

Bachelor Thesis

Het aanbieden van ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van studenten met dyslexie van de Hogeschool Rotterdam.



Esther Rensman in opdracht van de Hogeschool van Rotterdam en Dyslexie Centrum Rotterdam

Dyslexie

Het aanbieden van ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van studenten met dyslexie van de Hogeschool van Rotterdam

Afstudeeronderwerp

Het aanbieden van ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van studenten met dyslexie van de Hogeschool Rotterdam.

Auteur

Rensman, E.H. (Esther)
Studentnummer 0863143
0863143@hr.nl
Studie: Pedagogiek, 4D
Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO)
estherrensman@live.nl

Hogeschool Rotterdam

Begeleider: Verlaan, M. (Marian)
2^e Lezer: Prins, I. (Irene)
m.a.verlaan@hr.nl
Kantoor MP.L02.423.
Museumpark 40, 3015 CX Rotterdam
010 794 00 00

Dyslexie Centrum Rotterdam

Rolak, M. (Marzenka)
010 46 60 22
info@dyslexiecentrumrotterdam.nl
Beukelsweg 64A, 3021 AK Rotterdam

Voorwoord

Alle pedagogiek studenten van de Hogeschool van Rotterdam dienen om de bachelor te behalen in hun vierde leerjaar een bachelor thesis te schrijven. Voor u ligt het onderzoeksplan voor deze bachelor thesis. De bachelor thesis laat zien dat de onderzoeker aan het eind van de opleiding Pedagogiek een onderzoekende bijdrage geleverd heeft aan de beroepspraktijk. Dit is gedaan door een reëel en actueel beroepsvraagstuk te onderwerpen aan een innovatieve, ondernemende en onderzoekende blik.

In de bachelor thesis is het proces van onderzoeken omschreven en het proces is geëindigd met de resultaten van het onderzoek waaruit een beroepsproduct ontwikkeld is.

De intentie om te starten met het onderzoek is te danken aan een aantal factoren. De onderzoeker is sinds de lagere school gediagnosticeerd met dyslexie. De onderzoeker zou omschreven kunnen worden als ervaringsdeskundige met deze thematiek, omdat de onderzoeker al vijf jaar een opleiding aan het hoger onderwijs volgt. Dyslexie Centrum Rotterdam is in 2008 opgericht door Rolak, de opdrachtgever. Hofmeester heeft de Keuzemodulen Dyslexie een en twee ontwikkeld. Hofmeester heeft haar taken overgedragen aan Rolak waarna in samenwerking met de Hogeschool van Rotterdam de Helpdesk Dyslexie is ontstaan. Tezamen vormt dit de juiste motivatie om de Bachelor Thesis te starten. De uitgebreide motivatie voor dit onderwerp leest u in het vervolg van het onderzoeksplan bij paragraaf 1.1 Aanleiding.

Het succes van het onderzoek is te danken aan alle mensen die dit onderzoek mede mogelijk gemaakt hebben. De onderzoeker wil dan ook haar dank uitspreken naar de begeleider vanuit school Verlaan en de tweede beoordelaar Prins en de begeleider vanuit de beroepspraktijk Rolak. Verder wil de onderzoeker Hofmeester bedanken voor de positieve en inspirerende woorden en van Zuilen & van Zuilen voor het delen van kennis. De 161 studenten die de enquête ingevuld hebben en de studenten die meegewerkt hebben in het groepsgesprek en individuele interviews zorgden voor veel inzichten. Als laatste de ondersteuning van de personen die dicht bij de onderzoeker staan.

Dank aan allen, Kennis delen is kracht.

Samenvatting

In deze bachelor thesis is onderzocht hoe de keuzemodule 'Dyslexie en studievoordigheden deel 1 en deel 2' ondersteuning kan bieden voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Onder bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie wordt in dit onderzoek verstaan: 'Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en het over grenzen gaan van de dyslectische student'.

