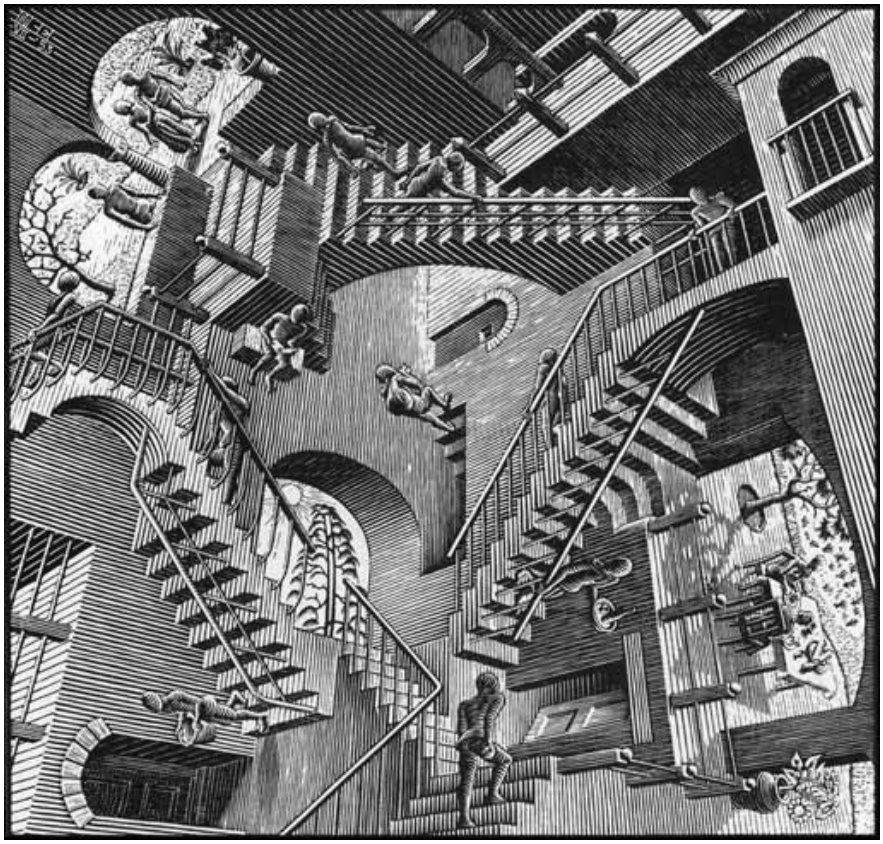


Escher The Puzzling Paradox of Broad's Basement

Twice-exceptional, a puzzling paradox

Susan Baum (1990)

Student: Mariken Godschalx

Studentnummer: s1041238

Titel: ENSO.PGORwsS1041238Godschalx

Email: s1041238@student.windesheim.nl

Docent: Mw. J. de Jong Weissman MSEN

Datum: 18 juni 2012

Inhoudsopgave

Voorwoord 4
Samenvatting 5
1 Inleiding 6
1.1 Signalering van begaafd-dyslectische leerlingen 6
1.2 Oorzaak en gevolg 6
1.3 Aanleiding voor het onderzoek 6
1.4 Doel van het onderzoek 6
1.5 Doel in het onderzoek 6
1.6 Literatuur 7
1.7 Onderzoeksvragen 7
2 Theoretische onderbouwing 8
2.1 Celeanum 8
2.2 Dyslexie en het Celeanum 8
2.3 Definities van (hoog)begaafdheid 9
2.4 Begaafdheid in combinatie met dyslexie 9
2.5 Kenmerken van begaafd-dyslectische leerlingen 10
2.5.1 De schaduwzijde 10
2.5.2 Niet alleen kommer en kwel 10
2.6 Signalering als voorbode van identificatie 11
2.7 Compenseren en maskeren 12
2.8 Docenten, ouders en leerling 12
3 Opzet van het praktijkgericht onderzoek 14
3.1 Inleiding 14
3.2 Onderzoeksgroep 14
3.3 Instrumenten 14
3.3.1 Enquêtes 14
3.3.2 Interviews 14
3.3.3 Panelgesprek 15
3.3.4 Documentenanalyse 15
3.4 Communicatie 15
4 Resultaten 16
4.1 Inleiding 16
4.2 Onderzoeksresultaten van de docenten en tutoren 16
4.3 Onderzoeksresultaten van de leerlingen 18
4.3.1 De sterke kanten van de leerling 18
4.3.2 De zwakke kanten van de leerling 19
4.4 Onderzoeksresultaten van de ouders 21
4.5 Triangulatie 23

4.6 Resultaten uit de interviews en het panelgesprek 25
4.6.1 Interview met de zorgcoördinator 25
4.6.2 Interview met de orthopedagoog 26
4.6.3 Interviews met beide tutoren 26
4.6.4 Het panelgesprek 26
5 Conclusie 27
5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen 27
5.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen 30
5.3 De centrale vraagstelling/Doel in het onderzoek 31
5.4 Aanbevelingen voor het Celeanum 31
6 Literatuurlijst 33
7 Bijlages 36
7.1 Bijlage 1 Ondersteunende en ondermijnende kenmerkenlijst 36
7.2 Bijlage 2 Tabel 4 37
7.3 Bijlage 3 Interviewschema voor de leerlingen 38

Voorwoord

Enthousiast en vol zelfvertrouwen heb ik gedurende twee jaar de opleiding MasterSEN Taal- en dyslexiespecialist op Windesheim gevolgd, met dit praktijkgericht onderzoek als afsluiting hiervan. Voor de begeleiding, de feedback, de bemoediging, hun enthousiasme en de leerzame PGO-colleges dank ik in de allereerste plaats mevrouw Jael de Jong Weissman en mevrouw Diana Zwart. In de laatste fase van het praktijkgericht onderzoek zijn de praktische ondersteuning en de analytische kwaliteiten van mevrouw Jael de Jong Weissman van grote waarde geweest.

Het zijn boeiende, leerrijke jaren geweest, ook door de leerwerkplekken: in de eerste plaats op het gymnasium Celeanum en ook bij Het Lumeijn, een orthopedagogisch-didactisch centrum (OPDC), beide in Zwolle.

Het Celeanum heeft mij vanaf het begin als zelfstandige dyslexiecoach i.o. laten functioneren. Voor hun grote gastvrijheid en medewerking ben ik de directie van het Celeanum zeer erkentelijk. Het vertrouwen van hun kant heeft mij versterkt in mijn functioneren. Onder meer daarom ben ik in het bijzonder de zorgcoördinator mevrouw Loes Dijs veel dank verschuldigd, ook voor haar hulp, adviezen en bemoediging in deze periode.

Op Het Lumeijn was mevrouw Neeltje Douma met haar zeer brede kennis en ervaring op gebied van dyslexie een onmisbare schakel in mijn opleiding. Daarvan heb ik overvloedig en vooral dankbaar gebruik mogen maken.

Zonder de inbreng van de docenten en ouders van de leerlingen op het Celeanum zou dit praktijkgericht onderzoek niet mogelijk zijn geweest. Ook hen dank ik hiervoor. Maar dat geldt zeker voor de vier leerlingen die in dit onderzoek centraal staan. Het zijn (hoog)begaafde, dyslectische en zeer inspirerende jongelui van wie ik professioneel en vooral sociaal-emotioneel veel geleerd heb: zij hebben me laten zien hoe zij erin slagen de gymnasiale opleiding, ondanks menig obstakel en mede dankzij hun niet-aflatende, ja voorbeeldige inzet, met succes te volgen. “Gifted people with disabilities are heroic. They are to be admired…”, aldus Silverman (2005, p. 13).

In het proces van het praktijkgericht onderzoek hebben de zogenaamde *Critical Friends* een belangrijke rol gespeeld. Wij hadden immers als studiegroep de mogelijkheid in iedere fase elkaars werk van nabij te volgen en juist hierdoor is de gehele studiegroep als het ware een Critical Friend geweest, met een luisterend oor, met een stimulerende feedback, maar vooral met een intensieve en bijzonder nuttige samenwerking. Mijn *Critical Friend* Jolande, docente aan Windesheim, heeft vele uren besteed om met mij te ‘sparren’ over dit onderwerp en heeft ervoor gezorgd dat ik de diepte inging door haar kritische vragen. Aan haar en de andere *Critical Friends* veel dank.

Samenvatting

De combinatie (hoog) begaafdheid-dyslexie is niet voor iedereen voor de hand liggend. Als groep worden (hoog) begaafd-dyslectische leerlingen onderschat. Aan de ene kant maskeren zij hun dyslexie met hun begaafdheid en aan de andere kant wordt hun begaafdheid gemaskeerd door hun dyslexie. Deze leerlingen blijken compenseringsmechanismen te hanteren om hun dyslexie het hoofd te bieden.

Een aantal onder hen wordt in de screeningsprocedure in de brugklas van het Celeanum niet herkend en ontberen daardoor de gewenste begeleiding. Vier van hen staan centraal in dit onderzoek, met als belangrijke vraag: welke kenmerken bij deze leerlingen zijn voor docenten van belang om dyslexie bij deze leerlingen te kunnen herkennen?

De *Theoretische onderbouwing* in hoofdstuk 2 omvat ten eerste een beschrijving van de benadering van dyslexie op het Celeanum, en vervolgens definities van (hoog)begaafdheid, een karakterisering van de combinatie (hoog) begaafdheid-dyslexie en een opsomming van de kenmerken van deze combinatie. In samenhang hiermee volgt een gedetailleerde beschrijving van “Signalering als voorbode van identificatie” en waarom deze signalering voor docenten problematisch kan zijn. Ook de functie van docenten, leerlingen en ouders in dit signaleringstraject wordt besproken. De noodzakelijke data voor dit onderzoek worden verzameld bij genoemde drie groepen met behulp van gelijkluidende vragenlijsten, interviews met de leerlingen afzonderlijk, een panelgesprek met negen docenten en tot slot een documentenanalyse.

Hoofdstuk 4 geeft de resultaten van de enquêtes en interviews: belangrijke elementen hierin zijn de kenmerken van de laatdyslectische gediagnosticeerde leerlingen en het kennisniveau van de docenten omtrent de dyslexie. Het oordeel van de ouders is een belangrijk element in het signaleringstraject. De mate van eenstemmigheid tussen de drie groepen wordt tot slot in de triangulatie getoetst. In het slothoofdstuk van dit onderzoek staan de conclusies van het dataonderzoek centraal, met daaraan gekoppeld de aanbevelingen voor het Celeanum.

1 Inleiding

"The situation is complicated, as the abilities of gifted students often mask their disabilities, and, in turn, their disabilities can disguise their giftedness"(Ruban & Reis, 2005, p.121).

Laurens(13), klas 2 het gymnasium Celeanum, tijdens het huiswerk maken thuis:

"Hoe kan dat nou, op de basisschool had ik altijd goeie cijfers en ik hoefde er echt niet hard voor te werken. En nu werk ik me het apezuur en ik moet blij zijn met een 6 of 7 of minder. Hoe kan dat nou?"

Laurens had toen nog geen dyslexieverklaring. Ongeloof en onzekerheid zijn nu zijn deel. Cijfers zijn een gevoelig punt vooral voor een dyslectische leerling. Hofmeester (2010) geeft aan dat laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen vaak niet begrijpen waarom sommige cijfers zo laag blijven en docenten hun worsteling niet merken. Op de basisschool is er van hun handicap weinig of niets te merken en scoren deze leerlingen hoog, ook voor de Cito-eindtoets, zodat toelating tot het gymnasium voor de hand ligt. Laurens is een van de vier leerlingen die centraal staan in dit onderzoek en alle vier zijn gemotiveerde en zonder meer ijverige leerlingen, zoals uit de vragenlijst blijkt. De vier leerlingen in dit verslag zijn geanonimiseerd.

1.1 Signalering van begaafd-dyslectische leerlingen

"Het Celeanum zorgt ervoor dat leerlingen in een veilige en stimulerende leeromgeving hun diploma kunnen halen. Dit geeft ons tot taak om de begeleiding van de leerlingen in al zijn aspecten goed te organiseren" (Broekman & Dijs, 2009, p.3).
Aan het begin van elk schooljaar krijgen de brugklassers het dictee 'Het wonderlijke weer' (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) als signaleringsinstrument voor dyslexie. Het zinnendictee signaleert evenwel niet alle dyslectische leerlingen. In hogere leerjaren komt het voor dat leerlingen ondanks de screening toch nog uitvallen op spelling of lezen, zodat dyslexieonderzoek nodig is. Een aantal leerlingen krijgt dan alsnog een dyslexieverklaring. De vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen die centraal staan in dit onderzoek, is dit overkomen.

1.2 Oorzaak en gevolg

De begaafd-dyslectische leerlingen hebben soms lang hun handicap weten te maskeren en wel door deze met hun begaafdheid, aanleg en inzet te compenseren. Juist hierdoor is het verre van eenvoudig deze leerlingen accuraat op dyslexie te diagnosticeren (Silverman, 2005).
Brody en Mills (1997) stellen dat laatgediagnosticeerde dyslectische leerlingen talrijker zijn dan men zich realiseert. Op het Celeanum hebben 25 leerlingen hun dyslexieverklaring gekregen in de brugklas of ze zijn op de basisschool al als dyslectisch gediagnosticeerd. Vijf leerlingen (20%) hebben de afgelopen twee jaar hun verklaring gekregen na de brugklas. De vraag is wat dit voor gevolgen heeft voor deze leerlingen. Willen deze leerlingen hun intelligentie en bijzondere vaardigheden ten volle tot ontwikkeling brengen, dan zijn begeleiding en ondersteuning door de school een conditio sine qua non, maar het is niet gemakkelijk (Baum,1990). Vroegtijdig signaleren is noodzakelijk om te voorkomen dat deze leerlingen in de *circle of failure* terechtkomen (Loonstra, Stokvis-Dekker & Menninga, 2010). Braams en Smits (2002) en Bosch-Stijn en De Boer (2005) stellen eveneens dat tijdige diagnose essentieel is in verband met de begeleiding en ondersteuning.

1.3 Aanleiding voor het onderzoek

De zorgcoördinator vindt het daarom noodzakelijk dat de *false positives, de leerlingen die 'ontsnapt'* zijn aan de dyslexiescreening in de brugklas, zo vroeg mogelijk na de brugklas in beeld komen. Snelle identificatie en ondersteuning zijn voor deze leerlingen de toegang tot succes (Silverman, 2005).

1.4 Doel van het onderzoek

Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke kenmerken de leerlingen hebben die na klas 1 hun dyslexieverklaring hebben gekregen, zodat de docenten een handvat hebben om de dyslectische leerlingen die niet in de brugklas zijn gesignaleerd, alsnog in beeld te brengen en hun de hulp geboden kan worden die nodig is om het onderwijs te kunnen volgen dat past bij hun cognitieve capaciteiten.

1.5 Doel in het onderzoek

Het bevorderen van de signalering door docenten van leerlingen na de brugklas die in aanmerking komen voor diagnostisch dyslexieonderzoek.

1.6 Literatuur

In de VS is de wetenschappelijke belangstelling voor 'twice-exceptionals' de laatste decennia sterk gegroeid en daarmee het aantal wetenschappelijke publicaties (McCoach, Kehle, Bray & Siegle, 2001). Het Nederlandse taalgebied is vergeleken daarbij op dat gebied wat achtergebleven[1]. Om die reden is voor dit praktijkgericht onderzoek vooral uit de Amerikaanse literatuur geput.

1.7 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeks- en deelvragen worden gesteld:

1. **Op welke wijze kan het schoolpersoneel een bijdrage leveren aan de dyslexiesignalering bij leerlingen in klas 2 t/m 5?**
    a. Welke rol speelt het zorgteam in de dyslexiesignalering na klas 1?
    b. Wat is de inbreng van de tutoren bij de dyslexiesignalering na klas 1?
    c. Wat is de inbreng van de docenten bij de dyslexiesignalering na klas 1?
    d. Welke kenmerken van dyslexie signaleren vakdocenten bij hun leerlingen met dyslexie?
    e. Welke kenmerken die de begaafdheid ondermijnen signaleren de docenten bij de 'laat' gediagnosticeerde leerlingen?
    f. Welke verschillen constateren de docenten tussen de dyslectische en de niet-dyslectische leerlingen?
    g. Welke kennisbehoefte is er bij de docenten om leerlingen te kunnen signaleren na klas 1?

2. **Welke bijdrage kunnen de leerlingen die hun dyslexieverklaring na klas 1 hebben gekregen, leveren aan de signalering van de dyslectische leerlingen na klas 1?**
    a. Wat zijn volgens leerlingen met dyslexie hun sterke kanten?
    b. Waarin onderscheiden begaafde leerlingen met een dyslexieverklaring zich van begaafde leerlingen zonder dyslexieverklaring?
    c. Welke kenmerken zien leerlingen bij zichzelf die de begaafdheid ondermijnen?
    d. Wat doen dyslectische leerlingen om hun leerproblemen het hoofd te bieden?
    e. Welke vakken c.q. onderdelen daarvan stellen de dyslectische leerlingen voor problemen op school en bij het huiswerk?
    f. Welke hulp staat de dyslectische leerlingen hierbij tot hun beschikking?
    g. Wat heeft het krijgen van de dyslexieverklaring betekend voor de leerling?

3. **Welke karakteristieken signaleren de ouders bij hun zoon/dochter met een dyslexieverklaring verkregen na klas 1?**
    a. Hoe slaagt hun zoon/dochter er volgens de ouders in zijn/haar dyslexie het hoofd te bieden?
    b. Welke kenmerken die de begaafdheid ondermijnen zien ouders bij hun zoon/dochter?
    c. Welke kenmerken zien ouders bij hun kind met dyslexie bij het maken van het huiswerk?
    d. Wat voor gevolgen heeft de dyslexie, volgens de ouders, op het sociaal en emotioneel functioneren van hun zoon/dochter?
    e. Wat heeft, volgens de ouders, het krijgen van de dyslexieverklaring voor invloed gehad op hun zoon/dochter?

[1] Een gunstig teken is dat het onderwerp Dyslexie en (hoog) begaafdheid op de agenda stond van de Nationale dyslexieconferentie 2012.

2 Theoretische onderbouwing

2.1 Celeanum

Het Celeanum is een categoraal gymnasium met 900 leerlingen. Kleinschaligheid, maatwerk, ruimte bieden en kansen geven zijn kernwaarden van de school, met als doel de leerlingen te motiveren en te stimuleren middels de daarbij passende prioriteiten (Broekman & Dijs, 2009).

