalculie) het slechter in vergelijking met de kinderen uit de tweede cluster (semantische geheugendyscalculie) (Pieters, Desoete, Roeyers & Van Waelvelde, 2013; Pieters, Roeyers, Rosseel, Van Waelvelde & Desoete, 2015).

Spellingvaardigheden onderzoeken bij kinderen die aangemeld worden met lees-, spelling- en/of rekenproblemen en/of dyslexie/dyscalculie is dan ook aangewezen om het totale plaatje van sterktes en zwaktes te kennen.

Spellingvaardigheid meten

Er zijn drie vormen om de spellingvaardigheid op een formele manier te toetsen: via het afnemen van een dictee, via een meerkeuzetoets of via een proefleestoets (Apel, Masterson & Niessen, 2004). Meerkeuzetoetsen en proefleestoetsen zijn passieve testvormen. Vergeleken met actieve vormen zoals een dictee zijn ze minder geschikt om spelling te testen (Bosman, 2011; Mercer, Mercer & Pullen, 2011; Schraven, Bosman, & van Eekhout, 2010). Woorden spellen via de mondelinge aanbieding van een zin is een betrouwbare manier om de spellingvaardigheid te testen. Deze manier is betrouwbaarder dan woorden spellen in de context van een tekst (Kohnen, Nickels & Castles, 2009; Daffern, Mackenzie & Hemmings, 2015).

Om de correcte groep kinderen met (spelling)problemen of -stoornissen af te bakenen en om aan de specifieke onderwijsbehoeften van deze kinderen tegemoet te komen, hebben we nood aan psychometrisch goed onderbouwde, recente, Vlaamse (spelling)tests. De SpellingTest voor kinderen van het eerste tot het zesde leerjaar (ST 1-6) (Van Vreckem & Desoete, 2016), een handelingsgerichte spellingtest, voldoet aan deze eisen. De ST 1-6 sluit aan bij de Vlaamse leerplannen en is op maat van het werkveld gemaakt. Als inspiratiebron voor de ontwikkeling van de ST 1-6 diende het PI-dictee van Geelhoed en Reitsma (2004).

De ST 1-6 meet de spellingvaardigheid op een actieve manier. De testbatterij bestaat uit negen dictees met bestaande woorden die aangeboden worden in zinnen en uit zes dictees met pseudowoorden. Daarnaast zijn er scoreformulieren per dictee en een handleiding waarin de theoretische achtergrond, de scoringswijze en de instructies uitgeschreven zijn.

Er werd bij de woordkeuze voor de dictees rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van de woorden en met de frequentie van voorkomen van woorden in het spontaan schrijven van kinderen (Goessaert, 2004). De test is zo opgebouwd dat een analyse van de beheerste spellingcategorieën op zich en het niveau van beheersing binnen een specifieke spellingcategorie mogelijk is.

De vragen ‘Scoort dit kind leeftijdsadequaat, zwak, klinisch?’ en ‘Heeft het kind een achterstand voor spelling van bestaande en niet-bestaande woorden en zo ja, hoe groot is die achterstand?’ kunnen met de ST 1-6 beantwoord worden in het licht van

de ‘classificerende diagnostiek’. De auteurs wilden vanuit de testing niet alleen classificierend ‘labelen’, maar vooral ook handelingsgericht inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen. Aangezien de test enerzijds zicht geeft op alle beheerste en niet-beheerste spellingcategorieën vanaf het eerste leerjaar en anderzijds op het niveau van beheersing binnen een specifieke spellingcategorie via een analyse van de leerinhoudniveaus, kan een gefundeerde foutenanalyse gemaakt worden, in het licht van de handelingsgerichte diagnostiek. Vanuit deze grondige foutenanalyse kan een geïndividualiseerd behandelplan opgesteld worden.

Logopedisten, psychologen en (ortho)pedagogen kunnen deze test afnemen in scholen voor het gewoon en buitengewoon onderwijs, in Centra voor Ambulante Revalidatie en in privépraktijken.

De test werd genormeerd op 1863 jongens en 1801 meisjes. De validiteit van de test was goed ($r=.60-.81$, $p<.05$). De betrouwbaarheid voor het spellen van bestaande woorden was goed (Cronbach’s alpha: .73-.92), net als voor pseudowoorden (Cronbach’s alpha: .63-.80).

