

Praktijk onderzoek

4 juli

2009

Student: Jael de Jong Weissman
Studentnummer: s922581
Email: jael@safetytrainingcenter.nl
Titel: 9SOE.PRAKTwsS922581deJongWeissman

Docent: Mw. Drs. M.E.E.P. Limpens

Geef, o God, uw wetten aan de koning,
uw gerechtigheid aan de koningszoon.
Moge hij uw volk rechtvaardig besturen,
uw arme volk naar recht en wet.

Mogen de bergen vrede brengen aan het volk
en de heuvels gerechtigheid.
Moge hij recht doen aan de zwakken,
redding bieden aan de armen,
maar de onderdrukker neerslaan.

Psalmen 72: 1 – 4 Van Salomo

Dyslexie & Identiteit

Inhoudsopgave Praktijkonderzoek Dyslexie & Identiteit

Hoofdstuk 1	Inleiding		
	1.1	De aanleiding	3
	1.2	Dyslexie en identiteit	3 – 4
	1.3	Doelstelling <i>in</i> het onderzoek	4
	1.4	Doelstelling <i>van</i> het onderzoek	4
	1.5	De leerlingen met dyslexie, de docenten en de onderwijsinstelling	4 - 7
	1.6	De onderzoeksvragen	7
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader		
	2.1	Operationeel niveau: “Leren doen we samen.”	8
	2.2	Leerlingen met dyslexie op reguliere scholen voor primair en voortgezet onderwijs	8 - 9
	2.3	Pesten	9
	2.4	Lotgenotencontact	9 - 10
	2.5	De rol van docenten in de begeleiding van leerlingen met dyslexie op reguliere scholen voor primair en voortgezet onderwijs	10 - 11
Hoofdstuk 3	Opzet van het onderzoek		12 - 14
Hoofdstuk 4	Resultaten van het onderzoek		
	Statistieken docenten en leerlingen enquêtes Dyslexie@VMBO		
	4.1	Operationeel niveau	15 - 18
	4.2	De leerlingen	19 - 22
	4.3	De docenten	23 - 28
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen		
	5.1	Conclusies naar aanleiding van de deelvragen	29 - 36
	5.2	Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen	37
Literatuur			38 - 40

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 De aanleiding

“Ik wilde dat de docenten je echt zouden helpen met je dyslexie, maar volgens mij weten ze niet eens hoe ze het moeten schrijven.”

Leon uit TL2 verwoordde zijn ervaring met dyslectisch zijn op school, zonder omhaal. Hij sprak zijn wens uit en zijn onmacht, frustratie en boosheid kwamen mee.

1.2 Dyslexie en identiteit

Een centrale vraag in de ontwikkeling van pubers is de vraag: *“Wie ben ik?”* Erikson omschrijft dit proces voor pubers als het komen tot begrip van wie we zijn en wie we willen worden (Burden, 2005). Rogers benoemt de positieve ontwikkeling van het zelfbeeld: *“Zijn wie je werkelijk bent.”* (Scroggs, 1992) Identiteit kan op basis daarvan omschreven worden als: *wie je bent als persoon*. De persoon kan vanuit de cartesiaanse denkwijze gedefinieerd worden als *subject* van alle psychische ervaringen.

Voor leerlingen met dyslexie kan gesteld worden dat de psychische ervaringen rondom dyslexie een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van hun identiteit. De vraag *“Wie ben ik?”* kan daarom aangevuld worden met de vraag *“Wie ben ik, met mijn dyslexie?”* Met deze vraag wordt een beroep gedaan op het zelfbeeld van leerlingen met dyslexie. Het zelfbeeld wordt gevormd door de overtuigingen die we over onszelf hebben; hoe we eruit zien, hoe we met anderen overweg kunnen, hoe goed we zijn op school etc. De evaluatie van deze overtuigingen en hoe belangrijk deze overtuigingen voor ons zijn vormt het zelfbeeld (Burden, 2005).

Burden (2005) beschrijft wat we uit onderzoek (o.a. van Riddick, Humphrey & Mullins) tot nu toe kunnen vaststellen over het zelfbeeld van leerlingen met dyslexie:

- *Er is sprake van een negatieve associatie tussen vroege en gecontinueerde leesproblemen en zelfbeeld/zelfwaardering;*
- *Deze negatieve gevoelens zijn hardnekkig;*
- *De wijze waarop deze negatieve gevoelens zich manifesteren zijn complex en nemen de vorm aan van gevoeligheid voor stress, gevoelens aan aangeleerde hulpeloosheid en depressie (Burden, 2005).*

Uit de literatuur blijkt dat de rol van de school en specifiek de rol van de docent in de klas, een belangrijke rol kan spelen bij het ontwikkelen van positieve zelfwaardering door leerlingen met dyslexie (Riddick, 1996). Leerlingen met een positieve zelfwaardering komen beter op voor zichzelf bij leeftijdgenoten en docenten (Riddick, 1996).

De Visie

Binnen het Chr. College is de Bijbel de inspiratiebron voor ons denken en handelen. Alle medewerkers doen hun werk op basis van de waarden naastenliefde, verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid en vanuit de overtuiging dat ieder mens uniek is en daarom persoonlijke aandacht, zorg en respect verdient (Leerlingenstatuut, 2006).

De Missie

Het doel van ons onderwijs is, dat elke leerling in een sfeer van aandacht, zorg en respect zijn/haar diverse talenten optimaal kan ontplooien, een diploma haalt dat bij zijn/haar mogelijkheden past en zich ontwikkelt tot een verantwoordelijk lid van de samenleving (Leerlingenstatuut, 2006).

Onze Christelijke identiteit, met de Bijbel als inspiratiebron, stelt aan ons de taak om op positieve wijze bij te dragen aan de identiteitsontwikkeling van onze leerlingen. Vanuit de visie dat ieder mens uniek is en daarom persoonlijke aandacht, zorg en respect verdient, is er op Groevenbeek vanuit de Christelijke identiteit, sprake een sterk fundament voor het ontwikkelen van een positieve, persoonlijke en sociale dyslectische identiteit.

1.3 Doelstelling *in* het onderzoek

Doelstelling *in* het onderzoek is het inzichtelijk maken wat er op operationeel niveau daadwerkelijk terecht komt van de, op het strategisch en tactisch niveau, geformuleerde beleidsvoornemens ten aanzien van dyslexie (Henneman, Kleijnen, & Smits, Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 1 - Achtergronden, beleid en implementatie, 2004), welke factoren daarbij een rol spelen en waar de bedreigingen en de kansen liggen voor de VMBO afdeling van het Chr. College. Daarnaast is het de bedoeling om inzichtelijk te maken of er bij leerlingen en docenten draagvlak is om naast de praktische ondersteuning van leerlingen met dyslexie, ook aandacht te besteden aan de psychosociale consequenties van dyslexie.

1.4 Doelstelling *van* het onderzoek

Riddick (1996) stelt dat een combinatie van goed schoolbeleid, een grote mate van individueel bewustzijn bij docenten, effectieve didactische technieken bij docenten en goed partnerschap met ouders (Beukering & Pameijer, 2006), ten aanzien van de zorg voor leerlingen met dyslexie, het meest effectief is. De eerste doelstelling van dit onderzoek is: door verbetering van de psychosociale en didactische ondersteuning van leerlingen met dyslexie, meisjes en jongens als Leon tegemoet komen. Uitgaande van de gedachte dat handelingsbekwame docenten met plezier tegemoet komen aan de onderwijsleerbehoeften van leerlingen met dyslexie, is de tweede doelstelling van dit onderzoek: de ondersteuning van vakdocenten door hun bestaande competenties, handelingsverlegenheid en te ontwikkelen competenties in kaart brengen om zo tot aanbevelingen te komen. Op basis van aanbevelingen kan beleid geformuleerd worden, dat vakdocenten in de gelegenheid stelt om zich zowel op pedagogisch als didactisch gebied te professionaliseren.

De slogan van het Chr. College is: *'Leren doen we samen'*, dit praktijkonderzoek poogt daar zowel op theoretisch als op praktisch vlak, invulling aan geven.

1.5 De leerlingen met dyslexie, de docenten en de onderwijsinstelling

Het Chr. College is een brede Christelijke scholengemeenschap voor regulier voortgezet onderwijs in Gelderland. De VMBO afdeling telt 925 leerlingen en bevindt zich in de nieuwe helft van een groot schoolgebouw. De andere, oudere helft van het gebouw biedt ruimte aan de HAVO en VWO leerlingen. De VWO leerlingen kunnen ook kiezen voor TTO. Op enkele uitzonderingen na, is er sprake van twee docententeams; een VMBO team en een HAVO, VWO team. Binnen het VMBO team is er sprake van vier kleinere teams waarmee een mate kleinschaligheid nagestreefd wordt. Op de VMBO afdeling kunnen leerlingen examen doen binnen drie leerwegen: de theoretische leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. Binnen de laatste twee leerwegen kan gekozen worden voor vier beroepsrichtingen: Economie, Zorg & Welzijn, Landbouw en natuurlijke omgeving en Techniek. Op de VMBO locatie in het nabij gelegen dorp wordt ook LWOO aangeboden.

In de literatuur (Davies, 2005) (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) (Loonstra & Schalwijk, 1999) (Riddick, 1996) worden leesproblemen (technisch en begrijpend), moeite met spellen, problemen spreken, luisteren, geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering, faalangst en gedragsproblemen genoemd als kenmerken en gevolgen van dyslexie. Binnen het Chr. College, is er op papier sprake van duidelijk dyslexiebeleid. In belangrijke stukken als het leerlingenstatuut, het schoolplan en de beleidsagenda is het beleid ten

aanzien van dyslexie en de rechten van leerlingen met dyslexie, duidelijk omschreven. Op strategisch en tactisch niveau (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) worden de specifieke faciliteiten en dispensaties zoals die, op het binnen onze onderwijsinstelling gebruikte dyslexiepaspoort vermeld zijn, echter niet gespecificeerd. De formuleringen in de beleidsstukken beperken zich tot de algemene vaststelling van de rechten van leerlingen met dyslexie; *“Als er sprake is van dyslexie(paspoort) verleent de docent de toegewezen extra faciliteiten”* (Leerlingenstatuut, 2006) . Specifieke referenties aan aandacht voor de psychosociale aspecten van dyslexie, zijn in de stukken waarin leerlingenzorg benoemd wordt, niet opgenomen.

De visie en de missie worden onder andere door middel van het schoolplan en het zorgplan omgezet in beleidsvoornemens. Zo werden in het oude zorgplan¹ de rol van de leerling, de rol van de ouders en de rol van de mentoren, vakdocenten en teamleiders met betrekking tot dyslexie geëxpliciteerd. In het nieuwe zorgplan worden wel de algemene rollen van vakdocenten, mentoren en teamleiders benoemd, maar wordt er niet specifiek gerefereerd aan dyslexie. Bij de taakomschrijving van de remedial teacher / orthopedagoog wordt gesproken van ernstige taal- en leesproblemen. *In het nieuwe zorgplan komt het woord dyslexie niet voor.*

De uitspraak van Leon staat niet op zich. Er zijn regelmatig signalen van leerlingen die aangeven dat tussen de theorie van de beleidsstukken; de strategische en tactische niveaus en de praktijk van de les; het operationeel niveau, (Henneman, Kleijnen, & Smits, Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 1 - Achtergronden, beleid en implementatie, 2004), sprake is van ruimte voor verbetering. Gelukkig zijn er ook regelmatig positieve geluiden. Daarbij valt het steeds weer op dat zowel de negatieve geluiden als de positieve geluiden van grote invloed zijn op de motivatie en de weerbaarheid van de leerlingen. Bij de zoveelste teleurstellende ervaring zie je de frustratie soms omslaan in wanhoop waarbij de eerder zo optimistische en gemotiveerde puber dan neerslachtig voor je zit. Terwijl succeservaringen de leerling steunen om de volgende keer toch weer om extra tijd te vragen als de docent dit vergeet. Leerlingen die ervaren dat een docent welwillend omgaat met een herhaald verzoek tot uitleg, durven daar een volgende keer ook weer om te vragen.

De sociale consequenties van dyslexie zijn voor de leerlingen van groot belang en dat maakt ze onzeker. Binnen het voortgezet onderwijs is de wens om ‘net als de rest’ te zijn, groot. *“Ja, ik was nog niet klaar met de toets, maar toen zei de leraar dat we de blaadjes in moesten leveren en dan ga ik niet waar de hele klas bij is, om extra tijd vragen vanwege mijn dyslexie.”* Leerlingen vertellen zowel de reacties van docenten als die van klasgenoten te vrezen. Deze onzekerheid resulteert maar al te vaak in het onvoldoende gebruik van faciliteiten waarvan leerlingen zelf weten dat deze hen helpen bij het behalen van betere resultaten. *“Nou, ik ben niet blij met een onvoldoende, maar beter een onvoldoende dan dat de klas me uitlacht of dat de leraar boos wordt.” “Ik heb geprobeerd met hem te overleggen, maar hij geeft me het gevoel geeft dat ik niet in mijn recht sta en dan laat ik het zitten.”*

Leerlingen met leerproblemen worden in toenemende mate begeleid door specialisten binnen de school, waarbij de docenten zelf steeds minder deel uitmaken van de specifieke interventies (de Jong Weissman, Communicatie, niet gepubliceerd werkstuk s922581 voor de master SEN Windesheim, 2009). In het geval dat een leerling met dyslexie slecht presteert, is gedragsverandering van de docent soms essentieel.

¹ Zie bijlage III: de voor leerlingen met dyslexie relevante informatie uit het oude zorgplan.

De opvatting dat de zorg voor leerlingen niet primair de taak is van de docent maar van de specialisten beperkt de mogelijkheden van docenten om zichzelf te professionaliseren. Dit leidt tot onvoldoende professionalisering van de veranderende pedagogische taak waardoor de handelingsverlegenheid vergroot wordt (Van Velthoven, 2008) (de Jong Weissman, Begeleiden van leerlingen met problemen, niet gepubliceerd werkstuk s922581 voor de master SEN Windesheim, 2009) (de Jong Weissman, Communicatie, niet gepubliceerd werkstuk s922581 voor de master SEN Windesheim, 2009). In het kader van handelingsgericht werken (Beukering & Pameijer, 2006) is juist gedeelde zorg de basis van succesvolle begeleiding.

“Wat is die Gert een figuur zeg met zijn daisyspeler, hij blijft er net zo lang over doorgaan tot je hem alle medewerking verleent, die jongen moet de politiek in, geweldig.” “Ja, laat haar eerst maar eens gaan leren, dan praten we wel over mondeling herkansen.”

Soms is het verhaal van de docenten positief is en soms zit het vol weerstand. Om die weerstand te kunnen begrijpen is wat meer gedetailleerde informatie over de VMBO afdeling van de school noodzakelijk. [Op de vmbo afdeling van het Chr. College ligt het percentage dyslectische leerlingen rond de 20%](#), zitten er in elke klas meerdere taalzwakke leerlingen met een leesachterstand groter dan een jaar, meerdere nt2 leerlingen met een taalachterstand, meerdere leerlingen met een diagnose adhd, add, ass, ems en meerdere leerlingen met gedragsproblemen door een moeilijke thuissituatie, druggebruik of eerder genoemde problemen (de Jong Weissman, 2009). Hoewel er duidelijk sprake is van een brede zorgschool, is de zorgstructuur nog volop in ontwikkeling en maakt structurele professionalisering nog onvoldoende onderdeel uit van de visie op zorg. Dit is een belangrijk gegeven bij het begrijpen van de weerstand van docenten (Covey, 2004). Om de steeds grotere handelingsverlegenheid terug te brengen is aanpassing van de zorgstructuur noodzakelijk (Greven & Timmerhuis, 2007/2008), daarvoor dient de visie op zorg herzien te worden (de Jong Weissman, 2009).