De Missie van de school is in het Zorgplan van de school als volgt samengevat:
"Het Celeanum biedt een breed uitdagend en maatschappelijk georiënteerd gymnasiumprogramma, zodat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en verantwoordelijke mensen. Wij gaan hierbij uit van hun intellectuele, sociale, emotionele en motorische aanleg en leggen de nadruk op wederzijds respect en eigen verantwoordelijkheid van iedereen binnen onze school"(Broekman & Dijs, 2009, p.3).
Aan zorgleerlingen, dit wil zeggen leerlingen die op grond van hun capaciteiten het gymnasiumdiploma kunnen halen, maar met specifieke problemen kampen, wordt uitgebreid zorg en begeleiding geboden.
Het Celeanum heeft 28 dyslectische leerlingen van wie vijf leerlingen na klas 1 dyslectisch gediagnosticeerd zijn. De prevalentie van dyslexie in Nederland wordt geschat op 3,6% (Shaywitz, 2003). Op het Celeanum is dit 3,1%. Vijf leerlingen van dit aantal zijn na klas 1 dyslectisch gediagnosticeerd. Dit komt neer op 17,8% van de 28 dyslectische leerlingen.
In het kader van dit onderzoek is het vier pagina's omvattende dyslexieprotocol (Broekman & Dijs, 2009) van belang. Hierin wordt aangegeven hoe de dyslectische leerlingen van klas 1 t/m 6 nauwgezet door de zorgcoördinator gevolgd, begeleid en ondersteund worden, waar nodig in samenwerking met tutor, docent, orthopedagoog en remedial teacher.
Binnen de school is het *willers- en kunnersprincipe* ontwikkeld. Vanuit dit principe zijn er vier begeleidingsmogelijkheden ontwikkeld: 1) leerlingen die goed presteren worden beloond met extra faciliteiten en privileges, 2) leerlingen die onderpresteren met motivatieproblemen worden extra begeleid, 3) de gemotiveerde leerling die moeite heeft met bepaalde vakken krijgt hierin extra ondersteuning, 4) en de leerlingen met onvoldoende capaciteiten en motivatie krijgen begeleiding bij het zoeken naar een ander schooltype.

2.2 Dyslexie en het Celeanum

In zijn visie op zorg biedt het Celeanum de leerlingen een veilige en stimulerende leeromgeving zodat ze hun diploma kunnen halen. In het zorgplan (Broekman & Dijs, 2009) is een speciaal protocol voor de dyslectische leerlingen opgenomen. Dit omvat vier onderdelen: 1) faciliteiten bij toetsen, 2) traject rond protocol dyslexie VO klas 1 t/m 6, 3) spellingbeoordeling bij de talen en 4) beoordelen van toetsen.

Als toelatingseis stelt de school, naast het advies van de directeur van de basisschool, een Cito-eindscore van 545 verplicht. Op grond van Van Dijk en Tellegen (2001) en Resing en Blok (2002) kunnen de leerlingen hierdoor als begaafd gekwalificeerd worden. Dit geldt ook voor de dyslectische leerlingen. Deze laatste groep scoort moeizaam op een aantal essentiële onderdelen van het lesplan, zoals (begrijpend)lezen, spellen en moderne vreemde talen. Dit geldt vooral voor Engels, want bij deze taal is de spellingsysteem minder eenduidig dan dat van het Nederlands (Van Berkel, 2006). In hun doctoraal scriptie *(Hoog)begaafde dyslectici, zijn te signaleren?* geven Groen en Kaskens (2004) aan dat dyslectische VWO- en gymnasiumleerlingen qua intelligentie bovengemiddeld scoren, maar bij genoemde vakken onder de maat blijven.

"Tijdens rapportvergaderingen of andere momenten van overleg signaleren vakdocenten dat een leerling problemen ondervindt die zouden kunnen wijzen op dyslexie." (Broekman & Dijs, 2009, p.19)

Op verzoek van de zorgcoördinator van het Celeanum wordt in dit onderzoek naar signaleringsinstrumenten gezocht waarmee docenten begaafd-dyslectische leerlingen zo vroeg mogelijk kunnen opsporen, zodat deze vanwege het omvangrijke en zware lesplan tijdig ondersteuning kunnen krijgen. Deze leerlingen zijn door hun intelligentie zonder kleerscheuren door de basisschool gekomen en hebben met succes de Cito-eindtoets en het zinnendictee in de brugklas gemaakt. Zij compenseren door hun intelligentie waardoor zij niet vastlopen, ofschoon dat niet altijd probleemloos verloopt. Silverman (2005, p.1) noemt compenseren "een tweesnijdend zwaard": het helpt de leerling zich aan te passen, maar het vormt ook een barrière bij de signalering en diagnosticering. Op het Celeanum wil men juist daarom deze zogenaamde "gemiste" leerlingen zo snel als het kan signaleren. Vroege identificatie en ondersteuning zijn immers de sleutels voor succes ook bij begaafd-dyslectische leerlingen (Silverman, 2005). Het herkenningsproces bij deze groep is echter verre van eenvoudig (Gresham &

Vellutino, 2010; Groen & Kaskens, 2004) vooral omdat begaafd-dyslectische leerlingen juist door hun begaafdheid vaak alle zeilen bijzetten om in de klas bij te blijven.

2.3 Definities van (hoog)begaafdheid

Volgens Renzulli (1986, zoals geciteerd in Ruban & Reis, 2005) is de IQ-score niet langer synoniem met (hoog) begaafdheid. Renzulli (1978, zoals geciteerd in Renzulli, 2002) maakt duidelijk dat (hoog)begaafdheid drie persoonlijkheidskenmerken vooronderstelt: *buitengewone capaciteiten, creativiteit en motivatie.*
In Mönks en Ypenburg (2011) wordt dit uitgebreid tot het meerfactorenmodel. Naast de drie persoonskenmerken van Renzulli (1978) onderscheiden ze drie omgevingen, namelijk gezin, school en peers (oftewel "ontwikkelingsgelijken"). Met alle zes goed samenwerkende factoren leidt dat tot hoge prestaties en spreken we van hoogbegaafdheid. Reis en McCoach (2002) onderscheiden daarbij nog als voorwaarden: uitzonderlijke analytische vaardigheden, hoog niveau van creativiteit, een sterk probleemoplossend vermogen, een sterk kritisch denkvermogen, een uitstekend geheugen, doelgerichtheid, leergierigheid en een ontwikkeld gevoel voor humor.

Een kleine groep leerlingen op het Celeanum blijft ondanks hun hoge cognitieve capaciteiten en uren huiswerk onverklaarbaar minder of ook onvoldoende scoren op een aantal essentiële vakken in het gymnasiale lesplan, zoals spelling, begrijpend lezen, moderne vreemde talen en met name Engels. In hun doctoraalscriptie *(Hoog)begaafde dyslectici: zijn ze te signaleren?* geven Groen en Kaskens (2004) aan dat begaafd-dyslectische VWO- en gymnasiumleerlingen qua intelligentie bovengemiddeld scoren en bij genoemde vakken onder de maat blijven en bij de andere vakken niet het hoge niveau halen dat in overeenstemming is met hun IQ. Deze leerlingen krijgen soms het predicaat *onderpresteerders,* hun leerprestaties zijn niet op het niveau van hun cognitieve aanleg. Het komt volgens Hofmeester (2010) ook voor dat deze leerlingen 'dom' en 'lui' genoemd worden omdat de docent denkt dat de cijferlijst met allemaal zesjes het resultaat is van een matige inzet of van een zeer matig getalenteerde leerling.

Voor de begaafd-dyslectische leerlingen hanteert het Celeanum het eigen dyslexieprotocol (Broekman & Dijs, 2009), dat bestemd is voor docenten, zorgcoördinator en orthopedagoog. Als onderdeel van het signaleringstraject onderkent de docent als eerste in de lijn de problemen die zouden kunnen wijzen op dyslexie. De docent overlegt met de tutor en deze verwijst de betreffende leerling door naar de zorgcoördinator of conrector. Beiden verwijzen door naar de orthopedagoog die middels een korte dyslexiescreening kijkt of er aanwijzingen zijn om de leerling door te verwijzen naar een instantie voor een uitgebreid dyslexieonderzoek. Uit het verslag *Beleid en Leerstoornissen* (Godschalx*,* 2011*)* komt naar voren dat docenten op het Celeanum die de dyslexiescan (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) hebben ingevuld zichzelf niet genoeg kennis toeschrijven om leerlingen te kunnen signaleren die in aanmerking komen voor een dyslexieonderzoek. Dit praktijkonderzoek is erop gericht deze docenten een handvat te bieden bij signalering van hun leerlingen op dyslexie.

2.4 Begaafdheid in combinatie met dyslexie

Twice-Exceptionsal students of *twice-exceptionals* is de naam die in de wetenschappelijke literatuur in de VS gebruikt wordt voor begaafd-dyslectische leerlingen. De niet voor de hand liggende combinatie van dubbele exceptionaliteit heeft betrekking op hun hoge intelligentie gekoppeld aan leerproblemen, of zoals Dawn Beckley (1998 p.1) hen noemt: "…smart students with schoolproblems". Volgens Baum en Owen (2004) en in Clarke (2002, zoals geciteerd in Krochak en Ryan, 2007) zijn deze 'twice-exceptionals', uitzonderlijk intelligent en breed getalenteerd, maar op een aantal terreinen presteren ze, tegen de verwachting in, onthutsend zwak. Maar niet zo zwak, volgens Brody en Mills (1997) als niet-begaafde leerlingen, waardoor ze 'false positive' getest worden, met als gevolg dat ze de essentiële, aangepaste ondersteuning mislopen. De vier leerlingen van het Celeanum om wie het gaat in dit onderzoek, zijn allen pas later na de brugklas dyslectisch gediagnosticeerd en hebben dus langere of kortere tijd als "false positives", dat wil zeggen abusievelijk als niet-dyslectisch gescreend, de waardevolle begeleiding en ondersteuning moeten ontberen. Twee van hen kregen pas in klas 5 een dyslexieverklaring.
Wormald's (2011) definitie van (hoog)begaafdheid en dyslexie heeft betrekking op leerlingen met aangeboren vaardigheden in het creatieve, sociaal- emotionele of motorische vlak en tegelijkertijd met beschadigde verwerking bij het leren, het denken, het zich herinneren of het waarnemen.

Baum en Owen (2004), onderscheiden drie subgroepen van begaafde dyslectische leerlingen:

- leerlingen die als begaafd geïdentificeerd zijn en later "twice-exceptional" blijken te zijn;

- dyslectische leerlingen die later op sommige gebieden begaafd blijken te zijn;
- tenslotte de derde groep: volgens Groen en Kaskens (2004) de grootste groep waarvan noch de dyslexie noch de begaafdheid is vastgesteld: de gemiddeld scorende leerling of onderpresteerder bij wie begaafdheid gemaskeerd wordt door de dyslexie en omgekeerd: ze halen het gemiddelde niveau, maar ongelukkigerwijze niet het hoge niveau dat ze op grond van hun begaafdheid mogen verwachten.

Deze laatste leerlingen worden vaak gediagnosticeerd voor dyslexie, maar zelden voor hun begaafdheid volgens Clarke (2002, zoals geciteerd in Krochak & Ryan, 2007).

2.5 Kenmerken van begaafd-dyslectische leerlingen

2.5.1 De schaduwzijde

Vooral sociaal-emotioneel kunnen de gevolgen van het begaafd én dyslectisch zijn zwaar wegen, zeker als het compenseringsmechanisme op zeker moment, om welke reden dan ook, niet goed meer functioneert en ondersteuning van buitenaf noodzakelijk wordt. Het gevolg hiervan kan zijn woede, moedeloosheid, faalangst en nonchalance (Krochak & Ryan, 2007). Ruban en Reis (2005) voegen hier onder andere aan toe: gebrek aan motivatie, perfectionisme, een laag zelfbeeld, gebrekkige planning en onvoldoende doorzettingsvermogen. Frustratie dreigt als de begaafd-dyslectische leerling beseft dat het hem of haar moeilijk zal lukken zich bepaalde academische vaardigheden zo eenvoudig eigen te maken als de andere begaafde leerlingen. Daarbij komt dat deze leerlingen ook gebukt kunnen gaan onder een gebrek aan zelfvertrouwen en onderschatting van hun eigen begaafdheid (Ruban & Reis, 2005). Bij de sociaal-emotionele kenmerken noemt Dole (2000) naast verhoogde kwetsbaarheid, ook gering zelfvertrouwen, weinig zelfredzaamheid, hypersensitief en vol zelfkritiek.

Baum (1990) is van mening dat deze leerlingen vaak onvoorbereid staan voor de uitdagingen van de hogere eisen die in de les aan hen gesteld worden. Boosheid en moedeloosheid kunnen dan ontaarden in ongewenst gedrag in de klas. Waldron, Saphir en Rosenblum (1987, zoals geciteerd in Krochak & Ryan, 2007) wijzen er ook op dat deze leerlingen het gevoel kunnen hebben dat ze door de problemen die verband houden met hun dyslexie, hun ouders en leraren teleurstellen. Gardynik en McDonald (2005) geven aan dat deze leerlingen in stilte lijden, 'they suffer sillently'.

2.5.2 Niet alleen kommer en kwel

Begaafde dyslectici zijn 'at-risk' volgens Baum (1990), omdat deze leerlingen, zo blijkt, niet opgewassen zijn tegen de leerproblemen die samenhangen met hun dyslexie. Maar Nielsen (2002) is daarentegen van mening dat begaafd-dyslectische leerlingen eerder als veelbelovend 'at-promise' dan als risicolopend moeten worden gekwalificeerd omdat ze ook begaafd zijn. De begaafdheid zou nog meer ontwikkeld moeten worden zodat ze nog beter kunnen compenseren.

Er is dus niet alleen kommer en kwel, integendeel. Dat blijkt ook uit de lijst van Ron Davis (1994, zoals geciteerd in Silverman, 2005) waarin hij de basisvaardigheden van dyslectici opsomt: ze zijn meer dan anderen op zoek naar het wat, waarom en hoe, ze zijn sterk visueel ingesteld, ze zijn intuïtief en tonen een scherp inzicht, ze beschikken over een levendige verbeeldingskracht, denken en nemen multidimensioneel waar door gebruik te maken van alle zintuiglijke vermogens. Virginia Department of Education (2010) voegt hier aan toe dat deze leerlingen scherp kunnen observeren en een uitstekend probleemoplossend vermogen bezitten. Ze kunnen hun gedachten misschien moeilijk bij de les houden, behalve als er iets is waarin ze echt geïnteresseerd zijn. In Ruban en Reis (2005) worden ook genoemd onder andere: een bijzondere artistieke, muzikale of technische aanleg, de begaafde-dyslect is taakgericht, heeft een sterk ontwikkeld gevoel voor (ongewone) humor, is vooral analytisch en ongewoon vaardig in het leggen van verbanden tussen ideeën en begrippen en daarbij zeer creatief.

Bekende voorbeelden van dyslectische wetenschappers, kunstenaars, geleerden, schrijvers zijn bijvoorbeeld Leonardo da Vinci, Steve Jobs, Winston Churchill, de sprookjesschrijver Hans Anders, Multatuli en vele anderen (Becker, n.d).

De boodschap hieruit is dat met een dyslexieverklaring de deur naar de positieve toekomstverwachtingen voor de jeugdige dyslect en zijn of haar ouders echt niet in het slot valt (Silverman 2005). Volgens Thomas West (1991, zoals geciteerd in Silverman, 2005) is dyslexie een drijvende kracht geweest in de ontwikkeling van de moderne fysica en de computerindustrie. Het onvoldoende functioneren van de linkerhersenhelft, de bron van succes op school, werkt positief voor het functioneren van de rechter hersenhelft, de bron van creativiteit (Silverman, 2005).

2.6 Signalering als voorbode van identificatie

Loonstra, Stokvis-Dekker en Menninga (2010) stellen dat het van belang is om tijdig dyslexie te signaleren om zo te voorkomen dat deze leerlingen belanden in de 'circle of failure'. Ook Henneman, Kleijnen en Smits (2004) wijzen op het belang van tijdige signalering. Dole (2000) spreekt van verhoogd risico voor begaafde leerlingen met dyslexie die niet als zodanig geïdentificeerd worden. Ook Braams en Smits (2002) geven aan dat een tijdige diagnose van dyslexie essentieel is, want om het onderwijs, passend bij zijn of haar cognitieve capaciteiten, te kunnen volgen is begeleiding noodzakelijk.

Identificatie van begaafde dyslecten blijft een grote uitdaging volgens Baum en Owen (2003, zoals geciteerd door Morisson & Rizza, 2007). De begaafd-dyslectische leerlingen krijgen volgens Virginia Department of Education (2010) als groep te weinig aandacht en worden te weinig gestimuleerd. De reden is dat men in het onderwijs problemen heeft met de combinatie (hoog)begaafd en toch op bepaalde terreinen zwak.
Daar komt nog bij dat, zoals Dawn Beckley (1998, p.3) stelt: "There is no one absolute identification method for twice-exceptional students", en dat Kaskens en Groen (2004) hebben vastgesteld dat voor de combinatie (hoog)begaafdheid en dyslexie geen wetenschappelijke procedures of meetinstrumenten voorhanden zijn.
Maker (1977, zoals geciteerd in Ruban & Reis, 2005) maakt voor het eerst melding van een groep leerlingen die gekwalificeerd is als begaafd en tegelijk gehandicapt of ook wel dubbel exceptioneel. Meer dan 39 jaar later is men het allerwegen eens over het probleem van de uiteenlopende kenmerken van deze leerlingen, stellen Brody en Mills (1997), maar minder eensgezindheid bestaat er onder de wetenschappers over de wijze van identificatie. Identificatie van zulke leerlingen vormt namelijk een grote uitdaging (McCoach et al.,2005). Cosmos (n.d.) geeft aan dat het onderwijssysteem er niet op gericht is om de begaafde leerlingen met leerproblemen adequaat te signaleren. Volgens Ferri, Gregg en Heggoy (1997, zoals geciteerd in Krochak & Ryan 2007) wordt 47 % van de begaafde dyslectische leerlingen pas op de universiteit als dyslectisch geïdentificeerd. Het gebrek aan kennis van het samengaan van begaafdheid en dyslexie heeft geleid tot onjuiste identificatie (Ruban & Reis, 2005).
Belangrijk zijn in ieder geval een vroege signalering en ondersteuning, samen met de beschikbaarheid van technische hulpmiddelen, want deze zijn de sleutels voor succes bij de begaafd-dyslectische leerlingen (Silverman, 2005).

Niet langer is de discrepantieformule, namelijk het verschil tussen IQ-score en de academische vaardigheden van lezen, spellen, schrijven en wiskunde, als alleenzaligmakende norm bij de diagnosticering (Ghesquière, 2003; Ruban & Reis, 2005).
De IQ-test is een eerste stap in het signaleringstraject en is min of meer in onbruik geraakt als belangrijkste stap om de eventuele discrepantie aan te tonen tussen IQ en academisch prestatieniveau. Volgens Stanovich (1996) volstaat deze discrepantie niet langer en is ze zeker niet het geschikte instrument om leerproblemen dan wel dyslexie op te sporen. Bradley et al. (2002, zoals geciteerd in Ruban & Reis, 2005) zijn dezelfde mening toegedaan en dit wordt nog eens bevestigd in een studie van Gresham en Vellutino (2010, p. 204). Zij stellen namelijk dat " ….the uniform finding was that IQ scores did not differentiate struggling and normally achieving readers…".
Ghesquière (2003, p.3) geeft aan dat de definitie van de Stichting Dyslexie Nederland in Vlaanderen en Nederland toonaangevend is: "Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen in de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen)."
Volgens Grimm (1998, zoals geciteerd in Krochak & Ryan, 2007) is *de meervoudige benadering* de beste methode om 'twice-exceptionals' te signaleren en daarna te identificeren. Als daaruit blijkt dat begaafdheid tot de mogelijkheden behoort, moeten data verzameld worden met behulp van de docenten die ook gebruik kunnen maken van op gedrag gerichte checklijsten met daarin de positieve en negatieve kenmerken van de mogelijk dyslectische leerling (Ruban & Reis, 2005).
Informatie uit verschillende hoeken wordt bij deze benadering bij elkaar gebracht, namelijk de observaties en analyses van de docenten, maar ook inbreng van leerlingen zelf, die hoog is omdat deze leerlingen begaafd zijn, én daarbij zeker ook de inbreng van de ouders (Morrison & Rizza, 2007).

