

.dischlekzi.dislekzi.dislekzie.dislectie.dislexi
e.dyslexie.dyslexies.dyslekties.dyslecties.dysl
ectiesch.dyslectisch.dislectisch.dyslectisch.

Leerlingen met dyslexie vragen om hulp

Hulp vragen aan docenten door VMBO-leerlingen met dyslexie

M.L.H. Lecluse-Dielen (2154054)

Begeleid door: Marie Jose de Ridder MA

April 2012

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Samenvatting.....	5
Introductie.....	7
Hoofdstuk 1 Inleiding	9
1.1.Aanleiding	9
1.2 Onderzoeksvraag.....	11
1.3. Deelvragen.....	11
Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek.....	13
2.1 Achterhalen van onderwijsbehoeftes	13
2.1.1 Dyslexieverklaring	13
2.1.2 Kennis van dyslexie.....	16
2.1.3 Lotgenoten	17
2.1.4 Metacognitie	17
2.1.5 Zelfregulatie.....	18
2.1.6 Conclusie.....	20
2.2 Vragen stellen en barrières die de leerlingen hierbij ervaren	20
2.2.1 Vragen stellen.....	21
2.2.2 Het communiceren van hulpvragen in de puberleeftijd.....	21
2.3 Rol van de omgeving	22
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	23
3.1 Soort onderzoek.....	23
3.2 Onderzoeksgroep.....	23

3.3 Methodiek	24
3.4 Ethiek	25
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	25
Hoofdstuk 4 Dataverzameling.....	27
4.1 Onderwijsbehoefte	27
4.1.1 Maatregelen uit de dyslexieverklaringen	27
4.1.2 Kennis over dyslexie.....	29
4.1.3 Zelfbewustzijn van onderwijsbehoefte	31
4.2 Vragen om hulp.....	33
4.2.1 Voorbereiden tot vragen, vragen en terugkoppeling.....	33
4.2.2 Dagboeken leerlingen.....	36
Hoofdstuk 5 Analyse en data-interpretaties	37
5.1 Onderwijsbehoeften	37
5.1.1 Welke mogelijkheden hebben leerlingen met dyslexie om zelf hun onderwijsbehoefte te achterhalen?	37
5.1.2 In hoeverre kennen de vier leerlingen met dyslexie in dit onderzoek hun onderwijsbehoefte?	39
5.2 Barrières bij het stellen van hulpvragen Praktijk	40
5.2.1 Welke barrières voor leerlingen met dyslexie zijn te verwachten bij het stellen van vragen aan vakdocenten?	40
5.2.2 Welke barrières ervaren de vier leerlingen bij het stellen van hulpvragen aan vakdocenten?	41
5.3 De rol van de omgeving	41

5.3.1 Welke rol heeft de omgeving van leerlingen met dyslexie bij het achterhalen van hun onderwijsbehoefte en het stellen van hulpvragen aan docenten?.....	41
5.3.2 In welke mate hebben de betrokken docenten inzicht in de hulp die zij de vier leerlingen met dyslexie bij het opheffen van de barrières kunnen bieden?.	42
5.3.3 Bereiken de vier leerlingen met het stellen van hulpvragen dat docenten hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling?	42
5.4 Conclusie en adviezen	43
Hoofdstuk 6 Evaluatie.....	48
6.1 Evaluatie van het onderzoek.....	48
6.2 Evaluatie van mijn onderzoekservaring.....	49
Bibliografie.....	52
Bijlage.....	55
Bijlage 1: Voorbeeld dyslexieverklaring SDN	55
Bijlage 2: Voorbeeld dyslexieverklaring Protocol Dyslexie VO	56
Bijlage 3A: Opbouw lestijd VMBO met betrekking tot taligheid	56
Bijlage 3B: Opbouw lestijd VMBO met betrekking tot taligheid Kaderniveau.	57
Bijlage 4: Toestemmingsverklaring van ouders.....	58
Bijlage 5A: Enquête vragen en antwoorden.....	60
Bijlage 5B: Uitgeschreven interviews met 4 leerlingen.....	78
Bijlage 5C: Dagboeken van leerlingen.	82

Samenvatting

Hoe kan ik als Dyslectiespecialist ervoor zorgen dat vier leerlingen uit VMBO 3 en 4 met de diagnose dyslexie zelf actief worden in het stellen van hulpvragen, zodat de vakdocenten hun onderwijs kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Deze vraag stond in dit onderzoek centraal. Hij is gesteld omdat ik leerlingen met de diagnose dyslexie voldoende in staat wil stellen te komen tot een optimale leerprestatie. Dit is van belang omdat:

1. ik het gevoel heb dat leerlingen met dyslexie tekort worden gedaan, nu bij praktijkvakken de nadruk op het talige gedeelte groter is geworden;
2. ik een stijging merk in het aantal leerlingen dat met vragen naar mij toe komt over hun dyslexieverklaring, over de rechten, plichten en hoe zij kunnen handelen,
3. uit gesprekken met hen naar voren komt dat zij zich vaak niet begrepen voelen.

Het onderzoek kan de vier leerlingen die bij het onderzoek betrokken zijn een mogelijkheid bieden voor extra begeleiding. Voor de docenten kan dit onderzoek een handreiking zijn in het ondersteunen en begeleiden van de vier leerlingen.

Beantwoording van de hoofdvraag is bereikt door te onderzoeken of de vier leerlingen hun onderwijsbehoefte kennen, welke mogelijkheden er voor hen zijn om hun onderwijsbehoefte te achterhalen en welke barrières zij ervaren bij het stellen van hun hulpvraag. Daarnaast is de rol van de omgeving onderzocht, met een focus op de rol van de docent en het inzicht dat zij hebben in de hulp die zij leerlingen met dyslexie kunnen bieden. Deze vragen zijn onderzocht door middel van een literatuurstudie, enquêtes onder de docenten en leerlingen, interviews met de leerlingen en dagboeken met de ervaringen van leerlingen.

In het onderzoek is gebleken dat de 4 leerlingen met dyslexie met behulp van de volgende bronnen hun onderwijsbehoefte kunnen achterhalen:

- dyslexieverklaring
- kennis over dyslexie
- lotgenotenbijeenkomsten
- metacognitie

- zelfregulatie

In het praktijkonderzoek is gebleken dat de vier leerlingen bekend waren met hun onderwijsbehoeften.

Verder bleek dat de leerlingen een barrière ervaren bij het stellen van vragen aan docenten. Als het er op aankomt de hulpvragen te moeten stellen, gebeurt dit later dan afgesproken, ondanks herinnering. De leerling met dyslexie moet weten of geloven dat het stellen van de hulpvraag aan docenten echt helpt.

De bij het onderzoek betrokken docenten waarderen hun kennis beperkt met betrekking tot technische hulpmiddelen, andere toets vormen en didactisch werkvormen die dyslectici kunnen helpen bij het lezen. Ook is gebleken dat docenten niet altijd persoonlijke afspraken maken met de voor die leerling met dyslexie belangrijke aanpassingen. De kennis die docenten hebben over dyslexie en de behoefte van leerlingen met deze handicap, kan de communicatie van de hulpvraag verbeteren, en de welwilligheid van de docent om te helpen vergroten.

Toegankelijkheid van docenten bevordert dat leerlingen hun hulpvragen stellen bij de juiste docent.

Gebaseerd op bovenstaande bevindingen kan het volgende worden geadviseerd:

- Faciliteer docenten in het houden van gesprekken met leerlingen om zo metacognitie en onderwijsbehoeften helder te krijgen.
- Organiseer lotgenotenbijeenkomsten.
- Begeleidt leerlingen bij het stellen van persoonlijke hulpvragen om hiermee een positieve ervaring te creëren. Ook kan de mogelijkheid worden geboden om hulpvragen (online, forum) anoniem te stellen in een veilige en prettige omgeving.
- Voorzie docenten van kennis over dyslexie. Deze kennis dient gericht te zijn op de actuele informatie over de invloed die dyslexie heeft op het leren van die leerling. Daarnaast is kennis over mogelijke hulp op sociaal, emotioneel en technisch hulpmiddelen wenselijk.

Als bijkomende bevinding komt naar voren dat rust een belangrijk voorwaarde is voor leerling met dyslexie. Bij rust moet worden gedacht aan stilte, werkdruk en tijdplanning.

Introductie

“1 miljard mensen kunnen niet lezen maar kunnen briljante dingen zeggen”.

Yann Arthus Bertrand

Als leerling van de Maria-Theresiaschool te Heerlen ontdekte de onderwijzeres in 1959 dat het lezen bij mij “niet wilde vlotten”. Na vele onderzoeken en oefentherapieën werd duidelijk dat ik, hoewel niet dom, niet als andere kinderen in mijn omgeving kon lezen. Ik was woordblind, of met een moeilijk woord: dyslectisch. Mijn leven heeft altijd in het teken van dyslexie gestaan. Bij de studie- en beroepskeuze zocht ik naar richtingen waar de geschreven taal op zijn minst op het tweede plan kwam. Tijdens mijn lerarenopleiding tot docent Huishoudkunde en Gezondheidskunde (1979-1984) heb ik alle kansen benut om meer te weten te komen over dyslexie.

Later is ook bij elk van mijn drie kinderen dyslexie aangetoond. Bij hen kwam ik dezelfde problemen tegen die mijn eigen schooltijd hebben bepaald. Echter hebben zij het voordeel van compenserende factoren als de computer, relevante software en een moeder die weet dat deze voordelen een wereld van verschil kunnen maken. Stelselmatig hebben mijn kinderen die voordelen thuis benut. Zij werden constant gewezen op hun kwaliteiten; niet op hun tekortkomingen. Binnen de schoolmuren waren er echter nauwelijks hulpmiddelen en kwamen zij docenten tegen die te weinig oog hadden voor het opvolgen van adviezen uit de dyslexieverklaringen.

Nu, vele jaren later en met een schat aan praktijkervaring, ben ik nog steeds zeer nieuws- en leergierig. Eindelijk heb ik de kans en de tijd om iets extra's te doen voor kinderen die hetzelfde meemaken.

Goede ondersteuning en begeleiding van dyslectische leerlingen is voor hen van belang om mee te kunnen komen in het onderwijs van vandaag de dag. Dit bevat namelijk een veelheid aan talige opdrachten. Deze taligheid is terug te zien in een situatieschets van de bij het onderzoek betrokken VMBO school. Op deze school gebruikt men bij de sector Zorg en Welzijn voor het vak verzorging de lesmethode “PIT”¹. In het lesrooster van de bovenbouw – kader- en basisniveau - neemt het vak

¹ ‘Praktijk-geïntegreerde Theorie’ -leermethode door uitgeverij Edu’Actief (Lecluse-Dielen, 2005).

verzorging tussen de 43,75% en 56,2% van de totale lestijd in beslag (zie bijlage 3A en 3B). De lesmethode “PIT” gebruikt afwisselende didactische werkvormen, en is gebaseerd op het “Heezeland model”². Bij deze didactische werkvormen is de verhouding in tijdsinvestering tussen doe- en talige opdrachten³ naar schatting 40/60. Samen met de overige vakken zoals Nederlands, Engels, Wiskunde, Biologie, Maatschappijleer en zelfs Lichamelijke Opvoeding⁴, betekent dit dat voor alle leerlingen Zorg en Welzijn, ruim 70% van alle lesstof nog steeds appelleert aan de taligheid van deze leerlingen. Leerlingen met een dyslexieverklaring hebben vaak meer last van talige opdrachten dan andere leerlingen. De dyslexieverklaring geeft hun de mogelijkheid ondersteund en begeleid te worden, maar ook om te komen tot individuele maatregelen al dan niet compenserend of dispenserend.

Ter afsluiting van de master Special Education Needs (SEN) werden in dit onderzoek vier leerlingen met een dyslexieverklaring gevolgd. Zij komen elk uit het 3^e of 4^e leerjaar van een Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO) school in midden-Limburg. Bij het onderzoek is in beeld gebracht hoe zij door de betrokken docenten ondersteuning en begeleiding krijgen en wat de rol van hun dyslexieverklaring hierin is. Door het uitvoeren van dit onderzoek had ik de mogelijkheid om ondersteuning te bieden aan de vier bij dit onderzoek betrokken leerlingen. Voor de docenten kan dit onderzoek een handreiking zijn in het ondersteunen en begeleiden van de vier leerlingen.

² Werkplekkensimulatie (WPS) systeem: De leerling moet meer zelfstandig/zelfsturend leren.

Opdrachten zijn “echt” zoals in het beroepenveld. Leerlingen nemen taken van docent over.

³ Een talige opdracht is een opdracht waarvan de tijdsinvestering grotendeels bestaat uit lezen (technisch en begrijpend lezen) en schrijven (spellen, grammatica).

⁴ Bij niet deelnemen aan de lichamelijke activiteit(en) krijgt de leerling vervangende schriftelijke opdrachten.

Hoofdstuk 1 Inleiding

Als ouders gaven wij in 1999 aan diverse docenten in het voortgezet onderwijs van onze kinderen het boekje "Ruimte voor dyslexie" van Léon Biezeman (1998). We vertelden er dan bij: "Ik heb het in 6 uur doorgelezen. Voor jullie betekent dit 3 uur lezen", maar lees het in elk geval.

1.1.Aanleiding

Als docent krijg ik om drie redenen het gevoel dat leerlingen met dyslexie tekort worden gedaan. Dit is ten eerste omdat bij praktijkvakken de nadruk op het talige gedeelte groter is geworden. Daarnaast merk ik de laatste jaren een stijging in het aantal leerlingen dat met vragen naar mij toe komt over hun dyslexieverklaring, over de rechten, plichten en hoe zij kunnen handelen. Op de laatste plaats komt uit gesprekken met hen naar voren dat zij zich vaak niet begrepen voelen. Ik vraag me daarom af of wij, docenten, hen voldoende in staat stellen te komen tot een optimale leerprestatie.

Binnen de leerwegen VMBO bovenbouw en Praktijkonderwijs zijn vakken zoals Nederlands, Engels, wiskunde, biologie en maatschappijleer altijd al aan taal gerelateerde vakken geweest. Echter, daar waar leerlingen en in het bijzonder dyslectische leerlingen in het VMBO bovenbouw voorheen nog een mogelijkheid hadden even op adem te komen binnen de praktijkvakken, wordt deze uitweg hen steeds vaker ontnomen. Zo was het vak verzorging (binnen de sector Zorg en Welzijn) tot enkele jaren geleden hoofdzakelijk een praktijkvak, maar is dit vak bijna geruisloos geworden tot een talig vak met talige opdrachten. Tot het jaar 2000 waren de praktijkopdrachten zoals koken, schoonmaken en de verzorging van kinderen puur praktische opdrachten.

Bijvoorbeeld:

Vroeger:	Het tandenpoetsen was binnen de lessen kinderverzorging een doe-opdracht. Na het moment "spoel maar" komen enkele mondelinge vragen die een mix zijn van kennis-, handelings- en controlevragen.
Tegenwoordig:	Het tandenpoetsen is een schriftelijke opdracht met zoek informatie. De verwerking vindt plaats door het maken van een folder of schrijven van een stukje in de maandkrant over tandenpoetsen.

Vandaag de dag hebben de opdrachten verschillende werkvormen en doen een groter beroep op de lees- en schrijfvaardigheden van de leerling, terwijl het praktijk deel juist afneemt. Dit resulteert onder anderen in de vraag van leerlingen met dyslexie: “Kan ik de overhoringen ook mondeling doen?”. Hiermee geven ze aan dat ze schriftelijke weergaves moeilijk vinden. Ook geeft – in het geval van veel leerstof - de vraag naar het opdelen van de toets aan dat zij tijdnoed hebben.

Naast de toename van talige opdrachten en de vragen naar mogelijkheden om anders om te gaan met deze talige opdrachten, lijken dyslectische leerlingen zich vaak onbegrepen te voelen. Zo is bijvoorbeeld het vergroot aanleveren van de toetsen voor de leraren geen probleem, maar geven dyslectische leerlingen aan dat het confronterend is om er iedere keer weer naar te moeten vragen.

Voortvloeiend uit bovenstaande redenering vraag ik mij af of docenten leerlingen met dyslexie wel voldoende in staat stellen tot een optimale leerprestatie te komen. Wanneer docenten onvoldoende hieraan tegemoet komen kan dit leiden tot onbegrip en leerachterstand met als mogelijk gevolg verlaging van het leerniveau. Voor de toekomst van deze leerlingen kan het (niet) komen tot optimale leerprestatie dus een grote impact hebben op vervolgstudies en hun leven.

1.2 Onderzoeksvraag

Leerlingen met dyslexie lijken vragen te hebben over hun stoornis, zich meer onbegrepen te voelen en dit terwijl ze binnen het onderwijs meer te maken krijgen met talige opdrachten. Dit vormt de aanleiding voor het formuleren van de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als Dyslectiespecialist ervoor zorgen dat vier leerlingen uit VMBO 3 en 4 met de diagnose dyslexie zelf actief worden in het stellen van hulpvragen, zodat de vakdocenten hun onderwijs kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

1.3. Deelvragen

Beantwoording van de onderzoeksvraag is te bereiken door het beantwoorden van de volgende deelvragen:

Theorie:

1. Welke mogelijkheden hebben leerlingen met dyslexie om zelf hun onderwijsbehoefte te achterhalen?
 - a. Hoe kunnen zij hun dyslexieverklaring gebruiken voor het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
 - b. Hoe kan kennis over dyslexie bijdragen bij het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
 - c. Wat draagt de lotgenotenbijeenkomst bij in het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
 - d. Wat zou metacognitie kunnen bijdragen aan het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
 - e. Wat zou zelfregulatie kunnen bijdragen in het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
2. Welke barrières zijn voor leerlingen met dyslexie te verwachten bij het stellen van vragen aan vakdocenten?
 - a. Welke barrières zijn er in de motivatie voor het stellen van hulpvragen te verwachten?
 - b. Welke barrières zijn er voor leerlingen in de pubertijd te verwachten in het communiceren van hulpvragen?