De aanleiding voor de bachelor thesis ontstond doordat de onderzoeker ervaringsdeskundige is op het gebied van dyslexie en sociale en emotionele problemen en in contact kwam met de opdrachtgever, orthopedagoog-generalist. De opdrachtgever verzorgt de keuzemodule 'Dyslexie en studievoordigheden deel 1 en deel 2' en is verder de oprichter van het Dyslexie Centrum Rotterdam. De onderzoeker en de opdrachtgever kwamen gezamenlijk tot de conclusie dat de dyslectische studenten aan de Hogeschool van Rotterdam al ondersteuning krijgen bij de spelling- en taalproblemen van dyslexie, maar dat er voor de bijkomende sociaal-emotionele problemen van dyslexie nog geen ondersteuning aangeboden wordt.

Bij het classificeren van een stoornis wordt er gebruik gemaakt van drie onderdelen: 'stoornis, beperking en handicap'. De handicap is een subjectieve beleving, verschillend bij ieder persoon waarbij de risico- en beschermingsfactoren een sturende rol hebben. Het onderzoek werd gericht op 'Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en het over de eigen grenzen gaan'. Er is voor deze vijf problemen gekozen omdat deze het meest voorkomen in de combinatie studeren en dyslexie.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat 76,2% van de studenten die de enquête ingevuld hebben een of meerdere bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ervaren bij het studeren. Voor 82,5% van de studenten vormen de sociale en emotionele problemen een (matige of zware) belemmering tijdens het studeren. De studenten geven aan dat er behoefte is aan informatieve ondersteuning, namelijk 51,3%. De alomvattende conclusie van de bachelor thesis is dan ook dat de keuzemodule 'Dyslexie en studievoordigheden deel 1 en deel 2' dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam kunnen ondersteunen bij het omgaan met de bijkomende sociale en emotionele problemen door informatieve ondersteuning aan te bieden en kennis en begrip te creëren bij docenten en studenten. Een discussiepunt is de generaliseerbaarheid van het onderzoek.

De ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen bij dyslexie is vormgegeven in een informatieve reader voor docent en student. Deze reader bevat informatie over 'faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en over grenzen gaan'. De reader is ingedeeld met aan het begin van elk hoofdstuk een mindmap, wetenschappelijke informatie, tips voor studenten en tips voor docenten. Studenten zullen de reader ontvangen vanuit de keuzemodule Dyslexie en studievoordigheden deel een. De reader kan geïmplementeerd worden bij alle docenten en docenten in opleiding zodat de kennis over het ondersteunen van dyslectische studenten met sociale en emotionele bijkomende problemen vergroot wordt.

Voortgezet onderwijs: ontwikkelingsgericht werken, pedagogisch klimaat, dyslexie, sociaal emotionele ontwikkeling.

Summary

In this bachelor thesis is researched how the elective 'Dyslexia and study skills part 1 and part 2' can give support with the additional social and emotional problems of dyslexia. Meant with additional social and emotional problems of dyslexia in this research is: 'Performance anxiety, low self-esteem, perfectionism, stress and crossing the own borders of the dyslectic students'. The occasion of this bachelor thesis emerged because the researcher is an experience expert in the area of dyslexia and social and emotional problems and so came into contact with the assignment giver, a remedial generalist. The assignment giver provides the elective 'Dyslexia and study skills part one and part two' and is the founder of Dyslexia Centrum Rotterdam. The researcher and the assignment giver came to the mutual conclusion that the dyslectic students at the university of Rotterdam are being supported with the spelling and language problems, but that there is no proper support offered for the social and emotional additional problems of dyslexia.

When classifying a disorder there will be a differentiation of three components: 'Disturbance, limitation and handicap'. The handicap is a subjective experience, different with each person and the risk and protective factors have a guiding role in these cases. The research is focused on 'Performance anxiety, low self-esteem, perfectionism, stress and crossing the own borders'. These five problems have been chosen because these problems are the most common problems with dyslexia in combination with studying.

The researched showed that 76,2% of the students who participated the poll recognize one or more of the additional social and emotional problems of dyslexia with studying. 82,5% of the students sees these social and emotional problems as an (moderate of heavy) obstruction during the study. 51,3% of the students has a need for informative support by these problems. The overall conclusion of the research bachelor thesis is that the elective 'Dyslexia and study skills part one and part two' the dyslectic students of the university of Rotterdam can support with handling the additional social and emotional problems by offering informational support and creating knowledge and understanding among teachers and students. A discussion point is the generalizability of the research.