Shaywitz (2003) stelt voor om bij de dyslexiediagnose van een intelligente jongvolwassene drie stappen te hanteren: 1) stel een leesprobleem vast naar leeftijd en opleiding, 2) verzamel gegevens die de 'onverwachtheid' van dyslexie onderbouwen, 3) toon aan dat er sprake is van een geïsoleerd fonologisch tekort, terwijl andere hogere taalfuncties betrekkelijk onaangetast zijn. Dit brengt met zich mee dat de problematiek wordt geplaatst in het licht van het opleidingsniveau. Dit laatste is namelijk de beste indicatie voor het leervermogen van de leerling.

In Nederland hebben scholen in het primair onderwijs ook een signaleringsfunctie. De Stichting Dyslexie Nederland (2008) geeft aan dat het gaat om de poortwachtersfunctie van het onderwijs. De aanpak van lees- en spellingproblemen is de verantwoordelijkheid van de scholen. Deze zullen de leerlingen van wie het vermoeden bestaat dat zij dyslexie hebben, moeten doorverwijzen.
Wat betreft de intelligentietest is het SDN (2008) van mening dat deze uitsluitend gehanteerd hoeft te worden om een verstandelijke handicap uit te sluiten. In de brugklas hebben de scholen de mogelijkheid om de brugklasleerlingen te signaleren aan de hand van een zinnendictee, een overschrijftaak en een stilleestoets (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004), zoals dat op het Celeanum gebeurt. In het artikel *Dyslexie en hoogbegaafdheid: de signaleringstoets te slim af* (Bosch-Sthijns & De Boer, 2005) staat dat hoogbegaafde leerlingen vaak pas in het voortgezet onderwijs gesignaleerd worden. De auteurs geven aan dat de signaleringstoetsen alleen vaak niet toereikend zijn om deze leerlingen goed te signaleren. De reden hiervan is dat deze leerlingen namelijk goed kunnen compenseren: zij hebben een sterk geheugen en het zijn geen zeer zwakke spellers en/of lezers. Dit is ook de reden waarom zij niet opvallen op de basisschool. De signaleringstoetsen lijken voor (hoog)begaafde leerlingen niet toereikend (Groen & Kaskens, 2004). Zij stellen daarbij dat de intelligentie van de leerling zijn/haar dyslexie maskeert.

2.7 Compenseren en maskeren

Compensering stelt het ene deel van de hersenen in staat om het niet goed functionerende andere deel over te nemen (Shaywitz, 2003; Silverman, 2005) en compensering snijdt aan twee kanten: de leerling “verbergt” met behulp van zijn begaafdheid zijn dyslexie en omgekeerd (Silverman, 2005). Volgens Krochak en Ryan (2007) is meer onderzoek gewenst op het gebied van maskeren, namelijk in hoeverre begaafdheid dyslexie maskeert en omgekeerd. McCoach et al. (2001) zijn van mening dat maskeren problemen veroorzaakt bij identificatie, maar er is geen methode bekend om de studenten op te sporen bij wie dit gebeurt. Leerlingen die met hun “verborgen” dyslexie op klassenniveau onderpresteren zouden volgens McCoach et al., opgespoord moeten worden en hun onderscheidende kenmerken geboekstaafd als hulpmiddel voor toekomstige signalering en identificatie.

Ruben en Reis (2005) stellen dat bij begaafde dyslectici de kenmerken sterk uiteen kunnen lopen. Reeds in 1995 hebben Reis, Neu and McGuire deze kenmerken samengevat in twee groepen: de eerste groep zijn de *ondermijnende* kenmerken, deze tasten de begaafdheid aan en vormen een indicatie voor dyslexie. De tweede groep zijn de *ondersteunde* kenmerken, deze versterken het compenserend vermogen van de dyslectici en maskeren daarmee hun dyslexie. Deze “positive and challenging” lijsten vinden hun oorsprong in de unieke en verwarrende interactie van hoogbegaafdheid en leerproblemen (Ruban & Reis, 2005, p. 118). Baum (1990, p.1) noemt deze leerlingen “a puzzling paradox”.

Reden waarom in dit onderzoek de vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen van het Celeanum, de lijst met ondermijnende en ondersteunende kenmerken hebben ingevuld. Om een zo uitgebreid mogelijk beeld te krijgen van deze leerlingen hebben hun docenten en ouders deze lijsten met kenmerken ook ingevuld.
In het artikel *Hoogbegaafd en dyslexie* stelt Hoogeveen (2008/2009) dat er niet alleen gekeken moet worden naar de behaalde resultaten, maar ook of er gecompenseerd wordt. Singleton, Horne en Simmons (2009) benadrukken dat volwassen (hoog)begaafden compenseringsmechanismen hanteren om hun dyslexie de baas te worden, met als gevolg dat het diagnosticeren bemoeilijkt wordt. Ook in het onderzoek van Groen en Kaskens (2004) komt dit nauwe verband tussen intelligentie en gebruik van compenseringsmechanismen duidelijk naar voren. Ruban en Reis (2005) geven aan dat bij *false positive* getoetste leerlingen verderop in de schoolloopbaan bij toenemende verdieping van de lesstof hun compenseringsmechanismen niet meer werken, want wat lukte op de basisschool, is door veranderende omstandigheden niet langer meer vanzelfsprekend in het voortgezet onderwijs.
Silverman (2005) voert daarbij aan dat (hoog)begaafde leerlingen vaker leerproblemen hebben dan verwacht. Als hun compenseringsmechanismen niet meer werken, treden bij de leerlingen de ondermijnende kenmerken op de voorgrond.

2.8 Docenten, ouders en leerling

In haar artikel *Teachers’ Knowledge of Gifted Learning Disabled Students in NSW* (2011) stelt de Australische Catherine Wormald dat de docenten op de door haar onderzochte VO-scholen weinig tot geen ervaring hadden in het herkennen en ondersteunen van begaafd-dyslectische leerlingen. Ze hadden niet de vaardigheden en kennis om begaafd-dyslectische leerlingen adequaat te kunnen helpen, wel bleken ze bereid zich daarvoor met

medewerking van de school in te zetten en zich te laten bijscholen. Het was geen kwestie van onwil, integendeel. Om Shaywitz (2003, p.142) te citeren: 'Ook leerkrachten spelen een cruciale rol bij het identificeren van risicokinderen, maar hun unieke inzichten worden te vaak niet gebruikt'.

Het blijkt dat 80-85 % van de verwijzingen komt van de docenten, maar ze hebben geen instrumenten om 'twice-exceptional' leerlingen te signaleren (Krochak & Ryan, 2007). Nielsen (2002, p. 106) geeft aan dat docenten getraind moeten worden in het herkennen van leerlingen met problemen en tegelijkertijd (hoog) begaafd. Zij schrijft namelijk "…these children are 'at-promise' and teachers have the potential to bring that promise to fruition".

In *Dyslexie een complex taalprobleem* verwijst ook Braams (2002) naar het grote belang van de docent in de signaleringsfase. Groen en Kaskens (2004) benadrukken eveneens de functie van de docent in deze fase.

Er bestaat geen consensus over hoe de begaafde dyslectische leerling het best opgespoord kan worden, wel is men het erover eens dat het verre van eenvoudig is (Baum & Owen, 2004; Brody & Mills, 2004). Onderidentificatie, *false positive*, ligt namelijk op de loer, en de niet-opgespoorde begaafd-dyslectische leerling valt buiten zijn schuld uit de boot (Ruban & Reis, 2005).

Signalering van begaafde leerlingen met dyslexie gebeurt op school en vooral door docenten (McCoach et al., 2001). In het dyslexieprotocol (Broekman & Dijs, p. 19) van het Celeanum staat: "Tijdens een rapportvergadering of andere momenten van overleg signaleren vakdocenten dat een leerling problemen ondervindt die zouden kunnen wijzen op dyslexie. De hiervoor benodigde gegevens komen uit toetsen, schoolrapporten, leerprestaties of andere anekdotische gebeurtenissen". Morrison en Rizza (2007) zijn ook deze mening toegedaan. Zij voegen hieraan toe dat ouders, familie, de leerling zelf en vrienden een belangrijke bron kunnen zijn van informatie. Krochak en Ryan (2007) verwijzen naar een onderzoek waaruit blijkt dat leeftijdsgenoten en 'zelfsignalering' vaak meer waardevolle informatie geven over de identificatie van 'twice-exceptionals' dan docenten.

De ouders zelf kunnen ook vragen om signalering op grond van hun eigen ervaringen met hun zoon of dochter thuis en daarbuiten. Donkers (2003) geeft aan dat de ouders een belangrijke functie hebben in de communicatieschakel school, leerling en ouders. De kwaliteit van het contact hiervan is medebepalend voor het inzichtelijk maken van de problematiek.

Muscott (2002, p.69) schrijft: "Parents are calling out to be heard by professionals. Is anyone listening?"

Een praktisch advies in dit verband komt van Krochak en Ryan (2007), namelijk dat ouders en docenten zeer gebaat zouden zijn met een veelomvattend signaleringspakket met checklijsten van ondersteunende en ondermijnende kenmerken. Dit pakket zou ontwikkeld moeten worden op basis van de kenmerken van Ruban en Reis (2005) en Reis en McCoach (2002). Deze checklijsten vormen een belangrijk onderdeel van dit praktijkgerichte onderzoek.

3 Opzet van het praktijkgericht onderzoek

3.1 Inleiding

Dit praktijkgericht onderzoek is deels kwantitatief en deels kwalitatief opgezet, zoals beschreven in Baarda (2009). Er wordt informatie verzameld over vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen, hun docenten en hun ouders. Met deze informatie worden de beschrijvende onderzoeksvragen beantwoord (Baarda, 2009; Harinck, 2009). Deze onderzoeksvragen leiden tot aanbevelingen. Als onderzoeksvorm is een *eenmalige survey* gekozen (Baarda, 2009). De hierin toegepaste vormen van dataverzameling zijn drie op elkaar afgestemde enquêtes. De documentenanalyse (Baarda, 2009) vormt een onderdeel van dit onderzoek en de analyse wordt gemaakt van alle beschikbare cijfers van de vier leerlingen.

3.2 Onderzoeksgroep

Deze bestaat uit:

1. Docenten en tutoren van het Celeanum van de vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen, N=21 van deze docenten zijn 9 tutor.
2. Laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen, N=4
   Hugo: klas 6, dyslexiediagnose klas 5; Ellen: klas 5, dyslexiediagnose klas 5; Bas: klas 4, dyslexiediagnose klas 4; Laurens: klas 3, dyslexiediagnose klas 2.
3. Ouders van de laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen, N=4
4. Zorgcoördinator, N=1
5. Orthopedagoog, N=1

3.3 Instrumenten

3.3.1 Enquêtes

Docenten en ouders worden met een introductiebrief per mail uitgenodigd om de digitale vragenlijst in te vullen. Met www. enquête-vragenlijst.nl kunnen zij daarop inloggen en staat de vragenlijst tot hun beschikking. De vier leerlingen worden na toestemming van hun ouders op school mondeling uitgenodigd. Evenals de zorgcoördinator en de orthopedagoog.
In de brief aan de docenten en ouders wordt de tijdsduur voor het invullen van de vragen aangegeven als ook het anonimiseren van de gegevens.
De leerlingen vullen afzonderlijk in het bijzijn van de onderzoeker de voor hen bestemde vragenlijst op school in, zodat eventuele onduidelijkheden uitgelegd kunnen worden.
De vragen worden geformuleerd door de auteur van dit onderzoek en medebepaald door de checklijsten van Ruban en Reis (2005) en van Kaskens en Groen (2004). Er wordt gebruik gemaakt van vragen in de vorm van stellingen en van gewone vragen, beide met meervoudige keuzemogelijkheid van antwoorden (Baarda, 2009). De respondenten kunnen kiezen in hoeverre zij het met de stelling eens zijn. De respondent kiest de schaalpunt die het best de eigen mening weergeeft. Bij enkele vragen kunnen docenten een aanvulling geven op de geponeerde stelling bij het blokje: anders….. .
De vragenlijst voor de ouders bevat met name open vragen. Open vragen bieden hun de gelegenheid als ervaringsdeskundigen dieper in te gaan op het hoe en waarom van hun zoon/dochter in dit specifieke geval.
De vragenlijsten voor de drie onderzoeksgroepen overlappen elkaar, waardoor het gros van de vrijgekomen gegevens in aanmerking komt voor triangulatie.

3.3.2 Interviews

De af te nemen interviews zijn alle semi-gestructureerd (Baarda, 2009). Tijdens de interviews worden de door Delfos (2010) omschreven communicatievoorwaarden gehanteerd. Dit interview wordt afgenomen door de onderzoeker bij elk van de vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen, met als doel het beschrijven en verklaren van hun ervaringen, motivatie en kenmerken. Bovendien wordt er dieper ingegaan op de antwoorden in de vragenlijst en ligt de nadruk op de periode vóór de dyslexieverklaring en hoe ze hun dyslexie hebben kunnen maskeren. Hierbij wordt uitgegaan van onderzoeksvraag 2. Het interviewschema wordt opgenomen in bijlage 3. Harinck (2009) adviseert maximaal 10 hoofdvragen, welke bedoeld zijn als uitwerking van de deelvragen. Het zijn open vragen, waarvan de inhoud en volgorde is aangepast aan de ontwikkeling van het gesprek. Het interview van ongeveer 45 minuten wordt vastgelegd met een digitale recorder en vindt plaats op school.

Het interview met de zorgcoördinator en de orthopedagoog is ook semigestructureerd.
Met de twee tutoren is het gesprek gevoerd op basis van de gegevens uit de vragenlijsten aan de docenten.

3.3.3 Panelgesprek

Hierbij zijn negen docenten en de zorgcoördinator aanwezig. De meeste vakdocenten zijn hier vertegenwoordigd met als doel het beschrijven en verklaren van ervaringen, kennis en behoeften van genoemde personen in relatie tot de signaleringsproblematiek. In het panelgesprek wordt tevens de mate van moeilijkheid in het signaleren van de ondermijnende en ondersteunende kenmerkenlijst van de begaafdheid beoordeeld.
De volgende stelling wordt in het panelgesprek voorgelegd:
Ik ben niet gekwalificeerd om leerlingen te signaleren voor diagnostisch dyslexieonderzoek maar ik kan wel hun kenmerken signaleren.

3.3.4 Documentenanalyse

Het digitale leerlingvolgsysteem biedt de benodigde informatie over het cijferverloop van de vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen vanaf klas 1. Er wordt gekeken of signalen voor mogelijke dyslexie zichtbaar zijn in het verloop van de cijfers.
Het zorgplan 2009-2012 (Broekman & Dijs, 2009) biedt informatie over het dyslexieprotocol op het Celeanum.

3.4 Communicatie

Contacten met de schoolorganisatie betreffende opzet, uitvoering en communicatie in dit praktijkgericht onderzoek
Communicatie vooraf: aan de zorgcoördinator planformulier A en B aanbieden en mondeling afspraken maken en reflecteren op de planformulieren.
Communicatie tijdens: Tweewekelijkse afspraak met de zorgcoördinator om het verloop van het onderzoek te bespreken. Hierin komt de wijze van communiceren met leerlingen, ouders en docenten aan de orde, als ook de inhoud van de vragenlijsten en het te bewandelen tijdspad om deze vragenlijsten uit te zetten bij de diverse onderzoeksgroepen.
Communicatie na verzameling van onderzoeksgegevens en formuleren van conclusies en aanbevelingen: docenten, ouders en leerlingen krijgen een geprinte versie van het verslag. De docenten, de zorgcoördinator en de orthopedagoog worden middels een PowerPoint presentatie op de hoogte gebracht van het verloop van het onderzoek en van de conclusie met de aanbevelingen. Centraal zal staan hoe de docenten aankijken tegen de aanbevelingen en hoe deze in praktijk omgezet kunnen worden zodat de docenten een handvat hebben om de mogelijk dyslectische leerlingen na klas 1 te signaleren. De stap naar de praktijk wordt namelijk door de docenten zelf gezet.

4 Resultaten

4.1 Inleiding

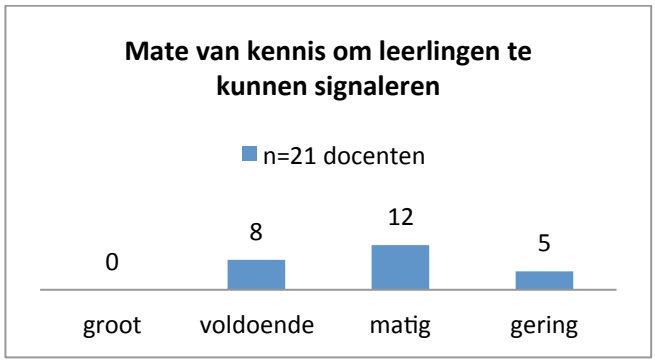
In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd uit dit praktijkgericht onderzoek. De verzamelde gegevens worden onderverdeeld in drie opeenvolgende paragrafen met als uitgangspunt de drie onderzoeksvragen. In de eerste paragraaf staan de gegevens van de docenten/tutoren, in paragraaf 2 de gegevens van de leerlingen en in 3 die van de ouders. In paragraaf 5 komt de triangulatie tussen de drie onderzoeksgroepen aan bod en in de laatste paragraaf staat de weergave van de interviews met de zorgcoördinator, met de tutoren en het panelgesprek. Bovendien komt in al de paragrafen de triangulering naar voren, waarin verband wordt gelegd tussen de gegevens van de drie onderzoeksgroepen.

4.2 Onderzoeksresultaten van de docenten en tutoren

De onderzoeksresultaten in deze paragraaf zijn voortgekomen uit onderzoeksvraag 1: *op welke wijze kan het schoolpersoneel bijdragen aan de dyslexiesignalering bij leerlingen in klas 2 t/m 5?*

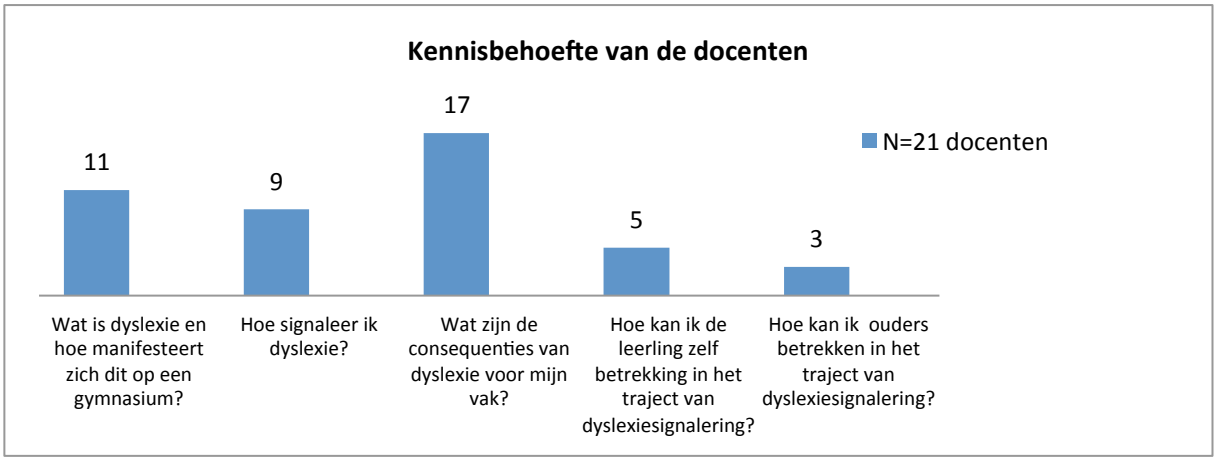
Bron: vragenlijst ingevuld door de docenten/tutoren en het interview met de twee tutoren.
N=21 geldt voor al de figuren en tabellen. De N kan variëren omdat een aantal docenten meer dan één antwoord heeft gegeven op de vragen.

