



OKÉducatie?

Een verkennend, tevredenheids- en samenhangonderzoek naar de dyslexiebegeleiding van het R.K. Scholengemeenschap Canisius

Michelle Ketting Olivier – 2426123

Almelo, januari 2016

OKÉducatie?

Een verkennend, tevredenheids- en samenhangonderzoek naar het dyslexiebeleid van het R.K. Scholengemeenschap Canisius

Michelle Ketting Olivier – 2426123

Almelo, januari 2016

Opleiding:	Toegepaste Psychologie
Hoofdstroom:	Ontwikkelingspsychologie en Orthopedagogiek
1 ^e begeleider:	Jaap Veldhuijzen
2 ^e begeleider:	Guido Roemer
Opdrachtgever:	Dhr. Delnooz, directeur R.K. Sg. Canisius

Voorwoord

Eindelijk is het zo ver! Na een leerzame, maar ook zeer zware afstudeerperiode presenteer ik met veel trots mijn scriptie waarmee ik de opleiding Toegepaste Psychologie (TP) afrond. Deze scriptie beschrijft het verkennend- tevredenheids- en samenhangonderzoek waar ik het afgelopen jaar mee bezig ben geweest in opdracht van het Canisius Almelo.

Al vanaf jongs af aan wist ik dat ik later graag met kinderen of jongeren wilde werken. Vandaar dat ik mij tijdens deze studie gespecialiseerd heb in orthopedagogiek, ontwikkelingspsychologie en in dyslexie. In de afgelopen jaren heb ik veel mogen leren en ben ik mijzelf op verschillende manieren tegen gekomen. Ondanks dat dit niet altijd even leuk was, was opgeven voor mij nooit een optie en heb ik het idee dat ik door die ervaringen een betere Toegepast Psycholoog kan zijn.

Deze afstudeerscriptie zou niet tot stand zijn gekomen zonder hulp en steun van anderen. Allereerst wil ik wil ik het Canisius Almelo, in het bijzonder de heer Delnooz, bedanken voor de mogelijkheid om mijn onderzoek binnen het Canisius te doen en de hulp die zij geboden hebben tijdens de afname van de enquêtes. Daarnaast wil ik alle leerlingen en ouders bedanken die de moeite hebben genomen om mijn enquête in te vullen. Mijn begeleiders Jaap Veldhuijzen en Guido Roemer wil ik bedanken voor alle feedback en hun kritische blik gedurende het proces. Mijn ouders en vriend Bas wil ik bedanken voor alle steun tijdens mijn opleiding. Zij staan altijd voor mij klaar en zonder hen had ik het bijltje er al honderd keer bij neergegoid. Ook wil ik hen bedanken voor hun hulp bij het schrijven van mijn scriptie en hun kritische blik. Tot slot wil ik iedereen bedanken die oprecht interesse toonde in mijn vorderingen en waardering uitte voor het feit dat ik ondanks de tegenslagen toch ben doorgegaan met het afronden van mijn studie.

Als afsluiting van het voorwoord nog een twee aantekeningen. Door de grote hoeveelheid bijlagen worden deze bijlagen in een apart boekwerk weergegeven. Om de leesbaarheid van deze scriptie te bevorderen is er in de gehele scriptie gebruikgemaakt van de mannelijke vorm voor persoonsaanduidingen. Overal waar de mannelijke vorm (hij/zijn) beschreven staat, kan tevens de vrouwelijke vorm (zij/haar) gelezen worden. Met leerlingen wordt in deze scriptie bedoeld op alle dyslectische leerlingen, met ouders op alle ouder(s)/ verzorger(s) van de dyslectische leerlingen en met het Canisius op het R.K. scholengemeenschap Canisius te Almelo. Tot slot wordt met het protocol dyslexie, het protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs bedoeld.

Ik wens iedereen veel leesplezier,

Michelle Ketting Olivier
Almelo, januari 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 – Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding en opdrachtgever.....	7
1.2 Het doel van het onderzoek	8
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader.....	10
2.1 Dyslexie.....	10
2.2 Dyslexie in het voortgezet onderwijs	12
2.3 Tevredenheid	14
2.4 Het conceptuele model	15
Hoofdstuk 3 – Methoden van onderzoek.....	17
3.1 Onderzoeksdesign.....	17
3.2 Onderzoeksdoelgroepen	17
3.3 Onderzoeksinstrument	18
3.4 Procedures	18
3.5 Analyses en hypotheses.....	19
Hoofdstuk 4: Resultaten	21
4.1 Prevalentie van dyslexie	21
4.2 Respons.....	21
4.3 Betrouwbaarheidsanalyse	21
4.4 Dyslexiebegeleiding op het Canisius.....	22
4.5 Tevredenheid van de ouders en de leerlingen.....	23
4.6 Demografische kenmerken en de tevredenheid.....	24
4.7 Verband tussen rapportcijfers en de tevredenheid.....	25
4.8 Suggesties van de leerlingen en ouders	26
Hoofdstuk 5 – Conclusies, discussie en aanbevelingen.....	27
5.1 Conclusies.....	27
5.2 Discussie.....	28
5.3 Aanbevelingen.....	29
Literatuurlijst	30

Samenvatting

Sinds 2011 zijn de exameneisen voor het voortgezet onderwijs verscherpt en vragen veel scholen zich af of dit geen negatieve gevolgen heeft voor de slagingskans van dyslectische leerlingen. Daarnaast is er bij het Canisius Almelo door de invoering van het passend onderwijs de vraag gerezen of zij wel de juiste dyslexiebegeleiding bieden en of de leerlingen en ouders tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding.

In deze scriptie wordt dyslexie geïnterpreteerd als een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau. Het percentage dyslectische leerlingen in Nederlands is niet precies bekend, maar de prevalentie wordt geschat op zo'n vier procent. Om de dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden, is er, in opdracht van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), een protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs opgesteld. Het protocol biedt handvaten voor de ontwikkelingen van een beleid en voorwaarden voor een succesvolle dyslexiebegeleiding. Het gebruik van dit protocol is niet verplicht, maar wordt wel sterk aangeraden om zo een optimale begeleiding aan de dyslectische leerlingen te bieden. Naar de tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de dyslexiebegeleiding is weinig onderzoek gedaan. Wel blijkt dat ouders en leerlingen meer tevreden zijn over scholen waar een geïntegreerd zorgbeleid wordt gerealiseerd waarin de leraar de belangrijkste rol heeft, dan in scholen waar dit niet het geval is.

Voor dit onderzoek is eerst een literatuuronderzoek gedaan om inzicht te krijgen in de begrippen binnen dit onderzoek en om uit te zoeken welke begeleiding aangeraden wordt en welke begeleiding op dit moment geboden wordt. Daarnaast heeft het literatuuronderzoek naar dyslexie en tevredenheid de basis gevormd voor de enquêtes die speciaal voor dit onderzoek zijn ontworpen. In totaal zijn er twee enquêtes ontworpen en afgenomen bij de dyslectische leerlingen en hun ouders. In totaal hebben 93 respondenten, waarvan 69 leerlingen en 24 ouders, de enquêtes ingevuld. Door middel van een kwantitatief onderzoek is onderzocht in welke mate de dyslexiebegeleiding overeen komt met het protocol dyslexie. Vervolgens wordt onderzocht in welke mate de prevalentie van dyslexie binnen het Canisius overeen komt met de prevalentie van dyslexie in Nederland. Verder wordt in kaart gebracht in welke mate de leerlingen en hun ouders tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding. Daarnaast is onderzocht in welke mate er verschillen zijn met betrekking tot de demografische kenmerken van de leerlingen en tot slot is onderzocht in welke mate de rapportcijfers van de leerlingen invloed hebben op de tevredenheid van de leerlingen.

De resultaten van dit het onderzoek geven weer dat de leerlingen en hun ouders tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding. Bij de leerlingen zijn de verschillen in tevredenheid wat betreft geslacht, leeftijd en opleidingsniveau onderzocht. Er zijn verschillen gevonden in tevredenheid wat betreft geslacht en leeftijd. Meisjes zijn meer tevreden over het pedagogisch handelen van de leraar en oudere leerlingen zijn meer tevreden over het contact met school. Tussen de rapportcijfers en de tevredenheid van de leerlingen blijkt in geen samenhang te bestaan. Als suggesties voor het Canisius hebben de ouders bijgedragen dat ze willen dat het contact met school verbetert en dat zij kunnen meedenken bij de ontwikkeling van een begeleiding op maat. De leerlingen willen daarentegen meer tijd bij toetsen en dat er bij normering van toetsen meer rekening wordt gehouden met dyslectische leerlingen.

De conclusie van het onderzoek is dat de ouders en leerlingen tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding, maar er blijkt wel dat de dyslexiebegeleiding van het Canisius niet voldoet aan de voorwaarden voor een succesvolle begeleiding. Daarnaast is de prevalentie van dyslexie binnen het Canisius hoger dan de prevalentie van dyslexie in Nederland. Dit zijn tevens twee van de discussiepunten die in de discussie beschreven zijn. Voor een vervolgonderzoek wordt aanbevolen om de tevredenheid van de leerlingen en ouders nog verder te vergroten. Daarnaast wordt aangeraden om ook de tevredenheid van de leraren te onderzoeken en de enquêtes uit te breiden en een koppeling te leggen tussen ouder en kind. Het Canisius wordt aangeraden om, eventueel met hulp van een toegepast psycholoog, de begeleiding opnieuw op te zetten en een dyslexiebeleid te ontwikkelen volgens het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. De begeleiding zal daarbij vorm gegeven moeten worden aan de hand van de voorwaarden voor een succesvolle dyslexiebegeleiding. Tevens wordt aangeraden om kennis van leraren over dyslexie te vergroten en ze bewuster te maken van hun handelen.

Hoofdstuk 1 – Inleiding

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de opdrachtgever, de aanleiding van het onderzoek, het doel van het onderzoek, de onderzoeksvraag en de deelvragen. Tenslotte wordt de hoofdstukindeling van deze scriptie beschreven in de leeswijzer.

1.1 Aanleiding en opdrachtgever

De laatste jaren is er steeds meer aandacht gekomen voor dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs. Steeds meer mensen worden zich er van bewust dat het onderwijs aangepast moet worden aan de behoeftes van een leerling. Door het onderwijs aan te passen aan de behoeftes van een leerling en een goede begeleiding en ondersteuning te geven, kunnen ook zorgleerlingen hun opleiding op het reguliere onderwijs met succes afronden (Braams, 2001). Vandaar dat er vanaf augustus 2014 de Wet Passend Onderwijs is ingegaan. Scholen hebben vanaf deze datum een zorgplicht, wat inhoudt dat zij ervoor moeten zorgen dat alle leerlingen op een passende onderwijsplek terecht komen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.j.).

Sinds het schooljaar 2002-2003 valt de vergoeding voor dyslectische leerlingen onder het onderwijsbudget dat een school krijgt voor de zorg van leerlingen. Hierdoor zijn scholen vrij om zelf te beslissen aan welke zorgleerlingen het geld besteed gaat worden en hoe zij deze leerlingen begeleiden. Door deze regeling mogen scholen zelf hun dyslexiebeleid opstellen (Schoots-Wilke, 2002). Om scholen in het voortgezet onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden in de omgang met dyslectische leerlingen en het opstellen van een dyslexiebeleid, is er in 2004 door Masterplan Dyslexie een protocol dyslexie voor het voortgezet onderwijs opgesteld (Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013).

Vanaf 2011 zijn de exameneisen voor het voortgezet onderwijs flink aangescherpt. Zo is het vanaf het schooljaar 2011-2012 verplicht dat middelbare scholieren voor alle onderdelen van het centraal examen minimaal een gemiddelde van 5,5 moeten halen om hun diploma te mogen ontvangen (van Bijsterveldt – Vliegenthart, 2011). Bijlage 1 bevat een overzicht van deze eisen. Scholen maken zich zorgen over de effecten van deze eisen, met name voor leerlingen met dyslexie. Zij hebben vaak extra moeite met vakken zoals Nederlands en Engels waardoor deze eisen voor hen erg ongunstig kunnen zijn (Steunpunt Dyslexie, 2011). Ook wiskunde kan een struikelblok vormen voor deze leerlingen. Lezen speelt namelijk ook bij rekenen/wiskunde een grote rol, waardoor dyslectische leerlingen moeite kunnen hebben met het begrijpen van een som. De correlatie tussen dyslexie en reken- en wiskundeproblemen is dan ook hoog, 40% van de dyslectische leerlingen kampt ook met reken- en wiskundeproblemen (Goei, 2010).

Volgens een onderzoek van het Provinciaal Opbouworgaan Noord-Brabant (het PON) is het de verwachting dat deze strengere eisen er voor zorgen dat er meer leerlingen met dyslexie op het examen zullen zakken. Zo wordt er binnen het vmbo basis beroeps gerichte (Bb) en kader beroepsgerichte (Kb) verwacht dat het aantal gezakte dyslectische leerlingen met 2,8% zal stijgen en dat dit binnen het vmbo gemengde leerweg (Gl) en theoretische leerweg (Tl) 2,2% zal zijn. Binnen het havo en vwo zullen deze stijgingen naar verwachting het grootst zijn, respectievelijk 9,2% en 8,4% (Sontag & Bosmans, 2010). Desondanks is uit een ander onderzoek gebleken dat deze strengere exameneisen geen gevolgen hoeven te hebben voor leerlingen met dyslexie, mits zij tijdens de gehele schoolloopbaan voldoende ondersteund en begeleid worden (Bekebrede,

2013). Vandaar dat, door de invoering van nieuwe exameneisen in 2011, is besloten om het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs te vernieuwen om zo scholen beter te kunnen ondersteunen (Henneman et al., 2013). Ondanks dat dit protocol nu voldoende handvaten biedt voor het opstellen van een dyslexiebeleid, blijkt uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2012) dat scholen voornamelijk voor zorg buiten de klas kiezen waarbij de leraar in de ondersteuning geen actieve rol speelt. Ook blijkt uit dit onderzoek dat er op weinig scholen wordt gewerkt met individuele begeleidingsplannen. Hierdoor wordt er op veel scholen minder ondersteuning aangeboden aan leerlingen met dyslexie dan volgens het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs dient te worden aangereikt (Inspectie van Onderwijs, 2012).