In juni 2009 is het nieuwe zorgplan gepresenteerd. Het voornaamste speerpunt met betrekking tot docenten is het professionaliseren op het gebied van groepsgedrag (pedagogisch) in de vorm van klassenmanagement. Dit gaat uit van de visie dat de leerling centraal staat en zich optimaal kan ontwikkelen in een veilige school waarbij de leerling van medewerkers een professionele benadering mag verwachten. Over didactische professionalisering wordt niet gesproken. Bij didactische professionalisering staat in eerste instantie de docent centraal en wordt de meerwaarde voor leerlingen pas later zichtbaar.

“Daar kom ik niet aan toe, er zitten 28 leerlingen in die klas, 2 met een rugzak, 5 met dyslexie, er heerst een onveilig klimaat en...en”

Doordat leerlingen met verschillende handelingsplannen binnen het reguliere VMBO in klassen zitten met gemiddeld 25 andere pubers, wordt de extra inspanning die geleverd moet worden in het onderwijs aan jongeren met een (leer)stoornis door veel docenten gezien als een taakverzwaring. Die verzwaring wordt vergroot wanneer een docent geconfronteerd wordt met zijn eigen handelingsverlegenheid. Dit leidt tot lessituaties waarbij er sprake is van weinig of geen differentiatie, instructie die gericht is op de hele groep en het handhaven van routines ten koste van het tegemoet komen aan individuele verschillen (Dijkstra, 2008)(de Jong Weissman, 2009).

De veranderde pedagogische taak is sinds de invoering van de Wet Gelijke Behandeling gehandicapten en chronisch zieken in 2009 (Wetgeving Gelijke Behandeling, 2009), niet vrijblijvend. Deze wet verplicht scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs tot het bieden van passend onderwijs aan ieder kind. Weigering in strijd is met de wet. Dit zal met

de invoering van passend onderwijs² in 2011 nog steviger ingebed worden binnen het huidige onderwijssysteem (Notitie kwaliteit passend onderwijs, 2008) (Passend Onderwijs, 2009)(de Jong Weissman, 2009).

Dit is een ingrijpende verandering voor docenten die een hele andere functie omschrijving voor ogen hadden toen zij kozen voor een baan in het onderwijs. Dijkstra (2008) stelt dat de jarenlange traditie van exclusie en segregatie van negatieve invloed kan zijn op de houding van docenten ten aanzien van inclusief onderwijs. En dat terwijl het juist de docenten zijn die de sleutelfiguren zijn voor implementatie van inclusief onderwijs. Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de acceptatie afneemt, naarmate de problematiek toeneemt (Dijkstra, 2008). Om dit te doorbreken is professionalisering nodig, maar doordat docenten zich al te zwaar belast voelen, is het de vraag of ze hier voor open staan (de Jong Weissman, 2009).

Middels dit praktijkonderzoek wordt geprobeerd om valide aanbevelingen te kunnen doen om de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met dyslexie te verbeteren en de dyslectische leerling voor te bereiden op de maatschappij.

1.6 De onderzoeksvragen

- Wat komt er op operationeel niveau daadwerkelijk terecht van de, op het strategisch en tactisch niveau, geformuleerde beleidsvoornemens ten aanzien van dyslexie?

Deelvragen

- *Van welke op het dyslexiepaspoort aangekruiste faciliteiten maken leerlingen ook daadwerkelijk gebruik en in welke mate?*
- *Welke faciliteiten (compensaties en dispensaties) worden daadwerkelijk door docenten aangeboden en in welke mate?*
-
- Is er bij leerlingen en docenten draagvlak om naast de praktische ondersteuning van leerlingen met dyslexie, ook aandacht te besteden aan de psychosociale consequenties van dyslexie?

Deelvragen

- *Welke psychosociale factoren zijn van invloed op het succesvol en consequent gebruik maken van faciliteiten door leerlingen met dyslexie?*
- *Welke factoren zijn van invloed op het succesvol en consequent aanbieden van faciliteiten door docenten?*
- Waar liggen de bedreigingen en de kansen ten aanzien van het dyslexiebeleid op strategisch, tactisch en operationeel niveau?

Deelvragen (Mandour, Bekkers, & Waalewijn, 2005) (Verschuren & Doorewaard, 2007) (Wikipedia SWOT , 2009)

- *Welke sterktes kunnen gebruikt worden om op kansen in te spelen?*
- *Welke sterktes kunnen gebruikt worden om bedreigingen af te weren?*
- *Welke zwaktes kunnen zodanig versterkt worden om op kansen in te spelen?*
- *Welke zwaktes kunnen versterkt worden om bedreigingen het hoofd te bieden?*

² Op 24 juni 2009 heeft staatssecretaris Dijkema van Onderwijs, bekend gemaakt het proces van invoering van Passend Onderwijs per 2011 te heroverwegen.

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wil ik vanuit de literatuur antwoord geven op de onderzoeksvragen. Hierbij maak ik gebruik van relevante wetenschappelijke publicaties en de beleidsstukken van de onderwijsinstelling waarbinnen ik werkzaam ben.

2.1 Operationeel niveau: “Leren doen we samen.”

Riddick (1996) stelt dat elke school zijn eigen plannen voor steun aan leerlingen met dyslexie / specifieke leerproblemen, moet formuleren gebaseerd op de specifieke omstandigheden die gelden binnen die onderwijsinstelling. In het uittreksel van het schoolplan 2009-2013 (Uittreksel Schoolplan 2009-2013, 2009) worden onder andere de mogelijkheden voor het verbeteren van de leerlingenzorg uiteengezet zodat op operationeel niveau daadwerkelijk kansen worden gecreëerd voor verbetering van de leerlingenzorg in de les. Zo worden het versterken van het mentoraat, de professionalisering van de leerlingenzorg en het zo veel mogelijk betrekken van ouders bij de leerlingenzorg genoemd. Dit komt overeen met het onderwijsbeleid van staatssecretaris Dijkma. Uit een achtergrondstudie bij de voortgangsnota blijkt dat veel docenten het gevoel hebben dat ze wel leerlingen moeten helpen maar daar nauwelijks iets voor terugkrijgen. In het kader van de tot nu toe moeizame invoering van Passend Onderwijs (Passend Onderwijs, 2009) bereid de staatssecretaris een extra impuls voor die zich zal richten op scholing en extra ondersteuning in de klas. Een concreet plan moet nog worden uitgewerkt en een budget heeft de staatssecretaris nog niet genoemd (Toename zorgleerlingen leidt tot overschrijding van 70 miljoen, 2009).

2.2 Leerlingen met dyslexie op reguliere scholen voor primair en voortgezet onderwijs

Verschillende onderzoeken hebben factoren in kaart gebracht die een rol kunnen spelen bij de keuze van leerlingen om al dan niet gebruik te maken van de faciliteiten en dispensaties waar ze recht op hebben en waarvan ze weten dat deze hen helpen om beter te presteren.

Al op de basisschool ervaren kinderen die later de diagnose dyslexie krijgen dat zij in hun leerontwikkeling achter blijven bij hun klasgenoten. Alle deelnemers aan het onderzoek van McNulty (2003) gaven aan dat ze op de basisschool al problemen hadden met hun zelfwaardering wanneer zij problemen en falen op school ervoeren, hetgeen als traumatisch ervaren kon worden. Onderzoek en diagnose verbeterden de zelfwaardering als ze op relevante wijze uitgevoerd werden en tot aanpassingen leidden. Herhaalde gedachten als: “Ik kan er niets aan doen.” bedoelt om hun gevoelens van machteloosheid en schaamte te overwinnen, vergroten het gevoel van hulpeloosheid (Burden, *Dyslexia & Self-concept Seeking a Dyslexic Identity*, 2005) (Singer, 2005) en brengen schade toe aan de interne *locus of control* (Poleij & Stikkelbroek, 2009). Dit legt een duidelijk verband tussen de functionele uitdagingen van dyslexie en zelfwaardering, zelfbeeld en motivatie (McNulty, 2003). Humphrey (2002) heeft onderzoek gedaan naar het verband tussen dyslexie en zelfwaardering. Hij maakt onder andere onderscheid tussen zelfbeeld, zelf waardering, het ideale zelf en de zelfperceptie (Humphrey, 2003).

Het effect van negatieve ervaringen kan resulteren in aarzeling met betrekking tot leren (Davies, 2005). De onzekerheid die gepaard gaat met dyslexie kan consequenties hebben tot in de volwassenheid. Gebrek aan anderen die de verstrekkende impact van dyslexie begrijpen kan resulteren in eenzaamheid, je geïsoleerd voelen en de gevoelens van schaamte versterken (McNulty, 2003). Daarentegen kan de ervaring dat anderen je begrijpen, de zelfwaardering en het zelfbeeld vergroten (McNulty, 2003). Door negatieve ervaringen zijn leerlingen met dyslexie hypergevoelig voor kritiek (Scott, 2004). De overstap

naar het voortgezet onderwijs dient met het oog op bovengenoemde aspecten zorgvuldig begeleid te worden (Henneman, et al, 2004) (Miles, 2004).

2.3 Pesten

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen met dyslexie bang zijn om gepest te worden, zelfs wanneer ze goed liggen in de groep. De angst om gepest (of getest) te worden is een traumatische emotie die veelal zijn oorsprong vindt in de herhaalde negatieve ervaringen gedurende de primair onderwijsperiode, en de gedachte bevestigt dat er iets met je mis is (McNulty, 2003). Deze angst is reëel. Riddick (1996) citeert onderzoek van O'Moore and Hillery (1989). Zij rapporteerden na onderzoek, dat op vier scholen in Dublin, kinderen in een remedial traject meer kans liepen om gepest te worden en bijna twee keer zo veel kans liepen om frequent gepest te worden (één keer per week of meer). Onderzoeken van Humphrey (2002) en Singer (2005) bevestigen deze bevindingen. Van de onderzoeksgroep van Singer, gaf 85% van de leerlingen met dyslexie aan, gepest te zijn vanwege haar/zijn dyslexie, 25% gaf aan frequent gepest en getreiterd te worden. Kinderen met leerproblemen hebben een grotere kans op sociale en emotionele problemen (Braams, 2002) (Singer, 2005). Singer (2005) citeert onderzoek van Kavale & Forness (1996) waarin vastgesteld wordt dat 25% van de kinderen met leerstoornissen daar geen negatieve emotionele consequenties van ervaren. Onderzoek (Riddick, 1996) heeft uitgewezen dat veel kinderen met dyslexie zelfs met de constante angst leven om gepest te worden en veel energie besteden aan het verbergen van hun leerproblemen of de aandacht daarvan af te leiden. Energie die deze leerlingen daarom niet kunnen besteden aan hun schoolwerk (Singer, 2005) en hun dagelijkse doelstelling wijkt dan ook af van de doelstelling van de docenten. Ook het verbergen resultaten, het bij problemen niet vragen om hulp van klasgenoten of de docent, niet vragen om extra tijd terwijl ze dit wel nodig hebben, de clown spelen; het verbergen van emoties (teleurstelling, verdriet), dissociatie van emoties; een blanco gezicht opzetten en het bewust uitblinken op andere gebieden komen voor (Singer, 2005). Om te voorkomen dat ze gepest worden legt tweederde van de leerlingen met dyslexie hun leerproblemen niet aan andere kinderen uit of alleen aan hun allerbeste vrienden (Riddick, 1996). Het verbergen van dyslexie kan tot gevolg hebben dat leerlingen liever niet onder de les naar de remedial teacher gaan. Ook het niet accepteren van nadrukkelijke hulp door de docent komt voor (Riddick, 1996) een subtiele aanpak verdient daarom de voorkeur in een reguliere lessituatie. Door het verbergen van alle emoties, geven deze leerlingen soms de indruk ongeïnteresseerd en/of ongemotiveerd te zijn. Opvallend is dat leerlingen met dyslexie die hun dyslexie rechtstreeks toelichten aan klasgenoten, hoog scoren op zelfwaardering, zij hebben een positief zelfbeeld, en verbale vaardigheid en/of gingen naar scholen met een zeer ondersteunend dyslexie beleid (Riddick, 1996).

2.4 Lotgenotencontact

De data van Riddick (1996) en McNulty (2003) suggereren dat het voor een grote meerderheid van kinderen helpt om weten dat er ook andere kinderen zijn met dyslexie of met vergelijkbare problemen. Daarbij zijn drie mogelijkheden: het hebben van een goede vriend(en) met hetzelfde probleem, in de klas zitten bij kinderen met hetzelfde probleem of gespecialiseerde hulp krijgen, bijvoorbeeld van een remedial teacher, samen met kinderen met hetzelfde probleem. Meer algemeen bleek ook het weten dat er meer mensen zijn met dyslexie, te helpen.

Opvallend was dat het hebben van een vriend met dyslexie voornamelijk van invloed leek te zijn op het versterken van positieve factoren zoals elkaar steunen en ervaringen delen (Riddick, 1996). "De hulp van een dyslecticus is de beste hulp die je kunt krijgen, want die weet pas echt wat je hebt." (Loonstra & Schalwijk, 1999). Het weten dat andere leerlingen in de klas ook dyslectisch zijn en het net zo slecht of slechter doen dan jezelf, leek voornamelijk

gebaseerd op de meer negatieve strategie van het enkel vergelijken van jezelf met iemand die net zo slecht of slechter af is dan jezelf (Riddick, 1996).

Niet iedereen vindt het prettig om contact te hebben met anderen met soortgelijke ervaringen. Ondanks dat ze er veel voordeel van zouden kunnen hebben, vinden sommige mensen het onnodig en willen dit contact niet. Deze individuele verschillen dienen meegenomen te worden bij het faciliteren van lotgenotencontact op scholen. Lotgenotencontact dient vrijwillig te zijn en in te gaan op feedback van de leerlingen. Dat gezegd hebbende stelt Riddick (1996) dat de meerderheid van de kinderen aangaf dat lotgenotencontact hen geholpen had, dit gold in het bijzonder lotgenotencontact binnen de eigen school. Onderzoeken van Burton (2004), Burden & Burdet (2005) en Poleij & Stikkelbroek (2009) ondersteunen deze bevindingen. Zij rapporteren significant minder internaliserende klachten, sterker geloof in eigen kunnen, toename in competentiegevoelens ten aanzien van schoolse vaardigheden, minder spanning tijdens taaltoetsen en significante afname van emotiegerichte coping. Deze bevindingen suggereren dat individueel- of groepscontact tussen leerlingen met dyslexie, deel uit zou moeten maken van leerlingenzorg. Onderzoek van Riddick (1996) wijst tevens uit dat leerlingen met dyslexie op een school met een positieve ondersteunende houding ten opzichte van dyslexie als onderdeel van een breed zorgbeleid dat deze benadering ondersteunt, succesvol gebruik maken van verschillende types peer support.

2.5 De rol van docenten in de begeleiding van leerlingen met dyslexie op reguliere scholen voor primair en voortgezet onderwijs

De vraag 'wat heeft een docent nodig om een leerling met dyslexie gebruik te laten maken van de faciliteiten die hem helpen beter te presteren?' gaat verder waar de formuleringen op strategisch en tactisch niveau stoppen en adresseert de factoren die een rol spelen bij het vervolgens daadwerkelijk binnen de lessituatie vervullen van bovengenoemde plichten en faciliteren van de faciliteiten. Het antwoord splitst zich op in twee hoofdlijnen; deskundigheid en tijd & ruimte om de deskundigheid op te doen en in te zetten.