Figuur 1: Mate van kennis van de docenten om leerlingen te kunnen signaleren. (bron: vragenlijst)



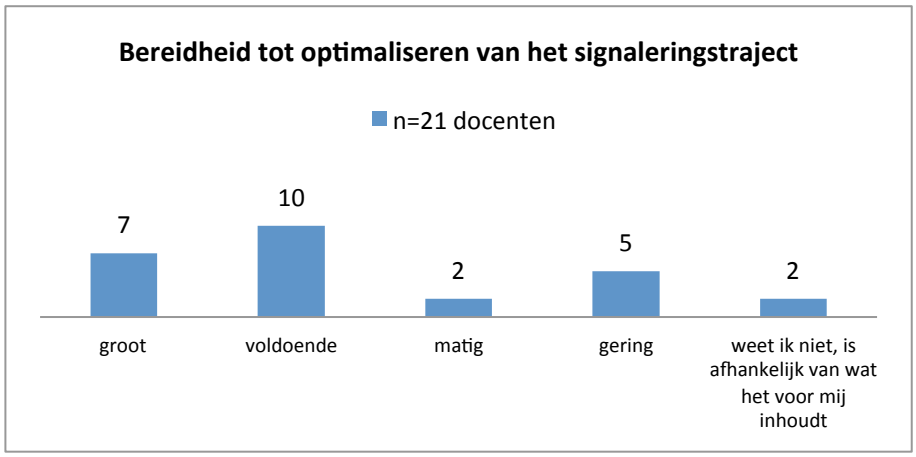
Figuur 1 toont aan wat en hoeveel docenten weten van signalering van leerlingen die in aanmerking komen voor diagnostisch dyslexieonderzoek. 17 docenten zijn van mening dat ze een matige tot geringe kennis hebben.

Figuur 2: De kennisbehoefte van de docenten. (bron: vragenlijst)



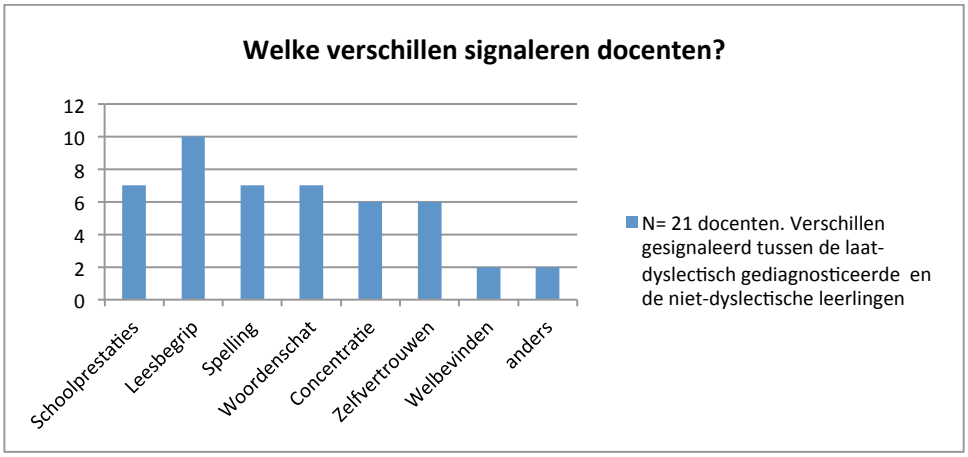
Figuur 2 geeft aan welke kennisbehoefte de docenten hebben en welk aantal van hen kiezen voor een bepaald onderwerp. Elf docenten willen meer weten over de combinatie gymnasium en dyslexie en negen over het signaleren van dyslexie. Veel meer belangstelling is er voor informatie over vakgerelateerde consequenties bij 17 van de 21 docenten.
Voor informatie over het betrekken van leerlingen en ouders bij dyslexiesignalering blijkt minder behoefte: voor leerlingen vijf docenten en voor de ouders drie.

Figuur 3: Bereidheid tot het optimaliseren van het signaleringstraject. (bron: vragenlijst)



Figuur 3 geeft de bereidheid van de docenten aan om het signaleringstraject van dyslexie te optimaliseren. Twee derde van de docenten is bereid mee te werken aan verbeteringen in het signaleringstraject. Eén derde toont evenwel minder animo.

Figuur 4: Op welk terrein signaleert de docent verschillen tussen de laatdyslectisch gediagnosticeerde en de niet- dyslectische leerlingen. (bron: vragenlijst)



Figuur 4 geeft aan op welk terrein de docenten verschillen signaleren tussen de laatdyslectisch gediagnosticeerde en de niet-dyslectische leerlingen.
Tien docenten signaleren verschillen op het vlak van leesbegrip, zoals ook in tabel 1 is aangegeven. Wat betreft woordenschat, spelling, schoolprestaties, concentratie en zelfvertrouwen signaleren zes tot zeven docenten verschil. Hoewel spelling één van de twee meest karakteristieke problemen is van dyslexie, zoals beschreven in de definitie van het SDN, herkennen slechts zeven docenten dit probleem. Ook Ellen, de laatdyslectisch gediagnosticeerde leerling, zegt zelf niet slecht te zijn in spelling. Bovendien vinden drie van de vier leerlingen woordjes/zinnen leren voor de vreemde talen makkelijk. Dit in tegenstelling tot wat Henneman, Kleijnen en Smits (2004) aangeven dat woordjes/zinnen leren voor dyslectische leerlingen erg moeilijk is. Bovendien geven ook slechts twee docenten aan dat de leessnelheid bij deze leerlingen lager ligt.

Tabel 1: Waar hebben de dyslectische leerlingen vooral moeite mee voor de verschillende vakken geconstateerd door de docenten? (bron: interview, vragenlijst)

Vakdocent	Waar hebben de dyslectische leerlingen voor dit vak vooral moeite mee?
Nederlands	Lezen + snelheid, woordenschat, spelling, interpunctie, schrijfvaardigheid
Engels	Leesvaardigheid, spelling, zinnen formuleren
Frans	Leesvaardigheid, spelling, woordenschat, schrijfvaardigheid
Duits	Leesvaardigheid, spelling, grammatica

Klassieke talen	Leesbegrip, woorden leren, vertaalvaardigheid, formuleren
Aardrijkskunde	Grote hoeveelheid tekst, topografie, zinsconstructie, hoofd- en bijzaken onderscheiden, leesbegrip voor opgaven
Geschiedenis	Tekst lezen, vragen goed formuleren
Natuurkunde	Leesbegrip bij theorie en opgaven, de juiste gegevens uit de opgaven halen
Scheikunde	Verwerken van veel tekst in opgaven, verhaalsommen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, schrijfwijze van de formules
Biologie	Lezen van tekst (snelheid), formuleren van vragen, hoofd- en bijzaken formuleren.
Wiskunde	Verhaalsommen, compacte schrijfwijze
Maatschappijleer	Lange teksten
Economie	Leesbegrip ook bij de bronnen, aflezen grafieken, informatie filteren, hoofd- en bijzaken,
M&O	Leesbegrip, aflezen grafieken, informatie filteren

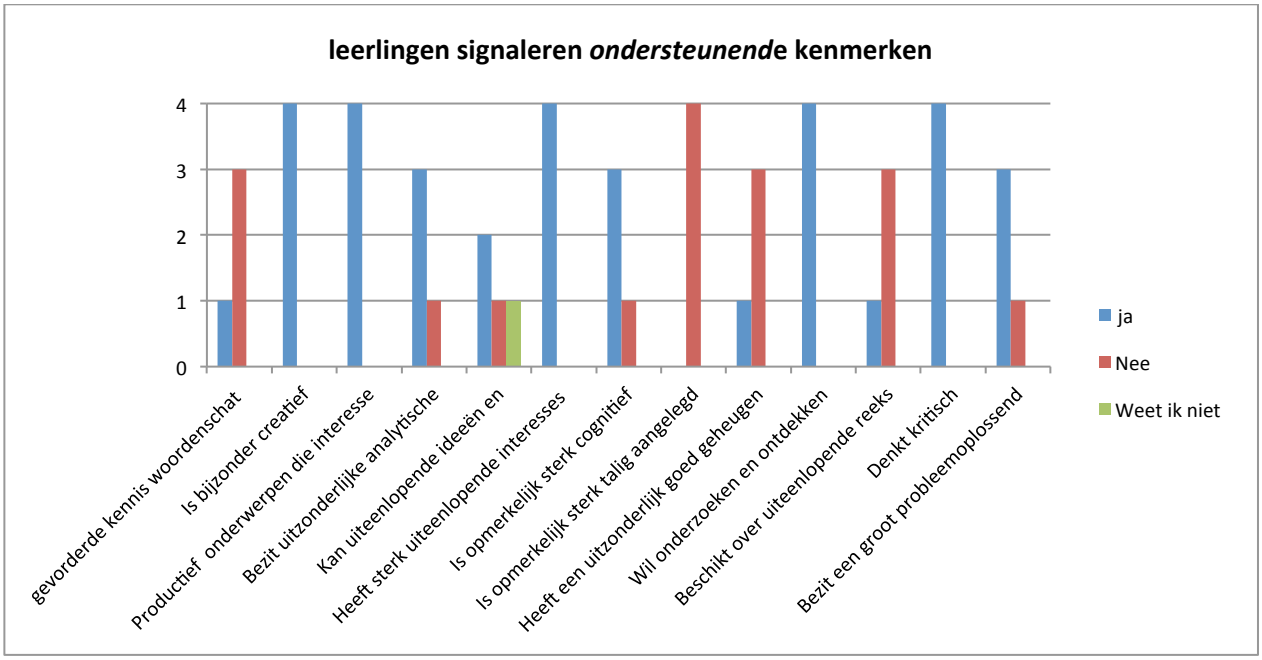
Alle elementen in tabel 1 zijn talig van aard over het hele vakkenspectrum, met inbegrip van wiskunde, natuurkunde, scheikunde en biologie. Opvallend is dat alle respondenten de hoofdkenmerken en afgeleide onderdelen herkend hebben bij hun dyslectische leerlingen. Een vaakvoorkomend onderdeel van dyslexie, de aangetaste leessnelheid, werd door slechts twee docenten opgemerkt, zoals ook in figuur 4 te zien is.

4.3 Onderzoeksresultaten van de leerlingen

De onderzoeksresultaten in deze paragraaf zijn voortgekomen uit onderzoeksvraag 2: *welke bijdrage kunnen de leerlingen die hun dyslexieverklaring na klas 1 hebben gekregen, leveren aan de signalering van de dyslectische leerling na klas 1?*
Shaywitz (2003, p.146) kwalificeert het model van dyslexie als*: "…*een zee van sterke punten met hier en daar een eilandje van zwakte…".
Bron: vragenlijst en kenmerkenlijst ingevuld door de leerlingen, een individueel interview, leerlingvolgsysteem.
N= 4 laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen: Hugo, Ellen, Bas en Laurens

4.3.1 De sterke kanten van de leerling

Figuur 5: De volgende *ondersteunende* kenmerken signaleren de leerlingen bij zichzelf. (bron: kenmerkenlijst (Ruban & Reis, 2005))



In figuur 5 zijn de resultaten weergegeven van de ondersteunende kenmerken van de vier leerlingen. Deze vragenlijst, samengesteld op basis van Ruban en Reis (2005), geeft een opsomming van elementen die hun begaafdheid bevestigen en de dyslexie kunnen maskeren.

Het bevestigende ja is in de meerderheid. Één leerling kiest *weet niet* voor *uiteenlopende ideeën en oplossingen combineren.* Geen van de vier leerlingen is *sterk talig* aangelegd. Bij drie van de vier leerlingen, is er geen *gevorderde woordenschat*, noch *een uitzonderlijk goed geheugen* en beschikt men niet over *een uiteenlopende reeks vaardigheden.* Een kleinere woordenschat en een zwakker geheugen zijn kenmerkend voor dyslexie (Braams & Menninga, 2010).

Met betrekking tot de ondersteunende kenmerken geven de leerlingen in het interview aan dat zij beschikken over een aantal sterke kanten. Zie tabel 2 hieronder.

Tabel 2: De sterke kanten van de leerlingen (bron: interview, vragenlijst)

leerlingen	Sterke kanten
Hugo	Doorzettingsvermogen, perfectionistisch, goed geheugen, werkt snel, goed in de bètavakken, luistert goed.
Ellen	Goed analyseren en structureren, duidelijkheid creëren, wiskunde, sociaal, muzikaal, sportief, goed samen kunnen werken, slim.
Bas	Creatief, muzikaal, kunstzinnig, slim, doorzettingsvermogen.
Laurens	Doorzettingsvermogen, slim, hard werken, sporten.

Wat zien de leerlingen zelf als hun persoonlijke begaafde sterke kanten? Het compenserend vermogen van de leerling, zo blijkt uit de literatuur, is een sterke kant van de begaafde dyslectici, maar maskeren daarentegen ook hun dyslexie (Ruban & Reis, 2005). *Het doorzettingsvermogen, de intelligentie, goed analyseren en structureren, duidelijkheid creëren, hard weken, snel werken, perfectionistisch, goed luisteren, creatief, muzikaal* en *goed samen kunnen werken* zien de leerlingen bij zichzelf als sterke kanten.

In het interview is de vraag gesteld, welke compenserende kwaliteiten de leerling heeft om de dyslexie het hoofd te bieden?
In tabel 3 worden deze kwaliteiten schematisch weergegeven.

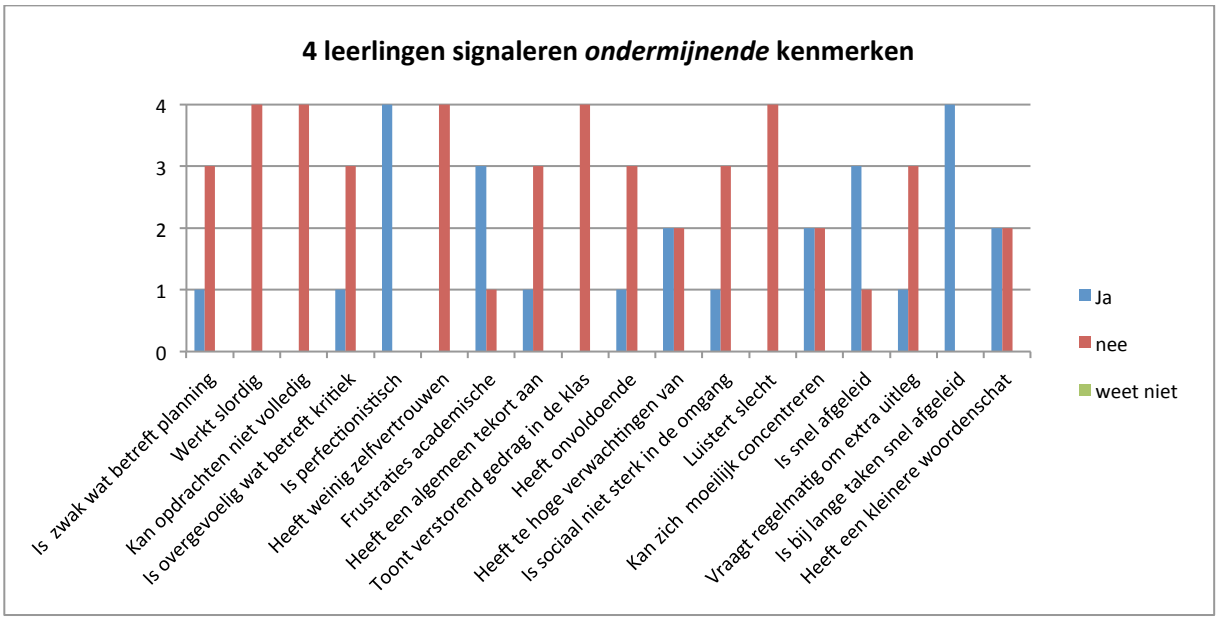
Tabel 3: Hoe compenseert de leerling? (bron: interview)

leerling	Hoe compenseer jij je dyslexie of wat doe jij waardoor je dyslexie niet opvalt?
Hugo	Doorzetten, doelgericht, gericht problemen oplossen, snel werken, niet te lang stilstaan bij iets dat ik niet weet
Ellen	Goed concentreren op het lezen, op zoek gaan naar de hoofdgedachte om de tekst te begrijpen, duidelijkheid scheppen in de stof.
Bas	Slim, extreem goed doorzettingsvermogen, perfectionistisch, goed geheugen, veel herhalen
Laurens	Hard leren, perfectionistisch, ik ga door tot ik het ken, veel herhalen.

De kenmerken die in de bovenstaande tabel 3 worden aangegeven door de leerling komen voor een deel overeen met die uit figuur 5 en met tabel 2. Deze kenmerken worden ook door Shaywitz (2003) genoemd. Daarnaast geven Bas en Laurens aan de stof vaak te moeten herhalen en in de vragenlijst geeft Ellen ook aan dit te moeten doen om de stof te beheersen.

4.3.2 De zwakke kanten van de leerling

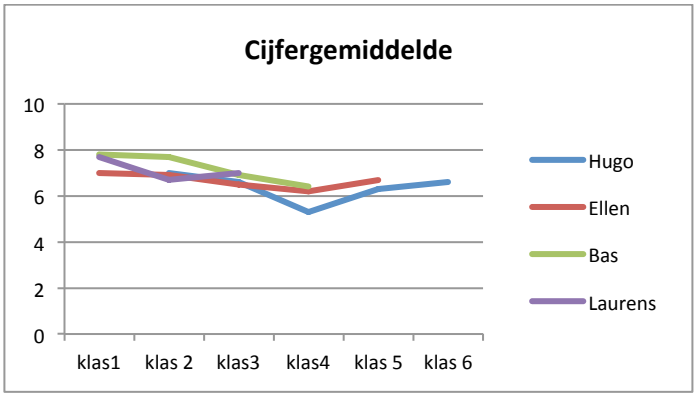
Figuur 6: De volgende *ondermijnende* kenmerken signaleren de leerlingen bij zichzelf. (bron: kenmerkenlijst (Ruban & Reis, 2005))



Figuur 6 geeft weer dat geen van de leerlingen gebruik maakt van het antwoord *weet niet*.
Drie dan wel vier leerlingen ontkennen 13 van de 18 items, wat aangeeft dat het begaafde leerlingen zijn. Allen bevestigen dat ze *perfectionistisch* zijn en *snel afgeleid bij lange taken*. Drie geven toe *gefrustreerd* te zijn om hun *tekorten bij academische vaardigheden* en zijn *in het algemeen snel afgeleid*, één leerling ontkent beide.
Twee leerlingen hebben *onvoldoende geheugencapaciteit*, *verwachten teveel van zichzelf* en hebben een *kleinere woordenschat* dan medeleerlingen. Twee van de vier leerlingen kunnen *zich moeilijker concentreren* in een rumoerige klas en hebben moeite met *lang werken zonder onderbreking*, blijkt uit de vragenlijst. Dit is een verdeeld beeld, want de andere twee leerlingen ontkennen deze vier items.
Alle leerlingen *werken niet slordig*, en *voeren opdrachten* wel *volledig uit* en hebben *veel zelfvertrouwen*. Deze uitslag komt niet overeen met de afgeleide kenmerken van dyslexie (Braams & Menninga, 2010).