Naar aanleiding van de bovengenoemde zorgen en veranderingen, is er bij de directie van het R.K. Sg. Canisius de vraag ontstaan of zij wel voldoende begeleiding bieden aan hun leerlingen met dyslexie en of deze leerlingen en hun ouders tevreden zijn met de begeleiding die hun geboden wordt. Het Canisius is een katholieke school in Twente en heeft twee locaties: Almelo en Tubbergen. De locatie Almelo richt zich op de richtingen vmbo-theoretisch, havo en vwo en de locatie Tubbergen biedt de richtingen vmbo-basisberoepsgericht, vmbo-kaderberoepsgericht, vmbo-gemengd/theoretisch, havo en vwo (t/m leerjaar 3) aan. Binnen het vwo biedt het Canisius sinds een paar jaar ook een aparte stroom voor tweetalig onderwijs (TTO) aan (Delnooz, 2015). De missie van het Canisius wordt als volgt verwoord in de schoolgids: “Groeien in een veilige, overzichtelijke, uitdagende en sociale leer- en werkomgeving (Delnooz, 2015, p.7).” In totaal zitten er op de school 1847 leerlingen, waarvan er 1035 op de locatie Almelo onderwijs volgen en 812 op de locatie Tubbergen. Per september 2014 telt het Canisius 188 dyslectische leerlingen. Deze leerlingen hebben ook daadwerkelijk een officiële dyslexieverklaring en mogen gebruik maken van de ‘groene kaart’. De ‘groene’ kaart is de dyslexiekaart van het Canisius. Hierop staat beschreven welke ondersteuning de leerling krijgt en van welke extra faciliteiten de leerling gebruik mag maken (Delnooz, 2015).

1.2 Het doel van het onderzoek

De doelstelling van dit onderzoek is een beeld te krijgen van de dyslexiebegeleiding die het Canisius aanbiedt en de mate van tevredenheid van de dyslectische leerlingen en hun ouder(s)/verzorger(s) over deze dyslexiebegeleiding. Aan de hand van dit onderzoek kan de directie van het Canisius bepalen of de dyslectische leerlingen en hun ouder(s)/verzorger(s) tevreden zijn over het dyslexiebegeleiding en wat zij eventueel moeten en/of kunnen veranderen aan hun dyslexiebeleid om deze leerlingen de best mogelijke begeleiding en ondersteuning te bieden. Daarnaast kan het Canisius aan de hand van dit onderzoek bepalen in hoeverre de dyslexiebegeleiding aansluit bij het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs van de KPC groep.

Aan de hand van de probleemanalyse is de centrale onderzoeksvraag geformuleerd als: Hoe beoordelen de dyslectische leerlingen en hun ouder(s)/verzorger(s) de dyslexiebegeleiding van het Canisius en komt deze begeleiding overeen met de richtlijnen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap?

Om antwoord op te geven op de onderzoeksvraag, is er eerst, door middel van literatuuronderzoek, onderzocht wat de begrippen dyslexie, dyslexiebeleid en tevredenheid inhouden. Deze begrippen zijn beschreven in het theoretisch kader van hoofdstuk twee. In de eerste deelvraag zal worden onderzocht hoe de dyslexiebegeleiding van het Canisius eruit ziet en in hoeverre deze begeleiding overeen komt met de richtlijnen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Vervolgens brengt de tweede

deelvraag in kaart in welke mate de prevalentie van dyslexie op het Canisius overeen komt met de prevalentie van dyslexie in Nederland. De derde deelvraag is tweedelig en brengt in kaart hoe tevreden de dyslectische leerlingen en hun ouder(s)/verzorger(s) zijn en welke verschillen en overeenkomsten er te vinden zijn in de tevredenheid. Ten vierde wordt onderzocht in welke verschillen er te vinden zijn binnen de tevredenheidsschalen met betrekking tot het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau. De vijfde deelvraag geeft antwoord op de vraag of de cijfers voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde van invloed zijn op de tevredenheid van de leerlingen. Ten slotte brengt de zesde deelvraag in kaart welke suggesties de dyslectische leerlingen en hun ouder(s)/verzorger(s) hebben voor de verbetering van de dyslexiebegeleiding.

In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op het theoretisch kader en in hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het onderzoeksdesign, de uitvoering van het onderzoek en welke instrumenten daarvoor gebruikt worden. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de hypothesen van het onderzoek beantwoord en worden deze resultaten gebruikt om in hoofdstuk 5 deze scriptie af te sluiten met de conclusies van het onderzoek, de discussie en de aanbevelingen.

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt er met behulp van een literatuuronderzoek ingegaan op de begrippen/constructen die bij dit onderzoek van belang zijn. Allereerst wordt er specifiek ingegaan op het begrip dyslexie en op dyslexie in het voortgezet onderwijs. In paragraaf drie wordt een algemene beschrijving van tevredenheid gegeven en het hoofdstuk wordt afgesloten met het conceptuele model.

2.1 Dyslexie

Vroeger werd dyslexie ‘woordblindheid’ genoemd omdat men er van overtuigd was dat de stoornis veroorzaakt werd door verminderde visuele waarneming. De term ‘dyslexie’ werd pas in 1884 voor het eerst gebruikt door Rudolf Berlin. Berlin vergeleek de stoornis ‘woordblindheid’ met de problemen die mensen met alexie ervaren: het niet kunnen lezen door een beschadiging in de dominante hersenhelft, waarbij er geen sprake is van problemen met het gezichtsvermogen (Anderson & Meier-Hedde, 2001). Volgens Anderson & Meier-Hedde (2001) koos Berlin er voor om de stoornis dyslexie te noemen aangezien hij van mening was dat de term dyslexie beter bij leesproblemen met een neurologische oorsprong paste dan de term ‘woordblindheid’. In het Grieks staat ‘dys’ voor niet goed/beperkt functioneren en ‘lexis’ voor taal en woorden: het moeite hebben met taal/woorden (Steunpunt Dyslexie, z.j.). De keuze van Berlin om de stoornis dyslexie te noemen en zijn beschrijving van dyslexie zijn van groot belang geweest voor de huidige onderzoeken naar dyslexie (Anderson & Meier-Hedde, 2001).

Tegenwoordig zijn er nationaal en internationaal meerdere definities voor dyslexie. In Nederland worden voornamelijk twee definities gebruikt: die van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) en die van Blomert (2006). De SDN definieert dyslexie als “een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau” (Kleijnen et al., 2008, p.11). Volgens de SDN zit het probleem niet enkel in het aanleren van de juiste spellingsregels, maar ook in het correct en vlot toepassen van die regels. Dit betekent dat iemand met dyslexie vanaf het eerste jaar lees- en spellingonderwijs al tegen problemen aan zou kunnen lopen en dit mogelijk zijn hele leven zal blijven doen. De SDN prefereert, zolang er geen overtuigend bewijs is voor de oorzaak/oorzaken van dyslexie, een beschrijvende definitie (Kleijnen et al., 2008). Blomert (2006) beschrijft dyslexie als een specifieke lees- en spellingsstoornis welke de normale educatieve ontwikkeling negatief beïnvloed. In de definitie wordt ingegaan op de oorzaken van dyslexie. Volgens Blomert (2006) wordt dyslexie veroorzaakt door stoornissen binnen de fonologisch als orthografische taalverwerking.

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de fonologische werking bij het lezen en spellen, een van de belangrijkste cognitieve processen in de hersenen is (Blomert, 2005; Bosman, 2000; Braams, 2002). Bij dyslexie is er sprake van een tekort in de fonologische werking, waardoor mensen met dyslexie moeite hebben om geschreven taal om te zetten in klanken (Braams & Loonstra, 2010; Boets et al., 2013; Noordenbos, 2013; Shaywitz, 2005). Doordat dit decodeerproces bij mensen met dyslexie niet geautomatiseerd is en alle aandacht uitgaat naar het foutloos en vlot lezen van woorden, levert dit ook vaak problemen op bij het begrijpend lezen (Verhulst, 2006). Als je de definitie van Blomert en de theorie over de fonologische werking bekijkt, lijken dit logische verklaringen voor het ontstaan van dyslexie. Toch is er wetenschappelijk nog geen precieze verklaring voor het ontstaan van dyslexie. Wetenschappers worden het nu langzamerhand steeds meer eens over belangrijke factoren, namelijk dat de oorzaak van dyslexie

plaatsvindt in de hersenen en dat dyslexie erfelijk is (Castles & Coltheart, 2004). Doordat er nog onvoldoende wetenschappelijke kennis is over specifieke oorzaken van dyslexie, wordt er in deze scriptie de beschrijvende definitie van de SDN gehanteerd.

Wel is bekend dat erfelijkheid een belangrijke rol speelt (Blomert, 2005; Shaywitz, 2005). Als een kind één ouder met dyslexie heeft, is de kans dat het kind ook dyslectisch is, ongeveer 33 tot 66 procent. Wanneer een kind twee dyslectische ouders heeft, is die kans zelfs nog groter (van Bergen, de Jong, Plakas, Maassen & van der Leij, 2012). Genetisch onderzoek heeft aangetoond dat bepaalde mutaties op de chromosomen de kans op dyslexie vergroten. De overerving is polygenetisch, dit houdt in dat bij de ontwikkeling van dyslexie meerdere genen betrokken zijn. Inmiddels is aangetoond dat gen 1, 2, 6, 15 en 18 betrokken zijn bij de ontwikkeling van dyslexie (Desoete et al., 2010). Toch blijkt uit verschillende tweelingonderzoeken dat het ontstaan van dyslexie niet alleen wordt bepaald door erfelijkheid, maar ook door omgevingsfactoren (Van der Leij, 2003). Zo blijkt uit het onderzoek dat de concordantie, de aanwezigheid van een bepaald kenmerk bij beide leden van een tweeling, bij eeneiige tweelingen zo'n 80 procent is maar dat dit bij twee-eiige tweelingen minder dan 50 procent is. Het komt dus vaker voor dat eeneiige tweelingen beiden dyslectisch zijn dan twee-eiige tweelingen beiden dyslectisch zijn. Hieruit kan geconcludeerd worden dat erfelijkheid wel een grote rol speelt bij het ontstaan van dyslexie, maar dat er tevens rekening gehouden moet worden met de invloed van omgevingsfactoren (Vellutino et al. zoals geciteerd in Blomert, 2005).

In de laatste jaren kom je in het onderwijs steeds vaker leerlingen tegen met lees- en spellingsproblemen. Zo blijkt uit het prevalentieonderzoek van Blomert (2013) voor de universiteit van Maastricht dat bijna 9 procent van de leerlingen in het basisonderwijs kampt met ernstige lees- en spellingsproblemen. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de prevalentie van dyslexie in Nederland wordt geschat op bijna 4 procent. Voor het onderzoek van Blomert zijn alleen leerlingen uit de onder- en middenbouw van het reguliere basisonderwijs meegenomen, waarbij geen sprake is van comorbiditeit (Henneman et al., 2013). Toch blijkt de laatste jaren dat deze percentages uit het onderzoek van Blomert niet geheel overeenkomen met de werkelijke prevalentie van dyslexie in Nederland. Zo komt uit de cijfers van het CBS naar voren dat 12% van de 11 jarigen, volgens hun ouders, dyslexie heeft (Verhoeven, de Jong & Wijnen, 2014). Ook het onderzoek van Sontag & Bosman toont andere percentages, namelijk dat 15% van de vmbo-leerlingen, 11% van de havo-leerlingen en 6% van de vwo-leerlingen, een dyslexieverklaring hebben tijdens het examen (Sontag & Bosmans, 2010). Het verschil in cijfers wordt, volgens Verhoeven, de Jong & Wijnen (2014), verklaard door het feit dat Blomert het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (WVS) en de zorgverzekeraars moest overtuigen dat dyslexie een unieke medische stoornis is waarbij de diagnostiek en behandeling vergoed moest worden. Daarnaast dient opgemerkt te worden dat bij 25% van de leerlingen dyslexie pas in het voortgezet onderwijs ontdekt (Steunpunt Dyslexie, 2014). Pas in het voortgezet onderwijs worden deze dyslectische leerlingen geconfronteerd met het feit dat lezen en spellen voorwaarden zijn om de leerstof te bestuderen. Doordat bij dyslectische leerlingen het lezen en spellen niet geautomatiseerd is, zal het hen veel meer moeite en tijd kosten om de leerstof door te nemen en te begrijpen. (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2011). Hierdoor hebben ze niet alleen moeite met de taalvakken maar ook met de zaakvakken en exacte vakken (Schoots-Wilke, 2002).

2.2 Dyslexie in het voortgezet onderwijs

De laatste jaren zijn we het onderwijs steeds meer aan het aanpassen aan de behoeften van de individuele leerling (Smeets, 2007). Sinds 1 augustus 2014 is de Wet Passend Onderwijs van start gegaan en zijn alle scholen verplicht om alle leerlingen, die zich aanmelden of al ingeschreven staan, passend onderwijs aan te bieden. Mocht de school niet voldoende ondersteuningsmogelijkheden kunnen bieden, dan dient de desbetreffende school zelf andere passende school binnen het samenwerkingsverband zoeken (Steunpunt Passend Onderwijs, 2013). Het passend onderwijs richt zich voornamelijk op zorgleerlingen. Dit zijn leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben omdat hun leer- en/of gedragsproblemen dan wel lichamelijke en/of zintuiglijke beperkingen het volgen van onderwijs moeilijker maken. Leerlingen met dyslexie worden daarom ook als zorgleerlingen gezien (Smeets & Rispens, 2008).

De invoering van het passend onderwijs zorgt er voor dat de manier van denken en handelen van leraren, maar ook van de schoolorganisatie, moet veranderen (Verhoeven, de Jong & Wijnen, 2014). Al langer was bekend dat de gevolgen van dyslexie alleen beperkt worden als dyslectische leerlingen op school intensief en effectief begeleid worden en scholen meer samenwerken met dyslexiespecialisten (Struyvenberg, 1995). Maar nu blijkt uit onderzoek dat het van belang is dat dyslectische leerlingen de begeleiding krijgen die zij nodig hebben en dat deze begeleiding voornamelijk binnen de klas plaats vindt (Warnock, 2010). Helaas ontbreekt er op scholen vaak de benodigde kennis of is er geen dyslexiebeleid aanwezig, waardoor leerlingen sneller gedemotiveerd raken. Daarnaast vindt de zorg voor leerlingen voornamelijk buiten de klas plaats en houden veel leraren zich niet bezig met de extra zorg aan leerlingen (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010; Warnock, 2010).