3. Welke rol heeft de omgeving van leerlingen met dyslexie bij het achterhalen van hun onderwijsbehoefte en het stellen van hulpvragen aan docenten?

Praktijk:

4. In hoeverre kennen de vier leerlingen met dyslexie in dit onderzoek hun onderwijsbehoefte?
5. In welke mate kunnen de dyslexieverklaringen van de vier betrokken leerlingen worden gebruikt voor het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?
6. Welke barrières ervaren de vier leerlingen bij het stellen van hulpvragen aan vakdocenten?
7. In hoeverre weten deze vier leerlingen bij welke docent ze om hulp moeten vragen?
8. In welke mate hebben de betrokken docenten inzicht in de hulp die zij de vier leerlingen met dyslexie bij het opheffen van de barrières kunnen bieden?
9. Bereiken de vier leerlingen met het stellen van hulpvragen dat docenten hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling?

Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

"You should prefer a good scientist without literary abilities than a literate one without scientific skills."
Leonardo da Vinci (Dyslectic)

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op beschikbare literatuur betreffende het activeren van leerlingen in het stellen van hulpvragen aan docenten om te voorzien in hun onderwijsbehoeftes. Allereerst wordt ingegaan op hoe leerlingen met dyslexie hun onderwijsbehoeftes achterhalen. Vervolgens wordt beschreven hoe deze onderwijsbehoefte met docenten gecommuniceerd kan worden, waarbij de focus ligt op eventuele kansen en barrières.

2.1 Achterhalen van onderwijsbehoeftes

In de dyslexieverklaringen zijn de onderwijsbehoeftes (pedagogisch-didactische behoeftes) van leerlingen met dyslexie verwoord. Buiten de behoeftes vernoemd in de dyslexieverklaring, kunnen de leerlingen ook op andere manieren onderwijsbehoeftes achterhalen.

2.1.1 Dyslexieverklaring

Het vaststellen van dyslexie en het opstellen van de verklaring conform de eisen van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN⁵) (Kleijnen, et al., 2008), kan de leerling met dyslexie helpen anders om te gaan met taal (zie bijlage 1). In het psychologisch rapport dat bij de verklaring hoort beschrijft men drie soorten diagnoses:

- onderkende diagnose
- verklarende diagnose
- indicerende diagnose

De onderkende diagnose stelt de SDN vast door rangschikking in klassen. De volgende termen geven de onderdelen aan:

- leerachterstand ten opzichten van didactische leeftijd
- didactische resistentie

⁵ SND is de afkorting voor: Stichting Dyslexie Nederland

Hiermee worden andere invloeden uitgesloten, zoals lichamelijke gesteldheid, de gezinssituatie, en omgevingsfactoren zoals vrienden, klasgenoten of collega's en onvoldoende onderwijs.

De verklarende diagnose benoemt de individu-gebonden cognitieve factoren en eventueel de onderliggende factoren die in dit geval kennelijk de stoornis veroorzaken. De SDN geeft aan dat eventuele behandeling op school kan plaatsvinden, maar ook in een klinische setting.

De indicerende diagnose geeft informatie over de benodigde specifieke pedagogisch-didactische ondersteuning, de concrete belemmeringen, de eventuele comorbiditeit en specifieke maatregelen of faciliteiten. In de dyslexieverklaring worden dus kind-specifieke behoeftes geformuleerd en mogelijk te nemen maatregelen. In de indicerende diagnose staat de onderwijsondersteuning die de leerling nodig heeft. De maatregelen worden zo concreet mogelijk beschreven zodat de school eraan gehouden kan worden, uiteraard binnen de kaders van de wet- en regelgeving en mogelijkheden van de school (Henneman, 2004) (Landelijke oudervereniging Balans, 2011).

Naast de Stichting Dyslexie Nederland is er het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (Protocol Dyslexie VO) (zie bijlage 2). Beiden geven criteria waaraan een dyslexieverklaring behoort te voldoen (Henneman, 2004), (Kleijnen, et al., 2008). Een overzicht van deze criteria is te vinden in tabel 1. De belangrijkste onderdelen voor het Voortgezet Onderwijs zijn begeleiden en compenseren/dispenseren.

Tabel 1: Dyslexieverklaringen

	SDN (Kleijnen , et al., 2008)	Protocol Dyslexie VO (Henneman, et al., 2004).
Een psychodiagnostisch rapport	Ja	Ja
1. Onderkende diagnose	Uitleg	idem
2. Verklarende diagnose	Factoren	idem
3. Indicerende diagnose	Informatie	Idem
De eventuele behandeling	Op school of klinische setting	Op school en uitsluiting klinische setting
De te nemen maatregelen	Technische ondersteuning concreet beschreven binnen de kaders van de wet- en regelgeving en mogelijkheden van de school.	Zie compensaties
De begeleiding, compensatie/dispensatie in het onderwijs.	Dit wordt in deze volgorde aangegeven en vermeldt moet worden voor welke begeleiding , compensatie/dispensatie in het onderwijs de cliënt in aanmerking komt. Deskundige kan zelf bepalen welke begeleiding, compensatie/dispensatie. Sociaal-emotionele ondersteuning belangrijk bij behandeling.	Compensaties zijn maatregelen en technische hulpmiddelen. Dispensaties worden alleen verleend als dit voor de leerling geen belemmering vormt voor zijn/haar toekomstperspectief Ontbreekt: advies over de begeleiding
Een geldigheidsduur.	Onbepaalde duur. Hierin staat ook of de dyslectici blijvend in en buiten het onderwijs begeleid moet worden.	Onbepaalde duur. Na het afgeven van de verklaring kan het zijn dat de verklaring bijgesteld moet worden.
Een ondertekening door een gezondheidspsycholoog geregistreerd bij Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg (wet BIG).	Ja	Ja, of door een "kinder- en jeugdpsycholoog of NVO-generalist" ⁶ die zich gespecialiseerd heeft op het gebied van leerstoornissen

In de dyslexieverklaring staan maatregelen die rekening houden met de kind-specifieke onderwijsbehoeftes en er worden handreikingen geadviseerd. Een mogelijke handreiking is de technische ondersteuning. Dit zijn hulpmiddelen die het

⁶ De registratie NVO-Generalist wordt door de NVO qua niveau als gelijkwaardig beschouwd aan de registratie gezondheidszorgpsycholoog wet BIG

voor de leerlingen met dyslexie mogelijk maken specifieke tekorten te compenseren. In enkele gevallen kan hiermee worden geredimeerd.

In de voorbeeld-dyslexieverklaring van de SDN worden de begeleiding en compensatie/dispensatie in het Voortgezet Onderwijs specifiek in deze volgorde genoemd. In dit voorbeeld moet worden vermeld voor welke begeleiding en/of compensatie/dispensatie in het onderwijs deze leerling in aanmerking komt. De SDN volgt het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling en ziet daarbij compenserende maatregelen en sociaal-emotionele ondersteuning als belangrijke pijlers van de behandeling.

De in het Protocol Dyslexie VO beschreven compensaties zijn maatregelen en technische hulpmiddelen. De beschreven dispensaties worden alleen verleend als dit voor de leerling voor zijn/haar toekomstperspectief geen belemmering vormt (Henneman, 2004).

De dyslexieverklaring moet voorzien zijn van een handtekening van een gezondheidspsycholoog geregistreerd bij BIG.

Tijdens het eindexamen VMBO, hebben leerlingen met dyslexie soms behoefte aan specifieke faciliteiten. Het is gewenst dat de dyslexieverklaring hierover zo actueel mogelijk is en in samenspraak met de leerling is opgesteld. Directies van scholen moeten conform de wet op het voortgezet onderwijs (artikel 55 examenbesluit) aan de opsteller van de verklaring eisen stellen omtrent het aanvragen van vrijstellingen voor het examen (Henneman, 2004). Is de verklaring in het Primair Onderwijs afgegeven, dan kan bijstelling noodzakelijk zijn. Een analyse van de voortgangsrapportage van de afgelopen jaren en een gesprek met de leerlingen, de ouders en de school kunnen hierbij helpen (Henneman, 2004).

2.1.2 Kennis van dyslexie

Het bezitten van kennis over dyslexie, kan leerlingen met deze handicap helpen inzicht te krijgen in barrières tijdens hun leren en daarmee hun onderwijsbehoefte te herkennen. Van der Sanden (2003) stelt in zijn onderzoek dat VMBO leerlingen, met en zonder dyslexie, lezen lastig en niet prettig vinden. Een gevolg hiervan is dat leerlingen met dyslexie in het VMBO niet snel geschreven informatie lezen over dyslexie waardoor hun kennis over dyslexie onvoldoende verbetert. Het is wellicht

van belang hun kennis over dyslexie op alternatieve manieren te communiceren, bijvoorbeeld op auditieve wijze.

2.1.3 Lotgenoten

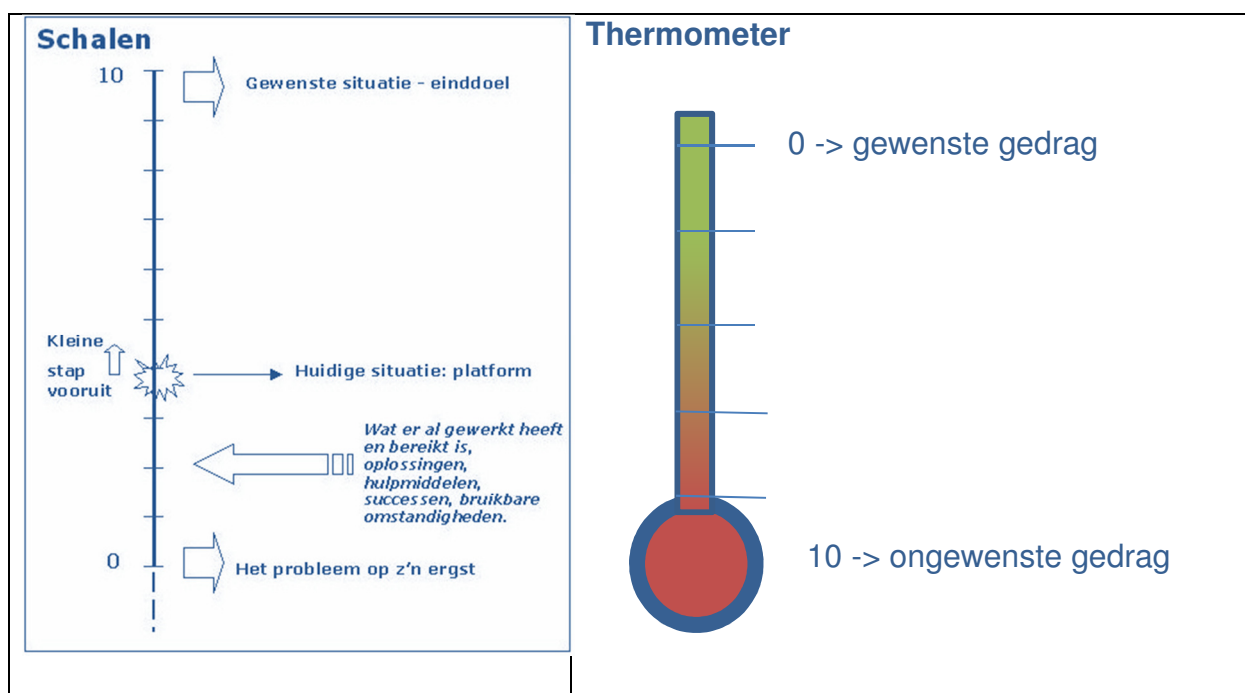
Het in contact komen met lotgenoten en praten over hun eigen ervaring van dyslexie kan onderwijsbehoeftes herkenbaar maken. Via de lotgenotenbijeenkomst leren pubers van elkaar, maar gaan elkaar ook nadoen (Delfos, 2004). Het door anderen aandragen van de eigen behoeftes en van de gebruikte oplossingen kan leiden tot een herkenning van de eigen onderwijsbehoefte. Zolang het 'wij-gevoel' de lotgenoten emotioneel sterker maakt, draagt dit bij aan het vinden van de onderwijsbehoefte en het mogelijk oplossen hiervan. Het initiatief tot vervolgstappen ligt bij een lotgenotenbijeenkomst bij de persoon zelf (Horsman & Ten Have, 2011), (Heijden).

2.1.4 Metacognitie

Metacognitie is het hebben van kennis over het denken en reguleren van het denken. Het nadenken roept bij leerlingen vragen op over hoe ze nadenken, leren en welk proces hierbij een rol speelt. Tijdens dit nadenken kan ook duidelijk worden welke onderwijsbehoefte zij hebben. Leerlingen die de kennis en de vaardigheid hebben om over het functioneren van het eigen geheugen(-proces) na te denken, stimuleren en ontwikkelen hun metacognities (Kraaiveld, 2008). Dit alles activeert hun intrinsieke motivatie tot meer leren. Het "moeten" leren wordt zo langzaam omgebogen naar gedrag dat waardering krijgt en het ego prikkelt (Valcke, 2007). Dit speelt een steeds belangrijkere rol naarmate leerlingen ouder worden.

Lastiger is het voor leerlingen met zwakke cognitieve leeractiviteit. Het zoeken naar oplossingen voor hun leerproblemen en het komen tot een betere leeractiviteit is voor leerlingen met dyslexie een lastig proces (Vandormael & Coolen, 2006). Ook als het leren niet volgens de gebruikelijke weg gaat, kunnen leerlingen met dyslexie op een voor hen zo prettige mogelijke manier het gewenste diploma halen (Mooney & Cole, 2000). Zij hebben volgens Wong (Wong, 2001) een gering besef van hun mogelijkheden om efficiënt en effectief te leren. Juist voor de leerlingen die niet zo gemakkelijk leren (en derhalve onder de zorgverbreding vallen, zoals leerlingen met dyslexie) is een andere invalshoek, bijvoorbeeld die van de leerbare intelligentie, van

groot belang (Miesen, 2002). Bij leerbare intelligentie wordt aangenomen dat denken en denkgewoonten ontwikkeld kunnen worden (Miesen, 2002). Ook kan het te bereiken of bestrijden van het doel zichtbaar worden gemaakt. Twee technieken die door begeleiders hiervoor kunnen worden gebruikt zijn de “schaalvraag” (oplossingsgericht) met de wens het doel te halen en de “thermometer” (competentiegericht) voor het bestrijden van ongewenst gedrag (zie figuur 3) (Jack, 2010). Het leren een goede denker te worden kan uiteindelijk leiden tot het ophogen van het functioneringsniveau, wat leidt tot het beter kunnen analyseren van de onderwijsbehoefte.



Figuur 3: Schaal- en thermometer vragen (Visser, 2007)

Metacognitie leert leerlingen terug kijken op het eigen functioneren volgens Kraaiveld (2008). Voor leerlingen met dyslexie is het ‘normale’ metacognitief denken moeilijker, maar door gebruik te maken van andere technieken kan een leerling met dyslexie hierin geholpen worden.

2.1.5 Zelfregulatie

Zelfstandig werken, plannen, nadenken over het eigen leren en bijsturen van het eigen leerproces vormen samen zelfregulering (Rijksuniversiteit Groningen, 2010). Door zelfregulering wordt de leerling bewust van het eigen denken en heeft hij of zij controle over het denken. Door te reflecteren op het denken kan de leerling zich

bewust worden van fouten, deze corrigeren en daarmee leren. De leerling kan hierdoor ook bewust worden van zijn onderwijsbehoefte.

Fogarty (1994) beschrijft drie onderdelen van het metacognitieve patroon van reflectie:

- bij het plannen (voorbereiden);
- bij het monitoren (uitvoeren);
- bij het evalueren (nazorg).

Deze metacognitieve reflectie kan volgens Fogarty (Fogarty, 1994) op een viertal verschillende niveaus plaatsvinden, zie onderstaande tabel 2.

Tabel 2: Vier niveaus van metacognitieve reflectie (Fogarty, 1994)

Reflectie niveaus	Begrip	Voorbeeld
1	Tacit use	Onbewust gebruik van strategieën of vaardigheden hieronder valt ook het begrip 'leren met vallen en opstaan'.
2	Aware use	Bewust gebruik van strategieën of vaardigheden en waar te gebruiken
3	Strategisch use	Bewust gebruik van strategieën of vaardigheden maar in specifieke situaties
4	Reflectieve use	Voortdurend bewust (voor, tijdens en na) van het gebruik van strategieën of vaardigheden bij specifieke situaties en bij het oplossen van problemen

Van docenten wordt verwacht dat zij het zelfregulatie-proces bij leerlingen op gang brengen (Akker, Pieters, Visscher-Voerman, & Wald, 1998). Voorwaarde is wel dat er een vertrouwensband is tussen docent en leerling. Zo kunnen docenten leerlingen leren leren. Om zo optimaal mogelijk zelfregulatie toe te kunnen passen, is het van

belang dat de leerling een zo breed mogelijk spectrum van leeractiviteiten kan toepassen. Van der Veen en Van der Wal onderscheiden drie soorten leeractiviteiten (Veen & Wal, 2003):

- Metacognitieve leeractiviteiten. Deze regulerende activiteiten zijn gericht op het aansturen van de cognitieve en affectieve activiteiten.
- Cognitieve leeractiviteiten. Deze leeractiviteiten hebben te maken met het verwerven en verwerken van informatie.
- Affectieve leeractiviteiten. Deze leeractiviteiten ondersteunen het leerproces emotioneel. Hieronder vallen zelfmotivatie en discipline.

Leren bestaat niet alleen uit cognitief leren maar ook uit emotioneel leren (Akker, Pieters, Visscher-Voerman, & Wald, 1998). Het samenwerken met een andere leerling in een waarheidsgetrouwe leeromgeving bevordert het sociaal-emotioneel leerproces (Vandormael & Coolen, 2006). Volgens de ideeën van Piaget (1976) (Miesen, 2002) verhoogt de ervaring in een waarheidsgetrouwe omgeving mede de denkvaardigheid.