The support for the additional social and emotional problems with dyslexia is an informational reader for teacher and student. This reader contains information about 'Performance anxiety, low self-esteem, perfectionism, stress and crossing the own borders'. The reader is in the beginning of every chapter classified with a mindmap, scientific information, tips for students and tips for teachers. Students will receive the reader from the teacher of the elective Dyslexia and study skills part 1. The reader can be implemented for every teacher and teacher in training so the knowledge about supporting students with additional social en emotional problems of dyslexia will increase.

Inhoudsopgave	
Voorwoord.....	5
Samenvatting.....	6
Summary.....	7
Inhoudsopgave.....	8
1. Inleiding.....	10
1.1 Aanleiding.....	11
1.2 Context.....	11
1.2.1 Visie en missie.....	12
1.2.2 Beleid Regionaal, Nationaal en Internationaal.....	12
1.3 Onderzoeksorganisatie.....	13
1.4 Aansluiting van het onderzoek bij de organisatie.....	14
2. Het praktijkprobleem.....	14
2.1 Resultaten literatuurverkenning/literatuurstudie.....	14
2.2 Praktijkprobleem.....	19
2.3 Relevantie.....	20
2.3.1 Maatschappelijke relevantie van het praktijkvraagstuk.....	20
2.3.2 Relevantie voor de opdrachtgever.....	21
2.3.3 Relevantie voor het beroep.....	21
3. Het onderzoeksdoel.....	21
4. De onderzoeksvraag en deelvragen.....	21
5. De onderzoek aanpak.....	22
5.1 Onderzoeksactiviteiten.....	23
5.2 Betrouwbaarheid.....	26
5.3 Validiteit.....	26
5.4 Tijdsplanning.....	27
5.5 Randvoorwaarden.....	27
5.6 Methodische grondigheid.....	27
5.7 Analyse.....	28
5.8 Generaliseerbaarheid.....	29
6. Resultaten.....	29
6.1 Deelvraag een.....	29
6.2 Deelvraag twee.....	30
6.3 Deelvraag drie.....	31
6.4 Deelvraag vier.....	32
7. Conclusie.....	33
8. Discussie.....	34
8.1 Aandachtspunten.....	34
8.2 Vooruitblik.....	35

9. Beroepsproduct.....	35
9.1 Product.....	35
9.2 Aansluiting beroepspraktijk.....	35
9.3 Bruikbaarheid en Relevantie.....	36
9.4 Implementatie.....	36
9.5 Relevantie voor het beroep.....	37
9.6 Nationale en internationale maatschappelijke ethische en beleids- matige ontwikkelingen.....	37
9.7 Kritische reflectie product.....	37
Literatuurverantwoording.....	38
Bijlagen.....	40
1. Mindmap.....	40
2. Interviews.....	41
3. Definitie dyslexie.....	42
4. Tijdsplanning.....	43
5. Tabel bijkomende problemen.....	45

1 Inleiding

In deze bachelor thesis zal toegelicht worden op welke manier er onderzocht is hoe de keuzemodule 'Dyslexie en studievaardigheden deel een en deel twee' dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam kan ondersteunen bij het omgaan met de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Bovendien welk product uit de conclusies van dit onderzoek ontwikkeld is.

De aanleiding voor dit onderzoek wordt beschreven en de probleemanalyse zal kritisch bekeken worden op micro-, meso- en macro niveau. Beleidsontwikkelingen met betrekking tot de thematiek studeren met dyslexie op regionaal, nationaal en internationaal gebied zal worden behandeld. De beroepscontext wordt geschetst, zodat het beeld compleet wordt gemaakt.

Na de probleemanalyse zal de door middel van een literatuurstudie verzamelde informatie die gebruikt is om te komen tot de aanpak van het onderzoek genoemd worden. De hoofdvraag en deelvragen evenals het doel zullen geformuleerd weergegeven worden.