De Wet Bio (Wet Bio, 2009) expliciteert het begrip *bekwaamheid* voor docenten en gaat uit van het beginsel dat je om goed te kunnen functioneren over zekere competenties moet beschikken. Voor docenten wordt dit uitgesplitst in 7 competenties: inter-persoonlijke competentie, pedagogische competentie, vakinhoudelijke didactische competentie, organisatorische competentie, competent in samenwerken in een team, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling.

Docenten en mentoren kunnen een grote positieve rol spelen bij het bewerkstelligen van een dyslexievriendelijk klimaat in de klas (en in de school) (Humphrey & Mullins, 2002). Aandacht voor dyslexie in het algemeen, bijvoorbeeld in de vorm van een presentatie door de docent in de klas wordt gewaardeerd (Riddick, 1996). Op deze manier wordt het niet helemaal aan leerlingen overgelaten om hun leerproblemen uit te leggen aan klasgenoten. Door het bieden van informatie over dyslexie wordt aan alle kinderen de gelegenheid gegeven hun houding tegenover kinderen met dyslexie te veranderen, waardoor pesten voorkomen kan worden. Ook hier is een grote mate van fijngevoeligheid wenselijk (Riddick, 1996). Riddick (1996) geeft na onderzoek aan dat vooral op scholen waar dyslexie niet erkend werd, kinderen zich soms erg geïsoleerd konden voelen. In sommige gevallen vermoedden leerlingen wel dat klasgenoten dyslectisch waren, maar omdat die kinderen dat probeerden te verbergen, was het moeilijk om elkaar te identificeren (Riddick, 1996). Ook de steun en bescherming die docenten door voorlichting en een veilig en passend leerklimaat kunnen bewerkstellingen reduceert de frequentie en intensiteit van negatieve ervaringen (McNulty, 2003).

De houding van de docent ten aanzien van dyslexie is cruciaal voor het zelfbeeld en de zelfwaardering van de leerling. Het is belangrijk dat docenten zich hiervan bewust zijn en hun houding indien nodig aanpassen (Humphrey, 2003). Het onthouden van faciliteiten of

dispensaties door de docent, kan de relatie tussen de docent en de leerling, ernstig schaden. Bij het niet verlenen van dispensatie voor het hardop lezen in de klas, terwijl een leerling hier wel recht op heeft, is de kans groot dat de leerling zich ellendig en dom voelt en de leraar haat omdat hij haar/hem iets laat doen dat niet eerlijk is in het licht van afgesproken dispensaties (Singer, 2005).

Het docentschap wordt in toenemende mate belast door de onderwijsleerbehoefte van leerlingen met leerproblemen. Aanbevelingen op basis van onderzoek zullen daarom niet vanzelfsprekend leiden tot gedragsverandering bij docenten (Humphrey, 2003). Loonstra en Schalwijk (1999) stellen dat gebrek aan deskundigheid van de leerkrachten op het gebied van dyslexie, optimale communicatie tussen de ouders en de school in de weg staat, terwijl juist deze communicatie een belangrijke pijler is voor het succesvol functioneren van leerlingen met dyslexie in het reguliere voortgezet onderwijs. Het meest effectief is een combinatie van goed schoolbeleid, een grote mate van individueel bewustzijn bij de docenten, effectieve didactische technieken bij de docenten (Riddick, 1996) en een goed partnerschap met ouders (Beukering & Pameijer, 2006).

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

Harinck (2007) onderscheidt zeven intenties van onderzoek. Omdat op dit onderzoek met name 'interne controle' en 'extern verantwoording afleggen', van toepassing zijn, is gebruik gemaakt van beschrijvende onderzoeksvragen (Harinck, 2006). Voor het toetsen van beschrijvende onderzoeksvragen is een survey-onderzoek een geschikt instrument (Harinck, 2006) (Verschuren & Doorewaard, 2007). Om de onderzoeksvragen te beantwoorden worden door middel van enquêtes, de in de literatuur beschreven bevindingen getoetst aan de praktijk van het Chr. College.

Voor het verkrijgen van data voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van twee enquêtes; een enquête onder leerlingen en een enquête onder docenten. Voor beide enquêtes is gebruik gemaakt van door Mw. J. de Jong Weissman geformuleerde vragen, vragen die door Mw. Drs. E. Doornbos-Ruiterkamp en Mw. J. de Jong Weissman samen zijn geformuleerd, bestaande vragen uit de dyslexiescans behorende tot het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (Henneman, Kleijnen, & Smits, De Dyslexiescan, van begeleiding naar beleid., 2004) (Henneman, Kleijnen, & Smits, Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 2 - Signalering, diagnose en begeleiding, 2004) en vragen uit *The Dyslexia Identity Scale* (Burden, Dyslexia & Self-concept Seeking a Dyslexic Identity, 2005). Naar aanleiding van de enquêtes, hebben met meerdere respondenten uitvoerige gesprekken plaatsgevonden.

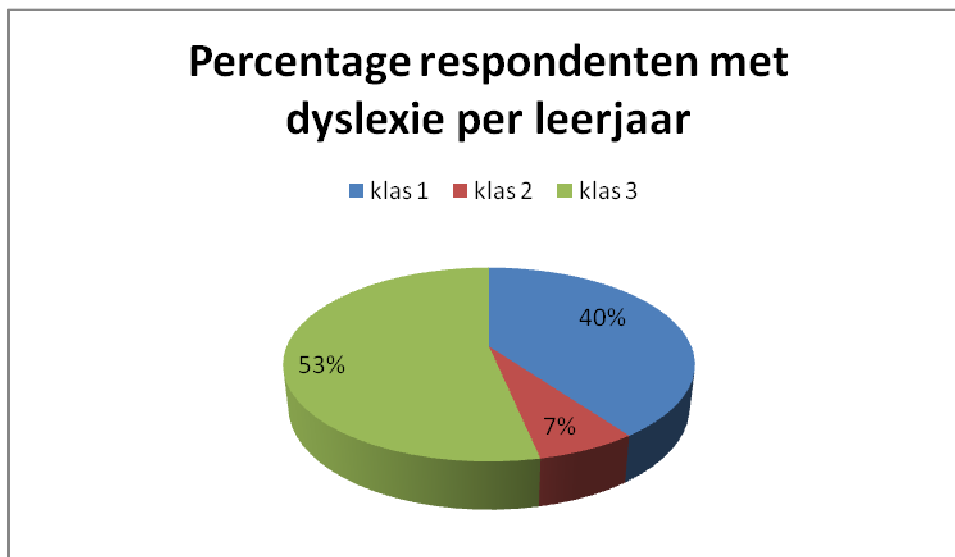
De docenten enquête (*Dyslexie@VMBO*³) is afgenomen tussen 02.06.2009 en 09.06.2009 middels e-mail waarbij een enkele docent de enquête geprint heeft ingeleverd. Met uitzondering van de vakgroepen lichamelijke opvoeding⁴ en zorg en welzijn⁵, hebben docenten van alle verschillende vakken de enquête ingevuld. Aan de enquête namen 30 docenten deel. De docenten die deelnamen aan de enquête waren allen minimaal een jaar werkzaam binnen de onderwijsinstelling. De respondenten beantwoorden gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden, bij veel vragen werd de mogelijkheid geboden om middels de keuze 'anders' informatie in te brengen. Ook checklists, waarbij respondenten meerdere antwoorden aan konden kruisen maakten deel uit van de enquête (Brinkman, 2000).

3 Zie bijlage I: Docenten enquête Dyslexie@VMBO

4 De collegae van de vakgroep lichamelijke opvoeding gaven aan dat dyslexie voor hun vakgebied niet relevant was en hebben daarom de enquête niet ingevuld. Nadere toelichting van het onderzoek, waarbij de collegae van deze vakgroep in hun rol als mentor een waardevolle bijdrage konden leveren, leverde echter geen respondenten op.

5 De collegae van de vakgroep zorg en welzijn hebben de enquête niet ingevuld, van één collega heb ik wel een e-mail gekregen met toelichting over hoe er met dyslexie omgegaan wordt binnen de afdeling zorg en welzijn, deze informatie heb ik meegenomen in het onderzoek.

Figuur 1 **Percentage respondentent met dyslexie per leerjaar**



De leerlingen enquête (*Dyslexie@VMBO*⁶) is afgenomen tussen 05.06.2009 en 12.06.2009 middels een Belgische enquête site (<http://www.enquetemaken.be>). De deelnemende leerlingen kwamen uit de eerste drie leerjaren van alle leerwegen van de vmbo afdeling van het Chr. College en hebben anoniem deelgenomen. Figuur 1 illustreert dat de helft van de respondenten behoort tot de onderbouw en de helft tot de bovenbouw. Het kleinere percentage leerlingen uit leerjaar 2 dat de enquête heeft ingevuld kan verklaard worden door roostertechnische factoren gedurende de week dat de enquête ingevuld kon worden.

Aan de enquête namen 30 leerlingen deel, zij komen allen uit gezinnen waarin Nederlands als eerste taal gesproken wordt en hebben een diverse sociaaleconomische achtergrond. De leerlingen die deelnamen aan de enquête waren allen minimaal een jaar op de hoogte van hun dyslexie. Een grote groep kreeg de diagnose tussen de 10 en de 14 jaar en een kleine groep al vanaf 6 jaar. De respondenten beantwoorden gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden, bij veel vragen werd de mogelijkheid geboden om middels de keuze 'anders' informatie in te brengen. Ook checklists, waarbij respondenten meerdere antwoorden aan konden kruisen maakten deel uit van de enquête (Brinkman, 2000). Aan het eind van de enquête is ruimte geboden voor vragen en/of opmerkingen, hier is door enkele respondenten gebruik van gemaakt voor het maken van opmerkingen.

De uit de enquêtes verkregen data zijn in hoofdstuk 4 door middel van kolom- en cirkeldiagrammen in beeld gebracht en voorzien van toelichting. In hoofdstuk 5 volgen op basis van de in hoofdstuk 2 onderzochte literatuur, de in hoofdstuk 4 in beeld gebrachte statistieken behorend tot het survey-onderzoek en de beleidsstukken van het Chr. College, de conclusies, waarbij eerst de deelvragen en daaropvolgend de onderzoeksvragen centraal staan.

⁶ Zie bijlage II: Leerling enquête Dyslexie@VMBO

<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=18550>

Voor het beantwoorden van de deelvragen met betrekking tot de bedreigingen en kansen ten aanzien van het dyslexiebeleid op strategisch, tactisch en operationeel niveau is gebruik gemaakt van een SWOT analyse (Mandour, Bekkers, & Waalewijn, 2005)(Wikipedia SWOT, 2009). Ook voor de SWOT analyse is gebruik gemaakt van de onderzochte literatuur, de statistieken behorend tot het survey-onderzoek en de beleidsstukken van Groevenbeek.

Met behulp van de SWOT analyse zijn de **sterke** (Strengths) en **zwakke** (Weaknesses) interne factoren in kaart gebracht. De interne factoren zijn de factoren op micro niveau; de docenten en leerlingen in de klas. Op micro niveau gaat het voornamelijk om data die op operationeel en emotioneel vlak relevant zijn. Naast de sterke en zwakke interne factoren, zijn de **kansen** (Opportunities) en **bedreigingen** (Threats), de zogenaamde externe factoren, in kaart gebracht. De externe factoren zijn de factoren op macro niveau; het strategisch en tactisch beleidsniveau van de onderwijsorganisatie, de Wet Passend Onderwijs (2011) en de wet BIO (Wet Bio, 2009).

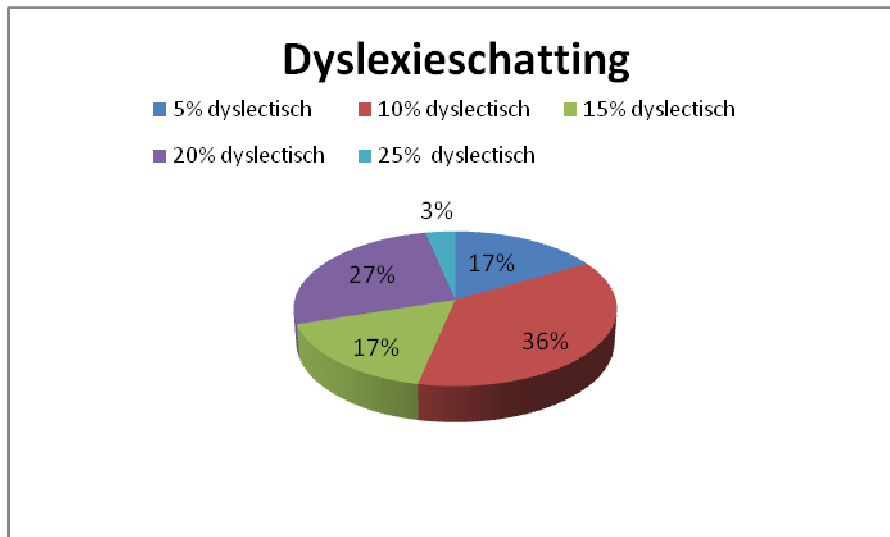
De SWOT factoren zijn samengebracht in een confrontatiematrix (Mandour, et al, 2005) (Verschuren & Doorewaard, 2007) (Wikipedia SWOT , 2009). In de confrontatiematrix is een wegingsfactor aan de verschillende sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen gegeven, afhankelijk van de mate van invloed die deze kenmerken op het probleem hebben. Met name de kenmerken die eruit springen, spelen een significatie rol bij het beantwoorden van de deelvragen en het formuleren van eventuele aanbevelingen (Mandour, et al, 2005) (Verschuren & Doorewaard, 2007). Tot slot worden de onderzoeksvragen beantwoord.

Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek

Statistieken docenten en leerlingen enquête Dyslexie@VMBO

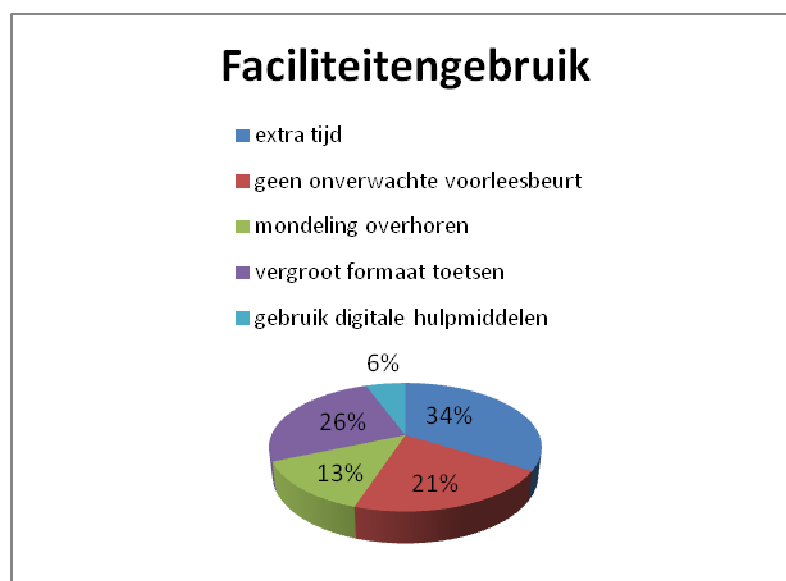
4.1 Operationeel niveau

Figuur 2: Dyslexieschatting



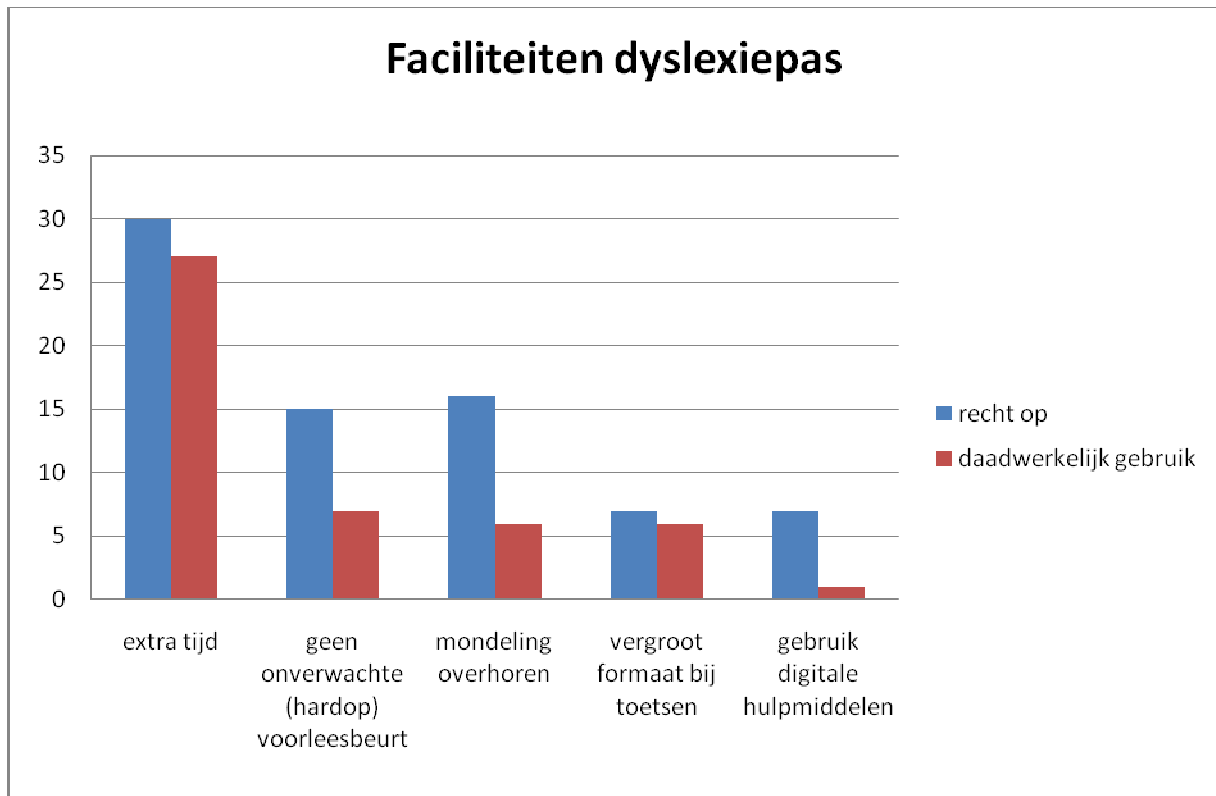
Figuur 2 geeft de schatting door docenten weer van het aantal leerlingen met dyslexie op de VMBO afdeling van het Chr. College. Het totaalpercentage leerlingen met dyslexie op het vmbo is 20%, meer dan de helft van de docenten onderschat dit percentage met de helft (figuur 2). Deze data komen overeen met de data in figuur 9 waarin leerlingen aangeven in welke mate zij het gevoel hebben dat docenten begrijpen wat het voor hen betekent om dyslectisch te zijn, maar komen niet overeen met de data in figuur 16 waarin 87% van de docenten aangeeft aan leerlingen te tonen op de hoogte te zijn van hun dyslexie.

Figuur 3: Faciliteiten gebruik (als aangegeven door docenten)



Figuur 3 geeft informatie over het daadwerkelijk gebruik van faciliteiten volgens docenten.

Figuur 4: Faciliteiten dyslexiepas (als aangegeven door leerlingen)

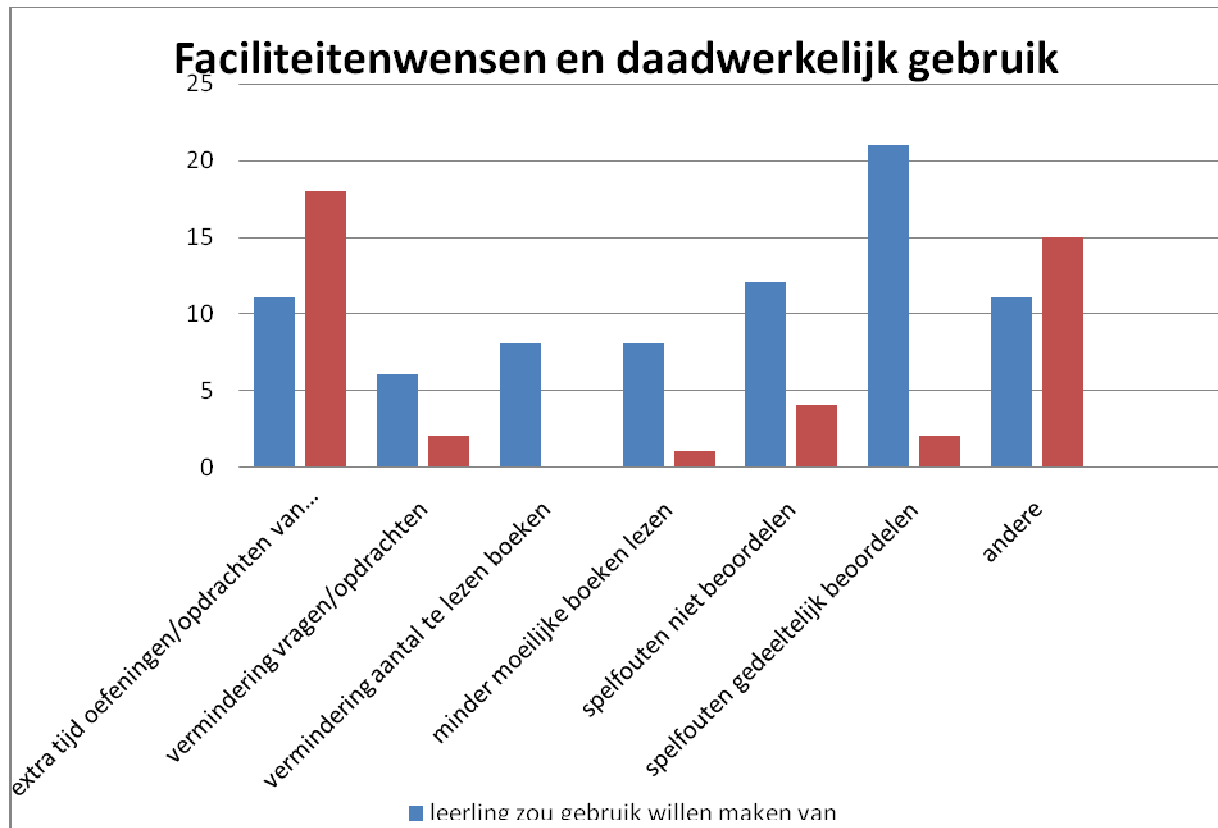


Figuur 4 geeft informatie over de faciliteiten die aangekruist zijn op de dyslexiepas en het daadwerkelijk gebruik van deze faciliteiten volgens leerlingen met dyslexie.

Net als figuur 4, geeft figuur 3 aan dat 'extra tijd' de faciliteit is, waaraan het meest tegemoet gekomen wordt. Van de leerlingen met dyslexie heeft 100% deze faciliteit op haar/zijn dyslexiepas staan. Van de leerlingen zegt 90% daar ook gebruik van te maken, terwijl 34% van de docenten aangeeft deze faciliteit aan te bieden.

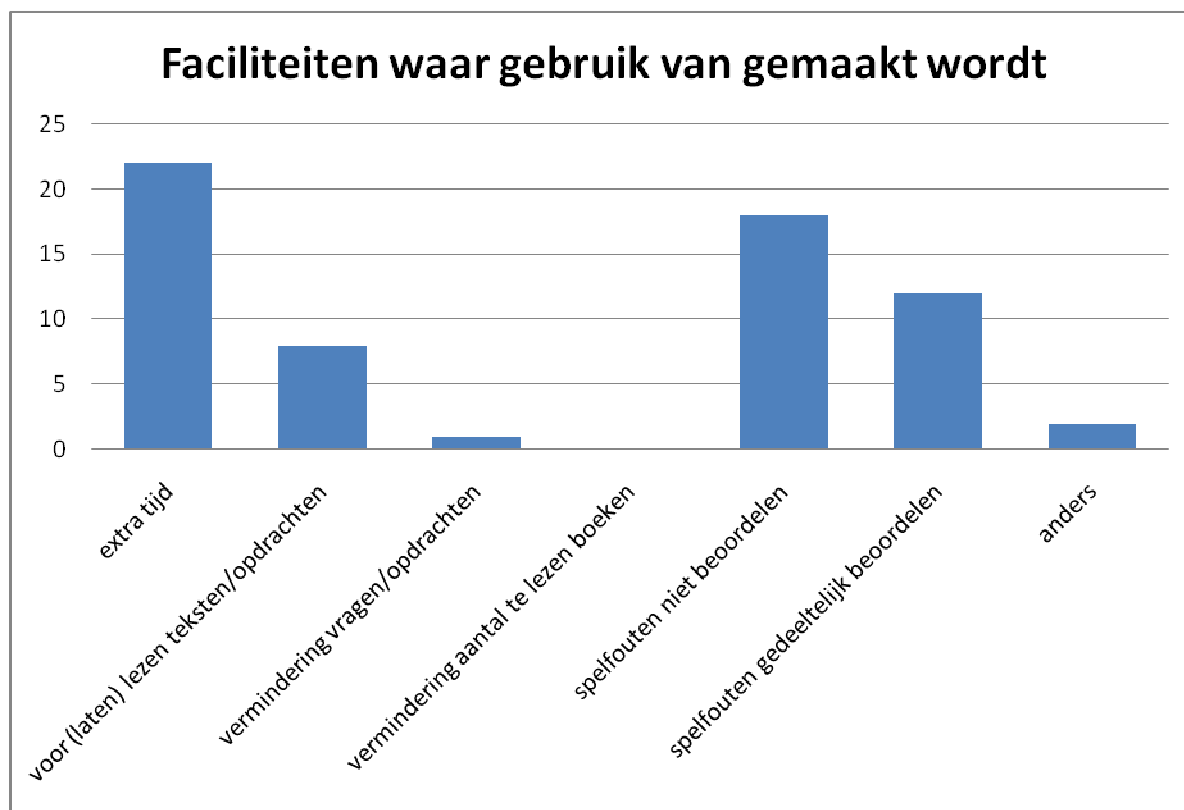
Opvallend laag scoort het faciliteren van het gebruik van digitale hulpmiddelen. Dit komt overeen met de informatie van leerlingen zoals weergegeven in figuur 4. De data uit figuur 17 'de pedagogische didactische afstemming', waarbij het gebruik van compenserende software door geen van de docenten aangekruist is, ondersteunen de validiteit van deze data.

Figuur 5: Faciliteitenwensen en daadwerkelijk gebruik



Figuur 5 geeft informatie over de wensen van leerlingen met dyslexie ten aanzien van aanvullende faciliteiten en de mate waarin zij al gebruik maken van deze faciliteiten.

Figuur 6: Faciliteiten waar gebruik van gemaakt wordt (als aangegeven door docenten)



Figuur 6 geeft informatie over de aanvullende faciliteiten en de mate waarin volgens docenten, ook daadwerkelijk gebruik gemaakt wordt van deze faciliteiten.

Figuren 5 en 6 geven informatie over faciliteiten die niet expliciet vermeld zijn op de dyslexiepaspoorten, maar wel onderdeel kunnen zijn van dyslexiebeleid op operationeel niveau. Vooral het dispensereren wordt volgens deze data eigenlijk niet toegepast in de vorm van vermindering van het aantal vragen of oefeningen of het aantal te lezen boeken. Een collega van de vakgroep Nederlands gaf bij 'andere', wel aan dat hij het lezen van gemakkelijkere boeken toestond.

Figuur 5 laat zien dat leerlingen met dyslexie ofwel al gebruik maken van extra tijd voor het maken van opdrachten of dit graag willen, bij elkaar opgeteld is dit een 100% score. Wanneer we deze data naast de data plaatsen over extra tijd bij toetsen (figuren 3 en 4) valt op dat daar waar het gaat om toetsen er verhoudingsgewijs minder gebruik wordt gemaakt van extra tijd.

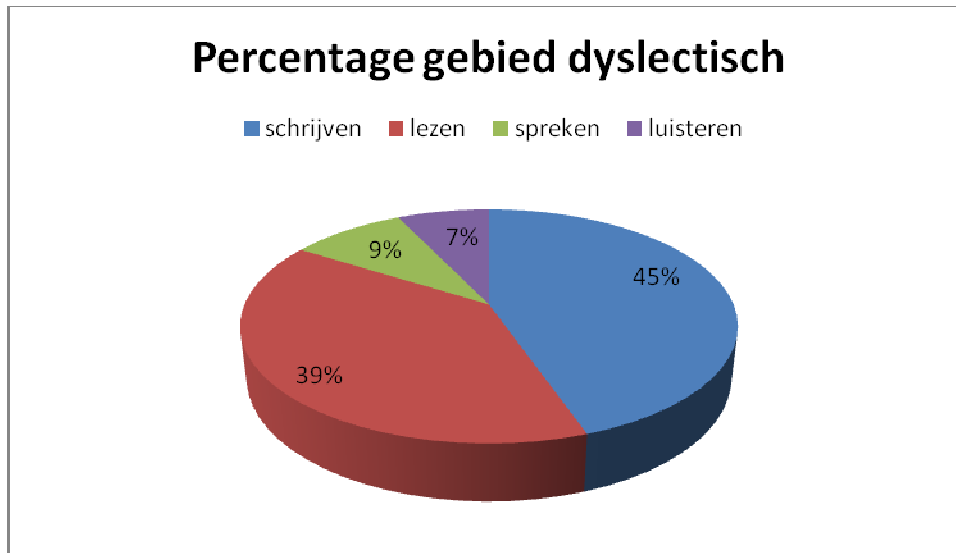
Er zijn grote verschillen tussen de wens om spelfouten niet of gedeeltelijk mee te laten tellen bij beoordeling van geschreven werk en de toekenning van deze vorm van dispensatie volgens de leerlingen (figuur 5). Figuur 7 (Percentage gebied dyslectisch) illustreert dat 45% van de respondenten met dyslexie problemen ondervinden op het gebied van spelling. De data uit de docenten enquête geven aan dat deze vorm van dispensatie wel verleend wordt, dit verschil kan verklaard worden door de samenstelling van deze groep van respondenten. Bij vakken als geschiedenis worden spelfouten niet aangerekend bijvoorbeeld en dat weegt mee in de statistieken.⁷

⁷ Bij navraag bleek dat leerlingen vooral dispensatie van spelfouten bij de talen bedoelden en dat leerlingen moeite hadden met, het voor hen gevoel onterecht, aanrekenen van spellingfouten bij de talen.

4.2 De leerlingen

Uit de data blijkt dat 100% van de leerlingen met dyslexie aangeeft niet de enige leerling in haar/zijn klas te zijn met dyslexie.

Figuur 7: Percentage gebied dyslectisch



Figuur 7 geeft informatie over de gebieden van taalvaardigheid waarbinnen leerlingen met dyslexie hinder ondervinden van hun dyslexie, zoals aangegeven door de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek.