Zelfregulatie ontstaat door over het functioneren na te denken en aan de hand hiervan verbeteringen aan te brengen om zo te komen tot optimale leeractiviteit en het eventueel herkennen en oplossen van een of meer onderwijsbehoeften.

2.1.6 Conclusie

Voor het stellen van hulpvragen door leerlingen met dyslexie, is het essentieel dat zij hun hulpvraag kennen; ze moeten weten welke onderwijsbehoeftes ze hebben. Dit inzicht kunnen zij verkrijgen door:

- te kijken in hun dyslexieverklaring;
- kennis op te doen over dyslexie;
- lotgenotenbijeenkomsten bijwonen;
- metacognitie en zelfregulatie toe te passen.

2.2 Vragen stellen en barrières die de leerlingen hierbij ervaren

Nadat leerlingen met dyslexie inzicht hebben in hun onderwijsbehoeftes, is het zaak dat de leerling actief wordt in het oplossen van eventuele belemmeringen in hun

behoefte. Geregeld moeten ze hierbij communiceren met docenten om zo de hulpvraag beantwoord te krijgen.

2.2.1 Vragen stellen

Het formuleren van vragen hangt samen met het willen weten. Al op jonge leeftijd stellen kinderen regelmatig de vraag: “Waarom?”. Deze vraag laat zien dat de meeste kinderen en jongeren nieuwsgierig en van nature leergierig zijn (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Zowel nieuwsgierigheid als leergierigheid zijn belangrijke positieve eigenschappen voor kinderen in het leerproces.

Een ander leerelement dat ontstaat tijdens de basisschooltijd bij kinderen is het bewust worden van leerverschillen. Zo wordt op een bepaald moment voor een kind zichtbaar of het letters kan lezen of niet, maar ook of het meer of minder letters kan lezen dan andere kinderen. Het verschil tussen zichzelf en anderen kan een kind vanaf het achtste levensjaar vaststellen door zelf neutraal, noch positief noch negatief, na te denken (Oosterhof -Van der Poel, 2004) (Horn, 2006).

Omdat kinderen nieuwsgierig en leergierig zijn en tegelijkertijd ook van nature bewust zijn van verschillen onderling, gaan ze om hulp vragen. De vragen die in dit onderzoek van belang zijn, zijn vragen waarmee leerlingen trachten betere invulling te krijgen van hun onderwijsbehoefte en de motivatie (in brede zin des woord) hiertoe te vinden. Eventuele sociale druk kan van invloed zijn. Of leerlingen in staat zijn dit specifieke type vraag te stellen is in het praktijkonderzoek onderzocht.

2.2.2 Het communiceren van hulpvragen in de puberleeftijd.

Voor leerlingen in de puberteit verandert ook de manier van communiceren. Vóór de puberteit communiceren leerlingen in de regel op de manier van volwassenen. Echter, tijdens de puberteit lijkt het, zo stelt Delfos (Delfos, 2004), of de leerling moeite heeft met het uitdrukken van gevoelens, maar ook of het de bedoelingen begrijpt.

Pubers willen graag iets uitproberen maar moeten erover denken. Hun brein kan denken maar moet geactiveerd worden, en zo komen ze tot het opdoen van een ervaring. Om veilige ervaringen op te doen, zijn: “stel je voor dat...” vragen belangrijk.

Volgens Delfos (Delfos, 2004) weten pubers wat ze moeten vragen, maar zullen ze hun brein moeten “aanzetten” tot denken om de vraag te communiceren.

2.3 Rol van de omgeving

Het is van meet af aan belangrijk dat personen rondom de leerling met dyslexie op de hoogte zijn van de ernst en de impact van dyslexie op het dagelijks functioneren (Braams, 2010). Daarna kan de omgeving van de leerling helpen door het creëren van een aansporend klimaat voor het stellen van hulpvragen. Leerlingen hebben behoefte aan een omgeving waarin zij bij het stellen van hulpvragen worden begrepen, geaccepteerd en geholpen (Delfos, 2004). De leerling met dyslexie kan vanuit haar omgeving ondersteuning of begeleiding krijgen. De ondersteuning kan door mensen of met behulp van technische hulpmiddelen zoals computersoftware.

Ondersteuning en begeleiding zijn niet het zelfde. In de voorbeeldverklaringen van de SDN en Protocol Dyslexie VO wordt afwisselend gesproken van ondersteunen en begeleiden.

- Ondersteunen is (Van Dale, 2010):
“Iets (van anderen) steunen, zodat het niet kan vallen, helpen, bijstaan.”
- Begeleiden is (Van Dale, 2010):
“Vergezellen, adviserend, steunend medewerkers begeleiden”.

Het verschil is te vinden in het woord “adviseren”. De adviserende taak van de omgeving kan leerlingen aanzetten tot het vinden van hun onderwijsbehoefte en deze kenbaar maken.

Ouders, docenten en andere mensen rondom de leerling met dyslexie kunnen op basis van eigen ervaringen, de leerling voorlichten en ze zo helpen bepaalde beslissingen te nemen of gedrag te veranderen. Het goed in kaart brengen van de begeleidingsbehoefte bij het maken van keuzes, geeft de leerling structuur. Zo kan door middel van gesprekken met andere leerlingen met dyslexie (lotgenotenbijeenkomst) een her- en erkenning ontstaan waardoor de begeleidingsbehoefte voor de leerling zelf zichtbaar wordt.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

"If life gives you lemons, make lemonade.

If life gives you melons – you might be dyslexic..."

Anonymous

3.1 Soort onderzoek

Om het overzicht te krijgen van de kennis en meningen over dyslexie bij leerlingen met de diagnose dyslexie en bij de docenten die aan hen lesgeven, is gestart met een exploratief onderzoek. Een exploratief onderzoek, een onderzoek door verkenning van de praktijk in een zoektocht naar wetmatigheden en relaties, is gebruikt om het vermoeden van de tijdelijke onderzoeksvraag duidelijker te krijgen. Door de werkelijkheid zoveel mogelijk te beschrijven is het onderzoek een beschrijvend onderzoek (Jong & Voordt, 2002). De verwachting is dat de leerlingen naar aanleiding van mijn inzet zelf actief worden en dat de docenten die aan hen lesgeven tegemoet komen aan de onderwijsbehoefte van deze leerlingen. Het gedeeltelijk kwantitatief en kwalitatief onderzoek wordt afgerond met een evaluerend onderzoek. De focus van het onderzoek ligt op het exploratieve deel, om zo te verkennen welke mogelijkheden bestaan voor het zelf actief maken van de leerlingen in het stellen van hulpvragen.

3.2 Onderzoeksgroep

Voor dit onderzoek heb ik vier leerlingen met een dyslexieverklaring (en hun ouders) gevraagd om deel te nemen. De vier vrouwelijke leerlingen zijn vijftien jaar oud en hebben zonder doublure het derde leerjaar bereikt. Twee leerlingen volgen de gemengde leerweg van het VMBO en twee leerlingen volgen de kaderberoepsgerichte leerweg. Geen van de leerlingen dan wel de ouders is van buitenlandse afkomst. Om te beginnen werd eerst de ouders om toestemming gevraagd om hun kind te laten deelnemen, zie bijlage 4. Vervolgens zijn de leerlingen persoonlijk gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. De betreffende leerlingen zaten bij de start van dit onderzoek in het derde leerjaar VMBO sector Zorg en Welzijn. Alle twaalf docenten die aan deze leerlingen les geven zijn ook gevraagd (per e-mail) om te participeren. Hiervan hebben zeven docenten gerespondeerd.

3.3 Methodiek

Het praktijkonderzoek bestond uit de volgende meetmethoden:

- Twee vragenlijsten: Eén voor docenten en één voor leerlingen met dyslexie.
- Een dagboek (half A-4 formaat) voor leerlingen met dyslexie.
- Twee kwalitatieve interviews per leerling met een opdracht tussen deze twee meetmomenten.

De vragenlijsten zijn met twee soorten antwoordmogelijkheden afgenomen in september 2011, het begin van het schooljaar. Een deel van de vragen bestond uit een gesloten eenduidige antwoordmogelijkheid volgens het “Keep It Simple, Stupid principe” (Harinck, 2009, p. 75). De andere vragen bestonden uit schaalvragen, waarbij de vragen gewaardeerd konden worden met een cijfer tussen de 1 en 10. (Jack, 2010) Hierbij is tien het hoogste.

De interviews zijn gehouden in een rustige, voor hen prettige omgeving, vlak voordat deze leerlingen hun dagboek kregen (meetmoment een) en nadat iedereen zijn opdracht had volbracht (meetmoment twee) (oktober-november 2011). De leerlingen hebben de persoonlijke opdracht zowel mondeling als schriftelijk - onder andere in het dagboek - geformuleerd. Het tweede interview is per email gebeurd.

Tijdens de interviews heb ik getracht een open houding aan te nemen die vertrouwen uitstraalde waardoor de leerlingen zo vrij mogelijk konden antwoorden.

De dagboeken zijn door de leerlingen met dyslexie iedere week in de tijd tussen de twee interviews in (oktober 2011) in- en aangevuld. Door in dit onderzoek gebruik te maken van literatuur, dagboekjes, interview en vragenlijsten (triangulatie), zijn de resultaten minder afhankelijk van momentopname en wordt een vollediger beeld verkregen.

De bovengenoemde meetmethode bestaat uit kwantitatieve en kwalitatieve metingen. Kwantitatieve gegevens worden uitgedrukt in cijfers (vragenlijsten leerlingen met dyslexie en hun docenten) terwijl kwalitatieve gegevens de meer ongestructureerde gegevens zijn, zoals woorden/zinnen en notities (interviews en dagboeken) (Harinck, 2009, pp. 115,114).

3.4 Ethiek

In het onderzoek hebben de leerlingen een nummer gekregen en is niet hun naam in dit meesterstuk genoemd, om hun anonimiteit te waarborgen. De docenten die uitgenodigd zijn voor het invullen van de enquête hebben hiervoor een mail-uitnodiging gekregen met het verzoek om deel te nemen en dit anoniem in te vullen. Afhankelijk van het binnen komen van de ingevulde vragen kregen de docenten ook een nummer toebedeeld. Zowel de school als plaats is niet verwerkt in dit meesterstuk om ook op deze manier te zorgen voor anonimiteit.

In de vragenlijst was ruimte voor opmerkingen ter terugkoppeling van eventuele vragen of opmerkingen. Zo is het mogelijk nazorg te bieden daar waar onduidelijkheid is. Tevens is gevraagd of de geënquêteerde meer informatie wilden ontvangen over dyslexie.

Na afloop zijn de vier leerlingen, hun ouders en alle docenten die meegewerkt hebben bedankt voor hun bereidheid tot meewerken aan dit onderzoek.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Bij de interviews is zo veel mogelijke direct mondeling teruggekoppeld op de antwoorden. Door samen te vatten en concluderend te verifiëren is na gegaan of de interpretatie van de antwoorden bij de interviewer waren zoals de geïnterviewde bedoelde. Het horen en hierna noteren van de antwoorden komt ten goede aan de validiteit en betrouwbaarheid.

Ten behoeve van de betrouwbaarheid van de verschillende meetmethoden, zijn de enquêtevragen twee keer gesteld. De eerste keer konden ze beoordeeld worden met de gesloten antwoordmogelijkheden “ja”, “nee” of “weet ik niet” met een totaal van dertig vragen. De daarop volgende tien vragen werden ze als schaalvraag gesteld (Jack, 2010). Door de vragenlijsten op twee verschillende manieren te laten beantwoorden, kon de consistentie (herhaalbaarheid), en dus betrouwbaarheid, van de antwoorden worden nagegaan. Daarbij is gebruik gemaakt van “critical friends” voor het optimaliseren van de vragen. Ook heeft het gebruiken van andere “critical friends” bijgedragen in het duidelijk worden van de rode draad, en of de onderzoeksmethode valide en betrouwbaar was.

Om de betrouwbaarheid van het uiteindelijke antwoord op de onderzoeksvraag te garanderen, is gekozen voor een brede triangulatie. Zo is er niet alleen gekozen voor een literatuuronderzoek, maar ook voor dagboeken, kwalitatieve interviews en enquêtes (twee maal afgenomen met verschillende antwoordmogelijkheden).

Hoofdstuk 4 Dataverzameling

"The only thing that interferes with my learning is my education."

Einstein

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de gevonden data met als doel de gegevens zo objectief mogelijk te kunnen verwerken en antwoord te kunnen geven op sommige deelvragen van dit onderzoek.

4.1 Onderwijsbehoefte

In deze paragraaf worden met behulp van de beschikbare data verschillende manieren uitgewerkt, waarop leerlingen met dyslexie hun onderwijsbehoefte kunnen achterhalen. Ook wordt ingegaan op het zelf bekend zijn met de onderwijsbehoefte bij de leerlingen met dyslexie.

4.1.1 Maatregelen uit de dyslexieverklaringen

De in dit onderzoek betrokken leerlingen hebben elk een dyslexieverklaring. De maatregelen uit deze verklaringen zijn opgenomen in tabel 3. De verklaringen zijn elk op de basisschool afgenomen.

Tabel 3: Overeenkomsten en verschillen van dyslexieverklaringen van vier leerlingen leerjaren 2009-2011.

	Afgifte verklaring Dl. en jaar	DL. 53 2008	DL. 22 2005	DL. 42 2006	DL. 55 2008
Compenserende Maatregelen		Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
	Extra tijd	Ja bij veel lezen	Ja	Ja leesteksten en toetsen	Ja Bij taken
	Tekstverwerk er Spellingscontr ole	Ja	-	Ja	ja
	Mondelinge toetsen	Ja Naast schriftelijk toetsen	Oefenen	-	Ja Ondersteuni ng bij lezen
	Vergroting	13/14 punts overhoringen en	lettertype	-	-

	Technische hulpmiddelen	proefwerken Daisyspeler Spraaksoftware studieboeken proefwerken schoolonderzoek	-	-	Reading pen / daisyspeler
	Hulpmiddelen	Regelkaarten spellingslijsten	-	Opzoekschrift bij spelling	Hulpschema's
	Anderen compensaties	-	Thuis teksten lezen Structuur bij spreekbeurten Automatiseren ook bij tafeltjes	Teksten voorbereiden Structuur bij werkstukken, verhalen	-
Dispenserende Maatregelen	Beoordeling spelling niet meenemen	Ja	-	-	ja
	Examen	Tijdverlening	-	Gesproken citotoetsen	-
	Andere dispensaties	-	Beperskt schrijfwerk bij schriftelijke taaloefeningen	-	Extra tijd bij huiswerk en taken op school
Overige maatregelen		-	Accepteren dyslexie Leerlingbegeleiding bij begripmatig hoger niveau lezen dan technisch lezen	Remediering Leesmotivatie Leestempo Leesstrategie spellingsbewustzijn	Remediering van lezen en spellen Begrips - strategieën leren toepassen

Opvalt dat computergebruik niet geadviseerd wordt, maar wel een Daisyspeler (twee keer) en spraaksoftware (twee keer). Het vergroten van lettertype wordt maar een keer benoemd. Het gebruik van hulpmiddelen bij het afleggen van examens wordt niet vermeld.

Om te achterhalen of de maatregelen vernoemd in de dyslexieverklaring ook als zodanig worden gebruikt, zijn de leerlingen geïnterviewd. Bij elke leerling is het

interview gestart met de vraag welke hulpmiddelen of maatregelen gebruikt worden en of deze helpen. Een overzicht van de resultaten is te vinden in onderstaande tabel 4.

Tabel 4: hulpmiddelen die ten tijde van het onderzoek gebruikt werden.

proefpersoon	Hulpmiddel: Vergroten tekst	Hulpmiddel: Extra tijd	Hulpmiddel: Vorgelezen	Hulpmiddel: computer
1	In advies, gebruikt, helpt als de tekst niet te lang is	In advies, gebruikt, helpt	In advies, niet gebruikt	In advies, gebruikt, helpt
2	Niet in advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt	Niet in advies, niet gebruikt	Niet in advies, wel gebruikt, helpt
3	Niet in advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt	Niet in advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt
4	Niet in advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt	In advies, gebruikt, helpt

Zoals te lezen in de tabel, gebruiken sommige leerlingen hulpmiddelen die niet aan hen waren geadviseerd en visa versa.

4.1.2 Kennis over dyslexie

4.1.2.1 Vragenlijsten leerlingen

Met behulp van vragenlijsten is gekeken naar de algemene en specifieke kennis van de betrokken leerlingen over dyslexie. De resultaten van de vragenlijsten zijn weergegeven in bijlage 5a. Van de vier benaderde leerlingen, is de lijst door allen ingevuld en zijn alle vragen beantwoord. De vragen uitgedrukt in een cijfer zijn schaalvragen.

Algemene kennis dyslexie:

- Drie van de vier leerlingen (75%) weten dat dyslexie zowel erfelijk als een handicap is.

- Vier van de vier leerlingen (100%) weten dat de ervaring van dyslexie per persoon verschilt.
- Vier van de vier leerlingen (100%) geven aan dat dyslexie niet alleen op lezen betrekking heeft.
- 6.5 Is het gemiddelde waarderingscijfer over de eigen kennis van dyslexie.

Specifieke kennis dyslexie:

- Twee van de vier leerlingen (50%) kennen alle adviezen uit de verklaring, twee van de vier (50%) niet.
- Vier van de vier leerlingen (100%) gebruiken de adviezen uit de dyslexieverklaring.
- Drie van de vier leerlingen (75%) geven aan voordeel te hebben bij hulpmiddelen bij lezen, technische hulpmiddelen en trucjes. Gemiddeld waardeerde de proefpersonen dit met een 7.9.
- Vier van de vier leerlingen (100%) bevestigen dat voor leerlingen met dyslexie lezen extra concentratie, meer tijd en bij correct lezen meer inspanning vergt, dan leerlingen zonder dyslexie.