Waar hebben de vier laat-dyslectisch gediagnosticeerde leerlingen vooral last van op school en bij het huiswerk maken? (bron: interview en vragenlijst)
Door de hoeveelheid informatie, afkomstig van de vragenlijst en het interview is deze tabel 4 verplaatst naar bijlage 2. Hieronder volgt een samenvatting van de belangrijkste punten.
De talen staan op plaats één, vooral *Nederlands, Engels, Latijn en Grieks*. De onderdelen *leessnelheid, tekstbegrip, formulering* en *grote hoeveelheden tekst* vormen hier het struikelblok. En dat geldt ook voor de bètavakken *scheikunde, biologie*, juist vanwege die taligheid. Het begrijpen van de toetsvragen en de formulering komen daardoor in het gedrang. *Geschiedenis, maatschappijleer en M&O* worden in dit verband door de meesten ook genoemd.
Familie en docenten steken bij twee van de vier leerlingen een helpende hand toe.
Alle *talen, de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en biologie* vinden al de vakdocenten 'extra moeilijk' voor de dyslectische leerling, zoals de leerlingen dat zelf ook vinden.

Figuur 7: Hoe is het cijferverloop van de laatdyslectisch gediagnosticeerde leerling gedurende zijn gymnasiumperiode? (bron: leerlingvolgsysteem en interview)



Figuur 7 geeft weer wat voor cijfergemiddelde de leerlingen haalden aan het einde van ieder schooljaar. De dalende tendens van de cijfers vanaf klas 1 wordt onderbroken vanaf het moment dat ze hun dyslexieverklaring krijgen. Vanaf dat moment mogen de leerlingen gebruik maken van de 'extra faciliteiten' voor dyslexie vermeldt het Protocol Dyslexie (Broekman & Dijs, 2009).

Tabel 5: Waarin zijn de begaafde laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen anders dan de begaafde niet-dyslectische leerlingen? (bron: interview, vragenlijst)

leerling	Waarin ben jij hier op school anders dan een niet-dyslectische leerling?
Hugo	Ik werk sneller omdat ik langzamer lees, ik sta niet lang stil bij vragen die ik niet weet.
Ellen	Ik heb een kleinere woordenschat, ik ken minder moeilijke woorden en ik lees langzamer dan mijn klasgenoten.
Bas	Langer leren, al het huiswerk en leren kost mij veel meer tijd. Ik ken minder moeilijke woorden en ik lees langzamer.
Laurens	Ik werk met een laptop en dan type ik snel en daardoor kan ik de tijd inhalen die ik aan het langzame lezen kwijt ben. Ik leer langer dan andere leerlingen en ik moet ook meer herhalen. Ik heb een kleinere woordenschat en ik ken minder moeilijke woorden.

Tabel 5 geeft antwoord op de vraag waarin deze leerlingen anders zijn dan hun niet-dyslectische klasgenoten: ze lezen alle vier langzamer: de ene leerling compenseert dit met een laptop en de andere leerling doet dit door sneller te werken en niet te lang stil te staan bij vragen die hij/zij niet weet.
Twee leerlingen zijn meer tijd kwijt aan huiswerk maken en leren dan hun klasgenoten. Drie van de vier kennen minder moeilijke woorden en twee leerlingen hebben een kleinere woordenschat. Alle leerlingen herhalen vaak bij hun huiswerk.

Tabel 6: Wat heeft het krijgen van de dyslexieverklaring voor de leerling betekent? (bron: interview)

leerling	Wat vond je toen je de dyslexieverklaring kreeg?
Hugo	Balen in eerste instantie, maar niet lang. Wel verwacht, meer tijd en rust en dat is fijn.
Ellen	In het begin balen omdat ik als het eerder ontdekt was betere cijfer had kunnen halen omdat ik dan meer tijd had gekregen. Als nu iets niet goed gaat weet ik waar het aan ligt. De meer tijd geeft rust. Ik vind nu dat ik bij de slimmere leerlingen van de klas hoor.
Bas	In het begin niet leuk omdat ik alleen in het dyslexielokaal moest zitten. Nu vind ik het fijn omdat ik meer tijd krijg en daardoor heb ik meer rust en het dyslexielokaal is ook rustiger. Minder stress.
Laurens	Niet leuk omdat alles meer tijd kost en ik bang was dat ik het gymnasium niet zou kunnen halen met dyslexie, maar nu weet ik dat ik dat wel kan. Wel fijn dat ik nu weet waar het aan ligt als iets niet goed gaat. Ik mocht een laptop gaan gebruiken en dat is erg fijn. Meer tijd en daardoor ben ik minder zenuwachtig.

In tabel 6 wordt weergegeven dat de vier leerlingen het krijgen van de verklaring in eerste instantie niet prettig vonden, alle vier om een andere reden. Maar allen zijn nu blij met de verklaring omdat ze meer tijd krijgen bij toetsen, wat rust geeft. Dit wordt door de ouders in tabel 11 ook aangehaald als een positief gevolg van het krijgen van de verklaring.

4.4 Onderzoeksresultaten van de ouders

De onderzoeksresultaten in deze paragraaf zijn voortgekomen uit onderzoeksvraag 3: *welke karakteristieken signaleren de ouders bij hun zoon/dochter met een dyslexieverklaring verkregen na klas 1?*

Bron: vragenlijst en kenmerkenlijst
N= 4, de ouders van de vier laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen.

Tabel 7: De sterke kanten volgens de ouders van hun zoon/dochter (bron: vragenlijst)

Zoon/dochter	Wat zijn de sterke kanten van hun zoon/dochter?	Waarin heeft uw zoon/dochter een 'grote aanleg'?
Hugo	Verbaal sterk, ambitieus, open,	Technisch
Ellen	Evenwichtig, sociaal, humor, verbaal sterk	Sportief, talig, kunstzinnig

Bas	Doorzettingsvermogen,	Sportief, verbaal sterk
Laurens	Doorzettingsvermogen, hard weken, sterk gemotiveerd, leergierig, perfectionistisch, slim	Sportief, kunstzinnig, doorzettingsvermogen

Uit tabel 7 komt naar voren dat het doorzettingsvermogen door twee ouders wordt gezien als een sterke kant. Drie ouders vinden hun zoon/dochter verbaal sterk. Drie ouders zien de sportiviteit bij hun zoon/dochter als 'grote aanleg'. Kunstzinnige aanleg zien twee ouders bij hun kind terug. Daarnaast zijn er nog een aantal kenmerken die door één ouder bij hun zoon/dochter worden gesignaleerd, zoals humor bijvoorbeeld. Krochak en Ryan (2007), Mönks en Ypenburg (2011) en Ruban en Reis (2005) zien *humor* en *verbaal sterk*, als kenmerken van (hoog) begaafdheid. Bovendien zien zij kunstzinnige, technische en sportieve aanleg ook als kenmerken van de (hoog) begaafde leerling.

Tabel 8: Hoe compenseert uw zoon/dochter zodat de dyslexie niet opvalt? (bron: vragenlijst)

Zoon/dochter	Hoe is uw zoon/dochter er in geslaagd zolang als niet-dyslectisch te functioneren?
Hugo	Hij kon compenseren met de exacte vakken, hard werken, goed de regels leren bij de taalvakken.
Ellen	Behoorlijk slim (begaafd)
Bas	Zijn intelligentie. Op de basisschool had hij A-scores op de Cito-toetsen
Laurens	Zijn intelligentie, zijn doorzettingsvermogen, gemotiveerd, niet echt slechte cijfers, leergierig, perfectionistisch

Drie ouders geven aan dat de *intelligentie* van hun zoon/dochter ervoor gezorgd heeft dat deze als niet-dyslectisch kon functioneren. Bovendien zorgen volgens de ouders *hard werken, het doorzettingsvermogen, leergierig zijn en perfectionisme* hier ook voor.

Tabel 9: De kenmerken en problemen die de ouders signaleren bij hun zoon/dochter die te maken hebben met hun dyslexie. (bron: vragenlijst)

Zoon/dochter	Welke kenmerken van dyslexie signaleren de ouders?
Bij Hugo	Nederlands, Engels, Duits, Frans: tekst verklaren, altijd tijd te kort
Bij Ellen	Proefwerken met veel leeswerk tijd te kort
Bij Bas	Engels, Nederlands, Latijn en een laag leestempo waardoor hij toetsen niet af krijgt.
Bij Laurens	Nederlands: begrijpend lezen, spelling, werkwoordspelling, interpunctie; Engels: alles; Latijn en Grieks: vertalen; altijd tijd te kort

In tabel 9 komt aan bod welke dyslectische kenmerken de ouders bij hun zoon/dochter signaleren. Deze zijn ook genoemd door de docenten in tabel 1 en door de leerlingen in tabel 4 in de bijlage. Het gaat vooral om de problematiek bij de talen en dan vooral wat betreft leessnelheid.

Tabel 10: De gevolgen van dyslexie op het welbevinden van hun zoon/dochter? (bron: vragenlijst)

Zoon/dochter	Welke invloed heeft de dyslexie gehad op het welbevinden van uw zoon/dochter?
Bij Hugo	Het toegeven dat hij mogelijk dyslectisch zou kunnen zijn was een enorme stap. Voor zijn verklaring had hij uitstelgedrag waarbij boeken en veel tekst gelezen moest worden, waardoor hij in tijdnood kwam. Hij zag en ziet nog steeds op tegen de taalvakken.
Bij Ellen	Weinig, het enige is dat zij nu geen tijdsprobleem meer heeft bij tentamens
Bij Bas	De combinatie van faalangst en ambitie veroorzaakt veel stress. Door zijn drang naar perfectie krijgt hij de toetsen vaak niet af.
Bij Laurens	Onzekerheid, gevoel van onvermogen, moedeloosheid, faalangst. Engels kan ik toch niet. Van sommige vakken vindt hijzelf dat hij toch niet beter kan halen dan een 5 of 6 en dan gaat hij daar naar leren.

Uit tabel 10 komt naar voren dat vooral de tijdsfactor op school en thuis een rol speelt bij het welbevinden. Bovendien hebben twee leerlingen faalangst. Een ouder noemt ook onzekerheid, gevoel van onvermogen en

moedeloosheid. Dit is net als faalangst ook een gevolg van de dyslexie volgens Vieijra, Maidman en Geelhoed (2010). De ouder van Hugo noemt uitstelgedrag. Uit onderzoek blijkt dat uitstelgedrag het hoogst scoort als 'bijkomend probleem van dyslexie' (Hofmeester, 2010).

Tabel 11: Welke invloed heeft het krijgen van de dyslexieverklaring gehad op uw zoon/dochter? (bron: vragenlijst)

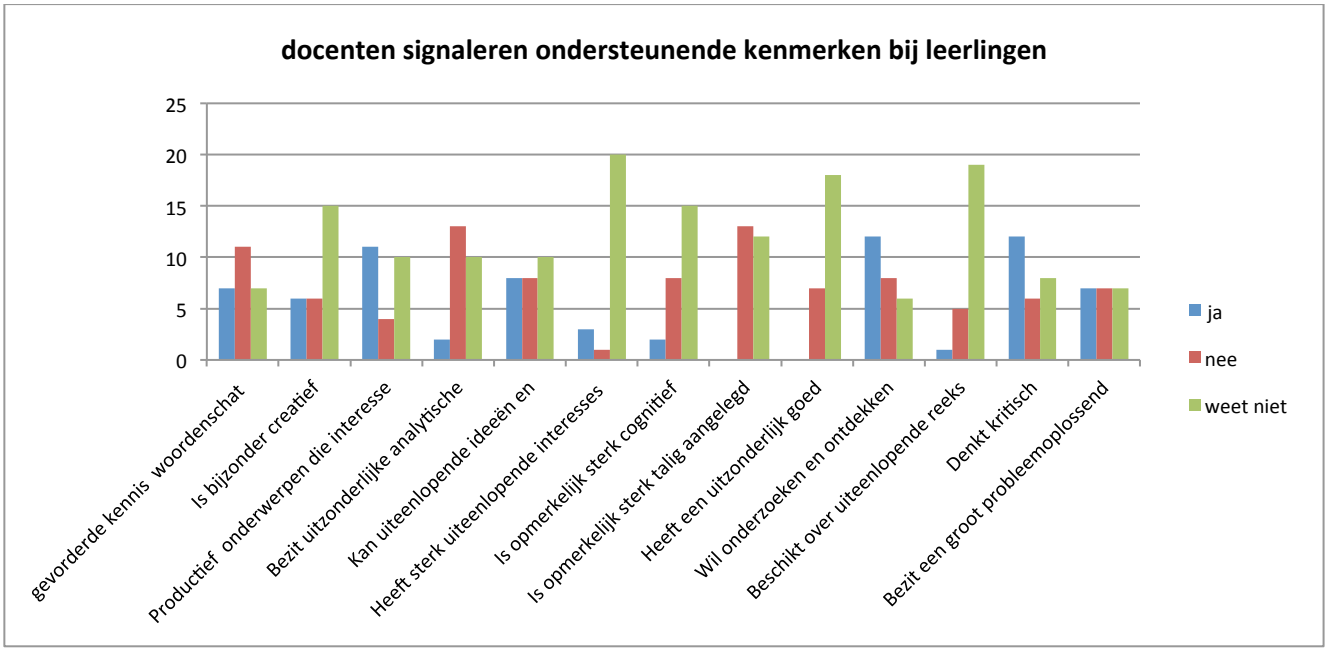
Zoon/dochter	Welke gevolgen heeft het krijgen van de dyslexieverklaring gehad op uw zoon/dochter?
Bij Hugo	Bevestiging van het vermoeden en meer rust.
Bij Ellen	Niet waarneembaar
Bij Bas	Erkenning en meer rust
Bij Laurens	Rust, voelt zich slimmer en hij weet nu waar hij meer tijd aan moet besteden om een goed cijfer te halen.

Uit tabel 11 blijkt dat het krijgen van de dyslexieverklaring alle leerlingen meer rust geeft.
Erkenning en de bevestiging van het vermoeden van dyslexie speelt bij twee leerlingen ook een rol. Bovendien voelt één leerling zich nu slimmer en weet hij nu waaraan hij meer tijd moet besteden om een goed cijfer te halen.
Eén vraag in de vragenlijst betreft de incidentie van dyslexie in de familie. Bij alle leerlingen komt dyslexie zowel in de eerste als de tweede lijn voor. Wormald (2011) adviseert om deze gegevens altijd mee te nemen in het signaleringstraject.

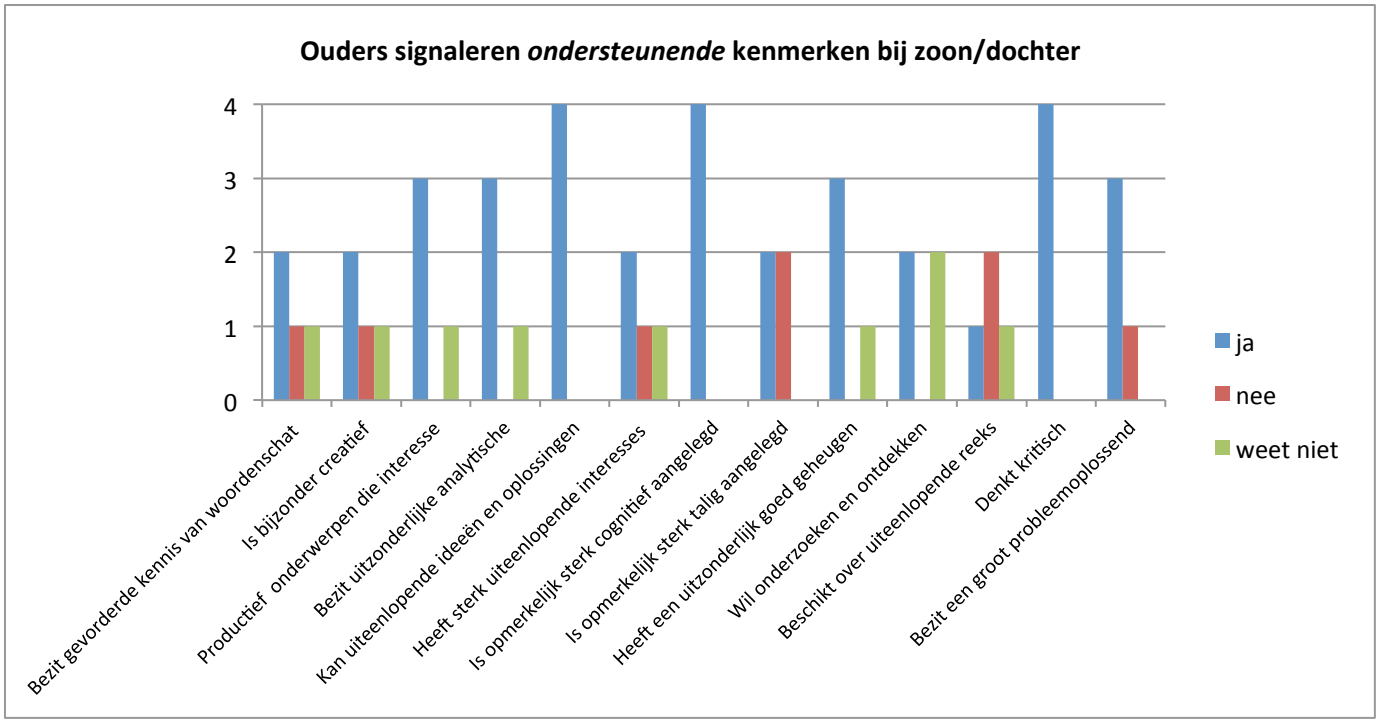
4.5 Triangulatie

Triangulatie tussen de docenten, leerling en de ouders op het niveau van de *ondersteunende* en *ondermijnende* kenmerken.
Triangulatie geschiedt op basis van het vergelijken van de ondersteunende en ondermijnende kenmerkenlijsten door de drie onderzoeksgroepen. Morrison en Rizza (2007) geven aan dat bij signalering de gegevens van docenten, ouders en leerlingen met elkaar vergeleken moeten worden.
De kenmerkenlijsten, door de leerlingen ingevuld, zijn weergegeven eerder in dit hoofdstuk in figuur 5 en figuur 6. In de kenmerkenlijst, door de docenten ingevuld, varieert de N tussen de 24 en 27. Het gaat hier weliswaar om 21 verschillende docenten, maar een aantal docenten heeft de kenmerkenlijst van twee leerlingen ingevuld waardoor het aantal ingevulde kenmerkenlijsten op een hoger aantal uitkomt. Bovendien heeft een aantal docenten zowel *Ja* als *Nee* ingevuld bij een aantal items. Bij navraag bleken de betreffende docenten hiermee te bedoelen dat het soms *wel* en soms *niet* voorkwam bij de leerling. Dit geldt ook voor figuur 11 en 12.