Om het onderwijs af te stemmen op de kansen en onderwijsbehoeften van de dyslectische leerling, dient de school een onderwijszorgroute in te richten. Een onderwijszorgroute wordt opgezet vanuit het continuüm van zorg en beschrijft de stappen in de onderwijszorg op drie niveaus. Het eerste niveau is de zorg op klassenniveau, hieronder valt de basiszorg: goed lees- en spellingsonderwijs. Het tweede niveau is de aanvullende begeleiding van de mentor of leraar binnen de klas. Leerlingen met dyslexie krijgen bijvoorbeeld extra instructie of begeleidde oefentijd op dit niveau (Clijnsen, Beek, van de Beek, van Herp, 2011). Als blijkt dat de extra begeleiding binnen de klas voor een leerling niet voldoende is, kan er zorg op schoolniveau worden aangeboden. Deze zorg wordt alleen aangeboden na toestemming van de leerling en ouders. Onder dit niveau valt bijvoorbeeld de interne begeleiding, zoals remedial teaching, die buiten de klas wordt aangeboden. Ook vallen de groeps- en leerlingensprekingen en de professionalisering van leraren onder dit niveau (Van Druenen, Gijssels, Scheltinga & Verhoeven, 2012). Mocht een leerling ook op dit niveau geen vooruitgang boeken dan kan er, na toestemming van de ouders, doorverwezen worden naar een extern dyslexiecentrum die diagnostiek, begeleiding en ondersteuning aan leerlingen maar ook aan leraren aanbiedt. Deze externe zorg en ondersteuning aan de leerlingen en leraren valt onder het bovenschools niveau (Beek, van de Beek, Clijnsen & van Herp, 2011).

In een onderwijszorgroute is sprake van een integrale leerlingenzorg, de zorg is een zeer belangrijk onderdeel binnen het handelen van leraren. Om deze integrale zorg voor dyslectische leerlingen te kunnen realiseren, is het nodig een dyslexiebeleid op te stellen (Blonk, et al., 2006). Vanuit het ministerie van OCW zijn er geen wettelijke regelingen opgesteld waaraan scholen zich moeten houden bij het opstellen van een dyslexiebeleid. Om scholen richtlijnen te bieden bij het opstellen van een dyslexiebeleid, is in 2004, in

opdracht van het ministerie van OCW, het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs ontwikkeld en verstuurd naar alle scholen (Henneman et al., 2013).

Een school is niet verplicht om het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs te gebruiken bij het opstellen van een dyslexiebeleid. Een school krijgt elke jaar een vergoeding, ook wel lumpsum genoemd, per ingeschreven leerling. Doordat de vergoeding voor dyslexie onder deze lumpsum valt, is de school vrij om te bepalen hoe zij haar dyslectische leerlingen begeleidt (Steunpunt Dyslexie, 2014). Toch wordt het ten zeerste aangeraden om het protocol te gebruiken, aangezien het protocol scholen een houvast biedt voor het opstellen, uitvoeren en evalueren van een dyslexiebeleid en streeft naar een integrale aanpak van de begeleiding. Deze integrale aanpak moet er toe leiden dat alle dyslectische leerlingen een opleiding kunnen volgen die past bij hun cognitieve capaciteiten, de lees- en schrijfvaardigheid van deze leerlingen wordt vergroot en ze om kunnen gaan met hun dyslexie (Henneman et al., 2013). Om dit doel te bereiken, is het noodzakelijk om uitgangspunten op te stellen. Dit worden ook wel de voorwaarden genoemd voor een succesvolle begeleiding voor leerlingen met dyslexie. In het protocol Dyslexie worden de volgende voorwaarden beschreven: de leerling staat centraal, de ondersteuning vereist een geïntegreerde aanpak, de ondersteuning vindt plaats gedurende de hele schoolloopbaan en de ondersteuning gaat uit van wat werkt bij de leerling en wat een zo groot mogelijk effect heeft (economisch principe). De eerste voorwaarde houdt in dat de school per leerling bepaalt wat hij/zij nodig heeft qua begeleiding en ondersteuning. Daarbij is het van belang dat de leerling betrokken wordt bij het opstellen van het begeleidingsplan, zij weten meestal zelf het best waar ze moeite mee hebben en wat ze zou kunnen helpen. Wel is het belangrijk dat de school aangeeft welke mogelijkheden er zijn qua begeleiding en ondersteuning. Leerlingen en ouders zijn vaak niet op de hoogte wat de mogelijkheden zijn. Als tweede voorwaarde is gesteld dat leerlingen zo veel mogelijk tijdens de lessen begeleid moeten worden door de leraren en moeten goede afspraken gemaakt worden tussen school, de leerling en de ouders. Aangezien dyslexie niet een stoornis is die overgaat, is de derde voorwaarde van het protocol dat de school ondersteuning biedt gedurende de gehele schoolloopbaan en niet alleen in de brugklas. De vierde voorwaarde is dat ondersteuning zo moet worden vormgegeven dat het gewenste resultaat behaald wordt. Dit resultaat verschilt per leerling en hangt af welke doelen gesteld worden aan de begeleiding: bijvoorbeeld een voldoende halen voor Nederlands of overgaan naar de volgende klas. De school moet daarbij rekening houden met het resultaat van eerdere ondersteuning. Het heeft geen zin om door te gaan met de ondersteuning die gegeven is op de basisschool als deze ondersteuning geen effect had (Henneman et al., 2013).

Zoals al eerder beschreven werd, is het noodzakelijk om een dyslexiebeleid te ontwikkelen en te implementeren dat door alle partijen wordt geaccepteerd, om zo specifieke zorg te kunnen geven aan dyslectische leerlingen (van der Leij, 2003). In een dyslexiebeleid wordt beschreven hoe de ondersteuning van dyslectische leerlingen eruit ziet, welke afspraken er zijn gemaakt, hoe de planning en ontwikkeling van het beleid voor de komende jaren eruit ziet en hoe de school de kwaliteit van het beleid in de gaten houdt (Henneman et al., 2013). Het Protocol Voortgezet Onderwijs beschrijft dat een dyslexiebeleid is opgesteld uit een aantal vaste onderdelen en slechts bestaat uit enkele pagina's. Het eerste onderdeel is de missie en de visie van een beleid. In dit onderdeel wordt beschreven welk doel de school met het beleid wil bereiken en welke uitgangspunten daarvoor nodig zijn. Het tweede onderdeel is de doelgroep van het beleid. Hierin staat beschreven voor welke leerlingen dit beleid van belang is. Het volgende onderdeel is de beschrijving van de ondersteuning. Dit onderdeel is opgedeeld in drie delen: signalering en onderzoek, begeleiding en

ondersteuning en organisatie en communicatie. Het laatste onderdeel dat een beleid moet bevatten zijn de concrete afspraken en procedures. Deze worden beschreven in de bijlage van het beleid. Het is van belang dat het document voor iedereen te raadplegen is en telkens wordt geëvalueerd en bijgewerkt met actuele informatie (Henneman et al., 2013). In bijlage 2 is een overzicht te vinden met de inhoud van een dyslexiebeleidsplan. Hierin staat beschreven waar aan gewerkt wordt, welke vragen de directie zichzelf moet stellen en waar deze informatie te vinden is in het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (Henneman et al., 2013).

Aan de hand van de genoemde voorwaarden wordt in hoofdstuk 4 beschreven hoe de dyslexiebegeleiding binnen het Canisius geregeld is en wordt er onderzocht of de dyslexiebegeleiding van het Canisius voldoet aan deze voorwaarden voor een succesvolle dyslexiebegeleiding.

2.3 Tevredenheid

Hoe tevreden zijn leerlingen over school en wat zorgt er voor dat een leerling tevreden of ontevreden is? Naar het antwoord op deze vragen is de laatste tijd veel onderzoek gedaan. Tevreden leerlingen hebben namelijk meer kans hebben om hun diploma te halen, wat tevens weer goed is voor de reputatie van een school (Pascarella & Terenzini, 2005). Om antwoord te kunnen geven op deze vragen, is het belangrijk om te onderzoeken wat het begrip tevredenheid inhoudt. Tevredenheid is een veelomvattend begrip. Het is lastig om precies aan te geven wat mensen tevreden maakt. De een kan tevreden zijn omdat iets er mooi uit ziet en de ander omdat ze goed behandeld is. Ook in de literatuur is er nog geen overeenstemming over het begrip tevredenheid. Zo beschrijft de Cambridge University Press (2002) tevredenheid als een fijn gevoel wat je krijgt als je iets ontvangt of iets hebt gedaan wat je graag wilt en noemt Bloemer (1993) tevredenheid daarentegen een evaluatie van een gekozen alternatief dat op zijn minst voldoet aan de verwachtingen. Uit onderzoek blijkt dat tevredenheid niet alleen beschouwd kan worden als een cognitieve component, maar ook als een affectieve component. Een cognitieve ervaring resulteert namelijk in een affectieve component, ook wel waarden en emoties genoemd (Wirtz, Mattila, & Tan, 2000). Bigné et al. (2005) neemt daarom de bovenstaande definities samen en beschrijft tevredenheid als een cognitieve gemoedstoestand ten gevolge van een evaluatie en de emoties die deze evaluatie oproepen. Aangezien deze definitie beide ladingen dekt, zal in deze scriptie de definitie van Bigné et al. (2005) worden aangehouden.

Naar de tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de dyslexiebegeleiding is weinig onderzoek gedaan. Wel blijkt dat ouders en leerlingen meer tevreden zijn over scholen waar een geïntegreerd zorgbeleid wordt gerealiseerd waarin de leraar de belangrijkste rol heeft, dan in scholen waar dit niet het geval is (Struyf, 2002). Zo zorgen leraren met pedagogische en didactische kwaliteiten voor meer tevredenheid onder de leerlingen en de ouders (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Vooral de bejegening, acceptatie, stimulatie en het bieden van extra instructie worden als belangrijke pedagogische en didactische kwaliteiten gezien. De communicatie tussen school, leerlingen en ouders blijkt tevens een belangrijke predictor te zijn voor tevredenheid. Daarbij is het vooral belangrijk dat een school heldere informatie verstrekt, de leerlingen en de ouders serieus neemt en de ouders op de hoogte houdt over de ontwikkeling van hun kind (Vergeer, Blok, Peetsma & Roede, 2004; Peetsma & Blok, 2007; Ledoux, Vergeer & Voncken, 2013). De ouders hechten daarnaast ook veel waarden aan het feit dat school hen laat meedenken over de mogelijke begeleiding van hun kind (Kuiper, Dijkers, Emmelot, Ledoux, 2015).

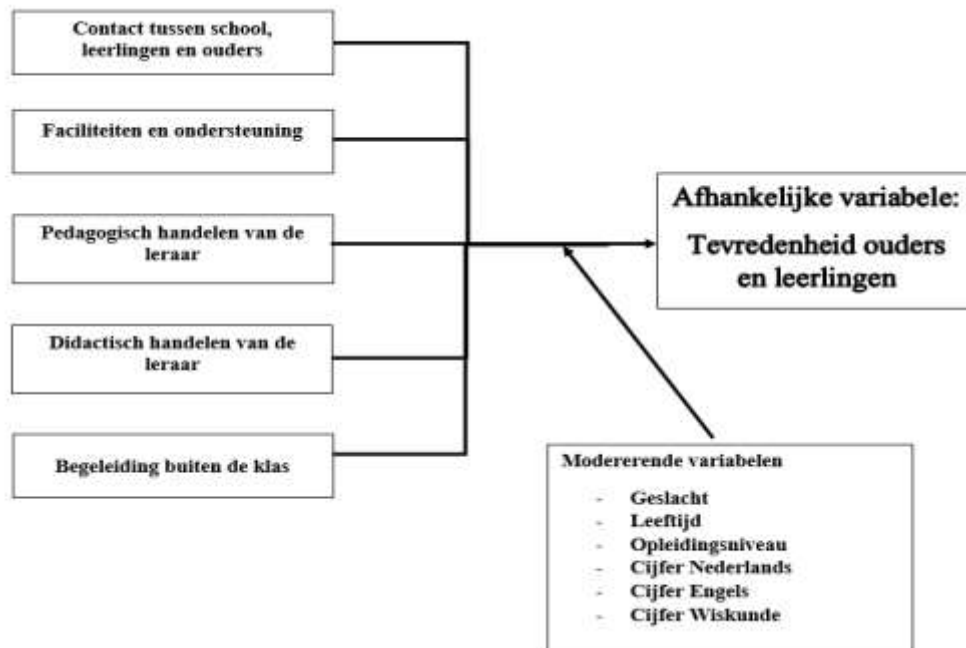
Naast de kwaliteit van de leerkracht en de communicatie wordt de tevredenheid beïnvloed door het bieden van voldoende en ondersteuning en begeleiding op maat gedurende de gehele schoolloopbaan en het bieden van goede voorzieningen, zoals compenserende, dispenserende en ICT maatregelen (Henraat, van Kampen & Willems, 2010). Een goed opgezet dyslexiebeleid is dus van belang om ouders en leerlingen tevreden te maken en tevens te houden. Het ministerie van OCW verwacht dan ook dat zolang er op school goede zorg geboden wordt en dat de ouders en leerlingen tevreden zullen zijn (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot & Heim, 2007).

Of iemand tevreden is, hangt dus af van verschillende factoren. Naast de eerder genoemde factoren spelen ook demografische kenmerken een rol (Engels & Aelterman, 2002; Lesterhuis, 2010; Loukas & Murphy, 2007). Zo blijken meisjes significant meer tevreden te zijn over school dan jongens en zijn oudere leerlingen vaak minder tevreden over school dan jongere leerlingen (Loukas & Murphy, 2007; Verkuyten & Thijs, 2002). Dit verschil wordt verklaard doordat meisjes zich meer betrokken voelen bij school dan jongens en doordat oudere leerlingen een toenemende wens hebben voor autonomie waardoor ze kritischer naar de school kijken (Verkuyten & Thijs, 2002). Qua opleidingsniveau blijkt dat leerlingen van het vmbo minder tevreden zijn, over school dan leerlingen op de havo en het vwo (Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras & Brukx, 2014; Bokdam, Keijsers & Bal, 2011). Andere onderzoeken laten juist zien dat het verschil in tevredenheid afhangt van het onderwerp. Zo zijn havo leerlingen negatiever over de band met de leraar dan vmbo-leerlingen (Groeneveld, Benschop, Olvers & van Steensel, 2010). Toch is nog niet iedereen het hier mee eens en leveren andere onderzoeken naar de demografische kenmerken en tevredenheid geen significante resultaten op (Garland et al., 2007).