4.1.2.2 Vragenlijsten docenten

Met behulp van vragenlijsten is gekeken naar de kennis van de betrokken docenten over dyslexie. Kennis van docenten over dyslexie kan positief bijdragen aan de kennis van leerlingen over dyslexie en het herkennen van eventuele kansen of behoeftes (Maatwerk als kernactiviteit, 2012). Van de twaalf benaderde docenten, is de vragenlijst door zeven ingevuld. De resultaten van de vragenlijsten zijn weergegeven in bijlage 5a.

- Een van de zeven docenten (14%) geeft aan dat dyslexie niet erfelijk is, terwijl vier van de zeven docenten (57%) dit wel denken. Twee van de zeven docenten (29%) weten dit niet.
- Een van de zeven docenten (14%) vermeldt dat dyslexie alleen op lezen betrekking heeft. Een van de zeven docenten (14%) weet het niet. De overige respondenten (72%) zijn het niet eens met deze stelling.
- 6.6 Is het gemiddelde waarderingscijfer over de eigen kennis van dyslexie.

- Zeven van de zeven docenten (100%) zijn van mening dat leerlingen met dyslexie niet alles weten over dyslexie.
- Zeven van de zeven docenten (100%) geven aan dat het gebruiken van technische hulpmiddelen in het voordeel van de dyslectici is.
- Zeven van de zeven docenten (100%) geven aan dat voor dyslectici lezen meer energie kost, extra concentratie, meer tijd en bij correct lezen meer inspanning vergt, dan leerlingen zonder dyslexie.
- Zeven van de zeven docenten (100%) geven aan dat iedere leerling met dyslexie deze handicap anders ervaart.
- 5.4 Is het gemiddelde waarderingscijfer van de kennis van de inhoud van het dyslexiebeleid.

Uit de schaalvragen beoordelen docenten hun kennis op onderstaande gebieden gemiddeld als volgt:

- 6.9 Voor het kennen van technische hulpmiddelen.
- 5,9 Voor het kennen van didactisch werkvormen die dyslectici helpen bij het lezen.
- 6.9 Voor het kennen van andere toets vormen.
- 6.1 Voor het maken van afspraken over oplossingen en toetsen die bij de leerling met dyslexie persoonlijk passen.

4.1.3 Zelfbewustzijn van onderwijsbehoefte

De vier leerlingen met dyslexie zijn uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek. Hierbij is gevraagd naar factoren die tijdens het onderwijs beperkend werken. Uit de aangegeven factoren wordt door de proefpersonen één factor gekozen om op te lossen door het vragen om hulp zie bijlage 5b. In onderstaande tekst zijn de onderwijsbehoeften per persoon genummerd en tussen haakjes weergegeven.

Proefpersoon 1

Proefpersoon 1 vertelt dat ze soms tekst snel leest of zelfs overslaat zodat niet alle energie in het lezen gaat zitten bij veel tekst (1). De respondent wil niet alleen achter blijven (2) in het lokaal bij proefwerken of overhoringen en heeft liever minder vragen. De vergrotingen (3) met veel tekst maken dat het nog meer tekst lijkt. Een echt rustige plek (4) tijdens de lessen zou zeer prettig zijn. De respondent kiest als

belangrijkste beperkende factor “de rustige plek tijdens de les” om opgelost te krijgen.

Proefpersoon 2

Uit het gesprek met de proefpersoon 2 komt naar voren dat het veel frustratie oplevert als de docent bij proefwerken aangeeft: “Nog vijf minuten” (1). Zo zegt deze leerling: “Je mag nog doorwerken maar de volgende les begint alweer (2) dus hol je achter de anderen(3) aan en mis je de start van die les of je hebt een verkorte (4) pauze. Is het een toets waarbij andere leerlingen eerder klaar zijn dan levert dit te veel onrust (5) in de klas op hierdoor is mijn concentratie weg (6) of te laag.” De beperkende factor die gekozen wordt is “de rust tijdens het maken van toetsen”.

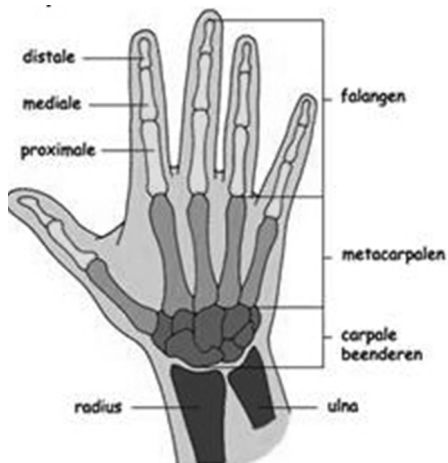
Proefpersoon 3

Tijdens het interview valt op dat bij het vak Engels het invullen van het ontbrekende woord (1) niet lukt bij proefpersoon 3. Stil lezen (2) in het Engels gaat niet omdat de woorden anders worden uitgesproken (3) dan geschreven. Hierdoor is het begrijpen van de tekst moeilijk (4). Voor de vakken wiskunde en economie geldt dat grote lappen tekst (5) aan het begin van het proefwerk er toe bijdragen dat bij elke vraag de bijbehorende tekst opgezocht (6) wordt, anders is beantwoorden niet mogelijk. Om een beter concentratie (7) te hebben stelt de proefpersoon voor proefwerken op de gang te maken. Uit de knelpunten wordt de beperkende factor gekozen: “De rustige plek tijdens het maken van toetsen”. Als oplossing stelt deze proefpersoon voor op de gang te willen zitten tijdens afnamen van toetsen.

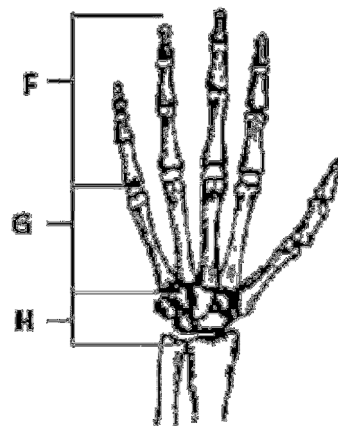
Proefpersoon 4

Bij proefpersoon 4 komen tijdens het interview verschillende belemmeringen naar voren. Zo blijkt dat bij het invullen van benamingen(1) bij plaatjes de streepjes exact op dezelfde plaats zouden moeten staan als in het leerboek (zie figuur 4a en 4b als voorbeeld). Zo niet, dan is proefpersoon de weg kwijt en moet gaan puzzelen wat extra energie vraagt. Het doorgeven van de datum (2) waarop een toets wordt afgenomen, gebeurt vaak met weinig dagen ertussen. Hierdoor ontstaat tijdsnood bij het in stukken hakken van de lesstof en leren over meerdere dagen. Ook geeft de proefpersoon aan dat een rustige plek (3) om de toets te maken essentieel is. Als laatste levert het aangeven van de laatste tien minuten (4) bij toetsen stress op, met als gevolg het gauw invullen zonder goede controle of nadenken over het antwoord

op de proefwerkvragen. Uit de vier knelpunten kiest de proefpersoon de beperkende factor “het aangeven van de laatste tien minuten door de docent”.



Figuur 4a: Weergave in leerboek (Mortelé, 2009)



Figuur 4b: Weergave tijdens toets (Smeenck, 1999)

4.2 Vragen om hulp

De vier proefpersonen wilden de voor hun belangrijkste beperkende factor oplossen. Hiertoe zijn interviews met hen gehouden waarna ze op hun verzoek zijn voorbereid op het stellen van vragen om hulp. Het resultaat van de vraag om hulp is later per email terug gekoppeld. Ter ondersteuning hebben de proefpersonen elk een dagboek bijgehouden gedurende de periode van voorbereiding op vragen tot het moment van terugkoppeling. De interviews, latere communicatie met de leerling en dagboeken zijn opgenomen in bijlage 5a.

4.2.1 Voorbereiden tot vragen, vragen en terugkoppeling

Proefpersoon 1

Proefpersoon 1 wil de meest belemmerde factor, de rustige plek tijdens de les, aanpakken om te komen tot een oplossing. Dit is aan het einde van de eerst volgende Engelse les als volgt gebeurd:

- Zou ik iets mogen vragen of heeft u even tijd ik heb een vraag?
- Ik zou graag een rustigere plek in het lokaal willen hebben. Hierdoor kan ik mij beter concentreren.
- Zou ik vooraan kunnen zitten.

De proefpersoon durfde dit zelf uit te voeren en af te sluiten met “fijn dat u mee werkt”. Bij een latere reflectie bleek de proefpersoon het vooraan in de klas zitten uitgeprobeerd te hebben, maar dat dit deze proefpersoon niet hielp.

Proefpersoon 2

Proefpersoon 2 stelt dat de meest belemmerde factor, het praten van leerlingen als ze klaar zijn met de toets, wil aanpakken om te komen tot een oplossing. De proefpersoon geeft aan de opdracht tijdens de wiskunde les als volgt uit te voeren:

- Zou ik iets mogen vragen of heeft u even tijd ik heb een vraag?
- Ik zou het graag stiller willen hebben tijdens het proefwerk dan is de concentratie bij mij beter.

De proefpersoon durfde dit zelf uit te voeren en af te sluiten met “fijn dat u de volgende keer hiermee rekening wilt houden”. De leerling heeft wel de docent gesproken maar de uitvoering door de docent is nog niet toegepast. De reflectie hierop met de leerling heeft ondanks regelmatige herinnering nog niet plaats kunnen vinden.

Proefpersoon 3

Proefpersoon 3 stelt dat de meest belemmerde factor, het stiller willen hebben tijdens het proefwerk en het voorstel op de gang mogen zitten, wil gebruiken om aan te pakken. De proefpersoon wil dit uitvoeren tijdens de economie les door de volgende vragen te stellen:

- Zou ik iets mogen vragen of heeft u even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou het graag stiller willen hebben tijdens het proefwerk. Zou ik op de gang mogen zitten. Hierdoor kan ik mij beter concentreren.

De proefpersoon durfde dit zelf uit te voeren en af te sluiten met “goed dat u dat regelt en het stil is”. Bij reflectie blijkt de docent aangeven te hebben de stilte beter te bewaken, maar is niet in gegaan op het voorstel op de gang te mogen zitten tijdens het proefwerk.

Proefpersoon 4

Proefpersoon 4 stelt dat de meest belemmerde factor, het aangeven van de laatste tien minuten, wil aanpakken om te komen tot een oplossing. De opdracht werd als volgt tijdens de Engelse les uitgevoerd:

- Zou ik iets mogen vragen of heeft u even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou graag niet meer willen horen dat de docent zegt dat er nog maar tien minuten over zijn voor een toets omdat ik hier door de toets ga afraffelen en de antwoorden gok.

De proefpersoon durfde dit oorspronkelijk niet zelf uit te voeren, maar na drie keer oefenen inclusief bedanken als afsluiting, is het vier weken later toch uitgevoerd. Bij de reflectie kwam naar voren dat de docent voortaan bij de tijdsvermelding extra zal aangeven dat leerlingen met dyslexie extra tijd hebben. Ook raadde hij afraffelen van vragen af.

Terugkoppeling

De afspraak was dat de opdracht binnen een week zou worden uitgevoerd en gemaaild hoe het gesprek is verlopen. De gemaakte afspraak werd niet nagekomen waardoor de volgende email is verstuurd: “De email heb ik nog niet ontvangen daarom het volgende voorstel: email de uitkomst met opdracht anders bel ik vanavond zodat je het mondeling kunt doorgeven”. Hierna hebben drie van de vier leerlingen direct hun antwoord gemaaild. De vierde leerling heeft via een tussen stap van een extra email de opdracht de volgende dag uitgevoerd en gemaaild. De reflectie heeft bij drie van de vier plaatsgevonden maar is door één nog niet uitgevoerd. Enkele weken later is opnieuw mondeling naar de hulpvraag gevraagd om na te gaan of de hulpvraag effect had. Proefpersoon 1 gaf aan dat bij het vak Nederlands een nieuwe onderwijsbehoefte aan het licht is gekomen. Proefpersoon 2 gaf aan dat de docent nog steeds zegt de laatste vijf minuten maar hier aan toevoegt dat dit voor leerlingen met dyslexie niet geldt. Dit gaf de proefpersoon meer rust. Ook heeft ze bemerkt dat een andere docent ongevraagd het einde van de toets op deze manier zijn gaan aangeven. Proefpersoon 3 gaf aan dat het stiller is tijdens proefwerken. De afspraak over hulp bij moeilijker vragen en lange zinnen wordt nagekomen. Daarnaast vindt de proefpersoon dat de docent meer belangstelling toont in haar

hulpbehoefte. Proefpersoon 4 constateert dat de gevraagde docent rekening houdt met de tijdvermelding.

Samengevat betekent dit dat:

- één leerling weet niet hoe de vraag gesteld kan worden;
- één leerling durft de vraag niet te stellen;
- vier leerlingen stellen niet binnen een week de hulpvraag, zoals afgesproken;
- vier leerlingen emailen niet de reflectie zoals afgesproken;
- vier leerlingen voeren de terugkoppeling na extra herinnering uit;
- docenten die niet betrokken waren bij het onderzoek, passen ongevraagd de hulpvraag van één van de leerlingen toe;
- alle door de leerlingen gevraagde docenten hebben mee gewerkt de hulpvraag van de leerling te beantwoorden.

4.2.2 Dagboeken leerlingen

Bij navraag over het dagboek komt bij alle respondent als eerste naar voren dat het bijhouden een te grote last is. Als het wel gebeurde, gebeurde dit met één of twee woorden, zoals: “niet gevraagd”, “plannen lastig” of “geen zin”. Voor dit onderzoek hebben de dagboeken onvoldoende meerwaarde. Zie bijlage 5c.

Hoofdstuk 5 Analyse en data-interpretaties

“Ik komt weer eens tot de ontdekking dat ik eigenlijk niet genoeg weet over dyslexie”

Geënquêteerde docent naar aanleiding van de vragenlijst in dit onderzoek

Beantwoording van de onderzoeksvraag is te bereiken door beantwoording van de deelvragen. Voor beantwoording hiervan zijn bevindingen uit het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) als het praktijkonderzoek (hoofdstuk 4) gecombineerd. In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord waarna de onderzoeksvraag wordt beantwoord.

5.1 Onderwijsbehoeften

5.1.1 Welke mogelijkheden hebben leerlingen met dyslexie om zelf hun onderwijsbehoefte te achterhalen?

In het onderzoek zijn verschillende manieren geanalyseerd hoe leerlingen met dyslexie hun onderwijsbehoefte kunnen achterhalen. Dit kan door gebruik te maken van de volgende bronnen:

- dyslexieverklaring
- kennis over dyslexie
- lotgenotenbijeenkomsten
- metacognitie
- zelfregulatie

[Hoe kunnen zij hun dyslexieverklaring gebruiken voor het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?](#)

In het literatuuronderzoek (Henneman, 2004) is gebleken dat door het lezen of voorgelezen worden van de dyslexieverklaring, leerlingen met dyslexie bij de indicerende diagnose kunnen achterhalen wat, op het tijdstip van afgifte van de verklaring, hun onderwijsbehoeften waren. Bij een verouderde verklaring kan het voorkomen dat de onderwijsbehoeften ondertussen zijn veranderd.

In welke mate kunnen de dyslexieverklaringen van de vier betrokken leerlingen worden gebruikt voor het achterhalen van hun onderwijsbehoeften?

De dyslexieverklaringen van de vier betrokken leerlingen kunnen in principe worden gebruikt voor het achterhalen van hun onderwijsbehoefte, echter zijn de verklaringen vier (2x), zes en zeven jaar oud. Naar voren komt dat in de dyslexieverklaringen van de vier leerlingen niets vermeld wordt over de maatregelen bij de eindexamens.

Uit de vragenlijst blijkt dat twee van de vier leerlingen (50%) de adviezen kennen maar twee van de vier (50%) kennen ze niet. Ze geven allemaal (100%) aan alle adviezen uit hun verklaring te gebruiken.

De leerlingen lijken zich, onafhankelijk van het advies in de dyslexieverklaring, bewust van welke hulpmiddelen of maatregelen voor hen een goede hulp zijn. Zo blijkt bij de maatregel “voorlezen” dat verschillende combinaties mogelijk zijn; de maatregel staat niet in het advies en helpt niet, staat er wel in en helpt, staat er niet in maar helpt wel en staat er wel in maar helpt niet. De maatregel “extra tijd” wordt door alle vier de leerlingen als helpend ervaren. De maatregelen “vergroting en computer gebruik” geven dezelfde uitslag, namelijk één keer staat het in het advies en drie keer niet, maar alle vier de leerlingen geven aan dat het hen helpt. Bij één van de leerlingen wordt het voordeel van de vergroting beperkt wanneer de tekst te lang is.

Hoe kan kennis over dyslexie bijdragen bij het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?

Leerlingen met dyslexie kunnen door het lezen of voorgelezen worden, nieuwe kennis opdoen over dyslexie, nieuwe inzicht krijgen in hun onderwijsbehoeften. Meer kennis leidt tot het op gang brengen van zelfregulatie als tussenstap en hierdoor ontdekken zij de eigen onderwijsbehoefte.

Wat draagt de lotgenotenbijeenkomst bij in het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?

Eén van de manieren om de onderwijsbehoefte te achterhalen is deelname aan de lotgenotenbijeenkomst, zo blijkt uit de literatuur. Bij de lotgenotenbijeenkomsten komen (opgeloste) behoeften van andere leerlingen met dyslexie naar voren en dit leidt tot het identificeren van de eigen onderwijsbehoeften en/of het eventueel oplossen ervan. Bij de bijeenkomsten draagt het “wij-gevoel” bij tot het emotioneel sterker van de persoon. Het accepteren van het hebben van een probleem dat

anderen ook hebben geeft een bevestiging van een probleem en kan ertoe leiden dat men zich van de eigen onderwijsbehoefte bewust wordt. Ook kan hierdoor eerder zelf actie ondernomen worden. (Henneman, 2004) De ervaring van de vier leerlingen met de lotgenoten bijeenkomst is in het praktijkonderdeel van die onderzoek niet meegenomen.