Uit data verkregen uit de docenten enquête blijkt dat de meeste docenten aangeven dat leerlingen met dyslexie vooral moeite hebben met spellen, een meerderheid noemt ook problemen met lezen, één docent noemde spreekvaardigheid. Problemen met luistervaardigheid werden niet genoemd door de docenten.

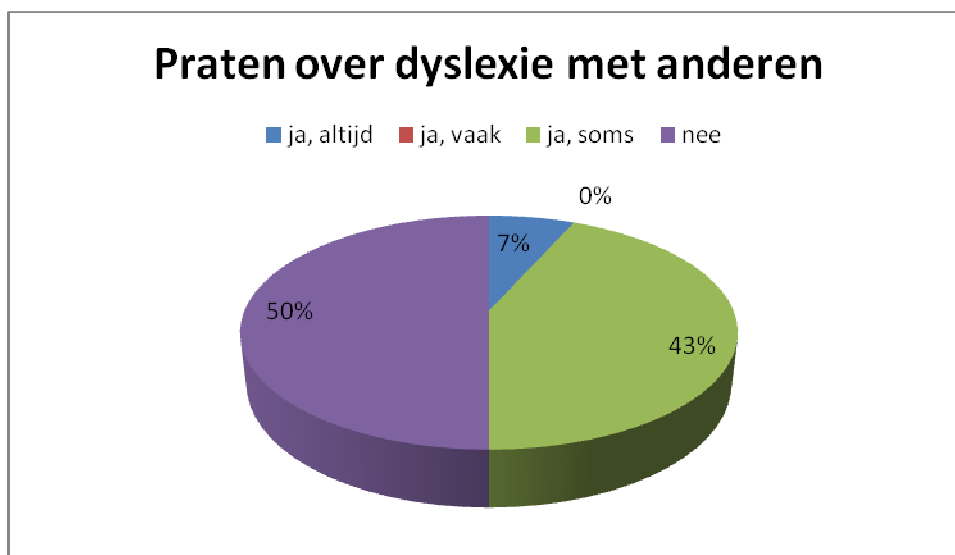
In de literatuur (Davies, 2005) (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) (Loonstra & Schalwijk, 1999) (Riddick, 1996) worden leesproblemen (technisch en begrijpend), moeite met spellen, problemen spreken, luisteren, geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering, faalangst en gedragsproblemen genoemd als kenmerken en gevolgen van dyslexie.

Figuur 8: Hoe voelt het om dyslectisch te zijn?



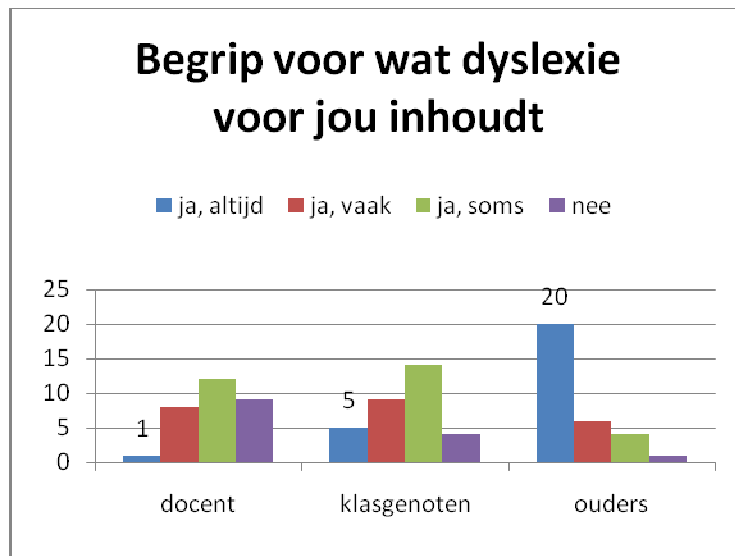
Figuur 8 geeft informatie over hoe het voelt om dyslectisch te zijn, de antwoorden waren voorgestructureerd. De meeste ondervraagde leerlingen geven aan dat zij zich ondanks hun dyslexie 'gewoon' voelen. Uit de data blijkt dat geen van de respondenten aangeeft zich te schamen voor zijn dyslexie.

Figuur 9: Praten over dyslexie met anderen



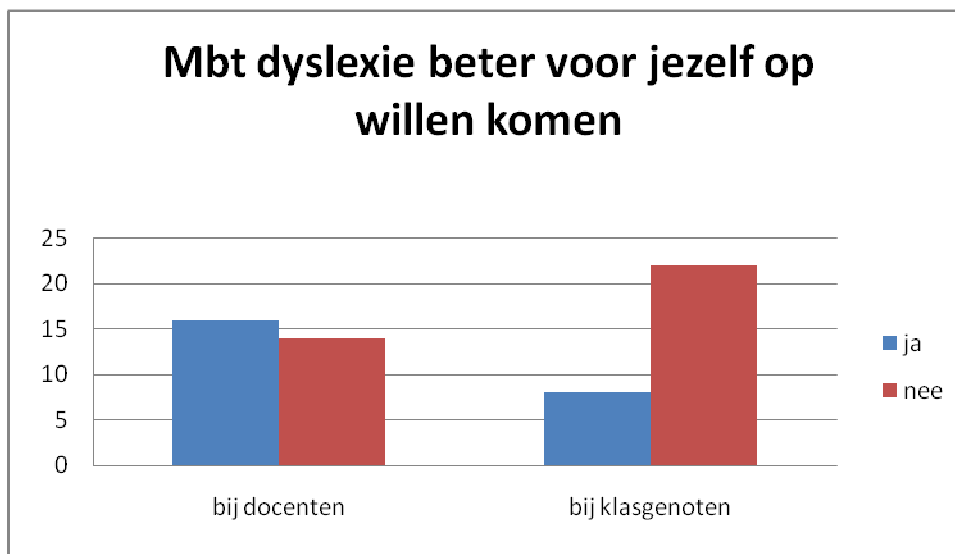
Figuur 9 geeft informatie over de mate waarin leerlingen met dyslexie met klasgenoten of andere leerlingen op school praten over hun dyslexie. Uit de data blijkt dat 50% van de respondenten *nooit* met klasgenoten spreekt over haar/zijn dyslexie en dat 43% dit soms doet.

Figuur 10: Begrip voor wat dyslexie voor jou inhoudt



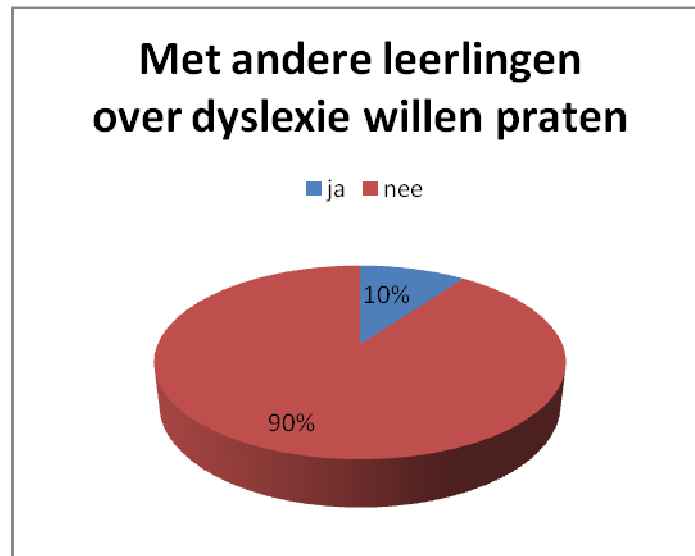
Figuur 10 geeft informatie over de mate van begrip die leerlingen met dyslexie ervaren van docenten, klasgenoten en ouders. Over het algemeen kan op basis van de data uit figuur 10, gesteld worden dat ouders het best begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn, dat klasgenoten (indien zij op de hoogte zijn) vaak wel begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn en dat docenten soms begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn.

Figuur 11: Met betrekking tot dyslexie beter voor jezelf op willen komen



Figuur 11 geeft informatie over de wens van leerlingen met dyslexie om beter voor zichzelf op te komen ten overstaan van docenten en klasgenoten. De data geven aan dat iets meer dan de helft (57%) van de ondervraagde leerlingen beter voor zichzelf op willen komen ten overstaan van docenten. Ook geeft 30% aan beter voor zichzelf op te willen komen bij klasgenoten.

Figuur 12: Met andere leerlingen met dyslexie over dyslexie willen praten



Figuur 12 geeft informatie over het antwoord dat leerlingen met dyslexie gaven op de vraag: "Zou wel eens met andere dyslectische leerlingen willen praten over dyslexie en hoe je daar mee om kan gaan?" Hoewel de meerwaarde van lotgenotencontact veelvuldig benoemd wordt in de literatuur (Burton, 2004) (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) (Loonstra & Schalwijk, 1999) (McNulty, 2003) (Poleij & Stikkelbroek, 2009) (Riddick, 1996) (Singer, 2005), lijkt er onder de respondenten weinig animo voor.

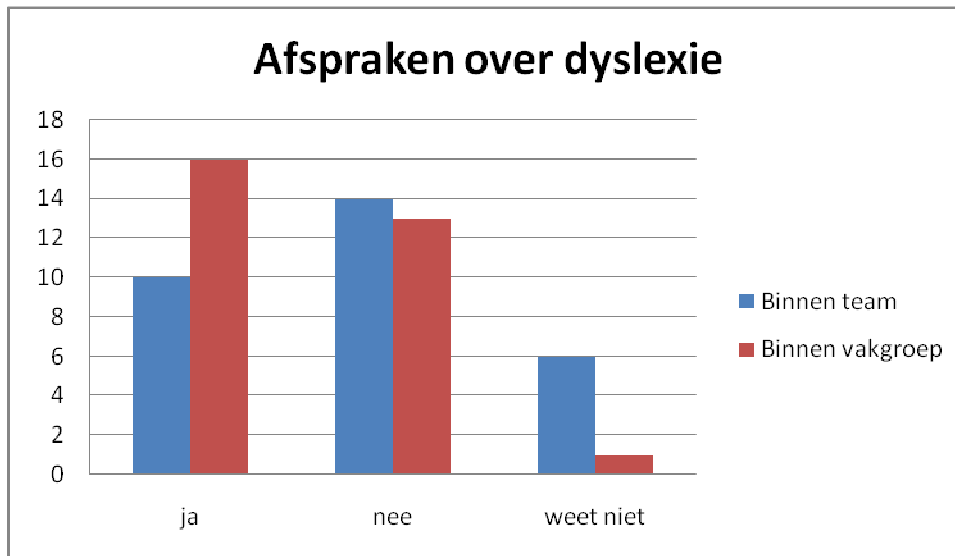
Figuur 13: "Als ik goed mijn best doe, kan ik goede cijfers halen."



Figuur 13 geeft informatie over de 'locus of control' (Poleij & Stikkelbroek, 2009) (Scott, 2004). Van de deelnemende leerlingen met dyslexie geeft 83% aan dat met inzet goede resultaten te kunnen behalen, 17% geeft aan ondanks inzet geen goede resultaten te kunnen behalen.

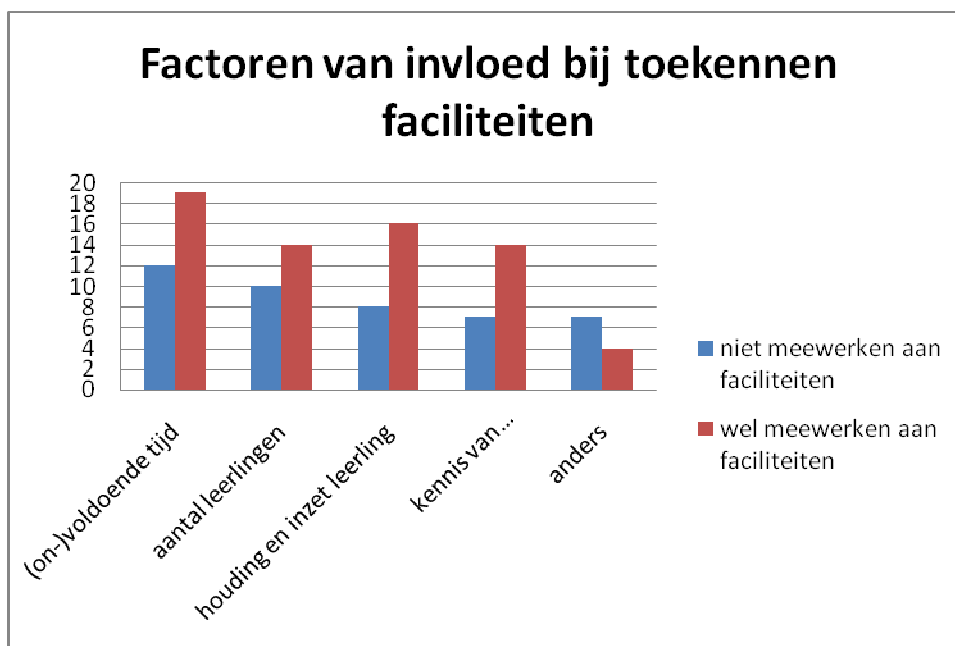
4.3 De docenten

Figuur 14: Afspraken over dyslexie



Figuur 14 illustreert de afspraken op tactisch niveau. Door ongeveer de helft van de vaksecties zijn afspraken gemaakt met betrekking tot dyslexiebeleid in de les. Daarbij moet aangemerkt worden dat deze score wellicht niet helemaal betrouwbaar is omdat verschillende respondenten uit dezelfde vaksecties soms verschillende antwoorden gaven. Op teamniveau geeft 33% van de respondenten aan dat er sprake is van afspraken met betrekking tot dyslexiebeleid. Daarbij moet aangemerkt worden dat deze score wellicht niet helemaal betrouwbaar is omdat verschillende respondenten uit dezelfde teams soms verschillende antwoorden gaven. Data uit figuur 19 geven aan dat 16% van de respondenten graag afstemming wil met collegae.