Een ander discussiepunt wordt veroorzaakt door onderzoeken naar de samenhang tussen tevredenheid en de prestaties van de leerlingen (Marki, Maki, Patterson & Whittaker, 2000; Pike, 1991). In Nederland is hier weinig tot geen onderzoek naar gedaan, maar in Amerika is dit een populair onderwerp. Kan dit er juist niet voor zorgen dat er schijntevredenheid ontstaat? In het ‘grading leniency bias model’ wordt verondersteld dat leerlingen met hogere cijfers, ook hogere cijfers geven als zij de leraar moeten beoordelen (Krautmann & Sander, 1999; Greenwald, 1995). Ook Theall & Franklin (2001) komen tot de conclusie dat er een relatie is tussen de cijfers van leerlingen en de beoordeling van leraren door deze leerlingen. Een goede leraar leidt namelijk tot leren, wat weer leidt tot een goede prestatie en tevredenheid van de leerling. Toch is niet iedereen het hier mee eens. Zo vergeleken Howard and Maxwell (1980) het ‘grading leniency bias model’ met de motivatie van studenten. Daaruit bleek dat tevredenheid geen directe samenhang had met de cijfers van leerlingen, maar met de motivatie. Zij concludeerden hieruit dat de tevredenheid van leerlingen niet werd beïnvloed door de cijfers. Op de vraag of tevredenheid een grote invloed heeft op de cijfers van de leerling of de cijfers juist op de tevredenheid, wordt nog druk gedebatteerd.

2.4 Het conceptuele model

Op basis van de bovenstaande literatuur is het conceptuele model vastgesteld. In het conceptuele model worden de (on)afhankelijke en de modererende variabelen weergegeven. In figuur 1 is het conceptuele model van dit onderzoek te vinden. De onafhankelijke variabelen zijn hierbij aan de linkerkant geschreven. Zij verklaren gedeeltelijk of geheel de afhankelijke variabele. De afhankelijke variabele is de variabele waar dit onderzoek om draait en is afhankelijk van de onafhankelijke variabelen. Tot slot zijn modererende variabelen de variabelen die invloed hebben op de verband tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele.



Figuur 1. *Het conceptuele model over de tevredenheid van de leerlingen en ouders*

Op basis van dit conceptueel model worden de verwachtingen uitgesproken die in het volgende hoofdstuk als hypothese getoetst worden.

Hoofdstuk 3 – Methoden van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt als eerste ingegaan op het onderzoeksdesign. Vervolgens worden de onderzoeksdoelgroepen, de onderzoeksmiddelen en de procedure van het onderzoek beschreven. Tenslotte worden de onderzoekshypotheses en de hypothesetoetsing besproken.

3.1 Onderzoeksdesign

Om dit onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken, wordt er gebruik gemaakt van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes, ook wel triangulatie genoemd (Verhoeven, 2011). De kwalitatieve onderzoeksmethode is een literatuuronderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van Nederlandstalige en Engelstalige literatuur uit artikelen, boeken en van internet (Verhoeven, 2011). Daarbij is gericht gezocht naar informatie over dyslexie, passend onderwijs en tevredenheid en zijn zoektermen gebruikt zoals tevredenheid, prevalentie dyslexie, student satisfaction, wat is een tevreden leerling, dyslexie voortgezet onderwijs, protocol dyslexie et cetera. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is gezocht naar meerdere onderzoeken over gelijksoortige onderwerpen, om de resultaten daarvan met elkaar te kunnen vergelijken (Verhoeven, 2011). De literatuur is gebruikt om het theoretisch kader te vormen, de deelvragen te beantwoorden en om bepaalde keuzes binnen dit onderzoek te verantwoorden.

Het tweede deel van het onderzoek betreft een kwantitatief onderzoek. Het design van het onderzoek is een survey waarbij de onderzoeksdoelgroepen eenmalig worden ondervraagd. Door gebruik te maken van een enquête is het mogelijk om de mate waarin iets voorkomt binnen de doelgroepen te onderzoeken en is het mogelijk om opvallende verschillen op te merken (Verhoeven, 2011). Bij dit onderzoek is er sprake van een verkennend, tevredenheids- en samenhangonderzoek. Als eerste wordt onderzocht in welke mate de dyslexiebegeleiding overeen komt met het protocol dyslexie. Vervolgens wordt onderzocht in welke mate de prevalentie van dyslexie binnen het Canisius overeen komt met de prevalentie van dyslexie in Nederland. Verder wordt in kaart gebracht in welke mate de leerlingen en hun ouders tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding. Daarna is onderzocht in welke mate er verschillen zijn met betrekking tot de demografische kenmerken van de leerlingen en tot slot is onderzocht in welke mate de rapportcijfers van de leerlingen invloed hebben op de tevredenheid van de leerlingen.

3.2 Onderzoeksdoelgroepen

Dit onderzoek is gericht op de kwaliteit van het dyslexiebeleid van het Canisius te Almelo en de tevredenheid van de dyslectische leerlingen en hun ouders. De onderzoeksdoelgroepen van dit onderzoek zijn de dyslectische leerlingen en hun ouders van het Canisius. Via deskresearch wordt het aantal dyslectische leerlingen met een officiële dyslexieverklaring en ouders bepaald. Er is sprake van een populatieonderzoek omdat mogelijk is om de gehele onderzoeksdoelgroep te benaderen en er geen steekproef wordt getrokken (Fischer & Julsing, 2008). De dyslectische leerlingen zijn de belangrijkste eenheid in dit onderzoek aangezien zij als directe gebruikers van het onderwijs zich een goede mening kunnen vormen over de dyslexiebegeleiding (Henraat, van Kampen & Willems, 2010). De andere onderzoekdoelgroep is de ouders. Ouders zijn belangrijke en kritische graadmeters voor een school. Uit onderzoek blijkt dat het betrekken van ouders bij het onderwijs een positief effect heeft op de kwaliteit van de school (Overmaat & Boogaard, 2004). Vanwege het tijdbestek zijn de leraren van het Canisius bij dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

3.3 Onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument is een enquête die is opgesteld door de onderzoeker en is gebaseerd op het literatuuronderzoek en op de dyslexiescan, wat een instrument is dat ontwikkeld is door het Expertisecentrum Nederlands van de Radboud Universiteit te Nijmegen (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). De dyslexiescan brengt vanuit het oogpunt van de leerling het dyslexiebeleid en de begeleiding van dyslectische leerlingen in kaart en gaat daarbij uit van de niveaus binnen het continuüm van zorg (Blonk, et al., 2006). De vragen uit de dyslexiescan zijn gebruikt om een beeld te krijgen van de dyslexiebegeleiding op het Canisius en om de tevredenheid van de leerlingen en de ouders per schaal te bepalen. Er is één enquête voor de leerlingen en één enquête voor de ouders opgesteld, zie bijlage 7 en 8. Om de uitkomsten van beide enquêtes te vergelijken, zijn er binnen de schalen van beide enquêtes dezelfde vragen en stellingen gebruikt.

De enquête start met een algemeen deel, waarin wordt gevraagd naar demografische kenmerken. De enquête van de leerlingen bevat extra vragen over de demografische kenmerken en over de afgeronde rapportcijfers van de vakken Nederlands, Engels en wiskunde. Dit is om te onderzoeken of de demografische kenmerken en de rapportcijfers invloed hebben op de mate tevredenheid van de leerlingen. De rest van de enquête is gebaseerd op vier schalen: ‘contact met ouders en leerlingen’, ‘faciliteiten’, ‘pedagogisch handelen’, ‘didactisch handelen’ en ‘begeleiding buiten de klas en buiten school’. Uit het literatuuronderzoek en onderzoek naar de begeleiding van dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs blijkt dat deze schalen de tevredenheid meten van de leerlingen en ouders (Ministerie van OCW, 2012). De schaal ‘signalering en diagnose’ is verwijderd omdat alle leerlingen al een officiële dyslexieverklaring hebben.

De stellingen zullen worden beantwoord door middel van de vierpunts Likertschaal met de opties: ‘Helemaal oneens’ (1), ‘oneens’ (2), ‘mee eens’ (3), ‘helemaal mee eens’ (4). De respondent kan op deze manier in oplopende graad zijn tevredenheid aangeven (Verhoeven, 2011). Volgens de tegenstanders van de vierpuntsschaal kan het ontbreken van een neutrale keuze ervoor zorgen dat respondenten afhaken (de Pelsmacker & van Kenhove, 2006). Desondanks is er toch gekozen voor een vierpuntsschaal. Op deze manier wordt de respondent gedwongen om een keuze te maken en wordt er voorkomen dat er meefouten ontstaan doordat men het punt ‘oneens/eens’ opvatten als “geen mening” of “ik weet het niet” (Verhoeven, 2011). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat het aanbieden van een neutrale keuze respondenten kan aanzetten tot ‘satisficing’ en ontmoedigt om een standpunt in te nemen (Krosnick & Fabrigar, 1997).

3.4 Procedures

De communicatie met de leerlingen en ouders verloopt via het Canisius Almelo omdat een bekende afzender voor meer respons zal zorgen (Fischer & Julsing, 2008). De meeste leerlingen zijn minderjarig, waardoor er eerst toestemming is gevraagd aan de ouders door middel van een brief. De leerlingen worden door het Canisius verplicht om deel te nemen aan het onderzoek. Zij worden door school op de hoogte gesteld van de tijd en datum waarop ze aanwezig moeten zijn voor het invullen van de enquête. Door de aanwezigheidsplicht en doordat de onderzoeker de vragenlijst tijdens schooltijd zal afnemen, wordt er een hoge respons onder de leerlingen verwacht. De examenleerlingen zijn door de examenperiode niet verplicht om deel te nemen aan het onderzoek. Zij worden via de post benaderd aangezien de kans klein is dat ze nog op hun schoolmail kijken. De ouders ontvangen de uitnodiging via de mail. Om deelname van de examenleerlingen te bevorderen, is er voor de ouders van examenleerlingen een aparte brief opgesteld waarin wordt gevraagd de deelname van hun zoon/dochter te stimuleren. De genoemde brieven zijn opgenomen in

de bijlagen 5 en 6. Om de respons te vergroten, zal door het Canisius twee weken voor de sluitingsdatum nog een brief en e-mail verstuurd worden naar alle ouders en examenleerlingen met de dringende vraag om, mochten zij de enquête nog niet te hebben ingevuld, dit alsnog te doen.

De leerlingen, die vragenlijst op school invullen, zijn ingedeeld in drie groepen. Voor elke groep is er in de ochtend vijftig minuten in het computer lokaal ingepland. Voor aanvang van de afname worden alle computers gecontroleerd en afgesteld op de enquête. Bij binnenkomst van het lokaal, zal bijgehouden worden wie aanwezig is en wie niet. Mocht een leerling niet aanwezig zijn op de ingeplande tijd dan wordt er gezorgd dat deze leerling op een ander tijdstip langskomt. Tijdens de afname wordt geprobeerd de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten en het belang van deelname en het geven van eerlijke antwoorden benadrukt. Tevens zal telkens worden benadrukt dat de gegeven antwoorden anoniem worden verwerkt. Om toe te zien op een juiste afname van de vragenlijst en om eventuele vragen te beantwoorden of vragen voor te lezen, zal de onderzoeker tijdens de afname in het lokaal aanwezig zijn.

3.5 Analyses en hypotheses

Voor het analyseren van de data uit de enquêtes is er gebruik gemaakt van het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), oftewel IBM SPSS Statistics 22. Om te bepalen in welke mate de items hetzelfde concept meten en om te bepalen of het mogelijk is om deze items samen te voegen tot één schaal, wordt er een Cronbach's alpha analyse uitgevoerd welke in hoofdstuk 4 beschreven staat (Baarda, de Goede & van Dijkum, 2007). Als de items een schaal mogen vormen, wordt een nieuwe samengestelde variabele gemaakt. Met behulp van deze nieuwe samengestelde schalen zullen de hypotheses worden getoetst. Doordat de samengestelde schalen een gemiddelde weergeven van alle items, worden deze variabelen niet meer op ordinaal niveau gemeten, maar op intervalniveau (Verhoeven, 2011).

Om het meten van verschillen wat betreft demografische kenmerken mogelijk te maken, zijn van de variabelen 'leeftijd' en 'opleidingsniveau' klassen gemaakt. De variabele 'leeftijd' is opgedeeld in twee klassen, 1= jonger dan 15 en 2= 15 jaar en ouder. Deze indeling is gebaseerd op leeftijdsindeling van de onderbouw en bovenbouw van het Canisius (Delnooz, 2015). De variabele 'opleidingsniveau' is tevens opgedeeld in twee klassen, 1= vmbo en 2= havo en hoger, waarbij de combinatieklas vmbo-tl/havo onder de klasse vmbo valt. Hiervoor is gekozen omdat uit onderzoek blijkt dat leerlingen uit combinatieklassen eerder afstromen dan opstromen (Grift, Rümke & Verhoeven, 2010; Protocol Advies Voortgezet Onderwijs Almere, geciteerd in Duursma, 2013).

Op basis van het literatuuronderzoek en de deelvragen zijn meerdere hypotheses opgesteld. De eerste deelvraag 'hoe ziet de dyslexiebegeleiding van het Canisius eruit en in hoeverre komt deze begeleiding overeen met de richtlijnen van het ministerie van OCW?' wordt beantwoord door middel van het literatuuronderzoek dat terug te vinden is in hoofdstuk 2.

De tweede deelvraag 'in welke mate komt de prevalentie van dyslexie op het Canisius overeen met de prevalentie van dyslexie in Nederland?' wordt beantwoord aan de hand van het literatuuronderzoek uit hoofdstuk 2 en een deskresearch.

De derde deelvraag is tweedelig en brengt in kaart hoe tevreden de leerlingen en hun ouders zijn en welke verschillen en overeenkomsten er te vinden zijn in de tevredenheid. De tevredenheid van de leerlingen en hun ouders zal weergegeven worden aan de hand van een kruistabel en de gemiddelde scores per schaal. De verschillen en overeenkomsten worden bepaald door middel van twee hypothesen. In literatuuronderzoek zijn er geen aanwijzingen gevonden voor grote verschillen tussen de tevredenheid van de leerlingen en die van de ouders, waardoor de hypothese 1 is opgesteld: er zijn geen statisch significante verschillen tussen de gemiddelde scores van de schalen.

De vierde deelvraag ‘in hoeverre zijn er verschillen te vinden in tevredenheid per schaal wat betreft het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau van de leerlingen?’ wordt beantwoord met behulp van drie hypothesen. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat meisjes significant meer tevreden te zijn dan jongens, oudere leerlingen vaak minder tevreden dan jongere leerlingen en leerlingen van het vmbo minder tevreden zijn, dan leerlingen van de havo en het vwo (Bendig-Jacobs et al., 2014; Bokdam et al., 2011; Verkuyten & Thijs, 2002). Aan de hand van het literatuuronderzoek is hypothese 2 opgesteld: meisjes zijn gemiddeld statisch significant meer tevreden over de dyslexiebegeleiding dan jongens. Vervolgens is hypothese 3 opgesteld: oudere leerlingen zijn gemiddeld statisch significant minder tevreden over de dyslexiebegeleiding dan jongere leerlingen. Tot slot is hypothese 4 opgesteld: leerlingen van het vmbo zijn gemiddeld statisch significant minder tevreden over de dyslexiebegeleiding dan leerlingen van de havo en het vwo.