De aanpak voor het onderzoek zal dan omschreven worden. Vanuit welke onderzoek vorm er onderzocht is en hoe de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd zijn. Waarna de planning van het onderzoek en het werkelijke onderzoek beschreven staat. De analysemethode staat omschreven en de resultaten per deelvraag zijn opgenoemd.

De conclusie van het onderzoek en de hierbij passende discussiepunten worden daarna besproken. Geëindigd wordt met het ontwikkelde weergegeven product en de literatuurverantwoording.

Onder bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie wordt in dit onderzoek verstaan: 'Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en over grenzen gaan van de dyslectische studenten' (Verhoeven, 2013 ; Loonstra, 2015 ; Prinsen, 2010 ; Dijkstra, 2009 ; Zimbardo, 2009 ; Hanneford, 2005 ; Rigter, 2013).

1.1 Aanleiding

De onderzoeker is zoals genoemd in het voorwoord, ervaringsdeskundige en al meer dan vijftien jaar gediagnosticeerd met dyslexie. De onderzoeker ervaart naast de bekende spelling- en taalproblemen bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Enkele van deze problemen zijn faalangst, het over de eigen grenzen gaan, meer stress ervaren en bij veel stress meer last hebben van de spelling- en taalproblemen. De eerste twee jaren van de studie heeft de onderzoeker gestudeerd aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en omdat verder studeren door de dyslexie niet meer ging, is de onderzoeker voor een jaar gestopt. De keuze van de onderzoeker om de studie te vervolgen aan de Hogeschool Rotterdam was een bewuste keuze. Het boek: 'Studeren met dyslexie', van Hofmeester heeft geholpen bij het besluitvormingsproces om voor de Hogeschool van Rotterdam te kiezen. De Hogeschool van Rotterdam is één van de weinige Hogescholen in Nederland welke een Helpdesk Dyslexie heeft en de keuze modules Dyslexie een en twee aanbiedt. Daarbij hoeven dyslectische studenten niet voor de verplichte taaltoets te slagen mits de keuzevakken voldoende afgerond hebben. Het idee dat er hulp geboden wordt op de Hogeschool van Rotterdam gaf de onderzoeker hoop op een succesvol verloop van de studie.

De onderzoeker heeft de keuzemodule Dyslexie één en twee in studiejaar 2012 – 2013 aan de Hogeschool Rotterdam gevolgd. In 2014 is de onderzoeker bij de helpdesk dyslexie geweest voor ondersteuning en heeft de onderzoeker kennis gemaakt met Rolak, hierna vermeld als opdrachtgever. In gesprek over de keuzemodule kwam naar voren dat studenten in de feedback op de module aangeven veel geleerd te hebben over de dyslexie en de werking van het brein. Verder wordt er in de keuzemodule gevraagd aan studenten op welke gebieden er nog meer problemen zijn naast de bekende spelling- en taalproblemen. Dit komt verder niet meer terug in de modules (Bijlage twee, interview). De opdrachtgever merkt in de keuzemodule tijdens het bespreken van de opdrachten en het delen van ervaringen dat studenten vaker op meerdere vlakken last hebben van de dyslexie. Deze problemen hebben niet alleen te maken met spelling en taal (bijlage twee, interview).

De opdrachtgever is orthopedagoog-generalist en daarbij gespecialiseerd in leerproblemen met nadruk op dyslexie. Buiten het geven van de keuzemodules en de dyslexie Helpdesk, heeft de opdrachtgever een eigen bedrijf: 'Dyslexie Centrum Rotterdam', waar dyslectici en non dyslectici welkom zijn voor informatie, ondersteuning en hulp bij dyslexie (Dyslexie Centrum Rotterdam, z.d.).

Het boek: 'Omgaan met dyslexie' van Loonstra & Braams en het boek: 'Dyslexie: Stoornis of intelligentie' van Verhoeven & Boersen, geven de actualiteit weer van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie (Loonstra, Braams & red, 2015 ; Verhoeven & Boersen, 2013). Er wordt niet meer alleen gesproken van spelling- en taalproblemen, maar de sociaal-emotionele aspecten van dyslexie worden meer belicht.