Wat zou metacognitie kunnen bijdragen aan het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?

Metacognitie kan bijdragen aan het achterhalen van de onderwijsbehoefte. Door hoe je denkt en leert welk proces hierbij een rol speelt, metacognitie, kun je de onderwijsbehoeften vinden. Met behulp van het uitspreken of opschrijven van de onderwijsbehoefte wordt deze herkenbaar voor de leerling en vooral voor zijn omgeving. Omdat leerlingen met dyslexie moeite hebben met metacognitie kan het aanleren van andere technieken hun helpen (Jack, 2010). Tijdens het praktijkonderzoek is de metacognitie van de vier leerlingen gestimuleerd door het aan het denken te zetten over hoe zij leren en wat hen tijdens het onderwijs belemmerd (onderwijsbehoefte) (Kraaiveld, 2008).

Wat zou zelfregulatie kunnen bijdragen in het achterhalen van hun onderwijsbehoefte?

Zelfregulatie kan bijdragen in het achterhalen van de onderwijsbehoefte door op het eigen leerproces te reflecteren en maakt fouten zichtbaar. Hierdoor is het mogelijk de ontstane vragen te onderzoeken en hieruit onderwijsbehoefte vast te stellen. De ontdekte onderwijsbehoeften kunnen zo in de toekomst aangekaart of mogelijk opgelost worden (Rijksuniversiteit Groningen , 2010). Om tijdens het praktijkonderzoek het zelfregulatie proces de ruimte te geven is er aandacht geweest voor het creëren van een veilige vertrouwde omgeving. Daarnaast is er expliciet geëvalueerd richting het gesteld hebben van de hulpvraag bij wijze van reflectie, om zo leerlingen mogelijke verbeteringen te laten ontdekken.

5.1.2 In hoeverre kennen de vier leerlingen met dyslexie in dit onderzoek hun onderwijsbehoefte?

In het praktijkonderzoek is gebleken dat de vier leerlingen bekend waren met hun onderwijsbehoeften.

De vier leerlingen benoemden twee keer vier, één keer zes en één keer zeven belemmerende factoren om hun doel met onderwijs te bereiken (zie tabel 5). Deze zijn in drie categorieën onder te verdelen: organisatie van de les, sociaal-welzijn van de leerling en onderwijs technisch.

Tabel 5: categorieën van belemmerende factoren

Organisatie van de les	Sociaal welzijn van de leerling	Onderwijs technisch
Rust/stilte tijdens les drie keer genoemd	Niet Alleen in klas achterblijven	'Lappen' tekst
Aangeven van: "laatste 5 minuten" twee keer genoemd	Niet samen naar andere les.	Lezen vraagt te veel energie
Doorwerken (verlengde tijd) te laat in andere les.	Verkorte pauze	Vergroting van de tekst
Lage concentratie twee keer genoemd		Invullen oefeningen twee keer genoemd.
Datum toets doorgeven te laat.		Stillezen
		Uitspraak bij vreemde taal
		Begrijpend lezen

Uit de genoemde onderwijsbehoeftes hebben de leerlingen zelf de voor hun belangrijkste behoefte gekozen. Deze factoren varieerde van het aangeven van "de laatste tien minuten" of stilte tijdens les of toetsen.

5.2 Barrières bij het stellen van hulpvragen Praktijk

5.2.1 Welke barrières voor leerlingen met dyslexie zijn te verwachten bij het stellen van vragen aan vakdocenten?

Welke barrières zijn er te verwachten in de motivatie voor het stellen van hulpvragen?

Gebaseerd op het literatuuronderzoek (Delfos, 2004) is te verwachten dat het communiceren van de hulpvragen verhinderd kan worden, wanneer er geen of onvoldoende vertrouwde omgeving is om de vraag in te stellen. Bij de lotgenotenbijeenkomsten wordt gepoogd een vertrouwde omgeving te creëren. Wanneer een leerling met dyslexie te weinig zelfvertrouwen heeft kan dit leiden tot het niet durven stellen van hulpvragen.

Welke barrières zijn er te verwachten in het communiceren van hulpvragen door leerlingen in de pubertijd?

Tijdens de pubertijd is een veilige omgeving voor het stellen van vragen essentieel (Delfos, 2004). Dit omdat leerlingen in deze levensfase bang zijn niet begrepen te worden en door de sociale omgeving het zelfvertrouwen onderdruk worden gezet.

5.2.2 Welke barrières ervaren de vier leerlingen bij het stellen van hulpvragen aan vakdocenten?

In het praktijkonderzoek is gekeken of de verwachte barrières ook in de praktijk zo werden ondervonden. De barrières die de leerlingen ervaren hebben zijn:

- het niet weten hoe de vraag te stellen door één leerling;
- het niet durven stellen van de vraag door één leerling;
- het binnen één week stellen van de hulpvraag zoals afgesproken met de vier leerlingen;
- het niet kunnen plannen zonder herinnering het nakomen van de afspraak.

In hoeverre weten deze vier leerlingen bij welke docent ze om hulp moeten vragen?

In het praktijkonderzoek is gebleken dat de vier leerlingen weten bij welke docent ze de hulpvraag willen en kunnen vragen.

5.3 De rol van de omgeving

5.3.1 Welke rol heeft de omgeving van leerlingen met dyslexie bij het achterhalen van hun onderwijsbehoefte en het stellen van hulpvragen aan docenten?

De omgeving kan bij het achterhalen van de onderwijsbehoefte de rol hebben in het vragen stellen stimuleren, vertrouwen opbouwen, begrip hebben voor, meevoelen, stimuleren door medeleerlingen of ouders en het oplossingsgericht denken. Tijdens het onderzoek is dit verwezenlijk door als voorbereiding op het stellen van de hulpvraag, dit te oefenen samen met mij als docent.

5.3.2 In welke mate hebben de betrokken docenten inzicht in de hulp die zij de vier leerlingen met dyslexie bij het opheffen van de barrières kunnen bieden?

Een belangrijke betrokkene in de omgeving van de leerling met dyslexie is de docent. Hierom zijn de docenten gevraagd naar hun eigen kennis en betrokkenheid bij het oplossen van onderwijsbehoeften van de leerlingen met dyslexie.

- Zeven van de zeven (100%) geven aan dat het gebruiken van technische hulpmiddelen in het voordeel van de dyslect is.
- 6,9 Op de schaalvraag voor de kennis van technische hulpmiddelen.
- 5,9 Op de schaalvraag voor het kennen van didactisch werkvormen die dyslecten helpen bij het lezen.
- 6,9 Op de schaalvraag voor het kennen van andere toets vormen.
- 6,1 Op de schaalvraag voor het afspraken maken over oplossingen en toetsen die bij de dyslect persoonlijk passen.

Opvallend is dat de docenten, de omgeving, lijken te beantwoorden aan de onderwijsbehoefte van de leerling, maar des al niettemin waarderen zij hun kennis van technische hulpmiddelen, didactisch werkvormen die dyslectici helpen bij het lezen en andere toets vormen, beperkt. Deze kennis waardeerde ze met respectievelijk met een rapportcijfer 6,9, 5,9 en 6,9. Ook is in het praktijkdeel gebleken dat docenten niet altijd persoonlijke afspraken maken met de voor die leerling met dyslexie belangrijke aanpassingen. Zij waardeerden dit met een rapportcijfer 6,1.

5.3.3 Bereiken de vier leerlingen met het stellen van hulpvragen dat docenten hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling?

De vier leerlingen hebben met het stellen van de hulpvraag bereikt dat docenten hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoefte van deze leerlingen. Eén van de leerlingen merkt dat de docent nog steeds de laatste vijf minuten zegt maar wel met een aanvulling dat leerlingen met dyslexie langer mogen door werken en dat geeft de leerling rust. Daarnaast lijkt het bij deze leerling alsof andere (niet in het onderzoek betrokken) docenten ongevraagd tegemoet zijn gekomen aan de hulpvraag van deze

leerling. Ook gaf één van de leerlingen aan dat de docent meer belangstelling toonde.

5.4 Conclusie en adviezen

In dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal:

Hoe kan ik als Dyslectiespecialist ervoor zorgen dat vier leerlingen met dyslexie zelf actief worden in het stellen van hulpvragen aan de docenten waar zij les van krijgen, zodat de vakdocenten hun onderwijs kunnen afstemmen op de pedagogische en didactische onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Voor het achterhalen van hun onderwijsbehoeften kunnen de vier leerlingen gebruik maken verschillende bronnen.

Doordat leerlingen met dyslexie hun dyslexieverklaring lezen (of voorgelezen krijgen) kan mogelijk de onderwijsbehoefte, die uitgewerkt zijn in maatregelen, achterhaald worden. Bij alle vier de leerlingen stonden maatregelen vermeld in de dyslexieverklaring maar de leerlingen gebruikte soms andere maatregelen.

Daarnaast kan de leerling kennis over dyslexie gebruiken om te testen op zijn of haar eigen situatie en zorgt er voor dat leerlingen onderwijsbehoefte herkennen.

Doorgaans verkrijgt de leerling relevante kennis door de gesprekken bij de het uitreiken van de dyslexieverklaring. In dit onderzoek is gebleken dat deze kennis niet verder wordt uitgebreid door de leerling zelf, maar zelfs gedeeltelijk wordt vergeten.

Bij de lotgenotenbijeenkomsten draagt het “wij-gevoel” bij tot het emotioneel versterker van de persoon. Door tijdens de bijeenkomsten te horen van problemen die anderen hebben of hebben gehad en hun mogelijke oplossingen kan dit lijden tot herkenning het eigen probleem. Door de herkenning is het mogelijk de onderwijsbehoefte vast te stellen en eventueel te accepteren.

Door gedeeltelijk gebruik te maken van metacognitie, de van nature aanwezige leergierigheid, nieuwsgierigheid en zich zelf willen vergelijken met anderen, wordt er nagedacht over onderwijsbehoeften. Omdat leerlingen met dyslexie vaak moeite hebben met metacognitie is begeleiding bij deze leerlingen gewenst.

Zelfregulatie kan door te reflecteren op het eigen functioneren en maakt fouten zichtbaar. Hierdoor is het mogelijk de ontstane vragen te onderzoeken en zo onderwijsbehoefte vast te stellen. Dit kan wellicht op gang worden gebracht door tijdens het begeleiden regelmatig te evalueren voor het vinden van verbeterpunten, waarna een leerling dit proces zelf kan overnemen.

Tijdens het onderzoek onder de leerlingen met dyslexie kunnen de leerlingen hun behoeftes direct benoemen.

Naast het kennen van de pedagogische en didactische behoeften, moet een leerling ook in staat zijn om hulpvragen te kunnen stellen aan de betrokken docenten. Het van nature stellen van vragen lijkt verzwakt te zijn. Als het er op aankomt de hulpvragen te moeten stellen, gebeurt dit later dan afgesproken, ondanks herinnering. Bij het navragen of de leerlingen het stellen van vragen wilde oefenen gaven drie leerlingen aan dat dit niet nodig was. Het rollenspel laat ook zien dat de leerling die wilde oefenen het kan, maar dat de vervolgfase een ander facet is.

Het kennen van de behoefte en het in staat zijn de hulpvragen te stellen, betekent niet automatisch dat dit ook gedaan wordt. Uit het onderzoek is gebleken dat de betrokken leerlingen hier moeite mee hadden. Hiervoor zouden verschillende verklaringen mogelijk zijn. Allereerst moet de leerling met dyslexie weten of geloven dat het stellen van de hulpvraag aan docenten helpt en ontdekken dat er met de hulpvraag stappen ondernomen worden. De leerlingen kunnen aangeven welke hulpmiddelen op dit moment helpen zoals vergroten van tekst, extra tijd en gebruik van de computer. Verder kan het zijn dat ze onvoldoende positieve ervaringen dan wel zelfvertrouwen hebben; affectieve leeractiviteiten (Veen & Wal, 2003) met het stellen van vragen. Ondanks de begeleide voorbereiding is de drempel nog te hoog om te komen tot het stellen van de voor hun persoonlijke hulpvragen.

Het stellen van de hulpvraag door de leerling met dyslexie heeft tot doel dat vakdocenten hun onderwijs kunnen aanpassen. De kennis die docenten hebben over dyslexie en de behoefte van leerlingen met deze handicap, kan de communicatie van de hulpvraag verbeteren, en de welwilligheid van de docent om te helpen vergroten.

Uit de enquêtes is gebleken dat docenten een gerichte aanvulling van hun kennis over dyslexie wenselijk achten.

Uit bovenstaande bevindingen kunnen de volgende adviezen worden geformuleerd om leerlingen met dyslexie zelf actief te maken in het stellen van hulpvragen aan docenten waar zij les van krijgen, zodat deze vakdocenten hun onderwijs kunnen afstemmen op de pedagogische en didactische onderwijsbehoeftes van de leerlingen:

Op de korte termijn zijn de volgende aanpassingen wenselijk:

- Het uitbreiden van Dyslexieverklaringen met faciliteiten voor het eindexamen door een NVO-Generalist of wet BIG orthopedagoog (NVO, BBR-A/D/B) NIP/GZ-psycholoog geregistreerd.
- Het bevorderen van een positieve, open houding van docenten zodat leerlingen met dyslexie een veilige prettige omgeving ervaren, als zij met een hulpvraag komen. Het aanscherpen van het emotioneel begrijpen en waarnemen, geeft docenten de mogelijkheid inzicht te krijgen in de behoeften van leerlingen. Het boek, “ik heb ook wat te vertellen” van Martine Delfos (deel 2) speelt hier op in. Door leerlingen met dyslexie de mogelijkheid te bieden om hulpvragen (online, forum) anoniem te stellen wordt ook een veilige en prettige omgeving gefaciliteerd voor het stellen van vragen.

Op de middellange termijn is het van belang dat de volgende punten worden geïmplementeerd:

- Docenten een aanvulling op hun kennis van dyslexie geven is wenselijk. Deze kennis moet gericht zijn op de actuele informatie over de invloed die dyslexie heeft op het leren van die leerling. Daarnaast is kennis over mogelijke hulp op Sociaal, emotioneel en technisch hulpmiddelen wenselijk. Lerarenmotivatie blijkt een belangrijke psychologische factor voor het leren van leraren en dus voor onderwijsverandering (Krüger, 2007).
- Kennis over dyslexie van de leerlingen met dyslexie vergroten zodat ze zelfverzekerder worden en ze kennis geeft van andere mogelijke behoeftes en

beschikbare maatregelen. Dit kan tijdens de lotgenoten bijeenkomsten, of op individuele basis tijdens gesprekken met dyslexiecoach.

- Stimuleren van leerlingen in het stellen van hulpvragen en het begeleiden van de voorbereiding, uitvoering en nazorg zodat een positieve ervaring met het stellen van de persoonlijke hulpvragen wordt opgedaan.

Op de lange termijn kunnen leerlingen met dyslexie worden geholpen bij het stellen van hulpvragen door:

- Docenten te faciliteren om (individuele) gesprekken met leerlingen aan te gaan, bijvoorbeeld 1 uur per week per klas. Zo kan de metacognities van alle leerlingen en speciaal die van leerlingen met dyslexie worden bevorderd. Met individuele introductiegesprekken (bijvoorbeeld met mindmap) kan worden vastgesteld hoeveel behoefte de leerling heeft aan deze hulp bij metacognitie.
- Docenten faciliteren om gesprekken met leerlingen aan te gaan en zo de zelfreflectie van alle leerlingen en speciaal die van leerlingen met dyslexie te bevorderen. Door individuele introductiegesprekken moet worden vastgesteld hoeveel behoefte de leerling heeft aan deze hulp bij metacognitie.

Buiten bovenstaande punten waarmee het stellen van hulpvragen door de leerlingen wordt gestimuleerd, zijn er in dit onderzoek enkele aandachtspunten naar boven gekomen van huidige problemen onder de leerlingen. Voornamelijk een gebrek aan rust bij onderwijs bleek van belang te zijn. Hieronder wordt stilte, werkdruk en tijdsplanning verstaan. Mogelijke oplossingen hiervoor zijn:

- De tijdsdruk te verlagen, bijvoorbeeld door niet onnodig vaak de tijdslimiet te vernoemen.
- De toetsen afnemen in “echte” stilte. Dit kan bijvoorbeeld worden verwezenlijkt door een stilleruimte of het toestaan van geluidswerende oordopjes. In klassen met meerdere leerlingen met gedragsproblemen kan het creëren van stilte uitdagender zijn en is hier extra aandacht voor nodig.
- De toetsen kunnen in overleg met de leerling wellicht worden verdeeld over meerdere toets momenten. Dit bevordert de planning van de te leren lesstof en verlaagd de werkdruk. Ook creëert het de mogelijkheid om door te werken in de lestijd, zodat na afloop van de les de tijdsplanning van de leerling met

dyslexie gelijk loopt met die van andere leerlingen. Zo heeft de leerling met dyslexie toch een korte pauze om zo stress kwijt te raken, terug te schakelen en zo energie op te doen voor het volgende leermoment.

- Voor het bevorderen van een goede tijdsplanning is het van belang dat veertiendagen vòòr afnamen van toetsen bekend is wanneer deze plaatsvindt. Dit kan door docenten hiertoe te stimuleren en eventueel vast te leggen met regels.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

"We should not look back unless it is to derive useful lessons from past errors, and for the purpose of profiting by dearly bought experience."