Voor de vijfde deelvraag wordt de samenhang tussen de cijfers voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde en de totale tevredenheid van de leerlingen bepaald. Uit de literatuur blijkt dat wetenschappers het nog niet eens zijn of de tevredenheid van leerlingen wordt beïnvloed door de rapportcijfers. Om dit te toetsen is als eerste hypothese 5 opgesteld: er is geen statisch significant verband tussen het cijfers voor het vak Nederlands wiskunde en de mate van tevredenheid van de leerlingen. Vervolgens is hypothese 6 opgesteld: er is geen statisch significant verband tussen het cijfers voor het vak Engels wiskunde en de mate van tevredenheid van de leerlingen. Tot slot is hypothese 7 opgesteld: er is geen statisch significant verband tussen het cijfers voor het vak wiskunde en de mate van tevredenheid van de leerlingen.

Ten slotte wordt voor de zesde deelvraag onderzocht welke suggesties de leerlingen en hun ouders hebben voor de verbetering van de dyslexiebegeleiding. De suggesties die gegeven zijn bij de open vragen krijgen een code toegekend en worden op die manier onderverdeeld in categorieën. Om een overzicht te geven van de verkregen antwoorden, zullen deze suggesties met behulp van een frequentietabel worden weergegeven.

Voor alle hypothesen geldt dat ze alleen worden aangenomen als er op alle schalen significante verschillen of verbanden gevonden worden. Daarbij wordt uitgegaan van een betrouwbaarheidsinterval van 95% waarbij $p < 0,05$ (Baarda & de Goede, 2007). Hypothese 1 tot en met 4 worden getoetst met behulp van een t-toets. Hypothese 1 wordt tweezijdig getoetst en aangenomen bij een $p > 0,05$ of wanneer er geen verschillen gevonden worden. Hypothese 2, 3 en 4 worden eenzijdig getoetst en aangenomen bij een $p < 0,05$ en wanneer de benoemde verschillen gevonden zijn. Hypothese 5 wordt tweezijdig getoetst met behulp van de Pearson's productmomentcorrelatie. Hierbij worden de correlaties van 0,1 tot en met 0,29 als zwak, correlaties van 0,29 tot en met 0,49 als matig en correlaties van 0,5 of hoger als sterk geïnterpreteerd (Cohen, 1992). De hypothese wordt aangenomen bij een $p < 0,05$ en een $r < 0,3$.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het kwantitatief onderzoek besproken. In eerst instantie wordt de prevalentie van dyslexie binnen het Canisius en de respons van het onderzoek beschreven. Vervolgens wordt er ingegaan op een interne betrouwbaarheidsanalyse. Tot slot wordt beschreven op welke manier het onderzoek is uitgevoerd en worden de resultaten weergegeven van de hypothesetoetsing.

4.1 Prevalentie van dyslexie

Aan de hand van de deskresearch is gebleken dat er 96 dyslectische leerlingen op het Canisius onderwijs volgen. Volgens het Canisius zijn al deze leerlingen in het bezit van een officiële dyslexieverklaring. Dit betekent dat met een aantal van 96 dyslectische leerlingen en een leerlingenaantal van 1035 dat ongeveer 9,3 procent van de leerlingen op het Canisius dyslectisch is. De prevalentie van dyslexie in Nederland wordt geschat op 3,6 procent (Blomert, 2005). Het verschil tussen de prevalentie binnen het Canisius en de prevalentie van dyslexie in Nederland is irreëel groot. Hierdoor zal dit onderwerp besproken worden in de discussie in hoofdstuk 5.

4.2 Respons

De enquête heeft vier weken opengestaan voor de ouders en de examenleerlingen en in totaal hebben 98 respondenten de enquête ingevuld. In tabel 1 is een overzicht te zien van de totale respons. Van de leerlingen bleken drie leerlingen geen dyslexie te hebben en waren er twee ouders die aangaven geen kind met dyslexie te hebben, waardoor deze enquêtes niet zijn meegenomen in het onderzoek. Het bruikbare aantal enquêtes komt hierdoor op 93. Uit de tabel blijkt dat de meeste dyslectische leerlingen man zijn en 15 jaar of ouder. Daarnaast blijkt dat de meeste dyslectische leerlingen op de havo of hoger zitten.

Tabel 1

Overzicht van de populatie en respons van het onderzoek

Responsgroep	Respons (n)	% van de totale respons (%n)
Leerlingen	69	74,2
Ouders	24	25,8
Totaal	93	100

4.3 Betrouwbaarheidsanalyse

Om er zeker van te zijn dat de verschillende items van de enquête voldoende samenhang hebben om een betrouwbaar schaal te vormen, is de Cronbach's alpha (α) van de verschillende schalen berekend (Baarda, de Goede & van Dijkum, 2007). In sociaal wetenschappelijk onderzoek wordt een schaal als betrouwbaar beschouwd als het voldoet aan de minimale eis van $\alpha > 0,60$ (Howitt & Cramer, 2007). In tabel 2 wordt een overzicht weergegeven van de α per schaal.

Tabel 2

Cronbach's alpha (α) van de vragenlijst

Schalen	N	Aantal items	α
Contact met school	93	3	0,79
Faciliteiten	93	9	0,68
Pedagogisch handelen	93	14	0,89
Didactisch handelen	93	11	0,85
Totale tevredenheid	93	4	0,63

Alle schalen van dit onderzoek voldoen aan de minimale eis van $\alpha > 0,60$. Daarbij zijn de overige vragen over het begeleidingsplan en de schaal 'begeleiding buiten de klas en buiten school' buiten beschouwing gelaten. Uit de enquêtes blijkt namelijk dat er geen sprake is van een individueel begeleidingsplan en dat er geen begeleiding plaatsvindt buiten de klas en buiten school.

De α van de schaal 'faciliteiten' is aan de lage kant. Uit de kolom 'Corrected Item-Total Correlation' (zie bijlage 9) blijkt dat het item 'faciliteiten 7' amper correleert met de rest van de items, namelijk 0,03. Dit wordt tevens bevestigd door meerdere geringe en/of negatieve correlaties op inter-item correlation matrix en door de kolom Cronbach's Alpha if Item Deleted. Ondanks dat α stijgt naar 0,70 als dit item verwijderen wordt, is besloten het item niet te verwijderen omdat het item een belangrijk aspect meet van de te meten schaal. De α van de schaal 'totale tevredenheid' is tevens aan de lage kant. De variabele 'contact met school' kan verwijderd worden om de α te verhogen naar 0,68. Uit kolom 'Corrected Item-Total Correlation' blijkt dat de items wel voldoende samenhangen, alle correlaties zijn hoger dan 0,2 (Cohen, 1992). Op de inter-item correlation matrix wordt wel een geringe samenhang gezien tussen de variabele 'contact met school' en de variabele 'didactisch handelen'. Doordat het construct 'tevredenheid multidimensioneel wordt gemeten en de variabele een belangrijke aspect vormt het te meten construct 'tevredenheid' is besloten ook deze variabelen niet te verwijderen.

4.4 Dyslexiebegeleiding op het Canisius

Om te onderzoeken of de dyslexiebegeleiding van het Canisius voldoet aan de voorwaarden die zijn opgesteld vanuit het protocol, is de dyslexiebegeleiding van het Canisius vergeleken met voorwaarden voor een succesvolle dyslexiebegeleiding die beschreven zijn in het protocol dyslexie. De eerste voorwaarde 'de leerling staat centraal' houdt in dat er samen met de leerling en de ouders wordt gekeken naar wat die specifieke leerling nodig heeft (Henneman et al., 2013). Op het Canisius wordt er door de directie bepaald aan de hand van de dyslexieverklaring welke faciliteiten een leerling op de 'groene kaart' krijgt. Er wordt dus wel per leerling bepaald wat hij of zij nodig heeft maar dit wordt niet met de leerling en ouders overlegd, de leerling en zijn ouders hebben dus geen medezeggenschap. Hierdoor voldoet het Canisius niet aan de eerste voorwaarde.

Aan de tweede voorwaarde 'de ondersteuning vereist een geïntegreerde aanpak' voldoet het Canisius gedeeltelijk. Wat opvalt is dat er geen dyslexiebeleid is opgesteld op het Canisius, terwijl volgens het protocol dyslexie het ontwikkelen van een dyslexiebeleid noodzakelijk is om geïntegreerde en specifieke zorg te kunnen bieden aan dyslectische leerlingen (Henneman et al., 2013). Daarnaast worden geen standaard contactmomenten met de dyslexiecoach aangeboden. Wel biedt het Canisius de leerlingen een 'groene kaart' waar bepaalde compenserende, dispenserende en remediërende maatregelen op staan en is er een

informatieboek waarin informatie over dyslexie en de begeleiding wordt beschreven (zie bijlage 3). Tevens is er een informatieboek voor docenten waarin staat beschreven hoe ze pedagogisch en didactisch moeten handelen (zie bijlage 4). Ook mogen de leerlingen gebruik maken van Kurzweil tijdens de les en als het op hun ‘groene kaart’ staat vermeld ook tijdens toetsen en examens. De licentie voor Kurzweil moet wel door de ouders worden gehuurd bij het Canisius of worden gekocht (Delnooz, 2014a). Kurzweil zet tekst om in gesproken taal en markeert de tekst zodat het makkelijker wordt voor de leerling om mee te lezen. Kurzweil kan ook gebruikt worden bij het schrijven van teksten (Sensotec, 2011).

Op het Canisius krijgen dyslectische leerlingen alleen in de brugklas begeleiding van de dyslexiecoach en de remedial teacher. In de overige leerjaren kunnen de leerlingen wanneer het nodig is wel een gesprek met de dyslexiecoach aanvragen. Wel mogen de leerlingen de gehele schoolloopbaan gebruik maken van de ‘groene kaart’ (Delnooz, 2014a). Ondanks deze maatregelen voldoet het Canisius niet aan de derde voorwaarde ‘ondersteuning gedurende de gehele schoolloopbaan’.

Aan de laatste voorwaarde ‘de ondersteuning gaat uit van wat werkt bij de leerling en wat een zo groot mogelijk effect heeft’ wordt gedeeltelijk voldaan. Zo geeft het Canisius wel aan dat er per leerling wordt beoordeeld welke faciliteiten en ondersteuning hij of zij nodig heeft. Helaas wordt er niet per leerling onderzocht of hij eventueel na de brugklas nog extra ondersteuning nodig heeft.

Een pluspunt aan de dyslexiebegeleiding van het Canisius is, dat zij een regeling hebben getroffen met een extern bureau. Hierdoor worden de meeste leerlingen in groep 8 al gescreend op dyslexie. De test wordt bekostigd vanuit de lumpsum dat het Canisius elk jaar krijgt. Valt een basisschool niet onder de regeling van het Canisius en mocht er een vermoeden zijn van dyslexie dan kan er in de eerste week een dyslexieonderzoek worden afgenomen door een extern bureau. De kosten hiervan zijn voor de ouders/verzorgers (Delnooz, 2014a).

4.5 Tevredenheid van de ouders en de leerlingen

De tevredenheid van de ouders en de leerlingen is in SPSS weergegeven met behulp van een boxplot en de verschillen tussen de gemiddelde scores van de schalen zijn getoetst met de t-toets. Beide resultaten worden weergegeven in tabel 3. De gemiddelde scores(m) kunnen variëren tussen 1 tot en met 4, waarbij ‘1’ als zeer ontevreden wordt geïnterpreteerd en ‘4’ als zeer tevreden.

Tabel 3

Verschillen in de gemiddelde tevredenheidsscores per schaal tussen leerlingen en ouders (tweezijdig)

	Leerlingen (n=69)		Ouders (n=24)		T-toets		
	M	SD	M	SD	t	df	p(tweezijdig)
Contact met school	2,57	0,57	2,42	0,48	1,18	91	0,24
Faciliteiten	2,76	0,25	2,71	0,21	0,89	91	0,37
Pedagogisch handelen	2,48	0,46	2,58	0,38	-0,96	91	0,34
Didactisch handelen	2,45	0,43	2,54	0,46	-0,83	91	0,41
Totale tevredenheid	2,57	0,29	2,56	0,32	0,06	91	0,95

Noot: bij alle schalen is de regel ‘equal variances assumed’ gebruikt.

Uit de beschrijvende statistiek uit tabel 3 blijkt dat de leerlingen en de ouders gemiddeld genomen tevreden zijn over de totale dyslexiebegeleiding van het Canisius. De leerlingen en de ouders zijn gemiddeld het meest tevreden over de schaal ‘faciliteiten’. De ouders zijn gemiddeld ontevreden over de schaal ‘contact met school’. De leerlingen daarentegen zijn over geen enkele schaal ontevreden. Uit de t-toets komen geen significante verschillen naar voren waardoor hypothese 1 wordt aangenomen: er zijn geen verschillen tussen de gemiddelde scores per schaal van de leerlingen en van de ouders.

4.6 Demografische kenmerken en de tevredenheid

Om te onderzoeken of er verschillen tussen de schalen zijn wat betref het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau van de leerlingen, is per kenmerk een hypothese opgesteld. Deze hypothese over het kenmerk geslacht zal aan de hand van tabel 4 besproken worden. Om te toetsen of meisjes (2) meer tevreden zijn dan jongens (1) op alle schalen, zijn de resultaten per schaal weergegeven en zijn alleen de scores van de leerlingen meegenomen.

Tabel 4

Verschillen in de gemiddelde scores per schaal tussen jongens en meisjes (leerlingen)

	Jongens (n=45)		Meisjes (n=24)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p (eenzijdig)</i>
	M	SD	M	SD			
Contact met school	2,63	0,6	2,46	0,53	1,19	67	0,12
Faciliteiten	2,75	0,27	2,77	0,21	-0,29	67	0,39
Pedagogisch handelen	2,38	0,42	2,68	0,46	-2,67	67	< 0,01
Didactisch handelen	2,46	0,35	2,43	0,55	0,34	67	0,37
Totale tevredenheid	2,56	0,30	2,58	0,29	-0,35	67	0,36

Noot: bij alle schalen is de regel ‘equal variances assumed’ gebruikt.