Figuur 8: De *ondersteunende* kenmerken die docenten bij hun laatdyslectisch gediagnosticeerde leerling hebben gesignaleerd. (bron: kenmerkenlijst (Ruban & Reis, 2005)

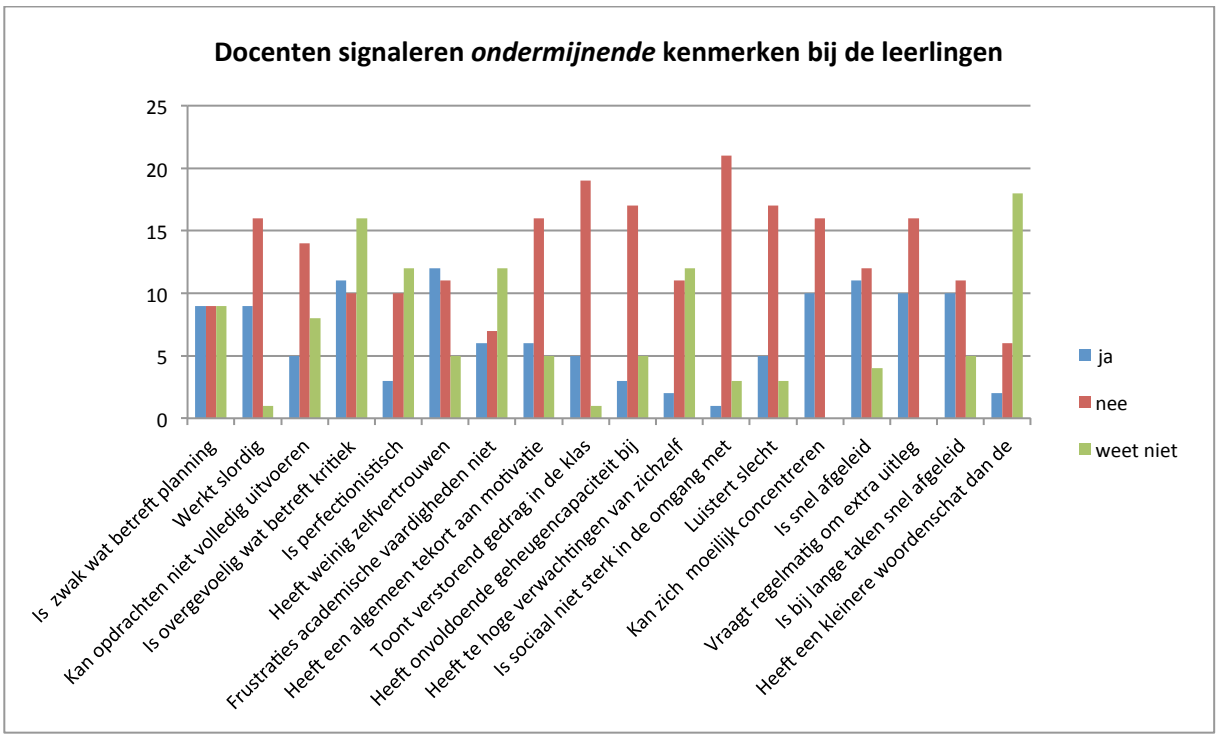


Figuur 9: De *ondersteunende* kenmerken die ouders bij hun zoon/dochter hebben gesignaleerd. (bron: kenmerkenlijst (Ruban & Reis, 2005)

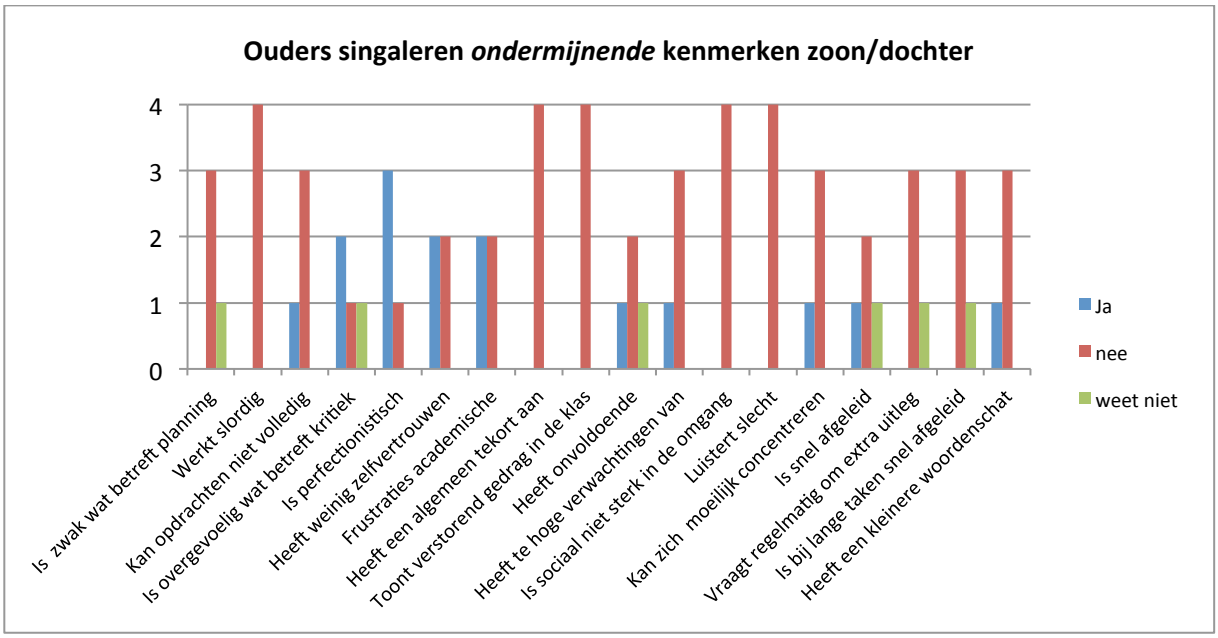


In figuur 5, 8 en 9 blijkt dat er tussen de uitkomsten van de docenten enerzijds en die van de ouders en leerlingen anderzijds weinig gemeenschappelijke overeenstemming is. Eensgezindheid tussen leerlingen en ouders is duidelijk aanwezig, uitzonderingen daargelaten. Tussen de beoordelingen van de docenten en leerlingen met ouders bestaat bij het merendeel van de items een discrepantie. De docenten zijn onderling verdeeld in hun reacties, ze zijn verre van unaniem, in tegenstelling tot de groep van ouders en leerlingen. Het percentage *weet niet* van docenten is opvallend hoog. Docenten geven een diffuus beeld.

Figuur 10. De *ondermijnende* kenmerken die docenten bij hun laatdyslectisch gediagnosticeerde leerling hebben gesignaleerd.

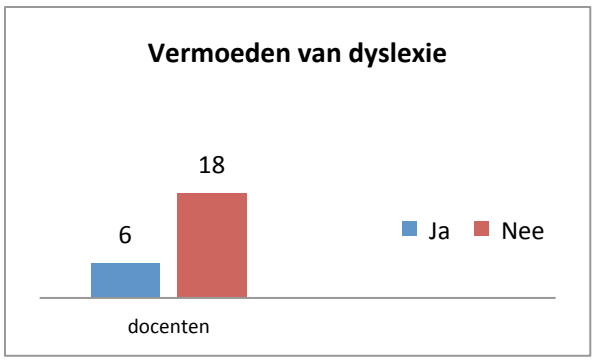


Figuur 11. Dit zijn de *ondermijnende* kenmerken die de ouders bij hun laatdyslectisch gediagnosticeerde zoon/dochter hebben gesignaleerd.

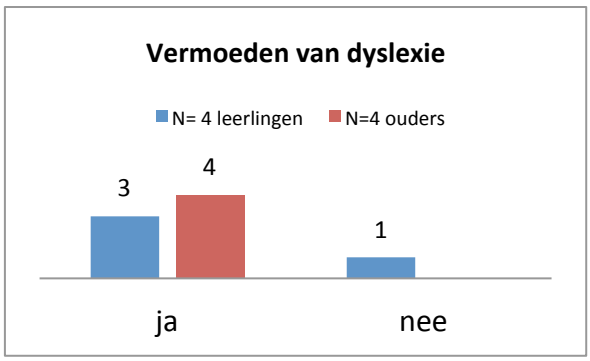


In figuur 6,10 en 11 gaat het om *ondermijnende* kenmerken.
Niet alleen bij docenten, maar ook bij de ouders bestaat er meer dan bij de ondersteunende kenmerken verdeeldheid van keuze, maar nauwelijks bij de leerlingen. Daarbij zijn ouders en leerlingen het niet altijd met elkaar eens, anders dan bij de ondersteunende kenmerken. Ook hier is het totale beeld bij de docenten diffuus, weer met een groot aantal *weet niet*.

In de figuren 12 en 13 staat hoeveel docenten, ouders en leerlingen een vermoeden hadden van de dyslexie bij de vier leerlingen.



Figuur 12



Figuur 13

De figuur 12 geeft aan dat 18 van de 24 docenten geen vermoeden hadden van dyslexie bij de vier laat dyslectisch gediagnosticeerde leerlingen terwijl vier docenten wel dit vermoeden hadden.
In figuur 13 wordt aangegeven hoeveel laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen en hun ouders het vermoeden hadden van dyslexie voordat de verklaring is afgegeven. Drie van de leerlingen en alle vier de ouders vermoedden dyslexie.
Krochak en Ryan (2007) geven aan dat 80-85% de verwijzingen voor diagnostisch dyslexieonderzoek komt van de docenten, maar hier hebben zij geen instrumenten voor. Dit beeld wordt in figuur 11 en 12 niet bevestigd.

4.6 Resultaten uit de interviews en het panelgesprek

De resultaten in deze paragraaf zijn van belang om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden.

4.6.1 Interview met de zorgcoördinator

Het Celeanum heeft één zorgcoördinator voor de onder- en bovenbouw. Zij werkt nauw samen met de orthopedagoog. Naar aanleiding van de eerste en tweede rapportvergadering worden leerlingen bij de conrector of bij de zorgcoördinator aangemeld en naar de orthopedagoog doorverwezen. Dit komt regelmatig voor na klas 1 en gaat door tot klas 6. In verhouding met andere scholen, worden veel leerlingen doorverwezen naar de

orthopedagoog. Het Celeanum trekt veel zorg van buiten aan en men wil leerlingen die hebben aangetoond het niveau aan te kunnen, graag op school houden. De zorgcoördinator geeft aan dat de communicatielijnen kort.

4.6.2 Interview met de orthopedagoog

Deze verricht onderzoeken en voert gesprekken met de zorgcoördinator, leerlingen en ouders. De zorgcoördinator meldt de leerlingen individueel aan op basis van informatie van de tutoren of ouders. Als het om dyslexie gaat dan zijn het signalen van problematiek op het niveau van lezen, spelling en/of vreemde talen. Volgens de orthopedagoog wordt ondanks de betere screening in het basisonderwijs de aanmelding van leerlingen die mogelijk dyslectisch zijn, niet minder. Zij geeft aan dat het signaleringstraject in de brugklas het enige is dat overeen stemt met wat andere scholen aan dyslexiesignalering doen. In het vervolgtraject of bij individuele aanmeldingen gaat de orthopedagoog namelijk anders te werk. Zij besteedt veel tijd aan het ondervragen van de leerling zelf omdat zij van mening is dat de leerlingen op het Celeanum slim zijn, zelf heel goed weten wat hun problematiek is en deze ook goed kunnen omschrijven. Dit is in overeenstemming met wat Krochak en Ryan (2007) ook aangeven. Iedere leerling wordt door haar weer individueel benaderd en zij betrekt de voorgeschiedenis van de leerling erbij. Ook luistert zij naar het verhaal van de leerling zelf en plaatst dit in het perspectief van een gymnasium.

4.6.3 Interviews met beide tutoren

De tutor is het eerste aanspreekpunt voor de ouders. Krijgt een tutor signalen van een bepaalde problematiek of zijn er onvoldoendes dan vraagt de tutor aanvullende informatie bij de vakdocenten, via de conrector komt deze bij de zorgcoördinator. Uit twee gesprekken gevoerd met de tutoren van twee van de vier leerlingen blijkt dat zij beiden vinden niet over voldoende kennis te beschikken om dyslexie te kunnen signaleren. Eén tutor gaf aan twee van de vier leerlingen in haar klas te hebben gehad en zij is zich er nu van bewust dat een aantal leerlingen goed kan compenseren. Zij ziet nu beter, ook aan de hand van de kenmerkenlijst die zij voor het praktijkgericht onderzoek heeft ingevuld, wat de problematiek van de laatdyslectisch gediagnosticeerde leerling is. Ook gaven beide tutoren aan dat docenten regelmatig een leerling als ‘lui’ of ‘ongemotiveerd’ betitelen om te verklaren dat cijfers niet goed zijn. Zij zijn het hier beiden niet mee eens en geven aan in de afgelopen jaren wel een beetje ervaring opgedaan te hebben om een aantal kenmerken van dyslectische leerlingen te signaleren, maar zelfs nu weten zij nog steeds niet wat al de kenmerken van dyslexie zijn. Waar zij evenwel van overtuigd zijn, is dat een aantal leerlingen door middel van hun compenseringsmogelijkheden niet als mogelijk dyslectisch in beeld komt. Zij zien de intelligentie als één mogelijkheid maar wat de andere mechanismen zijn weten zij niet. Zij hebben behoefte aan meer informatie hierover, wat ook blijkt uit figuur 1 en 2.

4.6.4 Het panelgesprek

Het panelgesprek is gevoerd met negen docenten, waaronder twee tutoren. Bij de introductie van het gesprek heeft de onderzoeker uitgelegd hoe het onderzoek tot stand is gekomen, wat het doel ervan is en in het kort wat de literatuur hierover zegt. Docenten konden vragen stellen. Vooral de kennis over de signalering kwam ter sprake. Deze bleek onvoldoende te zijn, wat ook bleek uit figuur 1. Ook de wijze van compenseren door de leerlingen was voor docenten onduidelijk, in overeenstemming met de literatuur. Vervolgens is de kenmerkenlijst met ondersteunende en ondermijnende kenmerken van de begaafdheid van Ruban en Reis (2005) toegelicht. De docenten vonden een aantal vragen moeilijk te beantwoorden. Enerzijds omdat dit voor hun vak moeilijk te zien was, anderzijds omdat ze de kenmerken bij de specifieke leerling niet konden signaleren.
Uit het gesprek bleek ook dat docenten het moeilijk vinden om te bepalen of een leerling minder intelligent is om het onderwijs te volgen op een gymnasium of juist specifieke leerproblemen heeft zoals dyslexie.
De docenten is deze stelling voorgelegd: *Ik ben niet gekwalificeerd om leerlingen te signaleren die in aanmerking komen voor diagnostisch dyslexieonderzoek maar ik kan wel de kenmerken van deze leerlingen signaleren.*
Uit de reactie van docenten in het panelgesprek op de stelling blijkt vooral dat ze niet genoeg kennis hebben om dyslexie te signaleren, er weinig tot geen ervaring mee hebben en dat er zoveel meer aan de hand kan zijn dan dyslexie. Kenmerken willen ze wel signaleren maar ze willen niet de verantwoordelijkheid dragen om leerlingen te signaleren voor dyslexieonderzoek. Bovendien bleek uit de reacties dat docenten zich nu pas ervan bewust werden dat er kenmerken zijn die de dyslexie maskeren en anderzijds de begaafdheid. Na het invullen van de kenmerkenlijst bleek een van de tutoren de week ervoor een leerling uit klas 5 te hebben aangemeld bij de zorgcoördinator voor dyslexieonderzoek. Een aantal geconstateerde kenmerken uit de ondersteunende en ondermijnende kenmerkenlijst kwam overeen met de kenmerken van deze leerling.

5 Conclusie

In dit hoofdstuk worden de conclusies getrokken op basis van de literatuurstudie en de uit het onderzoek verkregen gegevens. Op grond van deze bevindingen volgen de aanbevelingen voor het gymnasium Celeanum.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen

Onderzoeksgroep: Schoolpersoneel

1a. Welke rol speelt het zorgteam in de dyslexiesignalering van klas 1?

Volgens de zorgcoördinator heeft het Celeanum veel zorgleerlingen in vergelijking met andere scholen. Silverman (2005) stelt dat (hoog) begaafde leerlingen vaker leerproblemen hebben dan verwacht. Bij vermoeden van bijvoorbeeld dyslexie gaat de leerling via tutor, conrector en zorgcoördinator naar de orthopedagoog, bij wie de intelligente leerling een duidelijke omschrijving van zijn of haar problematiek kan geven, in overeenstemming met Morrison en Rizza (2007). Ouders worden op de hoogte gebracht van de bevindingen van de orthopedagoog, maar hebben geen inbreng in dit stadium, wat tegen het advies ingaat van Morrison en Rizza (2007). De leerling krijgt dan, volgens officieel beleid op het Celeanum, een aan hem of haar specifiek aangepaste begeleiding. De orthopedagoog houdt rekening met de begaafdheid en plaatst de uitslagen van het onderzoek in het perspectief van het gymnasium, wat regelmatig voor discussiemomenten zorgt met haar collegae, die vast houden aan een veel strengere testbeoordeling dan de orthopedagoog.

1b. Wat is de inbreng van de tutoren bij de dyslexiesignalering na klas 1?

Negen tutoren hebben deelgenomen aan het onderzoek. Ze beschikken niet over voldoende kennis om dyslexie te kunnen signaleren. Zie daarvoor ook figuur 1 en 2. De tutoren uit het interview hebben zich in de loop der jaren een beeld gevormd van een dyslectische leerling. Zij zien wel de intelligentie als compenseringsmechanisme maar niet wat de andere mechanismen zijn. Signaleren zij problemen, dan koppelen zij die aan de gegevens van andere dyslectische leerlingen en zoeken overeenkomsten. Zij geven aan dat bij sommigen op school de mening bestaat dat nog niet-gediagnosticeerde dyslectische leerlingen vanwege hun lage cijfers 'lui' en 'ongemotiveerd' zijn. De tutoren betwijfelen dit, maar volgens Hofmeester (2010) komt het regelmatig voor dat achter de zogenaamde 'luiheid' een andere problematiek schuil gaat. De tutoren geven merkwaardigerwijze aan dat zij dyslexie niet kunnen signaleren maar het wel doen, zoals blijkt uit figuur 4 en tabel 1. Toch wijst figuur 2 op kennisbehoefte van de docenten en tutoren wat betreft de verschijningsvormen van dyslexie.

1c. Wat is de inbreng van de docenten bij de dyslexiesignalering na klas 1?

Een blik op figuur 12 toont aan dat docenten/tutoren weinig tot geen vermoeden hadden dat de vier leerlingen van dit onderzoek dyslectisch konden zijn. Figuur 1 laat zien dat 17 docenten een geringe tot matige kennis hebben van dyslexiesignalering, slechts acht docenten vinden hun kennis voldoende en niemand vindt de kennis over de signalering groot. Uit het panelgesprek kwam naar voren dat docenten moeilijk onderscheid kunnen maken tussen "niet slim" genoeg voor het gymnasium of dat leerproblemen de oorzaak zijn van eventueel dyslexie. Datzelfde geldt voor de herkenning van compenseringsmechanismen waardoor verborgen dyslexie kan ontstaan. Eide en Eide (2005, p.1) noemen dit "stealth dyslexia". Uit de reactie van docenten in het panelgesprek op de stelling - zie hiervoor *Resultaten* onder *Panelgesprek* - blijkt vooral dat docenten ten eerste niet genoeg kennis hebben om dyslexie te kunnen signaleren, dat ze ten tweede er weinig tot geen ervaring mee hebben en ten derde dat zij vinden dat er zoveel meer aan de hand kan zijn dan alleen dyslexie. Bovendien blijkt uit het interview met de tutoren dat zij zelf denken dat een aantal docenten dyslexie onzin vindt en dat onmacht bij de leerling nog wel eens wordt uitgelegd als onwil. Wormald (2011) geeft wel aan dat het bij leraren geen kwestie van onwil is, maar dat zij de vaardigheid, kennis en ondersteuning missen om de begaafd-dyslectische leerlingen te signaleren.