Figuur 15: Factoren van invloed bij toekennen faciliteiten



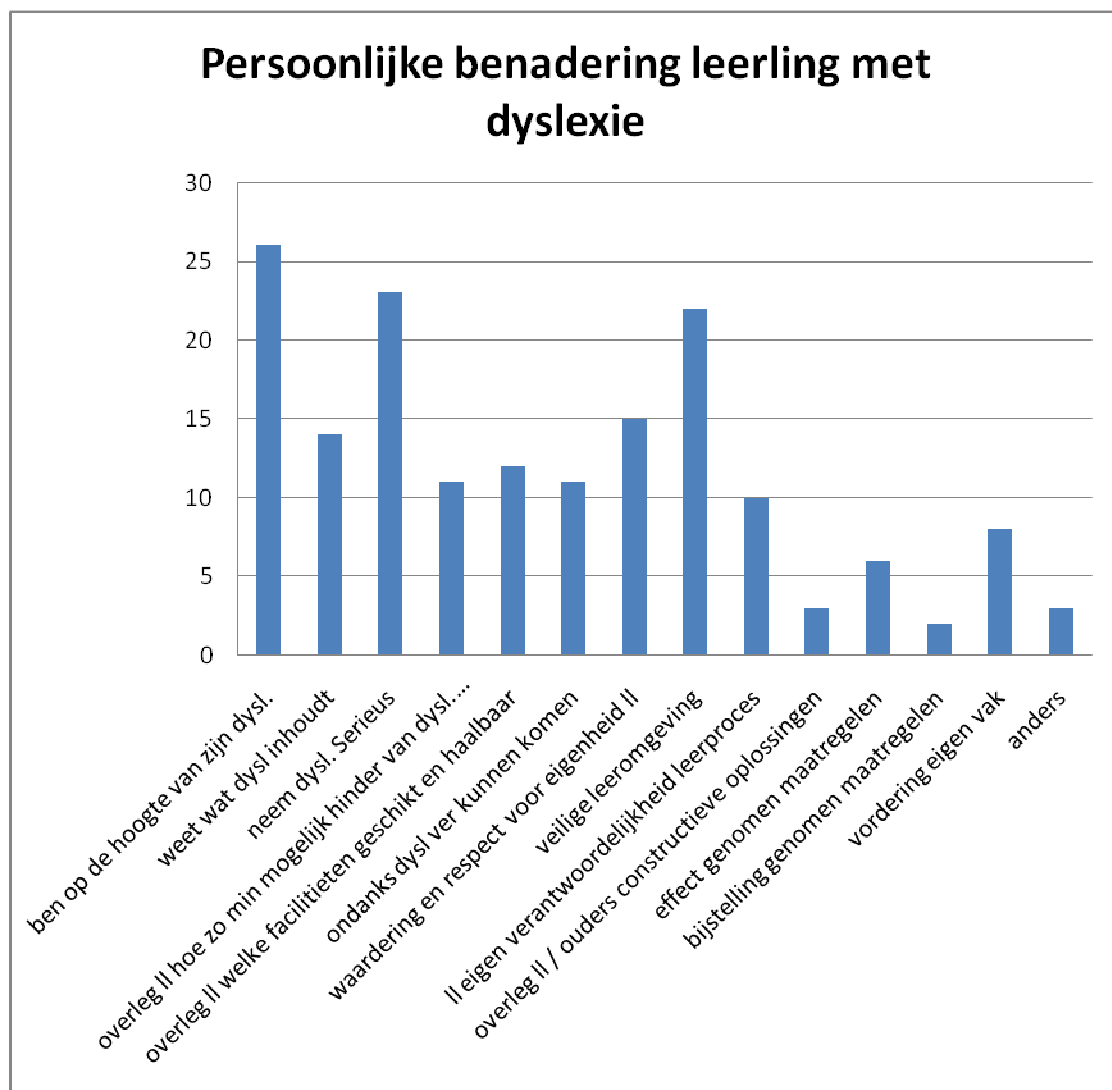
Figuur 15 geeft informatie over de factoren die bij docenten van invloed zijn op het toekennen van faciliteiten aan leerlingen met dyslexie. Bij het toekennen van faciliteiten werd

door verschillende collegae de keuzemogelijkheid 'anders' benut voor het geven van antwoorden. Voor het *niet* toekennen van faciliteiten werden verschillende antwoorden gegeven: "Er domweg niet aan denken." "De leerling vraagt er vaak niet om en in de praktijk levert het geen probleem op." "Leerlingen vragen er niet altijd om. Willen en soms ook geen gebruik van maken, weet zelf niet van alle leerlingen of ze dyslexie hebben." "Ik vraag een leerling welke faciliteiten hij/zij wil ontvangen. Extra tijd is altijd mogelijk. Ik ben van mening dat de extra faciliteiten in de bovenbouw zo mogelijk afgebouwd moeten worden i.v.m. mbo en omstandigheden op de werkvloer." "Leerlingen hebben weinig problemen met dyslexie bij geschiedenis."

Voor het *wel* toekennen van faciliteiten werden de afspraken daarover, de vraag vanuit de leerling/ouders, het bieden van een eigen benadering voor elk individu en het feit dat leerlingen er 'gewoon' recht op hebben, genoemd.

(On)voldoende tijd, het aantal leerlingen in een klas en de houding van de leerling blijken allen van invloed op het al dan niet toekennen van faciliteiten.

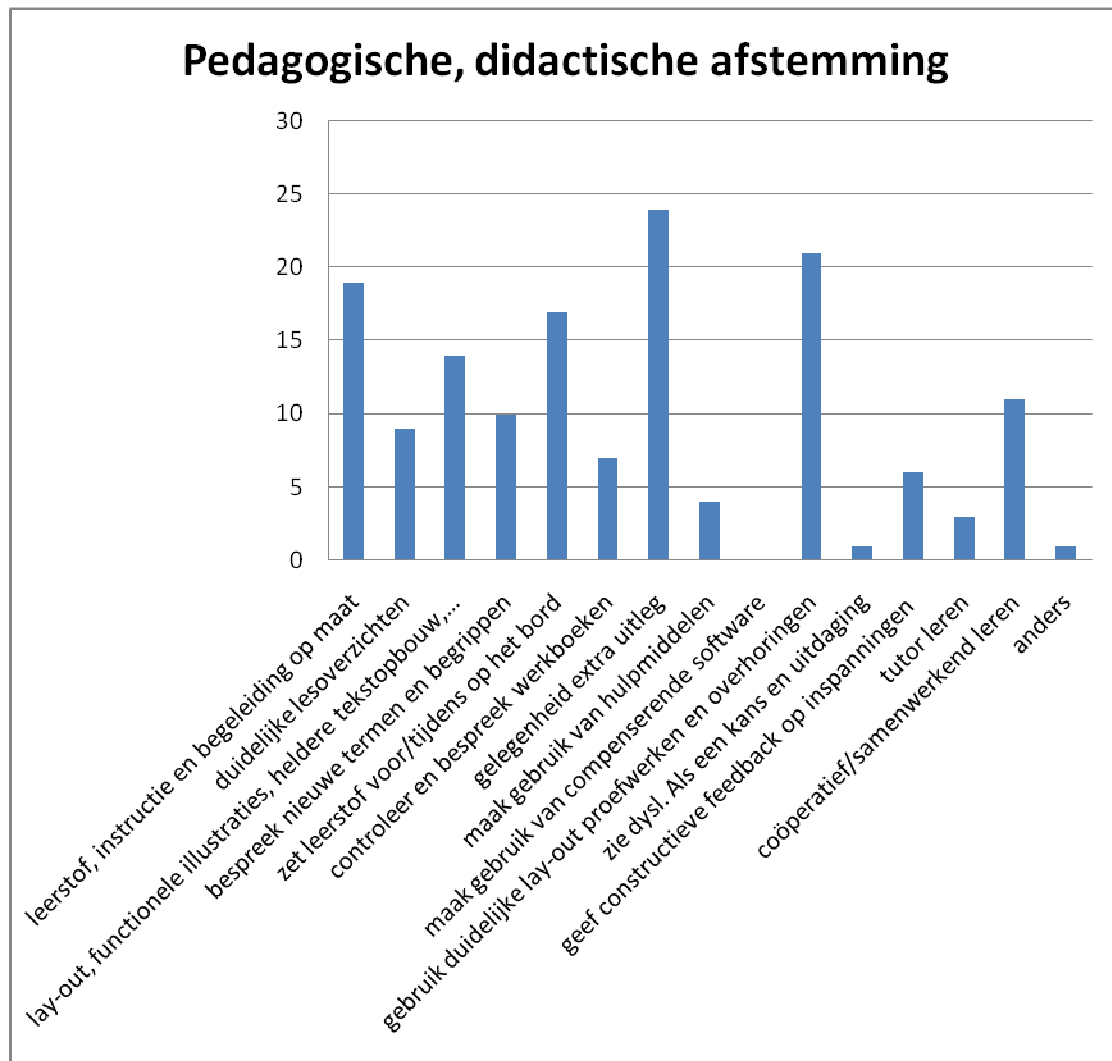
Figuur 16: Persoonlijke benadering leerling met dyslexie



Figuur 16 geeft informatie over de persoonlijke benadering van docenten ten aanzien van leerlingen met dyslexie. Een ruime meerderheid van de docenten geeft aan, naar leerlingen met dyslexie, blijkt te geven van het op de hoogte zijn van de dyslexie, de dyslectische

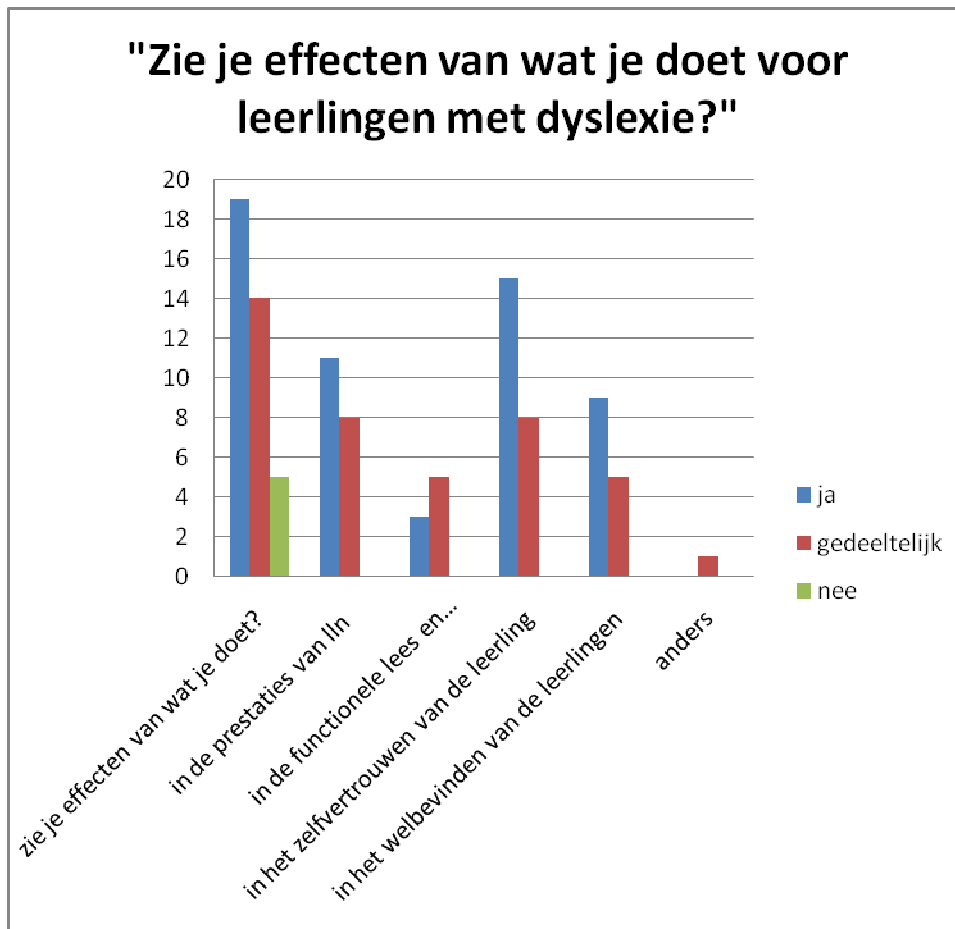
leerling serieus te nemen en zorg te dragen voor een veilige leeromgeving waarbinnen de leerling fouten mag maken. Overleg met de leerling en zijn ouders scoort laag. Opvallend laag scoort ook het bijstellen van de genomen maatregelen. Bij 'anders' werden het (naast het bieden van faciliteiten) behandelen als de andere leerlingen, het af en toe maken van een geintje om aan te geven dat dyslexie geen belemmering is, de ervaring dat leerlingen vaker hulp afwijzen dan aannemen en het misbruik willen maken van de handicap, genoemd.

Figuur 17: Pedagogische didactische afstemming



Figuur 17 geeft informatie over de keuzes die docenten maken op het gebied van pedagogische en didactische afstemming. Een ruime meerderheid van de respondenten geeft aan dat het aanbieden van leerstof, instructie en begeleiding op maat onderdeel uitmaakt van hun handelingsrepertoire. Ook het schematisch aanbieden van leerstof, het creëren van gelegenheid voor extra uitleg en het gebruik van een duidelijke lay-out bij toetsen, wordt door de meerderheid van de docenten genoemd. De data geven weer dat er weinig gebruik gemaakt wordt van tutor-leren en coöperatief leren. Zoals eerder genoemd bij de toelichting op figuren 3 en 4, is het gebruik van digitale hulpmiddelen nihil. Eén docent gaf aan dyslexie te zien als een kans en een uitdaging om nieuwe aanpakken uit te proberen. Pedagogische didactische afstemming wordt ook door 47% van de docenten genoemd als persoonlijk ontwikkelingspunt (figuur 19).

Figuur 18: "Zie je de effecten van wat je doet voor leerlingen met dyslexie?"



Figuur 18 geeft informatie over de mate waarin docenten het effect zien van hun extra inzet met betrekking tot dyslectische leerlingen. Een significante meerderheid van de docenten rapporteert, vooral op het gebied van prestaties en zelfvertrouwen, een positief of gedeeltelijk positief effect waar te nemen van hun inspanningen om tegemoet te komen aan de onderwijsleerbehoefte van leerlingen met dyslexie.

Figuur 19: Eigen competenties ontwikkelen voor betere begeleiding



Figuur 19 geeft informatie over de gebieden waarop docenten aangeven competenties te willen ontwikkelen. Afstemmen van instructie, uitleg en werkvormen op de leerlingen staat bij collega's bovenaan het lijstje van te ontwikkelen competenties. Ook het verbeteren van de persoonlijke benadering, het in gesprek gaan met leerlingen met dyslexie en het afstemmen met collega's scoren goed.

Figuur 20: Motivatie om mee te werken aan de begeleiding van leerlingen met dyslexie



Figuur 20 illustreert de motivatie van docenten om mee te werken aan de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Van de docenten die deelnamen aan het onderzoek geeft 74% aan voldoende tot goed gemotiveerd te zijn om mee te werken aan de begeleiding van leerlingen met dyslexie.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Riddick (1996) stelt dat elke school zijn eigen plannen voor steun aan leerlingen met dyslexie / specifieke leerproblemen, moet formuleren gebaseerd op de specifieke omstandigheden die gelden binnen die onderwijsinstelling. In dit hoofdstuk worden op basis van het literatuuronderzoek, het survey-onderzoek en de sterkte-zwakke analyse, conclusies aanbevelingen geformuleerd, die specifiek van toepassing zijn op het Chr. College.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen

Van welke op het dyslexiepaspoort aangekruiste faciliteiten maken leerlingen ook daadwerkelijk gebruik en in welke mate?

Figuren 3 en 4 illustreren dat 'extra tijd' de faciliteit is, waaraan het meest tegemoet gekomen wordt. Van de leerlingen met dyslexie heeft 100% deze faciliteit op haar/zijn dyslexiepas staan. Van de leerlingen zegt 90% daar ook gebruik van te maken, terwijl 34% van de docenten aangeeft deze faciliteit aan te bieden. Vergeleken met de 100% van leerlingen met dyslexie die deze faciliteit op hun dyslexiepaspoort hebben staan en de 90% die zegt daar ook gebruik van te maken, is 34%, geen hoog percentage. Mogelijke verklaringen kunnen zijn dat extra tijd toch nog onvoldoende toegekend wordt. Informatie van leerlingen ondersteunt deze uitleg. Tevens kan rust die het kunnen beschikken over extra tijd geeft aan leerlingen met dyslexie, maar die zich niet altijd vertaalt in het daadwerkelijk benutten van deze extra tijd, niet inzichtelijk gemaakt worden met de informatie uit deze figuren.

Opvallend laag scoort het gebruik van digitale hulpmiddelen in de les. Dit komt overeen met de informatie van docenten met betrekking tot het faciliteren van deze vorm van ondersteuning. Het geringe gebruik van digitale hulpmiddelen door leerlingen kan verklaard worden door hun angst om daarmee gepest te worden door klasgenoten en veroordeeld te worden door docenten (Riddick, 1996).