Uit tabel 4 blijkt dat er een significant verschil is tussen jongens en meisjes op de schaal ‘pedagogisch handelen’. Meisjes zijn dus significant meer tevreden dan jongens over de schaal ‘pedagogisch handelen’. Binnen de andere schalen zijn geen significante verschillen gevonden waardoor hypothese 2 ‘meisjes zijn gemiddeld statistisch significant meer tevreden over de dyslexiebegeleiding dan jongens’ wordt verworpen.

De derde hypothese ‘oudere leerlingen zijn significant minder tevreden over de dyslexiebegeleiding dan jongere leerlingen’ is getoetst met de t-toets. Voor deze hypothese zijn apart per schaal weergegeven (zie tabel 5). Hierbij wordt ‘15 jaar en ouder’ als de oudere leerlingen en ‘jonger dan 15’ als de jongere leerlingen geïnterpreteerd.

Tabel 5

Verschillen in de gemiddelde scores per schaal tussen jongere en oudere leerlingen

	Jonger dan 15 (n=31)		15 jaar of ouder (n=38)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (eenzijdig)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Contact met school	2,44	0,53	2,68	0,59	-1,71	67	< 0,05
Faciliteiten	2,74	0,21	2,78	0,27	-0,64	67	0,26
Pedagogisch handelen	2,50	0,47	2,47	0,45	0,27	67	0,39
Didactisch handelen	2,46	0,45	2,44	0,41	0,20	67	0,42
Totale tevredenheid	2,54	0,27	2,59	0,31	-0,78	67	0,22

Noot: bij alle schalen is de regel 'equal variances assumed' gebruikt.

Uit tabel 5 blijkt dat het verschil tussen jongere en oudere leerlingen op de schaal 'contact met school' significant is. Aan de hand van de uitvoer uit SPSS kan geconcludeerd worden dat oudere leerlingen statistisch significant meer tevreden zijn dan jongere leerlingen over de schaal 'contact met school'. Binnen de andere schalen zijn geen significante verschillen gevonden, waardoor hypothese 3 'oudere leerlingen zijn gemiddeld statistisch significant minder tevreden over de dyslexiebegeleiding dan jongere leerlingen' wordt verworpen.

Om het verschil op de verschillende schalen wat betreft het opleidingsniveau te toetsen, wordt er een verdeling gemaakt tussen vmbo-leerlingen (1) en havo/vwo-leerlingen (2). Ook voor deze variabelen zijn de correlaties per schaal geïnterpreteerd. Verwacht wordt dat leerlingen van het vmbo minder tevreden zijn, dan leerlingen van de havo en het vwo.

Tabel 6

Verschillen in de gemiddelde scores per schaal tussen vmbo-leerlingen en havo/vwo leerlingen

	Vmbo (n=24)		Havo of hoger (n=45)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (eenzijdig)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Contact met school	2,54	0,52	2,59	0,60	-0,299	67	0,38
Faciliteiten	2,71	0,23	2,79	0,26	-1,24	67	0,11
Pedagogisch handelen*	2,49	0,59	2,48	0,38	0,05	33,44	0,48
Didactisch handelen	2,41	0,52	2,47	0,37	-0,61	67	0,27
Totale tevredenheid	2,54	0,31	2,58	0,28	-0,61	67	0,27

Noot: bij alle schalen is de regel 'equal variances assumed' gebruikt, behalve bij *

De output van SPSS (bijlage 9) en uit tabel 6 blijkt dat er geen significante verschillen worden gevonden tussen vmbo-leerlingen en havo/vwo leerlingen. De hypothese 4 'leerlingen van het vmbo zijn gemiddeld statistisch significant minder tevreden over de dyslexiebegeleiding dan leerlingen van de havo en het vwo' wordt hierdoor verworpen.

4.7 Verband tussen rapportcijfers en de tevredenheid

Om te kunnen concluderen dat er sprake is van 'schijntevredenheid', wordt er tweezijdig getoetst met de Pearson's productmomentcorrelatie of er een verband is tussen de afgeronde rapportcijfers op de vakken Nederlands, Engels en wiskunde en de totale tevredenheid van de leerlingen. Uit output van SPSS (bijlage 9)

blijkt dat er geen statistisch significante samenhang is tussen de tevredenheid van de leerlingen en de rapportcijfers Nederlands ($r = 0,15$), Engels ($r = 0,12$) en wiskunde ($r = 0,11$). Hierdoor kan niet worden bewezen dat er schijntevredenheid wordt veroorzaakt door de rapportcijfers en worden hypothesen 5, 6 en 7 verworpen.

4.8 Suggesties van de leerlingen en ouders

In de enquêtes is aan de leerlingen en ouders gevraagd wat zij vinden dat verbeterd moet worden aan de dyslexiebegeleiding van het Canisius. Om een overzicht te kunnen maken, is elk antwoord gescoord en zijn er verschillende categorieën opgesteld. Alleen de categorieën die het meest vóórkomen worden in deze paragraaf uitgebreid besproken.

Tabel 7

Suggesties leerlingen en ouders voor het Canisius

Suggesties	Leerlingen	Ouders	Totaal
Meer tijd	11	2	13
Minder strenge normering toetsen (spelling/grammatica)	12	1	13
Alle docenten moeten meer rekening houden met dyslexie en meer kennis hierover hebben	7	3	10
Meer contact met school en ouders/leerlingen laten meedenken	4	5	9
Meer informatie over de mogelijkheden/hulpmiddelen	6	3	9
Meer ondersteuning vakdocent	5	3	8
Meer aandacht en begeleiding	6	2	8
Kurzweil werkt niet fijn/rare stem	7	-	7
Begeleiding op maat	2	5	7
Niet hoeven vragen om hulp	3	-	3
Extra tijd verloopt chaotisch	2	1	3
Mogelijkheid om toetsen mondeling te maken	1	2	3
Bijles in vakken aanbieden	3	-	2
Eerder informatie over mogelijkheden/hulpmiddelen	-	2	2
Meer extra hulpmiddelen aanbieden	1	1	2
Vergroot lettertype	1	-	1
Niet hoeven voorlezen		1	1
Lotgenotencontact	-	1	1

Uit tabel 8 blijkt dat de leerlingen het liefst willen dat de normering van toetsen minder streng wordt. Het gaat hen voornamelijk om minder strenge controle op spelling en/of grammatica. Een enkeling stelt daarbij voor om aan de leerlingen te laten zien hoe de toetsen worden beoordeeld en dit te bespreken. Zo krijgen leerlingen een beter beeld in wat ze fout hebben gedaan. Daarnaast willen leerlingen ook graag meer tijd tijdens de toetsen, voornamelijk bij grote toetsen waar veel gelezen moet worden en bij de leestoetsen van de talen.

De ouders willen graag meer contact met school, meedenken over de begeleiding en begeleiding op maat. Zij geven aan dat er nu niet naar het individuele kind wordt gekeken en dat er weinig contact is over de begeleiding. Graag willen zij betrokken worden bij de begeleiding want zij en de leerlingen weten het best waar de leerling tegen aan loopt.

Hoofdstuk 5 – Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies van dit onderzoek, een discussie en de aanbevelingen voor een vervolgonderzoek beschreven.

5.1 Conclusies

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen en hun ouders tevreden zijn over de dyslexiebegeleiding van het Canisius. Het meest tevreden zijn ze over de faciliteiten en ondersteuning die geboden wordt door het Canisius. Ondanks dat de ouders ontevreden zijn over het contact met school en de leerlingen daarentegen niet, zijn er in dit onderzoek geen verschillen tussen de tevredenheid van de ouders en de leerlingen gevonden.

Binnen het onderzoek zijn er enkele verschillen gevonden wat betreft geslacht en leeftijd. Zo zijn meisjes meer tevreden over het pedagogisch handelen van de leraar dan jongens en zijn de jongere leerlingen meer tevreden over het contact met school dan de oudere leerlingen. De verschillen in tevredenheid wat betreft de demografische kenmerken komen niet overeen met de resultaten van eerdere onderzoeken. Zo werd verwacht dat meisjes meer tevreden zouden zijn dan jongens, oudere leerlingen minder tevreden dan jongere leerlingen en leerlingen van het vmbo minder tevreden, dan leerlingen van de havo en het vwo (Bendig-Jacobs et al., 2014; Bokdam et al., 2011; Verkuyten & Thijs, 2002). Er zijn geen hoge samenhangen gevonden tussen de rapportcijfers voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde en de tevredenheid van de leerlingen. Hierdoor kan gesteld worden dat er geen sprake is van schijntevredenheid op basis van de rapportcijfers van de leerlingen.

Naast het onderzoeken van de tevredenheid van de leerlingen en hun ouders, heeft dit onderzoek zich gericht op het vergelijken van de prevalentie van dyslexie binnen het Canisius Almelo met de prevalentie van dyslexie in Nederland. De prevalentie van dyslexie binnen het Canisius is 9,3 procent. Dit is beduidend hoger dan de geschatte prevalentie van dyslexie in Nederland.

Uit de vergelijking van de dyslexiebegeleiding van het Canisius met de voorwaarden voor een succesvolle dyslexiebegeleiding die zijn opgesteld vanuit het protocol dyslexie blijkt dat het Canisius niet voldoet aan deze voorwaarden. Zo is er geen dyslexiebeleid aanwezig en speelt de begeleiding zich voornamelijk af in de brugklas. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het Canisius nog niet de begeleiding biedt die zij zou kunnen bieden. Als de resultaten vergeleken worden met uitkomsten van eerdere onderzoeken, kan worden geconcludeerd dat deze onderzoeken gedeeltelijk overeenkomen. Zo blijkt dat het merendeel van de scholen uit deze onderzoeken wel een dyslexiebeleid heeft, wat niet het geval is op het Canisius (Bekebrede, 2013). Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat ook op andere scholen de begeleiding van dyslectische leerlingen zich voornamelijk afspeelt in de brugklas en dat ook op deze scholen aan het contact tussen school, ouders en leerlingen nog meer aandacht besteed moet worden (Inspectie van het Onderwijs, 2011; Sontag & Bosmans, 2010; Sontag & Donker, 2012; Sontag et al., 2012). Dit zien we tevens terug in de tevredenheid per schaal en de suggesties van de ouders. Ouders geven in de enquête aan dat ze graag meer contact met de school willen hebben en dat ze willen meedenken over de dyslexiebegeleiding zodat school de beste begeleiding op maat kan bieden.

De leerlingen zouden het liefst meer tijd willen krijgen tijdens toetsen en een meer dyslexie coulante normering van toetsen willen zien.

5.2 Discussie

Tijdens dit onderzoek zijn er grote vraagtekens gerezen bij manier waarop de diagnose dyslexie wordt verkregen. De prevalentie van dyslexie van 9,3 procent binnen het Canisius is veel hoger dan de geschatte prevalentie van 3,6 procent in Nederland. Waardoor de vraag is ontstaan of al deze leerlingen wel dyslexie hebben. Ook bij verschillende wetenschappers is deze vraag inmiddels ontstaan, de cijfers uit hun onderzoeken zijn ook veel hoger dan de geschatte prevalentie in Nederland (Sontag & Donker 2010; 2012). Dit zou verklaard kunnen worden door de brede definitie die gebruikt wordt voor de diagnose dyslexie, waardoor het lastig is om leerlingen met dyslexie te onderscheiden van de zwakke lezers (Snowling, 2013). Het verschil kan dus liggen in het cut-off-point tussen dyslexie en geen dyslexie. Daarnaast blijkt dat scholen leerlingen met een andersoortige deskundigenverklaring, deels door de school zelf opgesteld, beschouwen als dyslectisch. Dit is mogelijk ook het geval bij het Canisius. Zo waren er tijdens de afname van de enquête bij de leerlingen, drie leerlingen die geen dyslexie hadden. De vraag is of er op het Canisius wel specifiek rekening wordt gehouden met dyslexie of alleen maar naar de ‘groene kaart’ gekeken wordt. Doordat er niet met zekerheid kan worden gezegd of ook alle leerlingen die benaderd zijn wel dyslexie hebben en of alle benaderde ouders wel een kind met dyslexie hebben, valt het aantal deelnemers van de onderzoeksgroepen mogelijk lager uit dan in dit onderzoek beschreven is. Desondanks blijft een respons van 25,8 procent onder de ouders aan de lage kant. Hierdoor kunnen daardoor geen betrouwbare uitspraken worden gedaan over de gehele doelgroep (Verhoeven, 2011).

Ondanks dat uit het literatuuronderzoek is gebleken dat de dyslexiebegeleiding van het Canisius niet voldoet aan de voorwaarden voor een succesvolle begeleiding, zijn de leerlingen en ouders over het algemeen wel tevreden met de dyslexiebegeleiding. Dit kan verklaard worden doordat de ouders aangeven niet voldoende contact te hebben met school en dus geen zicht hebben op hoe de dyslexiebegeleiding precies verloopt. Dit zou tevens de lage respons onder de ouders kunnen verklaren. Daarnaast zou het kunnen dat de leerlingen en hun ouders niet op de hoogte zijn van de voorwaarden en de eventuele aanvullende mogelijkheden die het Canisius zou kunnen bieden. Hierdoor kan er een vertekend beeld zijn ontstaan. Een andere belangrijke aantekening is dat de dyslexiebegeleiding die het Canisius, volgens het informatieboek, aanbiedt, niet overeen blijkt te komen met de praktijk. Zo blijkt uit de enquêtes en uit een gesprek met de directeur dat er in de praktijk niet per individuele leerling gekeken wordt wat hij of zij nodig heeft. Alle leerlingen krijgen in principe dezelfde ‘groene kaart’.

De uitvoering van het onderzoek en de enquête hebben ook een aantal kanttekeningen. Zo kunnen antwoorden van de leerlingen op de enquête beïnvloed zijn doordat de leerlingen verplicht waren om deel te nemen aan dit onderzoek. Het zou kunnen dat zij hierdoor minder gemotiveerd en geconcentreerd waren. Er heeft ook geen controle plaats gevonden op sociaal wenselijke antwoorden. Het is dus mogelijk dat de respondenten om antwoorden hebben gegeven waarvan ze denken dat anderen ze acceptabel vinden. De enquêtes zijn handmatig gescoord en ingevoerd, wat geleid kan hebben tot eventuele verwerkingsfouten. Een andere kanttekening is dat de huidige enquête begint met vragen over de demografische kenmerken. Doordat dit de meest saaie vragen zijn van de enquête, is het mogelijk dat de leerlingen minder gemotiveerd aan de vragen over de dyslexiebegeleiding begonnen. Daarnaast kan er hierdoor stereotype dreiging ontstaan

waardoor de resultaten worden beïnvloed. Dit is een angst die leden van een minderheidsgroep hebben om vooroordelen over hun groep te bevestigen waardoor de leden geneigd kunnen zijn de enquête niet naar waarheid in te vullen (Steele, zoals geciteerd in Feldman, 2010). De keuze voor de vierpunts-Likertschaal is daarnaast ook een discussiepunt. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de keuze voor een neutrale antwoordmogelijkheid kan zorgen voor meetfouten, daarom is er gekozen is om gebruik te maken van de vierpunts-Likertschaal. Daarbij moet worden opgemerkt dat door de gedwongen keuze die de respondenten moeten maken tussen eens en oneens, respondenten sneller kunnen afhaken (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2009). De keuze voor de vierpunts-Likertschaal kan hierdoor voor meetfouten hebben gezorgd.