1d. Welke kenmerken van dyslexie signaleren vakdocenten bij hun leerlingen met dyslexie?

Als het gaat om kenmerken is een verwijzing hier op zijn plaats. "It is …difficult to establish common identification criteria" (Krochak en Ryan, 2007, p.45) en "There is no one portrait of a gifted student. Talents and strengths among the gifted vary as widely as they do with any sample of students…"(Schmitz & Galbraith, 1985, zoals geciteerd in Reis en McCoach, 2002, p.13).
In tabel 1 van dit onderzoek zijn de kenmerken weergegeven die de docenten signaleren voor hun vak bij de

dyslectische leerlingen. Het blijkt dat vooral leesvaardigheid/leesbegrip voor de meeste vakken een struikelblok vormt, dus ook bij de toetsvragen. Schriftelijke vragen beantwoorden stelt hoge formuleringseisen en is dus lastig voor deze vier leerlingen. Bij de talen komt daar de spelling ook nog bij. Lage leessnelheid bij hun dyslectische leerlingen is door slechts twee docenten opgemerkt, hoewel Shaywitz (2003) stelt dat deze een kenmerk is van dyslexie. De vier leerlingen zelf vinden dat hun lage leestempo de extra tijd bij toetsen rechtvaardigt. Zij vertellen in het interview over hun frustraties vroeger, als ze een toets niet af hadden terwijl ze de antwoorden wel wisten.

1e. Welke begaafdheid ondermijnende kenmerken signaleren de docenten bij hun laat- dyslectisch gediagnosticeerde leerlingen?

Beantwoording bleek problematisch voor de docenten. G*edrag*, *handschrift, werk al of niet af* blijken gemakkelijker te beantwoorden dan een vraag over gevoelens, denkwijze en houding bij hun leerlingen. *Weet niet* scoort bij hen beduidend hoger dan bij leerlingen en ouders. Voor de docenten zijn hun begaafde dyslectische leerlingen veelal nog onbekend terrein (figuur10), maar de ouders blijken hun pupillen beter te kennen, gelet op de min of meer gelijklopende beoordelingen bij leerlingen (figuur 6) en ouders (figuur 11). Overeenstemming tussen de drie groepen bestaat min of meer wel bij *motivatie, verstorend gedrag in de klas, extra uitleg* en *kleine woordenschat*.

1f. Welke verschillen constateren de docenten tussen de dyslectische en de niet- dyslectische leerlingen?

De verschillen die de helft van de docenten ziet, betreffen leesbegrip, zoals in tabel 1 en figuur 4 is aangegeven. Andere verschillen worden geconstateerd door een derde van de docenten voor *spelling, woordenschat, concentratie, zelfvertrouwen* en *schoolprestaties.* Drie van de vier leerlingen vinden woordjes/zinnen leren voor de vreemde talen makkelijk en dat is ook bijzonder voor dyslectici. Merkwaardigerwijs merken slechts twee docenten op dat de leessnelheid bij deze leerlingen lager ligt. Dat is weinig in vergelijking met wat de literatuur aangeeft. Ook de vier leerlingen geven aan dat ze langzamer lezen (tabel 5).

1g. Welke kennisbehoefte is er bij de docenten om leerlingen te kunnen signaleren na klas 1?

De kennisbehoefte van de docenten komt naar voren in figuur 2. 17 van de 21 docenten willen graag meer kennis over de consequenties van dyslexie voor haar/zijn vak, 11 willen weten hoe dyslexie zich manifesteert op een gymnasium terwijl nog eens negen graag dyslexie zouden kunnen signaleren. Deze percentages zijn hoopgevend. Krochak en Ryan (2007) en Morrison en Rizza (2007) geven aan dat bij de verzameling van informatie voor dyslexiesignalering de leerlingen en ouders betrokken moeten worden. Slechts vijf docenten willen meer informatie over hoe de leerling betrokken kan worden in dit traject en maar drie docenten willen weten hoe ouders hierbij betrokken kunnen worden. Dit is een gering aantal.
Bijna alle docenten zijn bereid het signaleringstraject te optimaliseren (figuur 3). Zeven docenten hebben een geringe tot matige behoefte hieraan. Uit het figuur 12 blijkt dat slechts zes van de 18 docenten het vermoeden hadden dat de leerlingen, hier centraal in dit onderzoek, dyslectisch zouden kunnen zijn.

Onderzoeksgroep: Laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen

2a. Wat zijn volgens de laat-dyslectisch gediagnosticeerde leerlingen hun sterke kanten?

Shaywitz (2003, p. 157) sprekend over dyslectici, “Dat iemand is afgestudeerd of het goed doet als student wijst op grote competentie.” Het gymnasium biedt een hoog opleidingsniveau. Uit figuur 7 kan het cijfergemiddelde van deze vier leerlingen afgelezen worden en het is zeker in klas 1 en 2 hoog te noemen, daarna zakt het in. Na de dyslexieverklaring, krijgen de leerlingen een “boost” van zelfvertrouwen en gaat het cijfergemiddelde weer omhoog.
Uit tabel 2 blijkt dat drie leerlingen zichzelf ‘slim’ vinden en dit is ook niet overdreven gezien de hoge score bij de Cito-eindtoets (interview). Volgens drie van hen hebben ze doorzettingsvermogen en één vindt dit zelfs “extreem goed”. Daarnaast geven ze ieder voor zichzelf een aantal uiteenlopende kenmerken. Een aantal van deze items komt ook voor in de lijst met begaafdheidondersteunende kenmerken van Ruban en Reis (2005) in figuur 5. Op een aantal punten zijn ze namelijk door alle vier de leerlingen als positief beantwoord. Men mag ervan uit gaan dat dit sterke kanten van de leerlingen zijn (Ruban & Reis, 2005; Silverman, 2005; Reis & McCoach, 2002).

2b. Waarin onderscheiden begaafde laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen zich van begaafde leerlingen zonder dyslexieverklaring?

De vier leerlingen lezen langzamer dan hun klasgenoten. Shaywitz (2003) geeft aan dat langzaam lezen bij iemand met een hoog onderwijsniveau, zoals het gymnasium, bewijst dat er een ingekapselde fonologische zwakte is. Twee van hen compenseren dit door sneller te werken en niet te lang stil te staan bij vragen die hij niet weet, of door een laptop te gebruiken want het snellere typen compenseert de trage leessnelheid. Drie van de vier leerlingen ervaren dat ze minder moeilijke woorden kennen en twee vinden dat ze een kleinere woordenschat hebben dan hun klasgenoten.

2c. Welke begaafdheidondermijnende kenmerken zien leerlingen bij zichzelf?

In figuur 6 worden de antwoorden van de vier leerlingen in beeld gebracht. De leerlingen konden al de vragen beantwoorden zonder één keer *weet niet,* in tegenstelling tot de docenten en ouders (figuur 10 en 11). 15 van de 18 ondermijnende vragen worden door drie van de vier leerlingen unisono bevestigend of unisono ontkennend beantwoord. Ruban en Reis (2005) zijn van mening dat de kenmerken die de begaafdheid ondermijnen een indicatie kunnen zijn voor dyslexie.
In deze kenmerkenlijst laten de leerlingen weinig discrepantie zien. Slechts bij drie stellingen, symptomen van mogelijke dyslexie, geven zij een verdeeld antwoord. In vergelijking met de ondersteunende kenmerken (figuur 5) zijn de antwoorden meer verdeeld maar bovendien geven drie van de vier leerlingen aan dat zij slechts over vier ondermijnende kenmerken beschikken. Kortom, zoals Shaywitz (2003, p. 146) ook aangeeft hebben deze leerlingen "*…een zee van sterke punten met hier en daar een eilandje van zwakte…".*

2d. Wat doen de dyslectische leerlingen om hun leerproblemen het hoofd te bieden?

In tabel 2, 3 en 5 en in figuur 5 komen kenmerken van de leerlingen naar voren die het antwoord op deze deelvraag geven. Een aantal kenmerken komt namelijk in alle drie de tabellen en in de figuur 5 naar voren. De sterke kanten die de leerling van zichzelf ziet, komen overeen met hoe zij/hij compenseert en ook met wat hij/zij anders doet dan de niet-dyslectische leerling. Samenvattend kan gezegd worden dat de leerlingen vinden dat hun hoge intelligentieniveau en het doorzettingsvermogen van belang zijn. Zij houden er ook aan vast dat hun perfectionisme de dyslexie compenseert. Dit is wel in tegenstrijd met Ruban en Reis (2005): voor hen is *het perfectionisme* een ondermijnend kenmerk voor de begaafdheid en dus een mogelijk kenmerk voor dyslexie. *Hard werken*, *veel herhalen* en *een goed geheugen* behoren voor twee leerlingen tot compenserende mechanismen. Goed zijn in de *bètavakken* en *wiskunde* wordt ook gezien als een sterke kant van de leerling.

2e. Welke vakken cq. onderdelen daarvan stellen de dyslectische leerlingen voor problemen op school en bij het huiswerk?

Op grond van figuur 7 blijkt dat het gemiddelde van hun cijfers vanaf klas 1 naar beneden is gegaan. Bij drie van de vier gaat het cijfergemiddelde weer omhoog na de dyslexieverklaring.
Uit het leerlingvolgsysteem blijkt dat bij alle leerlingen de *talen* gemiddeld één punt onder het algemene gemiddelde vallen. Dit geldt in de hogere jaren ook voor *geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer*. De bètavakken komen weer boven het gemiddelde uit behalve voor *biologie* en bij twee leerlingen ook niet voor *scheikunde*. Uit informatie van docenten in tabel 1 blijkt dat voor de hierboven genoemde vakken de leerlingen moeite te hebben met het formuleren, het lezen van veel tekst en het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

2f. Welke hulp staat de dyslectische leerling hierbij tot hun beschikking?

Eén leerling krijgt voor bijna alle vakken hulp van de docent of een familielid en een andere krijgt hulp bij de talen (Tabel 4 in de bijlage). Deze laatste leerling geeft in het interview aan nu minder hulp nodig te hebben omdat hij nu weet hoe hij moet leren en wat hij nodig heeft. De andere twee, de oudste leerlingen, krijgen geen hulp.

2g. Wat heeft het krijgen van de dyslexieverklaring betekend voor de leerling?

Alle vier leerlingen bevestigen dat ze het niet fijn vonden in het begin dat ze dyslexie hadden. Later wel omdat ze meer tijd bij toetsen en daardoor meer rust krijgen en minder gestrest zijn.

Onderzoeksgroep: Ouders van de laatdyslectisch gediagnosticeerde leerlingen

3a. Wat zijn de sterke kanten van hun zoon/dochter?

Twee ouders in tabel 7 beschouwen het doorzettingsvermogen van hun zoon/dochter als sterke kant. Daarnaast signaleren drie ouders dat hun zoon/dochter verbaal sterk is, wat een van de kenmerken van (hoog)begaafdheid is (Beckley, 1998). Alle vier leerlingen beschikken volgens hun ouders over een aantal kenmerken die gezien worden als 'grote aanleg'. Één ouder vindt dat hun zoon een technische aanleg heeft een andere ouder vindt dat hun zoon sportieve en verbale aanleg heeft. Een derde ouder is van mening dat hun dochter zowel zeer sportief als talig en als kunstzinnig is aangelegd. Een vierde ouder ziet het doorzettingsvermogen, de sportiviteit en het kunstzinnige als kenmerken van hoge aanleg bij hun zoon. Bovendien wordt hard werken, sterke motivatie, intelligentie en leergierigheid ook gesignaleerd als sterke kanten. Al deze kenmerken komen overeen met tabel 2 waarin de leerlingen zelf hun sterke kanten benoemen. Frasier & Passow (1994, zoals geciteerd in Reis & McCoach, 2002) en Ruban en Reis (2005) benoemen deze kenmerken ook.

3b. Hoe slagen de dyslectische leerlingen er volgens hun ouders in hun dyslexie het hoofd te bieden?

Zonder hun compenserend vermogen zouden deze leerlingen er niet in geslaagd zijn zo lang als niet-dyslectisch te functioneren op het Celeanum, want "Recognition of learning disabilities among the gifted is extremely difficult by virtue of their ability to compensate. The gifted excel at problem solving. ", stelt Silverman (2005, p.154).
Het antwoord van de ouders op deze vraag staat in tabel 8. Drie van hen geven aan dat hun zoon/dochter met zijn/ haar intelligentie compenseert. Een kenmerk als *doorzettingsvermogen, hard werken, gemotiveerd zijn* of *het goed zijn in exacte vakken* wordt ook bij minstens één van de vier leerlingen genoemd.

3c. Welke begaafdheid ondermijnende kenmerken zien ouders bij hun zoon/dochter?

Bij alle kenmerken antwoorden de ouders verdeelt. Volgens figuur 11 is er slechts één ondermijnend kenmerk dat door drie ouders bij hun zoon/dochter wordt gesignaleerd: en dat is *perfectionisme*. Geen enkel kenmerk wordt unisono gesignaleerd door hen allen. Er is dan ook een grote verscheidenheid aan kenmerken, want "There are no two gifted people who are alike. In fact , gifted people differ from each other to a greater extent than other groups" (Silverman, 2005, p. 165). Zevenmaal wordt gebruik gemaakt van *weet niet,* meer dan de leerlingen met geen enkele keer.

3d. Wat voor gevolgen heeft de dyslexie, volgens de ouders, op het welbevinden van hun kind gehad?

In tabel 10 geven alle ouders aan dat *tijdnood* invloed heeft gehad op het welbevinden van hun zoon/dochter. *Faalangst* komt bij twee leerlingen voor, één leerling vertoont *uitstelgedrag* als er veel gelezen moet worden en een andere leerling krijgt toetsen vaak niet af omdat hij/zij perfectionistisch is. Ook m*oedeloosheid* en een *gevoel van onvermogen* komen voor. Het gaat hier om voor de dyslect belastende factoren (Vieijra, Maidman & Geelhoed, 2010). Begaafd-dyslectische leerlingen voelen zich dan gefrustreerd als ze weer eens ondanks hun vele uren huiswerk het bij hun begaafdheid passende succesniveau niet halen. De "twice-exceptional" combinatie komt bij docenten wel eens vreemd voor en hun verklaring is dan wel eens: luiheid, gebrek aan inzet en geen interesse bij de leerling (Hofmeester, 2010). De daarmee gepaard gaande stress bij leerlingen is een risicofactor (Gardynik & McDonald, 2005).

3e. Wat heeft, volgens de ouders, het krijgen van de dyslexieverklaring voor invloed gehad op hun kind?

In tabel 11 constateren vier ouders dat de dyslexieverklaring hun zoon/dochter meer rust heeft gegeven. Andere reacties zijn: dat zoon/dochter zich "slimmer"voelt en dat ze ook beter meekunnen en meer zelfvertrouwen hebben.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

1. Op welke wijze kan het schoolpersoneel een bijdrage leveren aan de dyslexiesignalering bij leerlingen in klas 1 t/m 5?

De zorgcoördinator staat centraal in het signaleringstraject van dyslexie. Docenten/tutoren verwijzen een leerling met problemen naar haar en de orthopedagoog doet het dyslexieonderzoek. De inbreng van docenten/tutoren is tot nu toe vrij gering, ze zien bij hun leerlingen maar *weinig* tot *matig* kenmerken van dyslexie. Het probleem is, volgens de literatuur, dat de kenmerken van dyslexie bij begaafde leerlingen zeer uiteenlopen. Het is ook geen onwil bij docenten/tutoren, volgens Wormald (2011). De vakdocenten signaleren leesvaardigheid en leesbegrip als hoofdproblemen, vooral bij taal en talige vakken, maar ook het formuleren bij toetsvragen. Docenten/tutoren zien nauwelijks ondermijnende kenmerken van dyslexie. Slechts twee docenten zijn van mening dat leessnelheid lager is bij dyslexie, wel wijst de helft van de 21 docenten leesbegrip aan als verschil met de andere leerlingen. De

docenten willen graag meer weten over de consequenties van dyslexie voor hun eigen vak en bijna allen willen meewerken om het signaleringstraject te optimaliseren.

2. **Welke bijdrage kunnen de leerlingen die hun dyslexieverklaring na klas 1 hebben gekregen, leveren aan de signalering van de dyslectische leerling na klas 1?**

Drie van de vier leerlingen vinden zich "slim". Als ondermijnende kenmerken zien ze perfectionistisch, afgeleid worden en frustraties als iets niet lukt. Ze lezen minder snel, kennen minder moeilijke woorden of hebben een kleinere woordenschat. Maar ze zeggen zelf dat ze hun problemen de baas zijn juist met hun perfectionisme, hun doorzettingsvermogen en hun intelligentie. Problematisch voor hen zijn talen en vooral talige vakken met lange teksten, ook aan de bètakant en ook het formuleren. Hulp krijgen ze van docenten en ouders, maar twee leerlingen doen alles op eigen kracht. De dyslexieverklaring heeft veel betekend voor hen: geruststelling en minder stress bij toetsen, meer tijd en het gebruik van een laptop, waarmee ze hun langzamer leestempo kunnen compenseren. Daarnaast blijken nagenoeg alle leerlingen, net als hun ouders, het vermoeden te hebben dat dyslexie in het spel was.

3. **Welke karakteristieke signaleren de ouders bij hun zoon/dochter met een dyslexieverklaring na klas 1?**

De leerlingen compenseren hun problemen vooral dankzij hun begaafdheid, hard werken, motivatie en doorzettingsvermogen en goed zijn in de exacte vakken. Van de ondermijnende kenmerken zien drie van de vier ouders het perfectionisme, bij de overige is er geen gezamenlijkheid van keuze. Hun huiswerk vraagt veel tijd en vaak moeten ze de les herhalen, tot ze die kennen. Ook hebben ouders zevenmaal gebruik gemaakt van *weet niet* in de ondermijnende kenmerkenlijst. Hun kinderen hebben vooral problemen met de talen, ook de klassieken. Op sociaal-emotioneel gebied zijn er veel stress en gevoelens van onmacht, de combinatie faalangst-ambitie en moedeloosheid spelen hun parten. Door de dyslexieverklaring hebben de vier leerlingen wel veel meer rust en zelfvertrouwen gekregen en sommigen voelen zich "slimmer", oordelen ook de ouders.

5.3 De centrale vraagstelling/Doel in het onderzoek

Over de functie van docenten in het signaleringsproces van begaafd-dyslectische leerlingen neemt Nielsen (2002, p.106) een helder standpunt in: "All teachers need to recognize that students with disabilities can be gifted as well." Om er vervolgens aan toe te voegen wat betreft de ondersteuning en begeleiding van deze leerlingen:" … they need first and foremost to view these students as gifted learners." Brody en Mills (1997, p. 282) waarschuwen ervoor dat een grote meerderheid van begaafd-dyslectische leerlingen "fall through the cracks in the system."