De informatie over faciliteiten die niet expliciet vermeld zijn op de dyslexiepaspoorten, maar wel onderdeel kunnen zijn van dyslexiebeleid op operationeel niveau, wordt geïllustreerd middels de figuren 5 en 6. Vooral het dispenseren wordt volgens deze data eigenlijk niet toegepast in de vorm van vermindering van het aantal vragen of oefeningen of het aantal te lezen boeken. Een collega van de vakgroep Nederlands gaf bij 'andere', wel aan dat hij het lezen van gemakkelijkere boeken toestond.

Figuur 5 laat zien dat leerlingen met dyslexie ofwel al gebruik maken van extra tijd voor het maken van opdrachten of dit graag willen, bij elkaar opgeteld is dit een 100% score. Dit komt overeen met de vertraagde verwerkingstijd bij dyslexie. Wanneer we deze data naast de data plaatsen over extra tijd bij toetsen (figuren 3 en 4) valt op dat daar waar het gaat om toetsen er verhoudingsgewijs minder gebruik wordt gemaakt van extra tijd.

Er zijn grote verschillen tussen de wens om spelfouten niet of gedeeltelijk mee te laten tellen bij beoordeling van geschreven werk en de toekenning van deze vorm van dispensatie volgens de leerlingen (figuur 5). Figuur 7 (Percentage gebied dyslectisch) illustreert dat 45% van de respondenten met dyslexie problemen ondervinden op het gebied van spelling. De data uit de docenten enquête geven aan dat deze vorm van dispensatie wel verleend wordt, dit verschil kan verklaard worden door de samenstelling van deze groep van respondenten. Bij vakken als geschiedenis worden spelfouten niet aangerekend bijvoorbeeld en dat weegt mee in de statistieken.⁸

⁸ Bij navraag bleek dat leerlingen vooral dispensatie van spelfouten bij de talen bedoelden en dat leerlingen moeite hadden met, het voor hen gevoel onterecht, aanrekenen van spellingfouten bij de talen.

Geconcludeerd kan worden dat de mate waarin daadwerkelijk gebruik gemaakt wordt van specifieke faciliteiten⁹ waar leerlingen met dyslexie baat bij hebben, achterblijft bij de mate waarin deze faciliteiten in overleg met de leerlingen zijn aangegeven op het dyslexiepaspoort. Vooruitlopend op deze conclusie hebben veel leerlingen met dyslexie die deelnamen aan dit onderzoek, aangegeven te waarderen dat hun positie binnen de school onderzocht werd en dat zij daar zelf als belangrijke bron van informatie aan bij mochten dragen.

Welke faciliteiten (compensaties en dispensaties) worden daadwerkelijk door docenten aangeboden en in welke mate?

Zoals ook al uit de leerlingen data bleek, scoort het faciliteren van het gebruik van digitale hulpmiddelen opvallend laag. De data uit figuur 17 'de pedagogische didactische afstemming', waarbij het gebruik van compenserende software door geen van de docenten aangekruist is, ondersteunen dit punt. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leerlingen met betrekking tot het gebruik van digitale hulpmiddelen een technische voorsprong hebben op docenten.

Extra tijd, geen onverwachte leesbeurt, mondeling overhoren en vergroot formaat bij toetsen worden met een maximum van 34% voor extra tijd, verhoudingsgewijs onvoldoende aangeboden. Onderzoek van Singer (2005) geeft aan dat het niet verlenen van afgesproken dispensaties aan leerlingen met dyslexie, de relatie tussen de docent en de leerling ernstig kunnen schaden.

Deze conclusie betreft het vertoond gedrag van docenten en is verbonden aan de conclusie met betrekking tot het daadwerkelijk gebruik van faciliteiten door leerlingen. Geconcludeerd kan worden dat de mate waarin daadwerkelijk sprake is van aanbieden (figuren 3 en 4) van compensaties en dispensaties, achter blijft bij de faciliteiten zoals die zijn aangegeven op de dyslexiepaspoorten van leerlingen met dyslexie en de wensen van leerlingen met dyslexie (figuren 5 en 6) en dat dit mogelijk schadelijk is voor de relatie tussen docenten en leerlingen met dyslexie.

Welke psychosociale factoren zijn van invloed op het succesvol en consequent gebruik maken van faciliteiten door leerlingen met dyslexie?

De meeste ondervraagde leerlingen geven aan dat zij zich ondanks hun dyslexie 'gewoon' voelen. Uit de data blijkt dat geen van de respondenten aangeeft zich te schamen voor zijn dyslexie (figuur 8). Toch blijkt uit de data (figuur 9) dat 50% van de respondenten *nooit* met klasgenoten spreekt over haar/zijn dyslexie en dat 43% dit soms doet. Onderzoek van Riddick (1996), Humphrey (2002) en Singer (2005) heeft uitgewezen dat leerlingen met dyslexie in constante angst leven om gepest te worden vanwege hun leerproblemen en hun dyslexie daarom verstoppen voor klasgenoten.

De mate waarin de leerlingen met dyslexie die deelnamen aan dit onderzoek begrip ervaren van docenten, klasgenoten en ouders, wordt geïllustreerd door figuur 10. Over het algemeen kan op basis van de data uit figuur 10, gesteld worden dat ouders het best begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn, dat klasgenoten (indien zij op de hoogte zijn) vaak wel begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn en dat docenten soms begrijpen hoe het is om dyslectisch te zijn. De literatuur is eenduidig over het belang van een goede samenwerking tussen alle betrokkenen en gaat naast de rol van de ouders specifiek in op de belangrijke rol van leeftijdgenoten voor het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en de belangrijke rol van docenten in het serieus nemen van dyslexie.

⁹ Deze specifieke faciliteiten zijn aangegeven op de dyslexieverklaring.

Hoewel de meerwaarde van lotgenotencontact veelvuldig benoemd wordt in de literatuur (Burton, 2004) (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) (Loonstra & Schalwijk, 1999) (McNulty, 2003) (Poleij & Stikkelbroek, 2009) (Riddick, 1996) (Singer, 2005), lijkt er onder de respondenten weinig animo voor (figuur 12). Dit zou verklaard kunnen worden door de rol van metacognitie met betrekking tot leerlingenzorg; het is mogelijk dat leerlingen aangeven geen behoefte te hebben aan lotgenotencontact uit vrees er dan ook aan deel te moeten nemen (Riddick, 1996), wat kan leiden tot gepest worden. Andere mogelijke verklaringen zouden kunnen zijn dat leerlingen de meerwaarde niet zien omdat ze er geen ervaring mee hebben (Riddick, 1996), of genoeg denken te hebben aan de wetenschap dat er ook andere leerlingen in de klas zijn met dyslexie (Riddick, 1996)(McNulty, 2003).

Van de deelnemende leerlingen met dyslexie geeft 83% aan dat met inzet goede resultaten te kunnen behalen, 17% geeft aan dat ondanks inzet geen goede resultaten te kunnen behalen. Onder andere Poleij & Stikkelbroek (2009) en Scott (2004) benoemen de *'locus of control'*. De 17% (figuur 13) die aangeeft ondanks goede inzet, toch geen goede cijfers te halen kampt mogelijk met een externe *locus of control* en aangeleerde hulpeloosheid (Burden & Burdett, 2005). Deze groep heeft ondersteuning nodig om depressie te bestrijden/voorkomen (Braams, 2002) (Burden & Burdett, 2005).

De wens van leerlingen met dyslexie om beter voor zichzelf op te komen ten overstaan van docenten en klasgenoten, wordt geïllustreerd door figuur 11. De data met betrekking tot het beter voor jezelf op willen komen, vormen één van de belangrijke pijlers van dit onderzoek. In overeenstemming met de data uit figuur 10, suggereren de data uit figuur 11 dat leerlingen vooral beter voor zichzelf op willen komen ten opzichte van docenten. Henneman (Ridder, 2009) en Riddick (1996) geven aan dat leerlingen met dyslexie naast de verschillende compensaties en dispensaties, **erkenning** nodig hebben om **op te bloeien**.

Geconcludeerd kan worden dat gezien de importantie van aandacht voor de psychosociale aspecten van dyslexie voor het zelfbeeld, de psychosociale vaardigheid, de motivatie, het gebruik van faciliteiten die betere prestaties bevorderen en de daadwerkelijke prestaties van leerlingen met dyslexie, deze vorm van ondersteuning binnen de organisatie aanbevolen kan worden omdat zij past binnen zowel de visie als de missie van het Chr. College.

Welke factoren zijn van invloed op het succesvol en consequent aanbieden van faciliteiten door docenten?

In de literatuur (Davies, 2005) (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) (Loonstra & Schalwijk, 1999) (Riddick, 1996) worden leesproblemen (technisch en begrijpend), moeite met spellen, problemen spreken, luisteren, geheugen, aandacht, informatieverwerking, automatisering, faalangst en gedragsproblemen genoemd als kenmerken en gevolgen van dyslexie. Uit data verkregen uit de docenten enquête blijkt dat de meeste docenten aangeven dat leerlingen met dyslexie vooral moeite hebben met spellen, een meerderheid noemt ook problemen met lezen, één docent noemde spreekvaardigheid. Problemen met luistervaardigheid werden niet genoemd door de docenten. De data uit de leerlingen enquête komt in grote lijnen overeen met het beeld dat de docenten hebben van dyslexie. Toch zijn spreekvaardigheid en luistervaardigheid geen kleine percentages (figuur 7), bij mondeling toetsen van bijvoorbeeld examens zijn deze data relevant.

(On)voldoende tijd, het aantal leerlingen in een klas en de houding van de leerling blijken allen van invloed op het al dan niet toekennen van faciliteiten (figuur 15). De eerste twee punten kunnen ondergebracht worden het kopje 'belasting van de docent', het derde punt gaat in op de invloed van de houding van de leerling. Indien een docent bij een negatieve, ongemotiveerde of passieve houding van de leerling met dyslexie, faciliteiten onthoudt bestaat de mogelijkheid, dat aan de oorzaak van die negatieve, ongemotiveerde of passieve houding, voorbijgegaan wordt en de leerling 'gestraft' wordt voor zijn houding. Uit de

literatuur blijkt dat deze houding, samen met het verbergen resultaten, het bij problemen niet vragen om hulp van klasgenoten of de docent, het niet vragen om extra tijd terwijl je dit wel nodig hebt, de clown spelen; het verbergen van emoties (teleurstelling, verdriet), dissociatie van emoties; een blanco gezicht opzetten en het bewust uitblinken op andere gebieden (Singer, 2005) voorkomen bij leerlingen met dyslexie.

Ook het niet accepteren van nadrukkelijke hulp door de docent komt voor (Riddick, 1996). Een docent die deelnam aan het onderzoek gaf conform de informatie uit de literatuur aan, de ervaring te hebben dat hulp vaker afgewezen werd dan aangenomen. Een subtiele aanpak verdient daarom de voorkeur in een reguliere lessituatie.

Een ruime meerderheid van de docenten geeft aan, naar leerlingen met dyslexie, blijkt te geven van het op de hoogte zijn van de dyslexie, de dyslectische leerling serieus te nemen en zorg te dragen voor een veilige leeromgeving waarbinnen de leerling fouten mag maken (figuur 16). Overleg met de leerling en zijn ouders scoort laag, dit kan te maken hebben met de beleidskeuze de mentor als eerste aanspreekpunt te laten dienen voor ouders en het plaatsen van deze verantwoordelijkheid bij de remedial teachers. Opvallend laag scoort ook het bijstellen van de genomen maatregelen. Bij 'anders' werden het (naast het bieden van faciliteiten) behandelen als de andere leerlingen, het af en toe maken van een geintje om aan te geven dat dyslexie geen belemmering is, de ervaring dat leerlingen vaker hulp afwijzen dan aannemen en het misbruik willen maken van de handicap, genoemd.

Afstemmen van instructie, uitleg en werkvormen op de leerlingen staat bij collegae bovenaan het lijstje van ontwikkelen van competenties. Ook het verbeteren van de persoonlijke benadering, het in gesprek gaan met leerlingen met dyslexie en het afstemmen met collegae scoren goed. Een mogelijke verklaring voor de in verhouding lagere score voor het uitvoeren van specifieke interventies uit handelingsplannen, kan de huidige visie op leerlingenzorg binnen de onderwijsinstelling zijn.

Geconcludeerd kan worden dat bij het faciliteren van faciliteiten, het belang van enige kennis van dyslexie voor de hand ligt. Dit betekent volgens Schoots (Ridder, 2009) overigens niet dat elke vakdocent een dyslexiespecialist moet worden. Dat laatste neemt niet weg dat deskundigheidsbevordering op basis van de data uit zowel de leerlingenenquête en de docentenenquête op het Chr. College, noodzakelijk is. De motivatie om mee te werken aan de begeleiding van leerlingen met dyslexie, wordt door 74% van de docenten die deelnamen aan het onderzoek omschreven als voldoende tot goed. Het nieuwe zorgplan (2009) heeft deskundigheidsbevordering met betrekking tot groepsprocessen en klassenmanagement als speerpunten. Bij deze speerpunten wordt uitgegaan van de visie dat de leerling centraal staat. Om te komen tot een optimale situatie dient niet alleen de **pedagogische deskundigheidsbevordering**, maar ook de **didactische deskundigheidsbevordering** centraal te staan, zodat docenten zowel pedagogische vaardigheden als didactische technieken kunnen aanwenden in de klas (Riddick, 1996). Daarmee staat niet alleen de leerling maar ook de docent centraal en dit komt de ontwikkeling van zowel de docent als die van de leerling ten goede: *'Leren doen we samen.'*

Figuur 21: Analyse inventarisatie

Analyse inventarisatie			
Sterkten	Zwakten	Kansen	Bedreigingen
<ul style="list-style-type: none"> Christelijke identiteit – omzien naar elkaar 	<ul style="list-style-type: none"> Inconsequente toekenning van faciliteiten 	<ul style="list-style-type: none"> Christelijke visie 	<ul style="list-style-type: none"> Het woord <i>dyslexie</i> staat niet in het zorgplan
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen weten wat werkt 	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen komen onvoldoende voor zichzelf op m.b.t. gebruik van faciliteiten 	<ul style="list-style-type: none"> Wet Bio 	<ul style="list-style-type: none"> Geen specifieke taakomschrijving van vakdocenten en mentoren in zorgplan m.b.t. dyslexie
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen zijn bekwaam m.b.t. gebruik van digitale hulpmiddelen 	<ul style="list-style-type: none"> Docenten missen specifieke pedagogische vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> De veilige school 	<ul style="list-style-type: none"> Expertise beperkt zich tot een kleine groep
<ul style="list-style-type: none"> Docenten willen afstemming op sectieniveau 	<ul style="list-style-type: none"> Docenten missen specifieke didactische vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> Zorgplan zet in op samenwerking met ouders 	<ul style="list-style-type: none"> Verantwoordelijkheid zorgbeleid ligt buiten de klas
<ul style="list-style-type: none"> Gemotiveerdheid docenten 	<ul style="list-style-type: none"> Veiligheid in de klas 	<ul style="list-style-type: none"> In schoolplan & Instatuut wordt melding gemaakt van de rechten van IIn met dyslexie zoals vermeld op de dyslexiepas 	

Figuur 22: Uit de confrontatiematrix is de volgende tabel gekomen

		Kansen	Christelijke visie	Wet Bio	Zorgplan zet in op samenwerking met ouders	In schoolplan & linstaatut wordt melding gemaakt van de rechten van lin met dyslexie zoals vermeld op de dyslexiepas	Bedreigingen	Het woord dyslexie staat niet in het zorgplan	Geen specifieke taakomschrijving van vakdocenten en mentoren in zorgplan m.b.t. dyslexie	Expertise beperkt zich tot een kleine groep	Verantwoordelijkheid zorgbeleid ligt buiten de klas
	RELATIEVE IMPACT		43,2%	28,1%	7,2%	21,6%		42,3%	2,6%	12,7%	42,3%
Sterkten											
Christelijke identiteit - omzien naar elkaar	40,8%		5	3	3	1					
Leerlingen weten wat werkt	5,4%				3						
Leerlingen zijn bekwaam m.b.t. gebruik van digitale hulpmiddelen	6,8%										
Docenten willen afstemming op sectieniveau	14,3%			1		3		5	5	5	5
Docenten zijn gemotiveerd voor pedagogische en didactische competentievergroting	32,7%		3	5	1				3	5	3
Zwakten											
Inconsequente toekenning van faciliteiten	14,4%					5		5	5	3	3
Leerlingen komen onvoldoende voor zichzelf op m.b.t. gebruik van faciliteiten	26,9%				3	3			1	3	3
Docenten missen specifieke pedagogische vaardigheden	14,4%			5		3		5	3	3	3
Docenten missen specifieke didactische vaardigheden	28,8%			5		3		5	3	3	3
Sociale veiligheid in de klas	15,4%		5		1	5		5	3	3	5

Figuren 21 en 22; de analyse inventarisatie en de tabel die voortkomt uit de confrontatiematrix, illustreren de antwoorden op de deelvragen hieronder.