5.3 Aanbevelingen

De leerlingen en hun ouders zijn over het algemeen tevreden. Om alle leerlingen en hun ouders zeer tevreden te maken, wordt aangeraden om het de dyslexiebegeleiding te herzien en daarbij in de eerste plaats een dyslexiebeleid op te stellen. Hierdoor wordt het mogelijk om de dyslexiebegeleiding opnieuw vorm te geven aan de hand van de voorwaarden voor een succesvolle begeleiding. In bijlage 2 is een hoofdstuk uit het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs te vinden waarin handvaten worden aangeboden voor het ontwerpen van een dyslexiebeleid. Mocht het Canisius deze veranderingen willen doorvoeren dan kunnen in de toekomst de enquêtes opnieuw afgenomen worden om te onderzoeken of deze veranderingen ook de tevredenheid vergroten. Ook wordt er aangeraden een duidelijk overzicht van dyslectische leerlingen, de faciliteiten die ze mogen gebruiken en de problemen waar ze tegen aanlopen uit te delen aan de leraren. Op deze manier hoeven de leerlingen niet telkens de leraar te helpen herinneren dat ze van een faciliteit gebruik mogen maken. Tevens wordt aangeraden om de kennis van leraren over dyslexie te vergroten en ze bewuster te maken van hun handelen. De bewustwording van dyslexie en het vergroten van de kennis over dyslexie zullen voor meer begrip zorgen voor de dyslectische leerlingen.

Voor een vervolgonderzoek wordt aangeraden om naast de leerlingen en de ouders, ook de tevredenheid onder de leraren te onderzoeken aangezien de begeleiding van dyslectische leerlingen zich voornamelijk in de klas afspeelt en de leraren een belangrijke rol spelen op het gebied van deze begeleiding (Henneman et al., 2013). Mogelijk zou in een vervolgonderzoek de enquêtes kunnen worden uitgebreid met vragen over de verwachtingen van de leerlingen en of deze verwachtingen ook zijn uitgekomen. Ook zouden de enquêtes van de ouders en de leerlingen gekoppeld kunnen worden om te kunnen onderzoeken of tevredenheid van de ouders wordt beïnvloed door de tevredenheid van hun kind.

Overwogen zou kunnen worden om een toegepast psycholoog aan te nemen en deze in te zetten bij het opstellen van het dyslexiebeleid, het opzetten en geven van de begeleiding en het instrueren van de leraren. Tijdens hun opleiding doen toegepast psychologen veel kennis op over gespreks- en coachingsvaardigheden, het geven van trainingen, diagnostiek en leer- en gedragsproblemen. Hierdoor kunnen zij ook op andere gebieden binnen het onderwijs worden ingezet, waardoor zij een meerwaarde kunnen zijn voor de begeleiding van dyslectische leerlingen, maar ook voor andere problematiek van leerlingen.

Literatuurlijst

- Algemene Rekenkamer. (2013). Kunnen basisscholen passend onderwijs aan? Geraadpleegd op: <http://www.rekenkamer.nl/dsresource?objectid=2867&type=org>
- Alkema, E & Tjerkstra, W. (2006). Meer dan onderwijs. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Anderson, P. L. & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 9-11. Geraadpleegd op: <http://search.ebscohost.com.saxion.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=2001045485&site=ehost-live>
- Baarda, B., de Goede, M. & van Dijkum, C.J. (2007) Basisboek Statistiek met SPSS. Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten.
- Bearden, O. W. & Teel, J. E. (1983). Selected determinants of consumer satisfaction and complaint behavior. *Journal of Marketing Research*, 20, 21-28.
- Beek, S., Beek, G. van de, Clijsen, A. & R. van Herp (2011). Onderwijszorgroutes in het voortgezet onderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. Geraadpleegd op: <http://www.kpcgroep.nl/~media/files/overheidsopdrachten/onderwijszorgroutesinhetvoonderzoek.ashx>
- Bekebrede, J. (2013). Begeleiding dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Begeleiding_dyslectische_leerlingen_in_het_voortgezet_onderwijs.pdf
- Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Brukx, D. (2014). LAKS-monitor 2014. Het tevredenheidsonderzoek onder scholieren in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op: http://www.laks-monitor.nl/uploads/pdf/LAKSrapport_108_spreads_lowres.pdf
- Bergen, E. van, Jong, P.F. de, Plakas, A., Maassen, B., & Leij, A. van der (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 53(1), 28-36.
- Bigné, J.E., Andreu, L. & Gnoth, J. (2005). The Theme Park Experience: An Analysis of Pleasure, Arousal and Satisfaction. Geraadpleegd op: http://www.researchgate.net/profile/Juergen_Gnoth/publication/223921569_The_theme_park_experience_An_analysis_of_pleasure_arousal_and_satisfaction/links/54fe4fb20cf2672e223eefbf.pdf

- Bijsterveldt – Vliegthart, M. (2011). Brief aanpassing examinering. Geraadpleegd op <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/brief-aanpassing-examinering-vo-20111104.pdf/download>
- Bloemer, J.M.M. (1993). Loyaliteit en Tevredenheid; een studie naar de relatie tussen merktrouw en consumententevredenheid. Geraadpleegd op: <http://digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid:0c9f54cc-d865-4cf6-bee9-f538080d9809/ASSET1>
- Blomert, L. (2005). Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid. Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds
- Blomert, L. (2006). Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling. Geraadpleegd op: <http://www.dyslexieroute.nl/docs/PDF058%20Protocol%20Dyslexie%20Diagnostiek%20&%20Behandeling.pdf>
- Blomert, L. (2013). Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 2.0. Geraadpleegd op: http://www.kwaliteitsinstituutdyslexie.nl/zzpdfs/protocol_dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2.pdf?jsd=1
- Blonk, R. W. B., Brenninkmeijer, V., Lagerveld, S. E., & Houtman, I. L. D. (2006). Treatment of work-related psychological complaints: A randomised field experiment among self-employed. *Work & Stress*, 20, 129–144. Geraadpleegd op: https://www.researchgate.net/publication/221809455_Work-Focused_Treatment_of_Common_Mental_Disorders_and_Return_to_Work_A_Comparative_Outcome_Study
- Boekaerts, M. & Simons, R.J. (2003). *Leren en instructie*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Boets, B., Beeck, H. P. O. D., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Bokdam, J., Keijsers, A. & Bal, J. (2011). Kritisch of ontevreden? Waarom scholieren elk leerjaar minder tevreden worden over hun school. Geraadpleegd op: <http://www.panteia.nl/files/rvb/reportcenter/Rapporten/B3890/B3890Kritischofontevredendef.pdf>
- Bosman, A. (2000). Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel. Geraadpleegd op: <http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2000.pdf>

- Braams, T. (2001). Eerlijkheid is: leerlingen met dyslexie niet afrekenen op hun handicap! Over dyslexieverklaringen en dyslexiebeleid. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2. Geraadpleegd op <http://www.tbraams.nl/site/wp-content/uploads/2012/11/dyslexiebeleid.pdf>
- Braams, T. 2002. *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam, Nederland: Boom
- Cambridge University Press. (2002). *Satisfaction*. Geraadpleegd op: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/satisfaction>
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?* Geraadpleegd op: http://www.researchgate.net/publication/8928135_Is_there_a_causal_link_from_phonological_awareness_to_success_in_learning_to_read
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2009). *Benaderingsstrategieën. Responsverhogende maatregelen bij sociale statistieken*. Geraadpleegd op: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/8E7C1E1E-F6C8-4956-B993-3D58DE622B13/0/200905x37pub.pdf>
- Clijsen, A., Beek, S., Beek, G. van de, & R. van Herp (2011). Handreiking onderwijszorgroutes in het voortgezet onderwijs. Naar handelingsgericht werken. 's- Hertogenbosch: KPC Groep. Geraadpleegd op: <http://www.kpcgroep.nl/kpc-groep/publicaties/handreiking-onderwijszorgroutes-in-het-voortgezet-onderwijs-naar-handelingsgericht-werken.aspx>
- Cohen, J. (1992). *Quantitative methods in psychology: A power primer*. Geraadpleegd op: <http://drsmorey.org/bibtex/upload/Cohen:1992.pdf>
- Cote, J. A. & Giese, J.L. (2000). *Defining consumer satisfaction*. Geraadpleegd op: http://www.researchgate.net/profile/Joan_Giese/publication/235357014_Defining_consumer_satisfaction/links/5419a5790cf203f155ae0afb.pdf
- Delnooz, R. (2015). *Schoolgids 2015-2016*. Geraadpleegd op <http://web.piuscanisius.nl/canisius/schoolgids/schoolgidsweb.pdf>
- Delnooz, R. (2014). *De groene kaart: Toelichting voor leerlingen en ouders/verzorgers* [Informatieboek]. Almelo, Nederland: Canisius.
- Delnooz, R. (2014). *Groene kaart voor dyslexie, dyscalculie, andere beperkingen: Toelichting voor docenten* [Informatieboek]. Almelo, Nederland: Canisius.

- Desoete, A., Brysbaert, M., Tops, W., Callens, M., De Lange, C., & Van Hees, V. (2010). *Studeren met dyslexie*. Geraadpleegd op: http://www.dyslexie.ugent.be/Link/20100909_dvd_insert_lr.pdf
- Druenen, M. van, Gijssel, M., Scheltinga F., & Verhoeven, L. (2012). Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Geraadpleegd op: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Leesproblemen_en_dyslexie_in_het_basisonderwijs.pdf
- Duursma, J. (2013). *Het basisschool advies in relatie tot doorstroom in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op: <http://www.platformsvmbo.nl/files/default/0001/01/31b41df5225b86601b121ab792ce9e196bb003da.pdf>
- ECPO. (2013). *Evaluatiekader Passend onderwijs*. Geraadpleegd op: <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/03/Evaluatiekader-ECPO-maart-2013.pdf>
- Engels, N. & A. Aelterman (2002). *Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op: http://www.researchgate.net/profile/Antonia_Aelterman/publication/237120650_Het_welbevinden_van_leerlingen_in_het_secundair_onderwijs/links/544a13580cf2ea654134313f.pdf
- Falbo, T., Glover, R., Stockes, S., Lee, W., Inchauste, V., Provost, O., & Schexnayder, D. (2003). *Parent satisfaction with school quality: Evidence from one Texas district*. Geraadpleegd op: <https://www.utexas.edu/research/cshr/pubs/pdf/parsat.pdf>
- Fege, A. (2000). From fund raising to hell raising: New roles for parents. *Educational Leadership*, 57(7), 39-43.
- Feldman, R. (2010). *Ontwikkelingspsychologie 2: Levensloop vanaf de jongvolwassenheid..* Geraadpleegd op: <https://books.google.nl/books?id=ZSbp68uv33IC&printsec=frontcover&hl=nl#v=onepage&q&f=false>
- Fischer, T., & Julsing, M. (2007). *Onderdoen doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Flem, A. & Keller, C. (2000) Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.
- Flentge, E. (2007). *Ouderbetrokkenheid bij school ontstaat niet vanzelf. Een inventarisatie van de behoefte aan dienstverlening van de school en van onderwijsorganisaties aan de ouders*. Geraadpleegd op:

<http://www.oudersbijdeles.nl/download/publication/ouderbetrokkenheidbijschoolontstaatnietvanzelf.pdf>

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301-323.
- Garland, A. F., Haine, R. A., & Lewczyk Boxmeyer, C. (2007). *Determinates of youth and parent satisfaction in usual care psychotherapy*. Geraadpleegd op: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1849953/>
- Gerretsen, P., Vaessen, A., & Ekkebus, M. (2003). Het effect van een psycholinguïstische behandeling bij kinderen en volwassenen met dyslexie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 4-11.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E., (2011). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Geraadpleegd op: <http://praktijkmarloujanssen.nl/upload/pdf%20bestanden/Ghesquiere%202008%20Dyslexie%20een%20beknopt%20wetenschappelijk%20overzicht.pdf>
- Gijssel, M.A.R., & Bosman, A.M.T. (2010). Het effect van de Fonologische en Leerpsychologische methode bij leerlingen met dyslexie. *Pedagogische Studiën*, 87, 118-133. Geraadpleegd op: www.vorsite.nl/content/bestanden/ps_2_10_c_gijssel.doc
- Goei, S. L. (2010). *De samenhang tussen dyscalculie en dyslexie*. Geraadpleegd op <http://www.lexima.nl/media/113352/sui%20lin%20goei.pdf>
- Graaf, G. de. (2014) *Gert de Graaf: “Kinderen met Downsyndroom zijn vaak beter af in het regulier onderwijs”*. Geraadpleegd op: <https://www.passendonderwijs.nl/nieuws/gert-de-graaf-kinderen-met-downsyndroom-zijn-vaak-beter-af-het-regulier-onderwijs/>
- Greenwald, A.G. (1995). *Applying social psychology to reveal a major (but correctable) flaw in student evaluations of teaching*. Geraadpleegd op: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400754.pdf>
- Greven, J. (2007). *Passend onderwijs als uitdaging*. Geraadpleegd op: <http://www.simea.nl/vhz/artikelen/2007/2007-2-artikel-1.pdf>
- Grift, Y., Rümke, T. & Verberne, P. (2010). *De invloed van heterogene of homogene brugklassen op de keuze tussen vmbo-tl en havo/vwo*. Geraadpleegd op:
- Groeneveld, J.M., Benschop, M., & Olvers, D. (2010). *Kenmerkend vmbo, mbo, havo, en vwo*. Geraadpleegd op: <http://docplayer.nl/5306838-Kenmerkend-havo-en-vwo.html>