Spellingproblemen effectief aanpakken

Een grondige foutenanalyse en -classificatie na de afname van een genormeerde spellingtest vormt de basis voor een geïndividualiseerd therapieplan. Onderzoek toont aan dat ‘directe instructie’ effectief is bij de aanpak van spellingproblemen en -stoornissen. De kenmerken van deze methode zijn: (1) de juiste spellingdoelen

kiezen gebaseerd op een foutenclassificatie, (2) de juiste leerinhoudsniveaus of moeilijkheidsgraden kiezen, (3) duidelijke instructies geven, (4) de juiste feedback op het juiste moment geven, enz. (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Het is dus niet effectief om te starten met de niet beheerste spellingleerstof van het leerjaar waarin het kind zit.

Volgens de methode van directe instructie en volgens het geleidelijkheidsprincipe starten we met de makkelijkste niet beheerste spellingcategorie. We baseren ons hiervoor op de foutenanalyse en op de volgorde die het leerplan weergeeft, maar denken daarbij kritisch en logisch na over de moeilijkheidsgraad van de woorden uit die spellingcategorie (vergelijk hand - was-hand - handje - handschoen - handdoek).

Daarnaast moeten we de meest frequent voorkomende en remedieerbare, maar niet beheerste spellingcategorieën uit de Nederlandse taal aanpakken. Dit zijn die spellingcategorieën waarvoor duidelijke instructies gegeven moeten worden en waarop adequate procesmatige feedback gegeven kan worden. We denken hierbij aan het multimodaal aanleren en inoefenen van de meest voorkomende foneem-/grafeem- of klank-/letterkoppelingen, het aanleren en inoefenen van de meest voorkomende spellingregels als -d/t final, de verenkingsregel en de regel van de consonantverdubbeling, woorden met -cht/-gt, onthoudwoorden met frequent voorkomende voorvoegsels (be-, ge-, ver-) en achtervoegsels (-lijk, -ig, -heid, -teit), enz.

Het heeft weinig zin om kinderen met ernstige spellingmoeilijkheden of spellingstoornissen reeksen met moeilijk te onthouden woorden, die bovendien weinig

voorkomen, te leren spellen. De schrijfwijze van onthoudwoorden zoals 'publiceren' kan immers opgezocht worden via websites als www.woordenlijst.org of via ondersteunende software. Een compenserende aanpak voor onthoudwoorden is hier de beste aanpak. Er bestaat immers geen regel of denkwijze om de schrijfwijze van deze woorden aan te leren.

Het is ook weinig effectief om kinderen die moeizaam spellen reeksen woorden te laten memoriseren. Woorden laten overschrijven staat immers ver af van de methode van directe instructie. Niet elke spellingcategorie of niet elk woord binnen een spellingcategorie is bovendien even moeilijk.

Over de keuze van spellingoefeningen voor kinderen moet dus goed nagedacht worden.

Besluit

Bij elke aanmelding van een kind met lees-, spelling- of rekenproblemen is het belangrijk om steeds voldoende 'breed te kijken' en om telkens spelling in kaart te brengen. Dit doen we best ook bij kinderen met dyscalculie, ook al zijn problemen met spelling voor deze groep geen 'kernsymptomen'.

Om zicht te krijgen op de spellingvaardigheden van aangemelde kinderen, hebben we recente en voor Vlaanderen genormeerde tests nodig waar we handelingsgericht mee aan de slag kunnen gaan. Het heeft geen zin om een standaardpakket oefeningen op spelling af te werken, aangezien de problematiek van kinderen niet gelijk is. De instructies en feedback die tijdens de begeleiding of remediëring gegeven worden, zijn daarbij uiterst belangrijk.

Dankbetuiging

Het PWO-onderzoek, praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar spelling, werd gesubsidieerd door de dienst OED van de Arteveldehogeschool.