De onderzoeker en de opdrachtgever zijn gezamenlijk tot de conclusie gekomen dat de dyslectische studenten aan de Hogeschool van Rotterdam al ondersteuning krijgen bij de spelling- en taalproblemen van dyslexie, maar dat er voor de bijkomende sociaal-emotionele problemen van dyslexie nog geen ondersteuning aangeboden wordt.

1.2 Context

Het research plan bachelor thesis is uitgevoerd in twee verschillende contexten. Enerzijds op de locatie van de Hogeschool Rotterdam museumpark waar de keuzemodules dyslexie en studievaardigheden een en twee gegeven worden en anderzijds bij het Dyslexie Centrum Rotterdam.

1.2.1 Visie en missie

Het Dyslexie Centrum Rotterdam heeft als missie omschreven dat studenten met dyslexie het onderwijs kunnen volgen en afronden waar de studenten de capaciteiten voor hebben (Dyslexie Centrum Rotterdam, z.d). Verder is in de uitgebreide missie omschreven dat iedere persoon met dyslexie kan doen waar deze persoon goed in is en hierin kan uitblinken. Een missie is meer filosofisch. Een missie schetst de kern van de organisatie, wat de identiteit van de organisatie is (Ytsma et al., 2009). Op de website van de opdrachtgever staat omschreven dat de opdrachtgever aansluit bij het unieke verhaal van de dyslectici in zijn / haar omgeving en past hierop de handelingsadviezen en eventueel de behandeling op aan (Dyslexie Centrum Rotterdam, z.d).

1.2.2 Beleid regionaal, nationaal en internationaal

Micro niveau: De organisatie

De organisatie van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds staat er het Dyslexie Centrum Rotterdam, opgericht door de opdrachtgever. Als eenmansorganisatie werkt de opdrachtgever samen met scholen aan het voorlichten, diagnosticeren en behandelen van dyslectici. Anderzijds is er de Hogeschool van Rotterdam. Uit het onderzoek van de CHOI (Centrum Hoger Onderwijs Informatie) blijkt dat er in 2014 respectievelijk 7,7% (12.500 voltijdstudenten) van alle voltijdstudenten in Nederland bekend bij de NSE (Nationale Studenten Enquête) aangaven last te hebben van een belemmering in de studie naar aanleiding van een functiebeperking (Steenkamp & Jonkers, 2014). In de top tien van Handicaps & Ziektes (Vermelding en belemmering) op het HBO (Hoger Beroeps Onderwijs) staat dyslexie op nummer één met respectievelijk 26% vermeldingen en 18% belemmeringen van de 12.500 voltijd studenten (Steenkamp & Jonkers, 2014). Studenten met een functiebeperking geven de Hogeschool van Rotterdam in 2014 een 6,41 als het gaat om tevredenheid. Dit is de hoogste score in drie jaar (Steenkamp & Jonkers, 2014). Een functiebeperking kan fysiek of cognitief zijn (Steenkamp & Jonkers, 2014).

Meso niveau: De studenten

In 2013 stonden er 32.882 studenten ingeschreven aan de Hogeschool van Rotterdam (Hogeschool van Rotterdam, 2013). In het jaarverslag zijn geen cijfers te vinden over het aantal studenten met een functiebeperking (Hogeschool van Rotterdam, 2013). Als er uit gegaan wordt van het percentage uit het onderzoek van het CHOI, namelijk 7,7% dan kan er geraamd worden dat er ongeveer 2.300 studenten met een functiebeperking rondlopen op de Hogeschool van Rotterdam.

Macro niveau: De overheid

Het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling biedt een kader voor het diagnosticeren, indiceren en behandelen van dyslexie, gebaseerd op wetenschappelijke en maatschappelijke inzichten (Blomert, 2006). Dit protocol omvat de randvoorwaarden voor een diagnose evenals de behandeling van dyslexie. Deze randvoorwaarden waarborgen het rechtelijk verstrekken van de dyslexieverklaring (Blomert, 2006).