- Hamstra, D. (2004). *Gewoon en anders. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere*. Geraadpleegd op: <https://www.rug.nl/research/portal/files/14530025/thesis.pdf>
- Henneman, K. (1989). *Methoden voor behandeling van ernstige spellingproblemen bij oudere leerlingen*. Geraadpleegd op: <http://sticordibank.wikispaces.com/file/view/Koos+Henneman+-+Methoden+voor+behandeling+van+ernstige+spellingproblemen+bij+oudere+leerlingen.pdf>
- Henneman, K., Bekebrede, J. I., Cox, A., & de Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs: Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*. Geraadpleegd op <http://www.kpcgroep.nl/~Media/Files/Publicaties/Protocol-dyslexie-voortgezet-onderwijs.ashx>
- Henraat, M., Willems, A.B. & Kampen, K.M. van (2010) *Leerling-tevredenheid. Naar welk schooltype kun je je kind het best sturen?* Geraadpleegd op: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/178972/Leerling-tevredenheid%20naar%20welk%20schooltype%20kun%20je%20je%20kind%20het%20best%20sturen.pdf?sequence=1>
- Himelstein, S., Graham, S., & Weiner, B. (1991). An attributional analysis of maternal beliefs about the importance of child-rearing practices. *Child Development*, 62, 301-311.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek: Variatie en differentiatie in de praktijk*. Geraadpleegd op: <http://www.vangorcum.nl/Bestanden/DidactischeWerkvormenboek-selectie.pdf>
- Howard, G. S., & Maxwell, S. E. (1980). Correlation between student satisfaction and grades: A case of 451 mistaken causation? *Journal of Educational Psychology*, 72, 810–820.
- Howitt D. & Cramer C. (2007). *Methoden en technieken in de psychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2002 / 2003*. Geraadpleegd op: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/Overige+jaren/Onderwijsverslag+2002-2003.pdf>

- Inspectie van het Onderwijs (2011). Rapport verkennend onderzoek dyslexie en dyscalculie. Geraadpleegd op: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2011/dyslexie-en-dyscalculie.pdf>
- Inspectie van Onderwijs. (2012). *Dyslexie en dyscalculie in het voortgezet onderwijs 2012*. Geraadpleegd op: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/dyslexie-en-dyscalculie-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf
- Kappers, C. (2009). *De rol van de algemene leervoorwaarden in de schoolse ontwikkeling van kinderen met kenmerken van een antisociale gedragsstoornis*. Geraadpleegd op: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/18442/Algemene%20leervoorwaarden%20en%20CD_DEF.pdf?sequence=1
- Kleijnen, R. (1998). Dyslexie in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 37, 305–316.
- Kleijnen, R., Bosman, A., Jong, P. de, Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A. & Struiksmā, A. (2008). *Dyslexie: Diagnose en behandeling*. Geraadpleegd op: <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf>
- Krautmann, A. C. & Sander, W. (1999) *Grades and Student Evaluation of Teachers*. Geraadpleegd op: <http://nersp.nerdc.ufl.edu/~lombardi/edudocs/krautmann.pdf>
- Krosnick, J.A. & Fabrigar, L.R. (1997). *Designing rating scales for effective measurement in surveys*. Geraadpleegd op: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118490013.ch6/summary>
- Kuiper, E.J., Dijkers, L., Emmelot, Y.W., Ledoux, G. (2015). *Tevredenheid van ouders voor de start van passend onderwijs*. Geraadpleegd op: <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/06/Tevredenheid-van-ouders-voor-de-start-van-passend-onderwijs.pdf>
- Leeuw, E.D. de, & Heer, W. de,. (2002). *Trends in household survey nonresponse: A longitudinal and international comparison*. Geraadpleegd op: https://www.researchgate.net/publication/44161946_Trends_in_Household_Survey_Nonresponse_A_Longitudinal_and_International_Comparison
- Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., Heim, M., & Zoontjes, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs: Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Geraadpleegd op: <http://hdl.handle.net/11245/2.60417>

- Ledoux, G., Vergeer, M., & Voncken, E. (2013). Naar nieuw vertrouwen. Ervaringen met indicatiestelling voor lwoo en praktijkonderwijs en nieuwe toewijzing van zorg in 'Experiment Eemland'.
Geraadpleegd op: <http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki885.pdf>
- Leij, A. van der. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leij, A. van der. (2006). *Dyslexie; vergelijking van behandelingsstudies*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 45, 313-338.
- Lesterhuis, (2010). *De docent competent. De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo – niveau 1 en 2*.
Geraadpleegd op: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/45286/Masterscriptie%20Lesterhuis.pdf?sequence=1>
- Loonstra, J.H. & Braams, T. (2010) *Omgaan met dyslexie – sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Garant.
- Loukas, A. & Murphy, J. (2007). *Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems*. Geraadpleegd op:
http://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Loukas/publication/222428624_Middle_school_student_perceptions_of_school_climate_Examining_protective_functions_on_subsequent_adjustment_problems/links/0912f50807bf254732000000.pdf
- Marki, R. H., Maki, W. S., Patterson, M., & Whittaker, P. D. (2000). *Evaluation of a web-based introductory psychology course: I. learning and satisfaction in on-line versus lecture courses*. Geraadpleegd op:
<http://rd.springer.com/article/10.3758%2F03207788>
- Marzano, R.J. (2007) *Wat werkt op school: research in actie. Meta analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Masterplan Dyslexie. (2005). *Dyslexie: Neem er even de tijd voor*. Geraadpleegd op:
http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Dyslexie_neem_er_even_de_tijd_voor.pdf
- Masterplan Dyslexie. (z.j.). *Dyslexie, school & gezondheidszorg: Een draaiboek voor scholen*. Geraadpleegd op: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Draaiboek_voor_scholen_intern.pdf
- Masterplan Dyslexie, Kwaliteitinstituut Dyslexie & Nationaal Referentiecentrum Dyslexie. (z.j.). *Van onderwijs naar zorg: doorverwijzen bij een vermoeden van dyslexie in het kader van de*

vergoedingsregeling. Geraadpleegd op: <http://www.kwaliteitsinstituutdyslexie.nl/media/>

[Toelichting vergoedingsregeling definitieve versie voor website.pdf](#)

McPherson, M.A.(2006) Determinants of How Students Evaluate Teachers. *Journal of Economic Education*, 37, 3–20

Meijer, C.J.W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices: An investigation into classroom practices across Europe*. Geraadpleegd op: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Passend onderwijs voor iedere zorgleerling*.

Geraadpleegd op: <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/persberichten/2007/06/25/passend-onderwijs-voor-iedere-zorgleerling.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (z.j.). *Passend onderwijs voor elk kind*. Geraadpleegd op:

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>

Nationaal Referentiecentrum Dyslexie. (2013). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 2.0*.

Geraadpleegd op: http://www.kwaliteitsinstituutdyslexie.nl/media/pdfs-docs-etc/protocol_dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2.pdf

Noordenbos, M.W. (2013). *Phonological representations in dyslexia: underspecified or overspecified?*

Geraadpleegd op: <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/115718/115718.pdf?sequence=1>

Olson, L. (1999). *ETS analysis tracks parent dissatisfaction*. Geraadpleegd op:

<http://www.edweek.org/ew/articles/1999/10/27/09metro.h19.html>

Overmaat, M. & Boogaard, M. (2004) *Neemt ouderparticipatie af? Stand van zaken en tips voor scholen en*

ouderraden. Den Haag: SCO-kohnstamm instituut. Geraadpleegd op: <http://docplayer.nl/428589-Neemt-ouderparticipatie-af.html>

Pascarella, E. T., & Terenzini, RT. (2005). *How College Affects Students, Volume 2, A Third. Decade of*

Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Geraadpleegd op: https://www.gvsu.edu/cms4/asset/5D80BD51-996D-6AE0-B9D7668ADFEA7A31/distance_learning_article-pascarella_terenzini.pdf

- Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid: het integrale eindrapport*. Geraadpleegd op: <http://www.driehoektraining.nl/wp-content/uploads/Onderwijs-op-maat-en-ouderbetrokkenheid-2007.pdf>
- Pelsmacker, P. de & Kenhove, P. van., (2006). *Marktonderzoek, Methoden en Toepassingen*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Pike, G.R. (1991). *The effects of background, coursework, and involvement on students' grades and satisfaction*. Geraadpleegd op: <http://rd.springer.com/article/10.1007/BF00992830>
- Ruijsenaars, A. J., de Haan, C., Mijs, L. I., & Harinck, F. J. (2008). *Dyslexie bij jongvolwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven*. Geraadpleegd op: <http://www.dyslexiecentrumrotterdam.nl/files/artikel-dyslexie-bij-volwassenen.pdf>
- Salisbury, D.F., Branson, R.K., Altreche, W.I., Funk, F.F. & Broetzmann, S.M. (1997). Applying customer dissatisfaction measures to schools: you better know what's wrong before you try to fix it. *Educational Policy*, 11(3), 286-308. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904897011003002>
- Scott, K. W. (2002). High self-efficacy and perseverance in adults committed to new challenging life pursuits after age 50: A grounded theory study. Geraadpleegd op: <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/veelgestelde-vragen.aspx>
- SDN. (2015). *Veel gestelde vragen*. Geraadpleegd op: <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/veelgestelde-vragen.aspx>
- Sensotec. (2011). *Kurzweil 3000 v12 voor Windows*. Geraadpleegd op: http://www.lexima.nl/download/Kurzweil_3000_versie_12_uitgebreide_handleiding_NL.pdf
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Geraadpleegd op: <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1778.pdf>
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden/Hans/onderwijs-dyslexie-dyslexie.pdf>
- Shaywitz S.E. (2005). *Hulp gids Dyslexie*. Amsterdam: Nieuwezijds
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart: Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Geraadpleegd op: <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1732.pdf>

- Smeets, L. & Rispen, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Geraadpleegd op: <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1750.pdf>
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Geraadpleegd op: http://www.oudersbijdeles.nl/download/publication/literatuurstudie_ouderbetrokkenheid_internationaal1.pdf
- Snowling, M.J. (2013). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. Geraadpleegd op: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x/epdf>
- Sontag, L. & Bosmans, M. (2010). *Dyslexie en dyscalculie in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op http://www.steunpuntaalenrekenenmbo.nl/steunpuntmbo/download/downloads/quickscan-dyscalculie_dyslexie-en-examenresultaten.pdf
- Sontag, L., & Donker, M. (2012). *Dyslexie en dyscalculie in het voortgezet onderwijs. Herhaalde meting*. Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2012/07/03/onderzoeksrapportage-dyslexie-en-dyscalculie-in-het-voortgezet-onderwijs-herhaalde-meting/onderzoeksrapportage-dyslexie-en-dyscalculie-in-het-voortgezet-onderwijs-herhaalde-meting.pdf>
- Sontag, L., van der Hoeven, J., & Meijer, J. (2012) *Geslaagd met dyslexie en dyscalculie: Schoolscan voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fsteunpuntacademie.nl%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FPresentatie%2520Prof.%2520Dr.%2520D.A.V.%2520van%2520der%2520Leij.pptx>
- Steunpunt Dyslexie. (z.j.). *Wat is dyslexie?* Geraadpleegd op: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/>
- Steunpunt Dyslexie. (2011). *Verzwarend eindexameneisen*. Geraadpleegd op <http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/voortgezet-onderwijs/toetsen-en-examens/aangepast-eindexamen-bij-dyslexie/wet-en-regelgeving/verzwarend-eindexameneisen/>
- Steunpunt Dyslexie. (2014). *Bijkomende problemen*. Geraadpleegd op: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/herkennen-van-dyslexie/bijkomende-problemen/>

- Steunpunt Dyslexie. (2014). *Dyslexie in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/voortgezet-onderwijs/>
- Steunpunt Dyslexie. (2014). *Protocollen leesproblemen en dyslexie*. Geraadpleegd op:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/protocollen-dyslexie/>
- Steunpunt Passend Onderwijs. (2013). *Passend onderwijs: Informatiegids voor ouders*. Geraadpleegd op:
<http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2013/12/Informatiegids-Passend-Onderwijs-2014.pdf>
- Struyf, E. (2002). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Geraadpleegd op: http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0905/0905_Beleidssamenvatting.pdf
- Struyvenberg, A. (1995). *Dyslexie: Afbakening en behandeling*. Geraadpleegd op:
<http://www.gezondheidsraad.nl/sites/default/files/9515n.pdf>
- Theall, M. & Franklin, J. (2001). *Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?* Geraadpleegd op: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.3/abstract>
- Tijms, J. & Hoeks, J. (2005). A computerized treatment of dyslexia: Benefits from treating lexicophonological processing problems. *Dyslexia*, 11, 22-40.
- Tilburg University. (z.j.) *T-toets voor twee onafhankelijke steekproeven*. Geraadpleegd op:
http://www.tilburguniversity.edu/upload/92dbf07f-a74a-4008-9d29-aa42f49cbc1d_t-toets.pdf
- Traverse Gelderland. (2009). *Onderzoek naar je levensgeschiedenis, wat is dat?* Eefde, Nederland: Auteur.
- Vergeer, M., Blok, H., Peetsma, T., Roede, E. (2004). *De positie van ouders binnen de Regeling Leerlinggebonden Financiering Ervaringen in de eerste maanden van het schooljaar 2003-2004*. Geraadpleegd op: <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/12/Positie-van-ouders-binnen-de-Regeling-Leerlinggebonden-Financiering.pdf>
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Verhoeven, J.C., Devos, G., Stassen, K. & Warmoes, V. (2003) *Ouders over scholen*. Apeldoorn: Garant.

Geraadpleegd op: https://books.google.nl/books/about/Ouders_over_scholen.html?id=DNjE3E2eN0IC&hl=nl

Verhoeven, L., Jong, P. de & Wijnen, F. (2014). *Dyslexie 2.0: update van het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. Geraadpleegd op <https://books.google.nl/books>

Verhulst, F.C. (2006). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: van Gorcum.

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). *School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender*. Geraadpleegd op: <https://www.rug.nl/research/portal/files/3034982/VerkuytenM-School.pdf>

Warnock, M (2010) Special educational needs: a new look, In: M. Warnock & B. Norwich, *Special educational needs: a new look*, ed. L. Terzi. (London, Continuum).

Wirtz, J., Mattila, A., & Tan, R. (2000). *The Moderating Role of Target-Arousal on the Impact of Affect on Satisfaction: An Examination in the Context of Service Experiences*. Geraadpleegd op: http://www.researchgate.net/profile/Anna_Mattila/publication/222654760_The_moderating_role_of_target-arousal_on_the_impact_of_affect_on_satisfactionan_examination_in_the_context_of_service_experiences/links/0912f507432ba48598000000