Referenties

- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 592-603.
- Apel, K., Masterson, J.J., & Niessen, N.L. (2004). Spelling assessment frameworks. In C.A. Stone, E.R. Silliman & B.J. Ehren (Red.), *Handbook of language and literacy. Development and disorders*. New York: The Guilford Press.
- Arfé, B., De Bernardi, B., Pasini, M., & Poeta, F. (2012). Toward a redefinition of spelling in shallow orthographies. Phonological, lexical, and grammatical skills in learning to spell Italian. In V.W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 359-387). NY: Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Bosman, A. (2011). Spellen. In P. de Jong & H. Koomen (Red.), *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (pp. 41-52). Antwerpen: Garant.
- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115 (6), 1-29.
- Daffern, T., Mackenzie, N.M., & Hemmings, B. (2015). The development of a spelling assessment tool informed by triple word form theory. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38 (2), 72-82.
- Deacon, S.H. (2011). Sounds, letters and meanings: The independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Reading Research*, 25, 223-238.
- Desoete, A. (2008). Co-morbidity in mathematical learning disabilities: Rule or exception? *The Open Rehabilitation Journal*, 1 (1), 15-26.
- Desoete, A. (2014). Cognitive predictors of mathematical abilities and disabilities. In R. Cohen Kadosh & A. Dowker (Red.), *The Oxford handbook of mathematical cognition* (pp.899-914). Oxford: Medicine UK.
- Desoete, A. (2015). Predictive indicators for mathematical learning disabilities/dyscalculia in kindergarten children. In S. Chinn (Red.), *The international handbook for mathematical difficulties and dyscalculia* (pp. 90-100). London & New York: Routledge.
- Desoete, A., Praet, M., Titeca, D., & Ceulemans, A. (2013). Cognitive phenotype of mathematical learning disabilities: What can we learn from siblings? *Research in Developmental Disabilities*, 34, 404-412.
- Desoete, A., Vanderswalmen, R., De Bondt, A., Van Vreckem, C., Van Vooren, V., Vander Beken, I., Van Dycke, S., & Baert, J. (2015). *Dyscalculie*. Gent: Academia Press.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2009). *The nature and impact of early achievement skills, attention and behavior problems*. Presented at the Russel Sage Foundation conference on Social Inequality and Educational Outcomes, 19-20/11/2009.
- Geelhoed, J., & Reitsma, P. (2004). *PI-dictee*. Duiven-drecht: PI-research.
- Ghesquière, P. (2014). Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs. In P. Ghesquière, A. Desoete & C. Andries (Red.), *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen. Handvatten voor goede praktijk* (pp. 11-19). Leuven: Acco.
- Goessaert, P. (2004). *De woordentrommel. Woord-frequentielijst voor spellingonderwijs in de basisschool*. Wommelgem: Van In.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112.
- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A.E.H. (2004).

- Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Keuning, J., & Verhoeven, L. (2008). Spelling development throughout the elementary grades: The Dutch case. *Learning and Individual Differences*, 18, 459-470.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingfouten: Een taalkundige analyse*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kohnen, S., Nickels, L. & Castles, A. (2009). Assessing spelling skills and strategies: A critique of available resources. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 14 (1), 113-150.
- Mather, N., & Wending, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mercer, C.D., Mercer, A.R., & Pullen, P.C. (2011). *Teaching students with learning problems*. Boston: Pearson.
- Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., & Van Waelvelde, H. (2013). Daar had ik niet op gerekend! De relatie tussen motorische en rekenproblemen bij lagere-schoolkinderen. *Signaal*, 82, 4-18.
- Pieters, S., Roeyers, H., Rosseel, Y., Van Waelvelde, H., & Desoete, A. (2015). Identifying subtypes among children with developmental coordination disorder and mathematical learning disabilities, using model-based clustering. *Journal of learning disabilities*, 48 (1), 83-95.
- Scheiris, J., & Desoete, A. (2008). De prevalentie van enkele specifieke ontwikkelings- en gedragsstoornissen en hun comorbiditeit. *Signaal*, 62, 4-14.
- Schraven, J.L.M., Bosman, A.M.T., & van Eekhout, T. (2010). De nieuwe Cito-spellingtoets ter discussie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 25-36.
- Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Dyslexie: diagnose en behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Vreckem, C. (2014). Spelling pseudowords in children with dyslexia. Posterpresentatie op het IARLD-congres. Litouwen: Vilnius, 03-05/07/2014.
- Van Vreckem, C., & Desoete, A. (2015). Het ene kind met dyslexie is het andere niet... Implicaties uit begrijpend lees- en spellingonderzoek voor diagnostiek en therapie. *Logopedie*, 28 (4), 58-66.
- Van Vreckem, C., & Desoete, A. (2016). *Spellingtest voor kinderen van het eerste tot het zesde leerjaar*. Gent: Academia Press.
- Verhagen, W.G.M. (2009). *Predicting early word recognition and spelling*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Logistiek Centrum Onderwijs.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2012). *Protocol Leesproblemen en dyslexie: groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ziegler, C.J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.