Regionaal

Elke student wordt tijdens het inschrijven via Studielink gevraagd naar een eventuele (functie) beperking. Studenten die aangeven dyslexie te hebben ontvangen in september van de Hogeschool van Rotterdam een informatiebrief over de voorzieningen die geboden worden (Hogeschool Rotterdam, studiejaar 2014-2015). De dyslexieverklaring is vaak tien jaar of langer geleden afgegeven en biedt de leidraad voor de begeleiding. Hierop staat aangegeven welke voorzieningen de dyslecticus op de basisschool nodig had (Blomert, 2013). De dyslecticus ondertekent een onderwijsovereenkomst samen met de desbetreffende opleiding (Hogeschool Rotterdam, studiejaar 2014-2015). De eisen van de opleiding staan hierbij boven de persoonlijke behoeften op de dyslexieverklaring van de dyslecticus genoemd, buiten de standaard voorzieningen zoals extra tentamentijd, ander lokaal, groter lettertype en het maken van tentamens op een computer (Hogeschool Rotterdam, studiejaar 2014-2015).

Nationaal

Naast het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling is in december 2003 de Wet recht op gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en in het openbaar vervoer aangenomen (Donner, 2003). Dit houdt in dat dyslectische studenten recht hebben om elke opleiding te (kunnen) volgen en dat opleidingen verplicht zijn de nodige aanpassingen aan te bieden (Handicap + studie, 2005). Overige wetten die van toepassing bij dyslexie (kunnen) zijn, zijn:

- Wet Gelijke Behandeling op grond van handicap en chronische ziekte (WGB)
- Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW)
- Wet op de studiefinanciering 2000 (WSF 2000)
- Wet arbeidsongeschiktheidsvoorziening jonggehandicapten (Wajong)
- Wet op de re-integratie arbeidsgehandicapten (wet REA)
- Wet Voorzieningen Gehandicapten (WVG)
- Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten (AWBZ)
- Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) (Handicap + Studie, 2015)

Internationaal

Verhoeven en Boersen stellen dat onlogische talen dyslexie versterken. Met onlogische talen wordt de fonologie, de letter-klank-koppeling bedoelt. Fins, Turks en Italiaans zijn makkelijke talen (Verhoeven & Boersen, 2013). Het Engels en Amerikaans is moeilijker te automatiseren, waardoor dyslexie meer voorkomt in deze landen (Verhoeven & Boersen, 2013). In een 'Postnote' van het parlementaire kantoor van wetenschap en techniek uit 2004, wordt beschreven dat in het Verenigd Koninkrijk de ondersteuning voor dyslectische studenten na de middelbare school gering is (Parliamentary Office of Science and Technology, 2004). Binnen 'the further education' kunnen scholen subsidies ontvangen om dyslectische studenten te ondersteunen. In 'the higher education' kunnen studenten zelf extra financiering opvragen (Disabled Student's Allowance, DSA) en er zijn initiatieven om studenten met dyslexie te ondersteunen (Parliamentary Office of Science and Technology, 2004).

The Royal College of Art, Kingston United Kingdom geeft aan dat er in de ondersteuning voor dyslectische studenten een parttime dyslexie coördinator, screening en diagnostisering en een dyslexie commissie beschikbaar is (Royal College of Art, 2009).

1.3 Onderzoeksorganisatie

De opdrachtgever heeft, na zeven jaar gewerkt te hebben bij een onderwijsbegeleidingsdienst en een leeskliniek, in 2008 het Dyslexie Centrum Rotterdam opgericht. Het Dyslexie Centrum Rotterdam biedt verschillende begeleidingstrajecten aan om de lees-, spelling- en/of rekenvaardigheid te verbeteren. Verder wordt er gewerkt aan het verhogen van de zelfredzaamheid en het coachen en begeleiden van de dyslecticus op de werkplek. Het Dyslexie Centrum Rotterdam geeft ook adviezen aan zorginstellingen en scholen. Dyslectici of non-dyslectici, oud of jong kunnen terecht voor vragen en/of hulp bij het Dyslexie Centrum Rotterdam (Dyslexie Centrum Rotterdam, z.d.).