George Washington (Dyslectic)

6.1 Evaluatie van het onderzoek

Evaluerend op het onderzoeksproces is mij opgevallen dat het plannen van de contactmomenten met zowel leerlingen als docenten vaak haperde. Zo reageerde leerlingen vaak laat op gemaakte afspraken en kwam het uitvoeren van de opdrachten slechts met moeite tot stand, ondanks goede voorbereiding. Herinnering per e-mail verbeterde dit en zou eerder in dit onderzoek opgepakt kunnen zijn. Wellicht dat deze herinnering ook telefonisch kan. Ook het stimuleren van docenten om deel te nemen aan het onderzoek bleek moeilijker dan gedacht. Bij navraag bleek dat zij vaak te maken hebben met vele onderzoeken en het daardoor te druk vinden. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een middelbare school, waardoor de betrokken leerlingen te maken hadden met veel verschillende docenten en visa versa. Daarnaast zijn de roosters van de leerlingen, docenten en de onderzoeker complex, waardoor niet altijd face-to-face contact mogelijk was. Hierdoor konden afspraken soms pas weken later worden uitgevoerd en pas laat worden teruggekoppeld.

Zowel leerlingen als docenten hadden een open houding richting het onderzoek en wilden ondanks tijdsgebrek graag een steentje bijdragen.

Tijdens het onderzoek zijn leerlingen gevraagd hun onderwijsbehoeftes te benoemen. Tegen mijn verwachting in waren zij hier zeer goed in staat toe, al werd dit soms impliciet genoemd waardoor ik moest doorvragen om de concrete behoefte te vinden. Verder viel het mij op dat de onderwijsbehoeftes die zij noemden basaal waren en met simpele aanpassing konden worden verwezenlijkt. Dit, terwijl ik vooral meer dyslexie-specifieke onderwijsbehoeftes had verwacht.

Terugkijkend op de enquête richten veel vragen zich op de mening van docenten en leerlingen over zichzelf. In hoeverre deze zelfkennis juist is, is slechts minimaal

onderzocht in dit onderzoek. Deze kennis kan wellicht in een ander onderzoek worden verfijnd. Daarnaast is niet onderzocht in hoeverre de leerlingen met dyslexie leesfouten hebben gemaakt bij het lezen van de enquête vragen en als gevolg daarvan een andere vraag hebben beantwoord.

Het zou wenselijk zijn om verder onderzoek te verrichten naar het verbeteren van de metacognitieve capaciteit van leerlingen met dyslexie zodat zij een zuiverder beeld krijgen op hun onderwijsbehoeftes en toekomstige behoeftes.

Gedurende het onderzoek heb ik een stroomdiagram opgesteld om een meer gestructureerd inzicht te krijgen in de stappen bij het stellen van hulpvragen door leerlingen met dyslexie. In een vervolgonderzoek zou het gebruik van dit diagram door de leerlingen getest kunnen worden om te zien of dit helpt zelfstandiger hun hulpvraag te kunnen stellen, eventueel na instructie. Daarnaast kan worden onderzocht of de in dit onderzoek geboden structuur de leerlingen ook op de lange termijn heeft gestimuleerd om hulpvragen te blijven stellen. Uiteraard moet bij dergelijk vervolgonderzoek aandacht zijn voor rol van succeservaringen in de motivatie voor het vragen om hulp door leerlingen aan docenten.

6.2 Evaluatie van mijn onderzoekservaring

Bij het begin van dit meesterstuk wist ik dat het een uitdaging zou zijn. Ervaring in het schrijven van rapporten had ik niet, laat staan een meesterstuk. De motivatie om iets te doen voor mensen en dan specifiek kinderen met dyslexie was hoog. Ik wil zo veel mogelijk voorkomen dat talenten van leerlingen met dyslexie verloren gaat, dan wel niet tot ontplooiing komt, als gevolg van hun handicap. Mijn eigen dyslexie speelde hierbij een belangrijke rol. Gaandeweg dit onderzoek ben ik er achter gekomen dat hard op teruglezen van tekst een grote corrigerende factor bleek te zijn voor mij. Tijdens het denkproces speelde dit ook een rol.

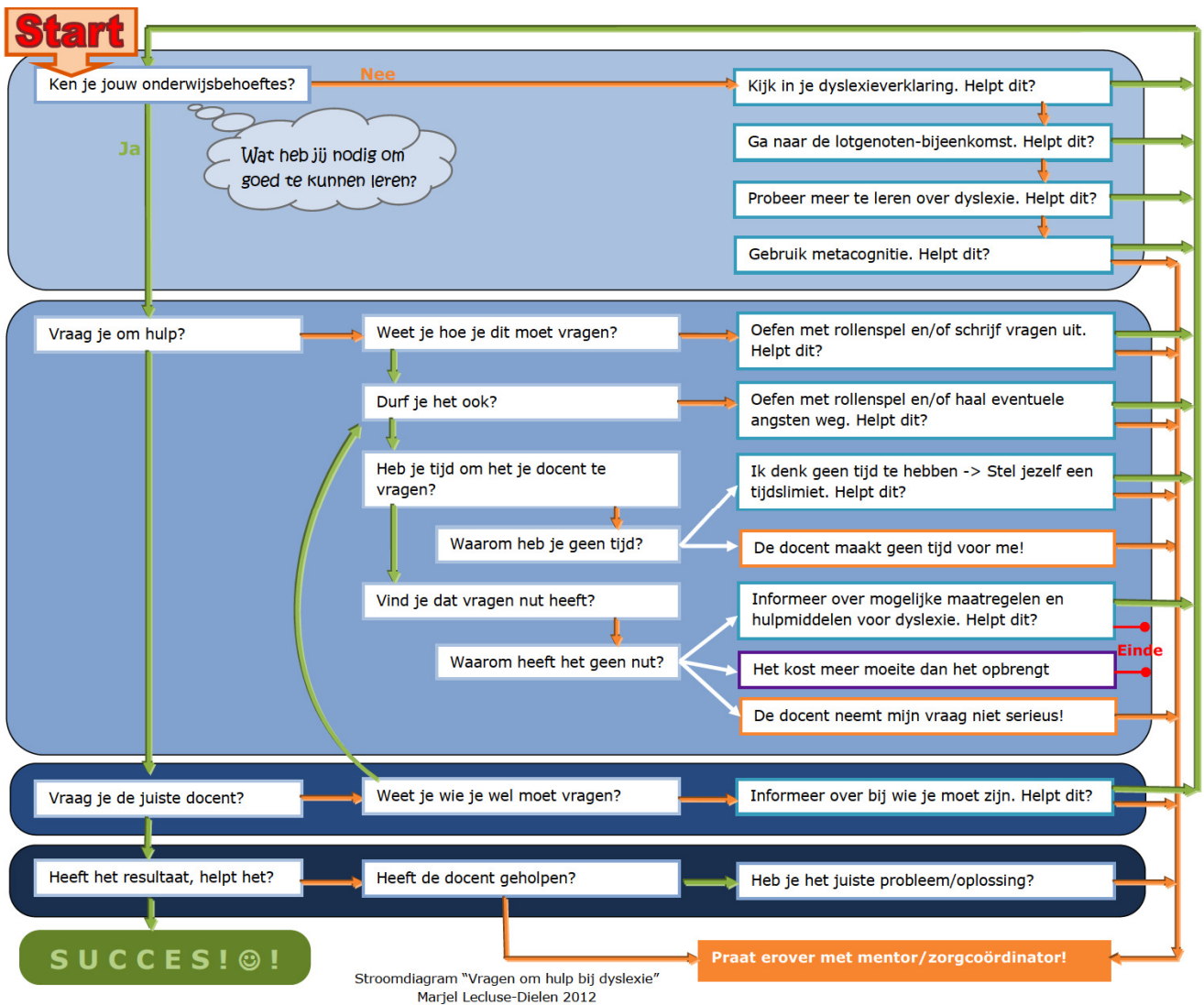
De succes ervaringen, hoe klein dan ook, gaven een positieve intrinsieke motivatie. Zo gaf het mij veel energie te horen dat docenten die niet direct bij het onderzoek betrokken waren maar er wel van hoorden, hun aanpak van lesgeven aanpaste richting een van de leerlingen met dyslexie. Bij het schrijven van het meesterstuk vond ik het stoeien met woorden een streling voor het denken. Het kritisch kijken naar mijn functioneren gaven mij ook de kracht door te gaan, ondanks de tegenslag

en uitloop van enkele maanden. Het hebben van “maatjes ” helpt de rode draad te vinden en vast te houden. Het werken via mindmap en opzetten van een stroomdiagram heeft een bijdrage geleverd in het aan brengen van structuur. Zo is de structuur van dit rapport sterk gebaseerd op het stroomdiagram van figuur 10. De vele theorie dwong mij kritisch te blijven of de informatie relevant is. Ik had de neiging om eerder gevonden gegevens of tekst te vermelden terwijl deze niet (meer) relevant is, simpelweg omdat het weggooien ervan ‘zonde’ is. Toen ik hierop gewezen werd, ben ik me erg bewust geworden van deze subjectieve invloed op mijn onderzoek en heb dit proberen te minimaliseren. Mijn onderzoekende houding is geactiveerd en is gaande weg versterkt. Deze positieve houding heeft zijn weerslag gevonden in het informeren van mijn collega’s dan wel vraagbaak zijn en het bieden van hulp aan mijn leerlingen in het begeleiden van het uitvoeren van hun hulpvragen.

Het onderzoek heeft mij het inzicht geven dat basisvoorwaarden voor het geven van onderwijs onvoldoende worden gehaald. Voor elke leerling is dit belangrijk om te komen tot voor wat voor dat kind belangrijk is aan onderwijsbehoeften. Ook ik schoot hierin te kort maar heb dankzij dit onderzoek dit gaandeweg kunnen bijstellen voor zover mogelijk. Daarnaast ben ik mij ook bewust geworden van de onderwijsbehoefte van leerlingen die niet met dyslexie gediagnostiseerd zijn. Met de resultaten kan ik mijn competenties als docent naar de leerlingen met dyslexie positief aanpassen. Verder kan ik mijn ervaringen en resultaten met mijn mede docenten delen om ook via hen de leerlingen met dyslexie beter te begeleiden en te ondersteunen in (het vragen naar hulp betreffende) hun pedagogische en didactische onderwijsbehoefte.

Tijdens het onderzoek heeft de begeleiding van mevrouw Marie-Jose de Ridder mij veel steun geboden om zo te komen tot dit rapport. Graag wil ik haar hiervoor bedanken. Ook wil ik al die personen die meegedacht hebben bedanken voor hun tijd en moeite.

Vragen om hulp bij dyslexie



Figuur 10: stroomdiagram vragen om hulp bij dyslexie

Bibliografie

Maatwerk als kernactiviteit. (2012). Opgeroepen op januari 20, 2012, van Windesheim Flevoland : <http://www.windesheimflevoland.nl/kennis-en-onderzoek/lectoraten/lectoraat-maatwerk-primair/lectoraat-maatwerk-primair/Paginas/Maatwerk-als-kernactiviteit.aspx>

Akker, J. v., Pieters, J., Visscher-Voerman, I., & Wald, A. (. (1998). *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Braams, J. H. (2010). *Omgaan met dyslexie sociale en emotionele aspecten* . Apeldoorn: Garant.

Delfos, M. F. (2004). Communiceren met pubers. *Communiceren met pubers*. Postel.

Fogarty, R. (1994). *How To Teach Metacognitive Reflection*. Glenview IL: Pearson Skylight.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Heijden, M. d. (sd). *Cognitie & Co*. Opgeroepen op november 21, 2011, van Cognitie & Co: <http://www.cognitie-co.nl/aanbod-intelligentie-onderzoek.html>

Henneman, K. K. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep/ Nijmegen.

Horn, M. (2006). *To Be like an Extraterrestrial*. Opgeroepen op november 17, 2011, van www.TheyFly.com: www.theyfly.com/

Horsman, K., & Ten Have, R. (2011). Leerlingen moeten het doen. *MESO magazine* , 31e jaargang nummer 181 .

Jack. (2010, 12 16). *competentiegericht of oplossingsgericht werken met L.G.V.* Opgeroepen op november 21, 2011, van De uitzondering : <http://www.deuitzondering.nl/module/forum/bekijk/8>

Jong, T. d., & Voordt, D. v. (2002). *WAYS TO STUDY AND RESEARCH*. Delft : DUP-science.

Kallenberg, t., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. De Boeck Hoger en universitair onderwijs.

Kleijnen, R., Bosman, A., de Jong, P., Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., et al. (2008). *stichting Dyslexie Nederland*. Opgehaald van Stichting Dyslexie Nederland: <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/sdn.aspx>

Kraaiveld, A. (2008, 3). "*Wat is de meerwaarde van exemplarisch onderwijs?*". Opgeroepen op november 17, 2011, van Driestar educatief: www.exemplarisch-onderwijs.nl/library/.../Kinderen_leren_meer.pdf.

Krüger, M. (2007). Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur. In M. Snoek, *Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 95-103). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Landelijke oudervereniging Balans. (2011, 12 15). *Wet gelijke behandeling*. Opgeroepen op december 28, 2011, van Balans Digitaal: <http://www.balansdigitaal.nl/algemeen/regelingen-voorzieningen/wet-gelijke-behandeling/>

Letschert, J., & Letschert-Grabbe, B. (2007). *Wat leraren wille!: over veranderingen in het onderwijs van binnen uit*. Assen: Van Gorcum.

Miesen, F. v. (2002, mei). *Werken aan leer- en denposities*. Opgeroepen op november 21, 2011, van onderwijs databank: www.jenaplan.nl/cms/upload/pdf/MK_17-5-02.pdf

Mooney, J., & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines*. New York: Fireside.

Mortelé, H. (2009). *Anatomie van de hand*. Opgeroepen op februari 28, 2012, van Mortelet: <http://www.mortele.info/patienteninfo/hand/anatomie.asp>

Oosterhof -Van der Poel, M. (2004). *Opvoedingsvragen 4-12 jarigen: handeleiding voor opvoeders*. Assen : Van Gorcum.

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness : action and concept in the young child*. Cambridge: Harvard University Press. .

Rijksuniversiteit Groningen . (2010, september 24). *Werken aan grenzen van wetenschap*. Opgeroepen op december 18, 2011, van Project 1 - Motivatie en zelfregulatie van VMBO-leerlingen: <http://www.rug.nl/pedok/motivatievambo/project1-vambo>

Smeenk, J. (1999). *Biologiepagina*. Opgeroepen op februari 28, 2012, van Oefenenskelet Stevigheidbeweging: <http://biologiepagina.nl/1/Stevigheidbeweging/Oefenenskelet/oefenenskelet.htm>

Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap inleiding voor ontwikkelaars van instructie voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.

Van Dale. (2010). *Van Dale*. Opgeroepen op juni 26, 2011, van Van Dale: <http://www.vandale.nl/vandale/opzoeken/woordenboek/>

van der Sanden, J. (2003). Zelfstandig leren en de Leittextmethode. In D. Boer, Reubel, Reinards, & V. d. Sanden., *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen. Meer kansen op de Europese*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Vandormael, J., & Coolen , J. (2006). *De rede van kinderen: een metacognitieve vaardigheids training voor kinderen met dyslexie en metacognitie*. Antwerpen/Apeldoorn : Garant .

Veen, T. v., & Wal, J. v. (2003). *Van leertheorie naar praktijkonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Visser, C. (2007, februari 7). *Coaching & advisering, leidinggeven*. Opgeroepen op maart 30, 2012, van oplossingsgericht management: <http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/coaching-advisering/schaalvragen-3-wetenswaardigheden/>

Wong, M. &. (2001, juni 25). *Knowledge and use of metacognitive strategies*. Opgeroepen op juni 25, 2011, van Knowledge and use of metacognitive strategies: <http://www.aare.edu.au/01pap/won01419.htm>

Bijlage

Bijlage 1: Voorbeeld dyslexieverklaring SDN

D

DIAGNOSE EN BEHANDELING VAN DYSLEXIE Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland

Ondergetekende verklaart dat uit psychodiagnostisch onderzoek is gebleken dat bij:

naam

geboren

wonende te

„dyslexie is vastgesteld volgens de criteria voor onderkenning en verklaring van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN, 2008);

„geconstateerd is dat er, als gevolg van de dyslexie en gegeven de leeftijd en omstandigheden van de betrokkene, sprake is van ernstige belemmeringen in de onderwijs-/maatschappelijke participatie op de volgende terreinen:

„Op basis hiervan komt de cliënt in aanmerking voor:

„behandeling

45

DIAGNOSE EN BEHANDELING VAN DYSLEXIE Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland

„materiële voorzieningen

„begeleiding en compensaties/dispensaties in het onderwijs

Voor de onderbouwing van deze verklaring wordt verwezen naar de rapportage van

„(naam instelling of praktijk)

„(naam GZ-geregistreerde psychodiagnosticus)

„d.d.

Deze verklaring heeft een geldigheidsduur tot:

(in principe onbepaald, maar er kunnen redenen zijn om hier een datum te noemen)

Handtekening:

Functie:

Kwalificatie(s):

Voorbeeld dyslexieverklaring

wonende: plaats

56

	Lichamelijke opvoeding	Overige vakken	Praktijk vak	totaal
Basis Niveau	2 uren	12 uren	18 uren	32 uren
% van totale lestijd	6.25%	37.50%	56.25%	100%
% talige lestijd	>0%	37.50%	33.70%*	>71.20%

*Bij deze lesmethode wordt 60% van de lestijd besteed aan talige opdrachten (lees- en schrijfopdrachten). Doe opdrachten bestrijken 40% van de lestijd.

Bijlage 3B: Opbouw lestijd VMBO met betrekking tot taligheid Kaderniveau.

	Lichamelijke opvoeding	Overige vakken	Praktijk vak	totaal
Kader Niveau	2 uren	16 uren	14 uren	32 uren
% van totale lestijd	6.25%	50.00%	43.75%	100%
% talige lestijd	>0%	50.00%	26.25%*	>76.30%

*Bij deze lesmethode wordt 60% van de lestijd besteed aan talige opdrachten (lees- en schrijfopdrachten). Doe opdrachten bestrijken 40% van de lestijd.