Op het Celeanum is men zich bewust van de bijzondere positie van begaafd-dyslectische leerlingen. Bij docenten en tutoren kan juist door hun functie als eersten in de lijn het vermoeden van dyslexie bij hun leerlingen ontstaan (Broekman & Dijs, 2009). De docenten en tutoren geven aan dat hun kennis voor signalering onvoldoende is. Om in deze lacune te voorzien blijkt uit het onderzoek dat vereenvoudigde checklijsten met de *ondermijnende* en *ondersteunende* kenmerken op basis van de lijsten van Ruban en Reis (2005) en Reis en McCoach (2002) een nuttig hulpmiddel zouden kunnen zijn. Een gedegen historisch overzicht van de cijferlijsten van de individuele leerling (Krochak & Ryan, 2007) en de informatie van de leerling zelf en zijn/haar ouders (Morrisson & Rizza, 2007) zijn in het signaleringstraject onontbeerlijk.

5.4 Aanbevelingen voor het Celeanum.

Wat schuilt er in feite achter de 'niet zo slimme', 'luie' of 'ongemotiveerde' gymnasiumleerling? Silverman (2005) geeft aan hoe moeilijk het is om bij 'twice-exceptional' leerlingen de onzichtbare begaafdheid en onzichtbare handicaps aan te tonen. Kennisverrijking over de combinatie begaafdheid en dyslexie en de kenmerken daarvan is voor docenten en tutoren van belang (Nielsen, 2002). Veel leerlingen met leerproblemen zijn onderpresteerders, maar men weet niet hoeveel van hen verborgen talenten en vaardigheden hebben (Reis & McCoach, 2002). Dit blijkt ook uit dit praktijkgericht onderzoek. Reis en McCoach geven aan dat het nuttig zou kunnen zijn om een signaleringspakket te ontwikkelen met kenmerkenlijsten voor ouders en docenten. De lijsten met *ondersteunende* en *ondermijnende* kenmerken van Ruban en Reis (2005) blijken in de praktijk voor de docenten en tutoren moeilijk hanteerbaar. Uit het panelgesprek werd duidelijk dat deze lijsten niet eenvoudig toepasbaar zijn voor hen. De aanbeveling is om deze lijsten te vereenvoudigen en zo beter hanteerbaar te maken. Dit behoeft nog wel verdere uitwerking in samenwerking met de zorgcoördinator. Volgens Wormald (2011) is deze laatste, samen met tutoren, de spil van het signaleringstraject.

Het onderzoek maakt ook duidelijk dat leerlingen en ouders veel nuttige informatie kunnen geven over de begaafdheid en de schoolproblemen van de leerling. Virginia Department of Education (2010) stelt nadrukkelijk

dat de school bij alle fases van het identificatieproces de ouders zou moeten betrekken. Bovendien geeft hetzelfde Department aan dat om 'twice-exceptionals' te signaleren een individueel interview met de leerling zelf voor de noodzakelijke informatie kan zorgen. Het advies voor het Celeanum is daarom zowel de ouders als het interview nadrukkelijk vroeg in het signaleringstraject te betrekken. Ook Krochak en Ryan (2007) en Morrison en Rizza (2007) adviseren dit. Leerlingen hebben weinig moeite om de kenmerkenlijsten in te vullen, terwijl dat voor ouders problematischer is. Ook hier zou een lijst samengesteld kunnen worden die voor ouders beter hanteerbaar is. Het Virginia Department of Education (2010, p.8) wijst op het belang van "checklists or questionnaires" voor ouders en docenten.
Een historisch overzicht van de cijferlijsten spreekt in dit verband boekdelen: ze zijn een onmisbaar onderdeel in het signaleringstraject (Virginia Department of Education, 2010), naast het niveau van de academische vaardigheden van de leerlingen. Ook Shaywitz (2003) en Hofmeester (2010) benadrukken dat het bepalen van dat niveau een essentiële stap vormt in het signaleringstraject.

Baum (2004), Nielsen (2002) en Virginia department of Education (2010) stellen dat 'twice-exceptional' leerlingen alleen het beste uit zichzelf kunnen halen als zij hierin begeleid worden door docenten en/of ondersteunende medewerkers. Van belang is dat dezen op de hoogte zijn van de problematiek en van de vele ondersteuningsmogelijkheden, zowel individueel als op klassenniveau. Verder onderzoek naar de mogelijkheden op dit terrein is dan ook een van de aanbevelingen voor het Celeanum, ten voordele van de leerlingen om wie het in dit onderzoek gaat.

"These children are at-promise and teachers have the potential to bring that promise to fruition" (Nielsen, 2002, p.106)

6 Literatuurlijst

Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: a puzzling paradox*. Gevonden op 5 januari 2012 op http://www.wrightslaw.com/info/2e.gifted.ld.eric.pdf.

Baum, S.M., & Owen, S.V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Becker (n.d). *Dyslectisch… en dan? G*evonden op 23 april 2012 op http://www.dyslectisch.be/bekende mensen.php.

Beckley, D. (1998). *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*. Gevonden op 26 december 2011, op **http:.gifted,uconn,edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng984.html**

Berkel, A.van (2005). *Orthodidactiek van het Engels.* Bussum: uitgeverij Coutinho

Blonk, A., Kleijnen, R., & Klein, B. (2005). Achtergronden van het signaleringsinstrument. *Remediaal, 5* (6), 9-11.

Bosch-Sthijns, W., & De Boer, G. (2005). Dyslexie en hoogbegaafdheid; de signaleringstoets te slim af. *Remediaal, 6*, 9-11.

Braams, T. (2002). *Dyslexie, een complex taalprobleem.* Amsterdam: Boom.

Braams, T., & Menninga, A. (2010).Wat is dyslexie? In J.H. Loonstra & T. Braams (Eds.), *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten* (pp. 11-49). Antwerpen: Garant.

Braams, T., & Smits, A. (2002). Eerder en efficiënter dyslexie screenen in het VO heeft grote voordelen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 3,* 4-9.

Broekman, B., & Dijs, L. (2009). *Het zorgplan 2009/2012*, een uitgave van Gymnasium Celeanum in Zwolle.

Brody, L.E., & Mills, C.J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities, 30* (3), 282-296.

Cosmos, C. (n.d.). *Imagine teaching Robin Williams--Twice-Exceptional Children in Your School.* Gevonden op 20 december 2011, op http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Search&template=/CM/HTMLDisplay.cfm&ContentID=5823

Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review, 23* (2), 91-96.

Donkers, A. (2003). Integrale leerlingenzorg en de rol van ouders. In H. Brand, A. Donkers, K. Dijkstra, R. Hacco, M. Nelen, & N. Schouws (Eds.), *Integrale leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs* (pp. 45-53), Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Delfos, M. F. (2005). *Ik heb ook wat te vertellen!* Amsterdam: SWP.

Eide, B., & Eide, E. (2005). Stealth Dyslexia. *2e Newsletter* October 2005. Gevonden op 4 januari 2012, op http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10435.aspx

Gardynik, U.M., & McDonald, M. (2005). Implications of Risk and Resilience in the Life of the Individual Who is Gifted/Learning Disabled. *Roeper Review, 27* (4), 206-221.

Ghesquière, P. (2002). Dyslexie: Wat kan de Wetenschap vaststellen? *Percentiel, 7* (2), 31-35.

Gresham, F.M., & Vellutino, F.R. (2010). What is the Role of Intelligence in the Identification of Specific Learning Disabilities? Issues and Clarifications. *Learning Disabilities Research and Practice, 25* (4), 194-206.

Groen, P., & Kaskens, M. (2004).*Hoog)begaafde dyslectici: Zijn ze te signaleren?* Doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hacquebord, H. (2007/2008). Taalbeleid in relatie tot zorg- en dyslexiebeleid. *Remediaal 6*, 4-8.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen: Garant

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

Hoogeveen, L. (2008/2009). Hoogbegaafd en dyslexie. *Remediaal 4*, 29-30.

Hofmeester, N. (2010), Gewoon dyslectisch in het hoger onderwijs. In J.H. Loonstra & T. Braams (Eds.), *Omgaan met dyslexie: Sociale en emotionele aspecten* (pp.119-143). Antwerpen: Garant.

Krochak, L.A., & Ryan, T.G. (2007). The Challenge of Identifying Gifted/Learning Disabled Students. *International Journal of Special Education, 22* (3), 44-53.

Loonstra, J.H., Stokvis-Dekker, K., & Menninga, A. (2010). De invloed van de sociale omgevingop de beleving van dyslexie. In J.H. Loonstra & T. Braams (Eds.), *Omgaan met dyslexie: Sociale en emotionele aspecten,* (pp.96-91). Antwerpen: Garant.

McCoach, B., Kehle, T.J., Bray, M.A., & Siegle, D. (2001). Best Practices in the Identification of Gifted Students With Learning Disabilities. *Psychology in the Schools, 38* (5), 403-411.

Mönks, F., & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen.* Amsterdam: Boom.

Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students. *Journal for the Education of the Gifted, 31* (1), 57-76.

Muscott, H.S. (2002). Exceptional partnership: Listening to the voices of families. *Preventing School Failure , winter*, 66-70.

Nielsen, E. (2002). Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification Programming. *Exceptionality: A Special Education Journal 10* (2), 93-111.

Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs. *Exceptionality*, 10 (2), 113-125.

Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality: A Special Education Journal, 10* (2), 67-75.

Resing, W.C.M. & Blok, J.B. (2002). De classificatie van intelligentiescore, voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 37, 244-249.

Ruban, L.M., & Reis, S.M. (2005). Identification and Assessment of Gifted Students With Learning Disabilities. *Theory into Practice*, *44* (2), 115-124.

Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Diagnostiek en indicatiestelling van dyslexie en dyslexiebehandeling.* Stichting Dyslexie Nederland.

Shaywitz, S.(2003). *Hulpgids DYSLEXIE*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Silverman, L.K. (2005). *The Two-Edged Sword of Compensation: How the Gifted Cope with learning Disabilities.* Gevonden op 15 december 2011, op http://www.pegy.org.uk/Two-edged%20sword%20of%20compensation%20PEGY%20pdf.pdf.

Singleton, C., Horne, J., & Simmons, F. (2009). Computerised screening for dyslexia in adults. *Journal of Research in Reading*, *32*(1), 137-152.

Stanovich, K.E. (1998). Towards a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 2* (3), 154-166.

Van Dijk, H., & Tellegen, P.J. (2001). *Groninger Intellegentietest voot het Voortgezet Onderwijs, Supplement bij de Handleiding (verkorte tweede editie)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Vieijra, J., Maidman, P., & Geelhoed, J. (2010). Emotionele aspecten die een rol spelen bij dyslexie. In J.H. Loonstra & T. Braams (Eds.), *Omgaan met dyslexie: Sociale en emotionele aspecten* (pp. 91-117). Antwerpen: Garant.

Virginia Department of Education (2010). *Supporting the Identification and Achievement of the Twice-Exceptional student*. Gevonden op 18 december 2011, op http://www.doe.virginia.gov/instruction/gifted_ed/twice_exceptional.pdf

Wormald, C. (2011). Teachers' Knowledge of Gifted Learning Disabled Sudents in NSW. In Catherine Wormald & Wilma Vialle (Eds.), *Dual Exceptionality* (pp. 87-94). Gevonden op 22 februari 2012, op **www.aaegt.net.au/DEEWR Books/DE FINAL Compile.pdf**

7 Bijlages

7.1 Bijlage 1 Ondersteunende en ondermijnende kenmerkenlijst

Ondersteunende kenmerken
1. Bezit gevorderde kennis van woordenschat
2. Is bijzonder creatief
3. Is zeer productief vooral bij onderwerpen die zijn/ haar interesse hebben
4. Bezit uitzonderlijke analytische vaardigheden
5. Kan uiteenlopende ideeën en oplossingen combineren
6. Heeft sterk uiteenlopende interesses
7. Is opmerkelijk sterk cognitief aangelegd
8. Is opmerkelijk talig aangelegd
9. Heeft een uitzonderlijk goed geheugen
10. Wil onderzoeken en ontdekken
11. Beschikt over een uiteenlopende reeks vaardigheden
12. Denkt kritisch
13. Bezit een groot probleemoplossend vermogen

Ondermijnende kenmerken
1. Is zwak wat betreft planning
2. Werkt slordig
3. Kan opdrachten niet volledig uitvoeren
4. Overgevoelig wat betreft kritiek, oordeel van anderen
5. Is perfectionistisch
6. Heeft weinig zelfvertrouwen
7. Kan gefrustreerd zijn omdat hij/zij bepaalde academische vaardigheden niet onder de knie krijgt
8. Heeft een algemeen te kort aan motivatie
9. Toont verstorend gedrag in de klas
10. Heeft onvoldoende geheugencapaciteit bij opdrachten
11. Heeft te hoge verwachtingen van zichzelf
12. Is sociaal niet sterk in de omgang met sommige leeftijdgenoten
13. Luistert slecht
14. Kan zich moeilijk concentreren
15. Is snel afgeleid
16. Vraagt regelmatig om extra uitleg
17. Is bij lange taken snel afgeleid
18. Heeft een kleinere woordenschat dan de gemiddelde leerling

7.2 Bijlage 2 Tabel 4

Tabel 4: De vier leerlingen hebben op school en bij het huiswerk maken vooral last van onderstaande kenmerken (bron: interview en vragenlijst).

Leerlingen	Waar heb jij vooral last van op school en bij het huiswerk maken?
Hugo	**Interview**: **Nederlands**: spelling; **Engels:** Tekstbegrip, spelling, luistertoetsen gaan te snel. Bij **alle vakken**: afdwalen en herlezen van lange teksten, langzaam lezen, ik hou niet van lezen, tijd te kort. **Vragenlijst**: **Nederlands**: spelling, schrijfopdrachten moeilijk, Nederlands in het algemeen, grammaticaregels leren, spreekvaardigheidtekstbegrip en literatuurlijst minder makkelijk; **Engels**: leesvaardigheid, spreekvaardigheid, luistervaardigheid moeilijk, grammaticaregels leren en toepassen, schrijfvaardigheid en de verplichte literatuur minder makkelijk; **Latijn**: in het algemeen, vertalen, grammaticaregels toepassen, huiswerk maken/leren, minder makkelijk; **Biologie:** in het algemeen, vragen begrijpen op de toets en in het boek, formuleren van antwoorden minder makkelijk; **M&O**: formuleren van antwoorden. **Hulp:** krijgt geen hulp.
Ellen	**Interview**: Langzaam lezen, verbanden moeilijk zien, kleine woordenschat, bang dat ik iets mis **Vragenlijst**: **Nederlands**: schrijfopdrachten en tekstbegrip moeilijk, literatuurlijst minder makkelijk; **Engels:** lees,- luister,- en schrijfvaardigheid en literatuurlijst moeilijk; **Geschiedenis:** tekstbegrip, vragen op de toets begrijpen en huiswerk moeilijk, vragen begrijpen op de toets, formuleren van antwoorden, minder makkelijk; **Maatschappijleer**: in het algemeen, teksten en vragen begrijpen, moeilijk, opdrachten uit het boek, formuleren van antwoorden, huiswerk maken/leren, minder makkelijk; **A&W**: in het algemeen, teksten begrijpen, antwoorden formuleren minder makkelijk; **Latijn:** grammaticaregels toepassen en huiswerk maken/leren minder makkelijk. **Hulp:** krijgt geen hulp.
Bas	**Interview: Nederlands:** langzamer lezen; **Engels:** alles; **Geschiedenis** en **Maatschappijleer**: veel tekst **Vragenlijst: Nederlands**: spelling erg moeilijk, in het algemeen, grammaticaregels toepassen, schrijfvaardigheid moeilijk, tekstbegrip, grammaticaregels leren minder makkelijk; **Engels:** in het algemeen, woordjes leren, spelling, grammaticaregels toepassen erg moeilijk, leesvaardigheid moeilijk, al het andere minder makkelijk, spreekvaardigheid makkelijk; **Latijn:** alles is moeilijk behalve grammaticaregels leren, minder makkelijk; **Scheikunde:** toepassen van theorie, begrijpen van vragen op de toets, formuleren van antwoorden moeilijk, vragen uit het boek, scheikunde in het algemeen minder makkelijk; **Geschiedenis:** vragen uit het boek, formuleren moeilijk, al het andere minder makkelijk. **Biologie:** in het algemeen, vragen begrijpen op de toets, formuleren minder makkelijk; **Natuurkunde:** in het algemeen, theorie toepassen, formuleren erg moeilijk, al het andere moeilijk; **Maatschappijleer:** in het algemeen, theorie toepassen, theorie begrijpen, formuleren erg moeilijk, al het andere moeilijk; **A&W:** alles minder makkelijk behalve huiswerk maken/leren , makkelijk. **Hulp:** krijgt bij alle vakken hulp van familie of docenten
Laurens	**Interview:** In de eerste 2 jaar Nederlands, nu niet meer. **Engels:** ik vind het niet erg moeilijk maar ik maak wel veel fouten, ik besteed er heel veel tijd aan; **Alle talen:** erg veel herhalen en veel tijd besteden aan woordjes en zinnen leren; **Latijn en Grieks**: vertalen **vragenlijst: Nederlands:** tekstbegrip moeilijk, al het andere minder makkelijk en grammaticaregels leren makkelijk; **Engels:**in het algemeen, grammaticaregels toepassen, schrijfvaardigheid erg moeilijk, spelling moeilijk, al het andere minder makkelijk, maar woordjes/zinnen leren makkelijk; **Frans**: spelling, spreek- en schrijfvaardigheid erg moeilijk, in het algemeen moeilijk, al het andere minder makkelijk behalve woordjes/zinnen leren makkelijk; **Duits:**in het algemeen, grammaticaregels toepassen, spreekvaardigheid moeilijk, al het andere minder makkelijk behalve woordjes/zinnen leren makkelijk; **Latijn**: in het algemeen moeilijk, vertalen, grammaticaregels leren en toepassen minder makkelijk;**Grieks:** in het algemeen, vertalen, grammaticaregels toepassen minder makkelijk: geschiedenis: in het algemeen, teksten begrijpen, formuleren moeilijk, al het andere minder makkelijk; **Scheikunde**: in het algemeen en al de onderdelen, minder makkelijk; **Natuurkunde:** alles minder makkelijk behalve vragen op de toets begrijpen makkelijk; **Aardrijkskunde:** al de onderdelen minder makkelijk, behalve de vragen begrijpen op de toets makkelijk: **Economie:** formuleren en huiswerk maken/leren minder makkelijk. **Hulp: Familie: Latijn en Grieks:** vertalen; **Nederlands**: grammaticaregels toepassen; **Engels**: in het algemeen, grammaticaregels toepassen, lees- en luistervaardigheid; **Frans:** in het algemeen, grammaticaregels toepassen en leren; **Geschiedenis:** in het algemeen, teksten begrijpen.

7.3 Bijlage 3 Interviewschema voor de leerlingen

Vragen voor de vier leerlingen

1. Hoe ging het op de basisschool?
2. Wat was de uitslag van het signaleringsdictee in de brugklas en heb je de spellinglessen gevolgd?
3. Hoe is het verloop van je cijfers geweest vanaf klas 1?
4. Door wie ben je aangemeld voor je diagnostisch dyslexieonderzoek?
5. Waar vind jij jezelf goed in, wat zijn je sterke kanten?
6. Waarom denk je dat je zo laat je dyslexieverklaring hebt gekregen?
7. Wat doe jij waardoor je dyslexie niet opvalt, hoe compenseer je?
8. Hoe vond je het dat je een dyslexieverklaring kreeg, wat heeft het voor je betekend?
9. Wat vind je het lastigst aan dyslexie?
10. Waarin ben jij anders en wat doe jij anders dan leerlingen die niet dyslectisch zijn?
11. Wat zijn je struikelblokken op school?