Welke sterktes kunnen gebruikt worden om op kansen in te spelen?

Een belangrijk raakvlak binnen dit segment van de tabel zijn de Christelijke visie van de school en de Christelijke identiteit van het personeel. Dit is zowel een grote sterkte als een grote kans.

Een ander opvallend raakvlak is de positieve motivatie van docenten ten aanzien van pedagogische & didactische competentievergroting en de wet Bio, die de professionalisering van docenten beoogt. De wet biedt de kans om de sterkte van het team te benutten.

Welke sterktes kunnen gebruikt worden om bedreigingen af te weren?

In dit segment van de tabel wordt inzichtelijk welke sterktes van de organisatie benut kunnen worden voor het afweren van bedreigingen. De sterktes zijn: de wens van docenten om tot afstemming te komen binnen de secties om zo tot eenduidig dyslexiebeleid te komen en de motivatie van docenten ten aanzien van pedagogische & didactische competentievergroting.

De bedreigingen liggen in dit segment vooral op strategisch en tactisch niveau: het woord dyslexie staat niet in het zorgplan, er is in het zorgplan geen specifieke taakomschrijving voor vakdocenten en mentoren ten aanzien van dyslexie, de expertise beperkt zich tot een kleine groep en de verantwoordelijkheid voor het zorgbeleid ligt buiten de klas. Dit zijn ernstige bedreigingen voor de rechtmatige ondersteuning van leerlingen met dyslexie, zoals die in het schoolplan en het leerlingenstatuut omschreven is.

De wensen en motivatie van het docententeam zijn, in deze de sterkte die de bedreiging van het ontbreken van gespecificeerd en integraal dyslexiebeleid af kan weren.

Welke zwaktes kunnen zodanig versterkt worden om op kansen in te spelen?

Dit segment van de tabel maakt inzichtelijk welke zwakke kanten door de kansen binnen de organisatie bijgestuurd kunnen worden. Opvallend is dat het onvoldoende voor zichzelf opkomen door leerlingen geen grote raakvlakken heeft met kansen, dit houdt in dat het een op zichzelf staand punt is, dat apart geadresseerd dient te worden.

Opnieuw wordt de meerwaarde van de Christelijke visie onderstreept door het sterke raakvlak met de sociale veiligheid in de klas.

De ontoereikende specifieke pedagogische en didactische docentenvaardigheden kunnen opgevangen worden door de mogelijkheden die geboden worden door de wet Bio. De inconsequente toekenning van faciliteiten kan bijgestuurd worden door de vermelding van de rechten van leerlingen met dyslexie in het schoolplan en het leerlingenstatuut. Docenten dienen deze rechten te waarborgen.

Welke zwaktes kunnen versterkt worden om bedreigingen het hoofd te bieden?

Dit segment van de tabel maakt inzichtelijk welke aspecten zwak zijn en tevens raakvlakken hebben met de bedreigingen. Het is daarom zaak om deze zwaktes te versterken. De sociale veiligheid in de klas dient vergroot te worden om binnen de klas verantwoordelijkheid te kunnen dragen voor zorgbeleid. Het nieuwe zorgplan doet hiertoe een gerichte aanzet door groepsprocessen en klassenmanagement als speerpunten te formuleren. Deze speerpunten bieden de gelegenheid om de algemene pedagogische competenties van de docenten te vergroten evenals de leerlingen bewuster om te laten gaan met zichzelf en elkaar. Om deze bedreiging optimaal het hoofd te bieden is het wenselijk dat de algemene pedagogische competentievergroting gepaard gaat met specifieke pedagogische competentievergroting ten aanzien van dyslexie. Specifieke pedagogische vaardigheden ten aanzien van persoonlijke en sociale problematiek van leerlingen met dyslexie kan bijdragen aan sociale veiligheid voor deze leerlingen in de klas.

Het raakvlak tussen het inconsequent toekennen van faciliteiten en het ontbreken van een specifieke omschrijving van de taken van docenten en mentoren ten aanzien van dyslexie, in het zorgplan is een raakvlak dat van twee kanten het hoofd geboden dient te worden. Docenten behoren op basis van de rechten van leerlingen met dyslexie zoals die zijn vastgesteld in het schoolplan en het leerlingenstatuut, consequent mee te werken aan het

bieden van faciliteiten. Dit dient ondersteund te worden door gespecificeerde taakomschrijving in het zorgplan.

De bedreiging die de meest verstrekkende gevolgen heeft met betrekking tot de zwaktes is het ontbreken van het woord *dyslexie* in het zorgplan. Vastgesteld kan worden dat dyslexie niet op de kaart staat bij de formulering van het zorgbeleid. Het consequent toekennen van faciliteiten, het professionaliseren op pedagogisch en didactisch vlak en het vergroten van de sociale veiligheid in de klas, zijn de belangrijkste aanbevelingen met betrekking tot docenten die deze significante bedreiging het hoofd kunnen bieden. Om deze significante bedreiging het hoofd te bieden is wijziging van het beleid noodzakelijk. Om dit te bewerkstelligen dient de zorgkoers bijgesteld te worden.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

Wat komt er op operationeel niveau daadwerkelijk terecht van de, op het strategisch en tactisch niveau, geformuleerde beleidsvoornemens ten aanzien van dyslexie?

Uit het onderzoek blijkt dat het vertoond gedrag van docenten is verbonden met het daadwerkelijk gebruik van faciliteiten door leerlingen. Geconcludeerd kan worden dat de mate waarin daadwerkelijk sprake is van aanbieden van compensaties en dispensaties, en het gebruik daarvan door leerlingen met dyslexie, achter blijft bij de faciliteiten zoals die zijn aangegeven op de dyslexiepaspoorten en de wensen van leerlingen met dyslexie én dat dit mogelijk schadelijk is voor de relatie tussen docenten en leerlingen met dyslexie.

Is er bij leerlingen en docenten draagvlak om naast de praktische ondersteuning van leerlingen met dyslexie, ook aandacht te besteden aan de psychosociale consequenties van dyslexie?

Uit het onderzoek blijkt dat gerichte aandacht voor de psychosociale aspecten van dyslexie mogelijkheden biedt om het zelfbeeld, de psychosociale vaardigheid, de motivatie, het gebruik van faciliteiten die betere prestaties bevorderen en de daadwerkelijke prestaties van leerlingen met dyslexie te verbeteren. De onderzoeksdata wijzen uit dat dit echter gevoelig benaderd dient te worden en daarom niet op zich, maar als onderdeel van een breder programma¹⁰ aangeboden behoort te worden waarbij het programma consequent aan feedback van leerlingen onderhevig dient te zijn.

Uit het onderzoek blijkt tevens dat professionalisering op het gebied van zowel pedagogische als didactische vaardigheden ten aanzien van leerlingen met dyslexie noodzakelijk is en dat hiervoor draagvlak is binnen het docententeam.

Waar liggen de bedreigingen en kansen ten aanzien van het dyslexiebeleid op strategisch, tactisch en operationeel niveau?

Hoewel de rechten van leerlingen met dyslexie en de plichten van de docenten wel benoemd worden in het schoolplan en het leerlingenstatuut, blijkt uit het onderzoek dat de grootste bedreiging voor een effectief dyslexiebeleid ligt, in het ontbreken van specifieke omschrijvingen van de taken van vakdocenten en mentoren in het zorgplan. Het zorgplan heeft als speerpunt het vergroten van de algemene pedagogische competentie van docenten ten aanzien van groepsprocessen en sociale veiligheid in de klas. Dit is ook voor leerlingen met dyslexie een waardevol speerpunt. Om docenten consequent mee te laten werken aan de begeleiding van leerlingen met dyslexie op praktisch en psychosociaal vlak is zowel specifieke pedagogische als specifieke didactische competentievergroting noodzakelijk. Onze Christelijke visie die uitgaat van de overtuiging dat ieder mens uniek is en daarom persoonlijke aandacht, zorg en respect verdient, biedt zowel leerlingen als docenten de kans om zich optimaal te ontplooiën. Om dit daadwerkelijk te bewerkstelligen dient de zorgkoers verbreed te worden.

Jael de Jong Weissman, juli 2009

Met warme waardering voor en grote dank aan Mw. Drs. Elsbeth Doornbos-Ruiterkamp, Dhr. Gerwin Kranenbrug en Mw. Drs. Miriam Limpens.

¹⁰ Dyslexie@school: specifieke en bewezen effectieve studievoordigheden voor leerlingen met dyslexie & aandacht voor de psychosociale consequenties van dyslexie, onder andere door het stimuleren van de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en sociale weerbaarheid waarbij lotgenotencontact een vrijwillig karakter dient te hebben.

Literatuur

- (2009). Retrieved 06 10, 2009, from Passend Onderwijs: <http://www.passendonderwijs.nl>
- (2009). Retrieved 06 21, 2009, from Wet Bio: <http://www.wet-bio.nl/index.html>
- Beukering, T. v., & Pameijer, N. (2007). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werkkader voor de remedial teacher II. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 4-9.
- Beukering, v. T., & Pameijer, N. (2006). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werkkader voor de remedial teacher I. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 4, 14-19.
- Braams, T. (2002). Stemmingstoornissen bij kinderen en jongeren: kinderen met leerproblemen vormen een risicogroep. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 2, 22-29.
- Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & Self-concept Seeking a Dyslexic Identity*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.
- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, Vol. 32, No. 2, 100-104.
- Burton, S. (2004). Self-esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 20, No 1, 55-73.
- CC. (2007). *Beleidsagenda 2007-2011*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2003). *Criteria voor toekenning van de docentfunctie LC*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2006). *Leerlingenstatuut*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2008). *Managementstatuut*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2006). *Remediale Hulp*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2007). *Samenvatting teamverslagen 2007 over Beleidsagenda*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2007). *Schoolplan 2007-2011*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2009). *Uitreksel Schoolplan 2009-2011*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2009). *Uitreksel Schoolplan 2009-2013*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2008). *Vademecum*. Gelderland: Chr. College.
- CC. (2009). *Zorgplan 2009-2011*. Gelderland: Chr. College.
- Cheng Gorman, J. (1999). *Understanding Children's Hearts and Minds: Emotional Functioning and Learning Disabilities*. Retrieved 01 01, 2008, from <http://www.Ldonline.org>.
- Covey, S. (2004). *The 7 habits of highly effective people*. London: Simon & Schuster.

Davies, R. (2005). Which dyslexia myth? *Adults Learning*, October , 23.

de Jong Weissman, J. (2009). *Begeleiden van leerlingen met problemen, niet gepubliceerd werkstuk s922581 voor de master SEN Windesheim*. Harderwijk.

de Jong Weissman, J. (2009). *Communicatie, niet gepubliceerd werkstuk s922581 voor de master SEN Windesheim*. Harderwijk.

Dijkstra, K. (2008). Wat vinden leerkrachten van inclusief onderwijs en wat betekent dat voor de opleidingen? In K. Dijkstra, D. van Brakel, E. van Wetter, & H. Logtenberg, *Naar een inclusieve omgeving* (pp. 9-35). Apeldoorn: Garant.

Greven, L., & Timmerhuis, A. (2007/2008). Passend onderwijs profielen op schoolniveau. *Remediaal nummer 4* , 33-35.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Harinck, F. (2007). *Praktijkonderzoek op een hogeschool*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). De Dyslexiescan, van begeleiding naar beleid. In *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (pp. 51-59). 's Hertogenbosch: KPC.

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). Hoofdstuk 2 Begeleiding van dyslexie in het voortgezet onderwijs. In K. Henneman, R. Kleijnen, & A. Smits, *Protocol Dyslexie VO Deel 2* (pp. 27-39). 's Hertogenbosch: KPC.

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 1 - Achtergronden, beleid en implementatie*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 2 - Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

<http://www.enquetemaken.be>. (n.d.). Retrieved 05 25, 2009, from <http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=18550>

Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, Vol. 18, No. 3 , 130-136.

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, Vol. 29, No 1 , 29-36.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic succes and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, Vol. 29, No 4 , 196-203.

Kleijnen, R., & van den Broeck, G. (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Knol, D. (2003). Ik wil wel maar mijn collega's willen niet en wat moet ik dan; lasten en lusten van dwarsliggers in schoolteams. In C. Brons, *Dwarsliggers in de klas*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Loonstra, J., & Schalwijk, F. (1999). *Omgaan met dyslexie*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

- Mandour, Y., Bekkers, M., & Waalewijn, P. (2005). *Een praktische kijk op marketing en strategiemodellen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36, No 4 , 363-381.
- Miles, T. (2004). *Dyslexia and Stress second edition*. London - Philadelphia: Whurr Publishers.
- Notitie kwaliteit passend onderwijs*. (2008). Retrieved 06 10, 2009, from Nieuwsbank: <http://www.nieuwsbank.nl/inp/2008/11/25/R216.htm>
- Poleij, C., & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas! Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Poleij, C., & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas! Werkboek voor cursisten*. Houten : Bohn Stafleu van Loghum.
- (2004). Psalm 72. In *De Nieuwe Bijbel Vertaling* (p. 764). Heerenveen: Uitgeverij NBG.
- Ridder, S. (2009 nr 12). De aanpak start in de klas. *Het Onderwijsblad* , 26 -29.
- Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia*. London - New York: RoutledgeFalmer.
- Scott, R. (2004). *Dyslexia and Counselling*. London - Philadelphia: Whurr Publishers.
- Scroggs, J. R. (1992). Hoofdstuk 3 Carl Rogers. In J. R. Scroggs, *Persoon en Persoonlijkheid* (pp. 68-98). Rotterdam: Ad. Donker.
- Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, No. 5 , 411-423.
- Toename zorgleerlingen leidt tot overschrijding van 70 miljoen. (2009, 06 13). *Het Onderwijsblad* , p. 4.
- Van Velthoven, B. (2008). Probleemgedrag in het voortgezet onderwijs vraagt systeemdenkers. In *Oppositieel & Opstandig gedrag in het voortgezet onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Lemma.
- Wetgeving Gelijke Behandeling*. (2009). Retrieved 06 10, 2009, from http://www.challenge-media.com/nieuws/wetgeving_en_regelingen/artikel927.html
- Wikipedia SWOT* . (2009). Retrieved 06 10, 2009, from Wikipedia: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Sterkte-zwakteanalyse>