Aan de ouders/verzorgers van [REDACTED] In het kader van deskundigheidsbevordering volgt Marjel Lecluse de opleiding Dyslexiespecialist. De bedoeling hiervan is dat we leerlingen met leesproblemen beter kunnen signaleren en adequater kunnen ondersteunen. In het kader van deze opleiding is de opdracht een meesterstuk te schrijven. Hiervoor zou ik graag de gegevens uit het leerling-dossier van uw dochter willen gebruiken. Eventueel worden er gedurende dit schooljaar video-opnames gemaakt van uw dochter tijdens een intake/diagnostisch gesprek of een begeleidingssessie of tijdens een les. Deze opnames worden dan in de opleiding besproken. Deze beelden stellen de leerkracht en de dyslexiespecialist in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren. Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen intern en ten behoeve van de opleiding gebruikt zullen worden. De gegevens uit het dossier worden anoniem verwerkt. In geval van vragen kunt u contact opnemen met Marjel Lecluse [REDACTED] Met vriendelijke groet, Marjel Lecluse Gaarne tekenen voor akkoord: Datum : 26-01-2011 Ouder/verzorger:  	Aan de ouders/verzorgers van [REDACTED] In het kader van deskundigheidsbevordering volgt Marjel Lecluse de opleiding Dyslexiespecialist. De bedoeling hiervan is dat we leerlingen met leesproblemen beter kunnen signaleren en adequater kunnen ondersteunen. In het kader van deze opleiding is de opdracht een meesterstuk te schrijven. Hiervoor zou ik graag de gegevens uit het leerling-dossier van uw dochter willen gebruiken. Eventueel worden er gedurende dit schooljaar video-opnames gemaakt van uw dochter tijdens een intake/diagnostisch gesprek of een begeleidingssessie of tijdens een les. Deze opnames worden dan in de opleiding besproken. Deze beelden stellen de leerkracht en de dyslexiespecialist in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren. Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen intern en ten behoeve van de opleiding gebruikt zullen worden. De gegevens uit het dossier worden anoniem verwerkt. In geval van vragen kunt u contact opnemen met Marjel Lecluse [REDACTED] Met vriendelijke groet, Marjel Lecluse Gaarne tekenen voor akkoord: Datum : 24-01-2011 Ouder/verzorger: 
--	---

Aan de ouders/verzorgers van [REDACTED]

In het kader van deskundigheidsbevordering volgt Marjel Lecluse de opleiding Dyslexiespecialist. De bedoeling hiervan is dat we leerlingen met leesproblemen beter kunnen signaleren en adequater kunnen ondersteunen.

In het kader van deze opleiding is de opdracht een meesterstuk te schrijven. Hiervoor zou ik graag de gegevens uit het leerling-dossier van Uw dochter willen gebruiken. Eventueel worden er gedurende dit schooljaar video-opnames gemaakt van uw dochter tijdens een intake/diagnostisch gesprek of een begeleidingssessie of tijdens een les. Deze opnames worden dan in de opleiding besproken. Deze beelden stellen de leerkracht en de dyslexiespecialist in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren.

Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen intern en ten behoeve van de opleiding gebruikt zullen worden. De gegevens uit het dossier worden anoniem verwerkt.

In geval van vragen kunt u contact opnemen met Marjel Lecluse [REDACTED]

Met vriendelijke groet,
Marjel Lecluse

Gaarne tekenen voor akkoord:
Datum : 24-1-11

Ouder/verzorger: [REDACTED]

Aan de ouders/verzorgers van [REDACTED]

In het kader van deskundigheidsbevordering volgt Marjel Lecluse de opleiding Dyslexiespecialist. De bedoeling hiervan is dat we leerlingen met leesproblemen beter kunnen signaleren en adequater kunnen ondersteunen.

In het kader van deze opleiding is de opdracht een meesterstuk te schrijven. Hiervoor zou ik graag de gegevens uit het leerling-dossier van Uw dochter willen gebruiken. Eventueel worden er gedurende dit schooljaar video-opnames gemaakt van uw dochter tijdens een intake/diagnostisch gesprek of een begeleidingssessie of tijdens een les. Deze opnames worden dan in de opleiding besproken. Deze beelden stellen de leerkracht en de dyslexiespecialist in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren.

Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen intern en ten behoeve van de opleiding gebruikt zullen worden. De gegevens uit het dossier worden anoniem verwerkt.

In geval van vragen kunt u contact opnemen met Marjel Lecluse [REDACTED]

Met vriendelijke groet,
Marjel Lecluse

Gaarne tekenen voor akkoord:
Datum : 24-01-2011

Ouder/verzorger: [REDACTED]

Bijlage 5A: Enquête vragen en antwoorden.*Vragen leerling enquête***Naam Leerling:****Klas:****Leerweg:**

Deze vragenlijst heeft betrekking op het lezen van:
VMBO leerlingen tussen de 14 en 16 jaar van de sector Z en W met een dyslexie verklaring.

Docenten die aan deze populatie onderwijs geven.

Dyslexie

Voor veel dyslecten is lezen lastig. Deze vragenlijst gaat over dyslexie, de obstakels hierbij en mogelijke hulp

Beantwoord de volgende vragen met Ja, Nee of Weet ik niet:

		Ja	Nee	Weet ik niet
1.	Dyslexie is erfelijk	☐	☐	☐
2.	Dyslexie heeft alleen betrekking op lezen	☐	☐	☐
3.	Dyslexie is een handicap	☐	☐	☐
4.	Dyslecten weten alles over dyslexie	☐	☐	☐
5.	De gemiddelde Nederlander leest 240 woorden per minuut	☐	☐	☐
6.	De gemiddelde Nederlandse dyslect leest vaak minder dan 120 per minuut	☐	☐	☐
7.	Voorgelezen worden verhoogt mijn woordenschat	☐	☐	☐
8.	Voorgelezen worden bevordert mijn leesplezier	☐	☐	☐
9.	Ik mijd lezen, zoals boeken of de krant	☐	☐	☐
10.	Ik heb voordeel bij teksten die ik mee lees én horen	☐	☐	☐
11.	Ik heb voordeel bij gebruik van technische hulpmiddelen	☐	☐	☐
12.	Iedere dyslect heeft unieke trucjes [truukjes] om opdrachten toch te kunnen maken	☐	☐	☐

	Ja	Nee	Weet ik niet
13. Lezen kost mij veel meer energie dan voor niet dyslecten	☐	☐	☐
14. Lezen vraagt van mij extra concentratie dan van niet dyslecten	☐	☐	☐
15. Lezen kost mij meer tijd dan niet dyslecten	☐	☐	☐
16. Correct lezen vraagt van mij meer inspanning dan niet dyslecten	☐	☐	☐
17. Het starten met lezen roept bij mij direct negatieve gedachten op	☐	☐	☐
18. Snel en correct lezen verhoogt de mogelijkheid om meer deel te kunnen nemen aan het arbeidsproces	☐	☐	☐
19. Lezen verhoogt de mogelijkheid onafhankelijk te zijn van anderen en van een uitkering	☐	☐	☐
20. Ik vind het plannen van huiswerk makkelijk	☐	☐	☐
21. Ik kan makkelijk bedenken in welke volgorde ik mijn huiswerk ga maken	☐	☐	☐
22. Iedere dyslect ervaart zijn/haar dyslexie anders	☐	☐	☐
23. Ik ga vaker over mijn grens van moeheid	☐	☐	☐
24. Ik loop meer kans op stress dan niet dyslecten	☐	☐	☐
25. Ik ken alle adviezen van mijn dyslexie verklaring	☐	☐	☐
26. Ik maak gebruik van de adviezen uit mijn dyslexie verklaring	☐	☐	☐
27. Ik wil actuele informatie hebben over dyslexie Indien nee, ga naar vraag 31	☐	☐	☐
28. Ik wil de informatie horen en zien	☐	☐	☐
29. Ik wil de informatie horen	☐	☐	☐
30. Ik wil de informatie horen en lezen via filmpje	☐	☐	☐

Geef achter de vraag een waarde aan met een cijfer tussen de 1 en 10

	Cijfer
31. Ik heb de inhoud van het dyslexiebeleid bij ons op school gelezen.	
32. Mijn kennis van dyslexie geef ik het volgende cijfer.	
33. Ik ken 3 technische hulpmiddelen voor dyslecten.	
34. Ik ken minstens 3 manieren die mij helpen bij het lezen van teksten en het onthouden ervan.	
35. Ik pas bewust verschillende manieren toe die mij helpen bij het lezen en onthouden.	
36. Ik ken andere toetsvormen die mij helpen.	
37. Ik spreek met de docent af hoe ik de toets mag maken, zodat ik minder last heb van mijn dyslexie.	
38. Ik zorg voor oplossingen en afspraken met ieder iedere docent, zodat ik minder last heb van mijn dyslexie.	
39. Voor mijn favoriete vak pas ik de belangrijke adviezen uit de dyslexie verklaring toe.	
40. Zou je meer willen weten over dyslexie?	
41. Hoeveel minuten zou je hier voor willen gebruiken?	
Ruimte voor opmerkingen:	

Respons leerling enquête						De gemiddelde Nederlander leest 240 woorden per minuut
Id Leerling	Leerweg	Dyslexie is erfelijk	Dyslexie heeft alleen betrekking op lezen	Dyslexie is een handicap	Dyslecten weten alles over dyslexie	
1	zorg en welzijn	1	2	2	2	2
2	Gemengd	1	2	1	2	3
3	zorg en welzijn gemengd	3	2	2	3	1
4	Kader	1	2	2	2	3
	Ja	3	0	1	0	1
	Nee	0	4	3	3	1
	Weet ik niet	1	0	0	1	2
	% Ja	75%	0%	25%	0%	25%
	% Nee	0%	100%	75%	75%	25%
	% Weet ik niet	25%	0%	0%	25%	50%

De gemiddelde Nederlandse dyslect leest vaak minder dan 120 per minuut	Voorgelezen worden verhoogt mijn woordenschat	Voorgelezen worden bevordert mijn leesplezier	Ik mijd lezen, zoals boeken of de krant	Ik heb voordeel bij teksten die ik meelees én horen	Ik heb voordeel bij gebruik van technische hulpmiddelen	Iedere dyslect heeft unieke trucjes [truukjes] om opdrachten toch te kunnen maken	Lezen kost mij veel meer energie dan voor niet dyslecten
1	1	2	2	1	1	1	1
3	3	2	1	3	1	1	1
1	1	3	1	1	1	1	2
3	3	2	2	1	2	3	3
2	2	0	2	3	3	3	2
0	0	3	2	0	1	0	1
2	2	1	0	1	0	1	1
50%	50%	0%	50%	75%	75%	75%	50%
0%	0%	75%	50%	0%	25%	0%	25%
50%	50%	25%	0%	25%	0%	25%	25%

Lezen vraagt van mij extra concentratie dan van niet dyslecten	Lezen kost mij meer tijd dan niet dyslecten	Correct lezen vraagt van mij meer inspanning dan niet dyslecten	Het starten met lezen roept bij mij direct negatieve gedachten op	Snel en correct lezen verhoogt de mogelijkheid om meer deel te kunnen nemen aan het arbeidsproces	Lezen verhoogt de mogelijkheid te zijn van anderen en van een uitkering	Ik vind het plannen van huiswerk makkelijk	Ik kan makkelijk bedenken in welke volgorde ik mijn huiswerk ga maken
1	1	1	1	3	1	1	1
1	1	1	3	2	2	2	2
1	1	1	1	1	3	2	3
1	1	1	2	3	3	1	1
4	4	4	2	1	1	2	2
0	0	0	1	1	1	2	1
0	0	0	1	2	2	0	1
100%	100%	100%	50%	25%	25%	50%	50%
0%	0%	0%	25%	25%	25%	50%	25%
0%	0%	0%	25%	50%	50%	0%	25%

Iedere dyslect ervaart zijn/haar dyslexie anders	Ik ga vaker over mijn grens van moeheid	Ik loop meer kans op stress dan niet dyslecten	Ik ken alle adviezen van mijn dyslexie verklaring	Ik maak gebruik van de adviezen uit mijn dyslexie verklaring	Ik wil actuele informatie hebben over dyslexie	Ik wil de informatie horen en zien	Ik wil de informatie horen
1	3	2	1	1	3		
1	2	2	2	1	3		
1	1	2	2	1	2		
1	3	3	1	1	1	1	2
4	1	0	2	4	1	1	0
0	1	3	2	0	1	0	1
0	2	1	0	0	2	0	0
100%	25%	0%	50%	100%	25%	25%	0%
0%	25%	75%	50%	0%	25%	0%	25%
0%	50%	25%	0%	0%	50%	0%	0%

Ik wil de informatie horen en lezen via filmpje	Ik heb de inhoud van het dyslexiebeleid bij ons op school gelezen	Mijn kennis van dyslexie geef ik het volgende cijfer	Ik ken 3 technische hulpmiddelen voor dyslecten	Ik ken minstens 3 manieren die mij helpen bij het lezen van teksten en het onthouden ervan.	Ik pas bewust verschillende manieren toe die mij helpen bij het lezen en onthouden	Ik ken andere toetsvormen die mij helpen.	Ik spreek met de docent af hoe ik de toets mag maken, zodat ik minder last heb van mijn dyslexie.
	6	5	7	4	7	6	3
	1	6	10	10	10	10	10
	7	6	8	7	6	6	7
2	8	9	10	10	7	8	8
0	5,5	6,5	8,8	7,8	7,5	7,5	7,0
1							
0							
0%							
25%							
0%							

Ik zorg voor oplossingen en afspraken met ieder iedere docent, zodat ik minder last heb van mijn dyslexie.	Voor mijn favoriete vak pas ik de belangrijke adviezen uit de dyslexie verklaring toe.	Heb je nog opmerkingen of vragen?	Zou je meer willen weten over dyslexie?	Hoeveel minuten zou je hier voor willen gebruiken?
5	4	-	4	10
10	8		5	10
6	6	2	6	10 minuten
8	9	/	6	10
7,3	6,8			

*Vragen docenten enquête***Naam docent:****Vak:**

Deze vragenlijst heeft betrekking op het lezen van:
VMBO leerlingen tussen de 14 en 16 jaar van de sector Z en W met een dyslexie verklaring.

Docenten die aan deze populatie onderwijs geven.

Dyslexie

Voor veel dyslecten is lezen lastig. Met dit onderzoek probeer ik te achterhalen in hoeverre docenten en dyslectische leerlingen op te hoogte zijn van dyslexie, de samenhangende belemmeringen en mogelijke hulp. Wanneer het gaat over een vergelijking is dit altijd ten op zich van niet dyslecten.

Beantwoord de volgende vragen met Ja, Nee of Weet ik niet:

	Ja	Nee	Weet ik niet
1. Dyslexie is erfelijk	☐	☐	☐
2. Dyslexie heeft alleen betrekking op lezen	☐	☐	☐
3. Dyslexie is een handicap	☐	☐	☐
4. Dyslecten weten alles over dyslexie	☐	☐	☐
5. De gemiddelde Nederlander leest 240 woorden per minuut	☐	☐	☐
6. De gemiddelde Nederlandse dyslect leest vaak minder dan 120 per minuut	☐	☐	☐
7. Voorlezen verhoogt de woordenschat van dyslecten	☐	☐	☐
8. Voorlezen bevordert leesplezier voor dyslecten	☐	☐	☐
9. Dyslecten mijden lezen, zoals boeken of de krant	☐	☐	☐
10. Dyslecten hebben voordeel bij visueel en auditief aanbieden van tekst	☐	☐	☐
11. Dyslecten hebben voordeel bij gebruik van technische hulpmiddelen	☐	☐	☐
12. Iedere dyslect is uniek in het compenseren	☐	☐	☐

	Ja	Nee	Weet ik niet
13. Lezen kost dyslecten veel meer energie dan voor niet dyslecten	☐	☐	☐
14. Lezen vraagt van dyslecten extra concentratie dan voor niet dyslecten	☐	☐	☐
15. Lezen kost dyslecten meer tijd dan niet dyslecten	☐	☐	☐
16. Correct lezen vraagt van dyslecten meer inspanning dan niet dyslecten	☐	☐	☐
17. Het starten met lezen roept bij dyslecten direct negatieve gedachten op	☐	☐	☐
18. Snel en correct lezen verhoogt de mogelijkheid om meer deel te kunnen nemen aan het arbeidsproces	☐	☐	☐
19. Lezen verhoogt de mogelijkheid onafhankelijk te zijn van anderen en van een uitkering.	☐	☐	☐
20. Dyslecten vinden huiswerk en dagelijkse activiteiten plannen makkelijker dan niet dyslecten	☐	☐	☐
21. Dyslecten structureren hun huiswerk	☐	☐	☐
22. Iedere dyslect ervaart zijn/haar dyslexie anders	☐	☐	☐
23. Dyslecten gaan vaker over hun grens van moeheid	☐	☐	☐
24. Dyslecten lopen meer kans op stress dan niet dyslecten	☐	☐	☐
25. Ik ken de adviezen van de dyslexie verklaringen van mijn dyslectische leerlingen	☐	☐	☐
26. Ik maak gebruik van de dyslexieadviezen van mijn leerlingen	☐	☐	☐
27. Ik ben geïnteresseerd in actuele informatie over dyslexie Indien nee, ga naar vraag 31	☐	☐	☐
28. Ik wil de informatie horen en zien	☐	☐	☐

	Ja	Nee	Weet ik niet
29. Ik wil de informatie horen	☐	☐	☐
30. Ik wil de informatie horen en lezen via een filmpje	☐	☐	☐

Geef achter de vraag een waarde aan met een cijfer tussen de 1 en 10

	Cijfer
31. Ik heb de inhoud van het dyslexiebeleid bij ons op school gelezen.	
32. Mijn kennis van dyslexie geef ik het volgende cijfer.	
33. Ik kan 3 technische hulpmiddelen voor dyslecten adviseren.	
34. Ik ken minstens 3 didactische werkvormen die dyslecten helpen bij het lezen.	
35. Ik pas minstens 3 didactische werkvormen toe die dyslecten helpen.	
36. Ik ken andere toetsvormen die dyslecten helpen.	
37. Ik maak met dyslecten afspraken over toetsen die bij hun passen.	
38. Ik zorg voor persoonlijke oplossingen en afspraken met ieder dyslect.	
39. Mijn vak is Voor mijn vak pas ik de belangrijkste adviezen uit de dyslexie verklaring van die dyslectische leerling toe.	
40. Zou je meer willen weten over dyslexie?	
41. Hoeveel minuten zou je hier voor willen gebruiken?	
Heeft u nog opmerkingen?	

Respons docenten enquête

Id docent:	Dyslexie is erfelijk	Dyslexie heeft alleen betrekking op lezen	Dyslexie is een handicap	Dyslecten weten alles over dyslexie	De gemiddelde Nederlander leest 240 woorden per minuut	De gemiddelde Nederlandse dyslect leest vaak minder dan 120 per minuut
1	Nee	Nee	Weet ik niet	Nee	Weet ik niet	Weet ik niet
2	Weet ik niet	Nee	Ja	Nee	Weet ik niet	Ja
3	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee	Ja
4	Weet ik niet	Weet ik niet	Ja	Nee	Weet ik niet	Weet ik niet
5	Ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja
6	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee	Nee
7	Ja	Nee	Ja	Nee	Weet ik niet	Ja

Ja	4	1	6	0	0	4
Nee	1	5	0	7	3	1
Weet ik niet	2	1	1	0	4	2
% Ja	57%	14%	86%	0%	0%	57%
% Nee	14%	71%	0%	100%	43%	14%
% Weet ik niet	29%	14%	14%	0%	57%	29%

Voorlezen verhoogt de woordenschat van dyslecten	Voorlezen bevordert leesplezier voor dyslecten	Dyslecten mijden lezen, zoals boeken of de krant	Dyslecten hebben voordeel bij visueel en auditief aanbieden van tekst	Dyslecten hebben voordeel bij gebruik van technische hulpmiddelen	Iedere dyslect is uniek in het compenseren	Lezen kost dyslecten veel meer energie dan voor niet dyslecten	Lezen vraagt van dyslecten extra concentratie dan voor niet dyslecten
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Weet ik niet	Ja	Weet ik niet	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Ja	Ja
Ja	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

6	6	6	6	7	6	7	7
0	1	0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	0	1	0	0
86%	86%	86%	86%	100%	86%	100%	100%
0%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
14%	0%	14%	14%	0%	14%	0%	0%

Lezen kost dyslecten meer tijd dan niet dyslecten	Correct lezen vraagt van dyslecten meer inspanning dan niet dyslecten	Het starten met lezen roept bij dyslecten direct negatieve gedachten op	Snel en correct lezen verhoogt de mogelijkheid om meer deel te kunnen nemen aan het arbeidsproces	Lezen verhoogt de mogelijkheid te zijn van anderen en van een uitkering.	Dyslecten vinden huiswerk en dagelijkse activiteiten plannen makkelijker dan niet dyslecten	Dyslecten structuren hun huiswerk	Iedere dyslect ervaart zijn/haar dyslexie anders
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Weet ik niet	Ja
Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Nee	Nee	Nee	Ja
Ja	Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Weet ik niet	Ja	Nee	Nee	Weet ik niet	Ja
Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja
Ja	Ja	Nee	Ja	Weet ik niet	Nee	Nee	Ja
Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Ja

7	7	4	5	3	2	2	7
0	0	2	0	2	4	3	0
0	0	1	2	2	1	2	0
100%	100%	57%	71%	43%	29%	29%	100%
0%	0%	29%	0%	29%	57%	43%	0%
0%	0%	14%	29%	29%	14%	29%	0%

Dyslecten gaan vaker over hun grens van moeheid	Dyslecten lopen meer kans op stress dan niet dyslecten	Ik ken de adviezen van de dyslexie verklaringen van mijn dyslectische leerlingen	Ik maak gebruik van de dyslexieadviezen van mijn leerlingen	Ik ben geïnteresseerd in actuele informatie over dyslexie	Ik wil de informatie horen en zien	Ik wil de informatie horen	Ik wil de informatie horen en lezen via een filmpje
Weet ik niet	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Nee	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Weet ik niet
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
Weet ik niet	Weet ik niet	Nee	Weet ik niet	Nee	Nee	Nee	Ja
Ja	Nee	Weet ik niet	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Ja
Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Nee	Nee
Ja	Ja	Ja	Weet ik niet	Ja	Ja	Ja	Ja

4	3	5	3	6	5	3	5
1	1	1	0	1	2	4	1
2	3	1	3	0	0	0	1
57%	43%	71%	43%	86%	71%	43%	71%
14%	14%	14%	0%	14%	29%	57%	14%
29%	43%	14%	43%	0%	0%	0%	14%

Ik heb de inhoud van het dyslexiebeleid bij ons op school gelezen.	Mijn kennis van dyslexie geef ik het volgende cijfer.	Ik kan 3 technische hulpmiddelen voor dyslecten adviseren.	Ik ken minstens 3 didactische werkvormen die dyslecten helpen bij het lezen.	Ik pas minstens 3 didactische werkvormen toe die dyslecten helpen.	Ik ken andere toetsvormen die dyslecten helpen.	Ik maak met dyslecten afspraken over toetsen die bij hun passen.	Ik zorg voor persoonlijke oplossingen en afspraken met ieder dyslect.
8	6	8	5	5	9	8	8
1	8	8	8	8	7	8	8
7	9	9	9	7	9	6	6
6	5	4	4	4	4	1	1
2	4	4	4	4	6	5	4
7	7	6	7	7	6	7	7
7	7	9	9	6	7	8	8
5,4	6,6	6,9	6,6	5,9	6,9	6,1	6,0

Voor mijn vak pas ik de belangrijkste adviezen uit de dyslexie verklaring van die dyslectische leerling toe.	Zou je meer willen weten over dyslexie?	Hoeveel minuten zou je hier voor willen gebruiken?	Heeft u nog opmerkingen?
6	10	15	Sommige vragen kun je op verschillende manieren interpreteren.
8	8	waarvoor?	
9	10	60	
1	4		
5	7	50 minuten	Ik kom weer eens tot de ontdekking dat ik eigenlijk niet genoeg weet over dyslexie.
			Praktische uitleg over het werken met een daisyspeler, Sprinto. Vooral i.v.m. afnames van examens.
8	7	60 min	Terugkoppeling van gesprekken met dyslecten, omtrent begeleiding tijdens de lessen door docent.
			je wilt de dyslecten wel helpen, maar bent beperkt tot de mogelijkheden die de toets(-vorm), het lokaal, de financiën enz toelaten. Zo is voorlezen een optie, maar is vergroten lastiger aangezien we met een bepaalde toets op de computer werken, waarvan ik niet weet hoe ik deze vergroot zou kunnen aanbieden..
7	9	60	Vandaar dat enkele vragen lastig te beantwoorden zijn en ik hier niet concreet een 'ja' of 'nee' op kan antwoorden.
6,3	7,9		

Bijlage 5B: Uitgeschreven interviews met 4 leerlingen.

Leerling 1

Het gesprek start met de vraag “welke hulp middelen of maatregelen werken”. Voor deze respondent is het vergroten van de tekst mist tekst niet te lang is, extra tijd en gebruik van de computer. De respondent verteld verder dat tekst soms snel gelezen wordt of zelfs overslaat zodat niet alle energie in het lezen gaat zitten bij veel tekst. Een ander punt is het niet alleen achter wil blijven in het lokaal bij proefwerken of overhoringen heeft liever minder vragen. De vergrotingen met veel tekst maken dat het nog meer tekst is. De respondent geeft aan hiervoor geen oplossing heeft. Als laatste punt komt naar voren een plek in het lokaal waar het echt rustig is. Dit maakt de lessen zeer prettig. Uit de drie knelpunten kiest ze de beperkende factor: de rustige plek tijdens de les. Hierna hebben we de volgende vragen beantwoord: Hoe ga ik dit aanpakken? Zo gauw mogelijk vragen. Welke dag en tijdens welke les? Tijdens de eerst volgende les Engels aan het einde van het lesuur. Welke vragen ga ik stellen?

- Zou ik iets mogen vragen of heeft U even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou graag een rustigere plek in het lokaal willen hebben. Hierdoor kan ik mij beter concentreren.
- Zou ik vooraan kunnen zitten.

Wil je dit oefenen in de vorm van een rollenspel? Nee ik durf dit zelf. Wat ga je als laatste zeggen? Fijn dat U mee werkt.

Vervolg gesprek.

De afspraak was dat de opdracht binnen een week zou worden uitgevoerd en gemaïld hoe het gesprek is verlopen. De email heb ik nog niet ontvangen daarom het volgende voorstel: email de uitkomst met opdracht anders bel ik vanavond zodat je het mondeling kunt doorgeven. Per mail is het volgende beantwoord: “Met Engels had ik gevraagd of ik voor aan in de klas mocht zitten en dat vond hij goed. ik vond het niet zo fijn omdat ik dan wel van zelfacherom ging kijke dus ik zit liever gewoon op mijn eigen plaats”.

Leerling 2

Uit het gesprek met de proefpersoon komt naar voren dat op de vraag “welke hulp middelen of maatregelen werken” voor deze proefpersoon is het vergroten van de tekst mits er niet om gevraagd hoeft te worden, extra tijd en gebruik van de computer. In het verdere gesprek geeft de proefpersoon aan dat het veel frustratie oplevert als de docent aangeeft: “Nog vijf minuten”. Je mag nog doorwerken maar de volgende les begint alweer dus hol je achter de anderen aan en mis je de start van die les of je hebt verkorte pauze. Is het een toets waarbij andere leerlingen eerder klaar zijn dan levert dit te veel onrust op hierdoor is mijn concentratie weg of te laag. Uit de twee knelpunten kiest de proefpersoon de beperkende factor: de rust tijdens de toets. Hierna hebben we de volgende vragen beantwoord: Hoe ga ik dit aanpakken? In week 40 voor de stageweek voer ik de opdracht uit. Welke dag en tijdens welke les? Tijdens les wiskunde. Welke vragen ga ik stellen?

- Zou ik iets mogen vragen of heeft U even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou het graag stiller willen hebben tijdens het proefwerk. De leerlingen beginnen te praten als ze klaar zijn. Hierdoor kan ik mij beter concentreren.

Wil je dit oefenen in de vorm van een rollenspel? Nee ik kan dit wel. Wat ga je als laatste zeggen? Fijn dat U de volgende keer hiermee rekening wilt houden.

Tweede gesprek.

De afspraak was dat de opdracht binnen een week zou worden uitgevoerd en gemaild hoe het gesprek is verlopen. De email heb ik nog niet ontvangen daarom het volgende voorstel: email de uitkomst met opdracht anders bel ik vanavond zodat je het mondeling kunt doorgeven. De proefpersoon heeft dit als volgt beantwoord: “Ik moest mevrouw D. van wiskunde vragen of ze de klas rustiger wilde houden, want als iedereen klaar is en ik nog bezig ben beginnen ze allemaal te praten wat mij heel erg afleid. Ik heb aan haar uitgelegd waarom ik het vroeg. Ze zij dat ze er rekening mee ging houden. Ze snapte ook wel dat het heel erg vervelend is. Niet alleen voor mij maar ook voor andere in de klas”. We hebben geen proefwerk mee gehad, dus bij het volgende proefwerk zal ik laten horen of ze er rekening mee gehouden heeft.

Leerling 3

Tijdens het interview komt naar op de vraag “welke hulp middelen of maatregelen werken”. Dat deze respondent het vergroten van de tekst, extra tijd, voorgelezen worden en gebruik van de computer. Vervolgens geeft respondent aan dat bij het vak Engels het invullen van het ontbrekende woord niet lukt. Stil lezen in het Engels gaat niet omdat de woorden anders worden uitgesproken dan geschreven. Hierdoor is het begrijpen van de tekst moeilijk. Voor de vakken wiskunde en economie geldt dat grote lappen tekst aan het begin van het proefwerk er voor zorgen dat bij elke vraag de tekst terug gezocht moet worden anders kan de vraag niet beantwoorden. Een rustige plek tijdens het toetsen is heel belangrijk voor mijn concentratie. Op de gang zitten is beter dan in het lokaal. Uit de drie knelpunten kiest de respondent de beperkende factor: de rustige plek tijdens de toets of proefwerk. Hierna hebben we de volgende vragen beantwoord: Hoe ga ik dit aanpakken? In week 40 voor de stageweek voer ik de opdracht uit. Welke dag en tijdens welke les? Tijdens de eerst volgende les Economie. Welke vragen ga ik stellen?

- Zou ik iets mogen vragen of heeft U even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou het graag stiller willen hebben tijdens het proefwerk. Zou ik op de gang mogen zitten Hierdoor kan ik mij beter concentreren.

Wil je dit oefenen in de vorm van een rollenspel? Nee ik durf dit zelf.

Tweede interview.

De afspraak was dat de opdracht binnen een week zou worden uitgevoerd en gemaaild hoe het gesprek is verlopen. De email heb ik nog niet ontvangen daarom het volgende voorstel: email de uitkomst met opdracht anders bel ik vanavond zodat je het mondeling kunt doorgeven. De respondent heeft dit als volgt beantwoord: “Ik heb met mevrouw V. afgesproken dat als ik de vraag niet snap hoe ik hem lees het altijd aan haar kan vragen zodat ze me daar mee kan helpen. Ik mag ook altijd nog van haar doorwerken als ik het nog niet af heb. Ze probeert het onder de toets ook zo stil mogelijk te houden zodat ik me goed kan concentreren”.

Leerling 4

Het gesprek start met de vraag “welke hulp middelen of maatregelen werken”. Voor deze respondent is het vergroten van de tekst, extra tijd, toetsen voorlezen krijgen en

gebruik van de computer. Door te vragen naar eventuele belemmeringen komt naar voren dat het een hele moeilijke puzzel wordt als plaatjes en streepjes om benamingen bij in te vullen niet precies het zelfde zijn als in het boek. Ik ben dan gewoon de weg kwijt. Dit zelfde speelt ook bij de datum van het proefwerk vaststellen. Om de lesstof in stukken te hakken is leren over meerdere dagen werkend en daardoor blijft de lesstof hangen maar dan moet de datum van de toets afnamen minstens een week voor de datum bekend zijn. Liever als het kan meer tijd. Een rustige plek om de toets te maken is essentieel. Het aangeven van de laatste tien minuten levert stress op met als gevolg gauw invullen zonder goede controle of nadenken over het in te vullen antwoord op de proefwerkvragen.

Uit de vier knelpunten kiest ze de beperkende factor: het aangeven van de laatste tien minuten door de docent. Hierna hebben we de volgende vragen beantwoord: Hoe ga ik dit aanpakken? In volgende week voer ik de opdracht uit. Welke dag en tijdens welke les? Tijdens de eerst volgende les Engels. Welke vragen ga ik stellen?

- Zou ik iets mogen vragen of heeft U even tijd ik heb een vraag.
- Ik zou het graag niet meer willen horen de laatste tien minuten omdat ik hier door de toets ga afraffelen en de antwoorden gok.

Wil je dit oefenen in de vorm van een rollenspel? Ja ik durf dit zelf zomaar niet te vragen. Wil je dit oefenen in het lokaal waar je het gaat vragen? Nee dat kan in deze ruimte. We oefenen drie keer het naar de docent toelopen, de vraag stellen en het eventueel te verwachten antwoord. Na het antwoord dit herhalen en docent bedanken. Tot een vierde keer is het niet gekomen ze bevestigde dat het goed was. Wat ga je als laatste zeggen? Dank U wel.

Vervolg gesprek.

De afspraak was dat de opdracht binnen een week zou worden uitgevoerd en gemaaild hoe het gesprek is verlopen. De mail heb ik nog niet ontvangen daarom het volgende voorstel: email de uitkomst met opdracht anders bel ik vanavond zodat je het mondeling kunt doorgeven. De respondent heeft dit als volgt beantwoord: eerst vraagt ze om een bevestiging van de opdracht. "Morgen heb ik Engels en vraag ik aan mijn leraar de vraag die ik hem moest vragen. Moet ik gewoon zo gedetailleerd mogelijk zijn antwoord morgen naar u toe mailen?" Deze is bevestigend als volgt beantwoord: "F. Je hebt het prima begrepen. Ik ben benieuwd naar je antwoord".

Hierna volgt het antwoord: “Ik heb het vandaag aan mijn Engels leraar gevraagd. Mijn vraag was wat hij eraan kon doen dat ik stress kreeg als hij zegt dat we bijvoorbeeld nog 10 min of zo hebben. Zijn antwoord daarop was dat hij kon zeggen dat er nog maar tien minuten waren, maar dat de leerlingen met Dyslexie rustig konden doen omdat ze nog extra tijd hebben en daarom nog rustig kunnen blijven zitten. En dat hij het zeker afraden om de rest van het proefwerk het af te gaan raffelen. Ik hoop dat dit voldoende is”!

Bijlage 5C: Dagboeken van leerlingen.

De leerlingen hebben een boekje met als afmeting een half A-4tje en schrijflijntjes gekregen. De leerlingen is gevraagd hier in aantekening te maken over het uitvoeren van de persoonlijke opdracht.

Leerlingen 1

In het dag boek staat: Drie keer, heb geen tijd met datum

Leerlingen 2

In het dag boek staat: Geen zin vandaag en weer geen zin. Morgen vragen

Leerlingen 3

In het dag boek staat: Plannen te lastig. Geen zin.

Leerlingen 4

In het dag boek staat: Te veel energie en twee keer te moe.