Dyslexie Helpdesk

Uit de samenwerking van het Dyslexie Centrum Rotterdam en de Hogeschool Rotterdam is de helpdesk dyslexie voortgekomen. Het doel van de helpdesk dyslexie is studenten daar waar nodig te ondersteunen bij het studeren. Dit doet de helpdesk door op verschillende manieren hulp en tips op maat aan te bieden aan studenten, vragen te beantwoorden en studenten met een vermoeden van dyslexie te screenen en te diagnosticeren. Studenten kunnen contact opnemen met de Helpdesk door een e-mail te sturen naar helpdeskd@hr.nl (Hogeschool Rotterdam, z.d.)

Keuzemodule dyslexie een en twee

Rolak, van Zuilen en van Zuilen zijn de docenten die de keuzemodule geven. De keuzemodule heeft als doel om studenten meer zelfkennis op te laten doen over de kwaliteiten en vervormingen van de dyslexie. Studenten wordt geleerd om efficiënter om te

gaan met hun dyslexie. De keuzemodules worden vier keer per jaar gegeven, aanmelden gaat via de decanen van de Hogeschool van Rotterdam (Hogeschool Rotterdam, z.d.)

1.4 Aansluiting van het onderzoek bij de organisatie

Momenteel wordt er veel geschreven over dyslexie. In het artikel: 'dertig jaar zorg om dyslexie', wordt het dertig jarig bestaan genoemd van Stichting Dyslexie Nederland (SDN), opgericht door Aryan van der Leij met initiatiefnemer Joep Dumont (hoogleraar orthopedagogiek). In het artikel stelt Paternotte dat Dumont verbaasd zou zijn als Dumont weet zou hebben van alle dilemma's rondom dyslexie die er na dertig jaar nog steeds bestaan (Paternotte, 2013). Tijdens een oriëntatiegesprek met de opdrachtgever gaf de opdrachtgever aan dat de keuzemodules dyslexie en studievoordigheden een en twee voornamelijk gericht zijn op de spelling- en taalproblemen bij dyslexie en het creëren van strategieën om met de spelling- en taalproblemen om te gaan (bijlage twee, interview). Bij de opdrachten passend bij les een van de keuzemodule Dyslexie en studievoordigheden deel één, wordt een tabel met bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ingevuld door de studenten. In deze tabel geven de studenten aan waar nog meer problemen liggen buiten de spelling- en taalproblemen. Hier wordt in de rest van de modules niet op terug gekomen (bijlage vijf, tabel bijkomende problemen). Vanuit de visie van het Dyslexie Centrum Rotterdam is het dan ook passend om onderzoek te doen naar de keuzemodule die de studenten kan ondersteunen bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Het antwoord op de vraag hoe er ondersteuning geboden kan worden voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie, geeft inzicht op welke manier de dyslectische studenten begeleid kunnen gaan worden. Zodat de studenten hun capaciteiten optimaal kunnen benutten en hun studie succesvol kunnen afronden.

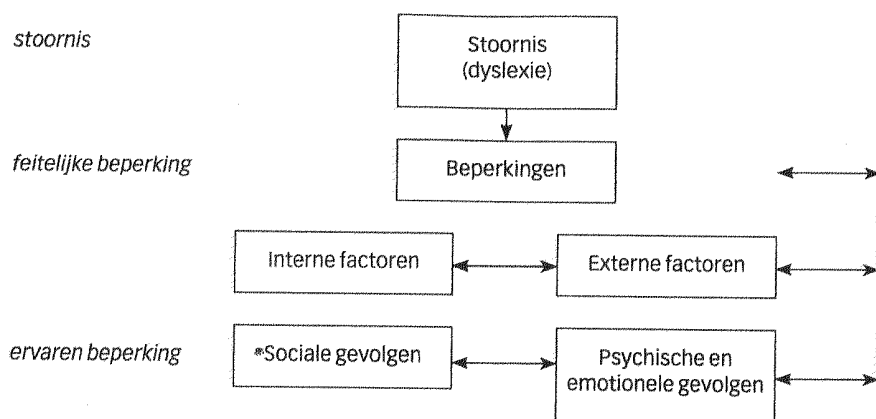
2. Het praktijkprobleem

Onder het hoofdstuk praktijkprobleem worden de resultaten uit de literatuurverkenning gepresenteerd en het praktijkprobleem aan de hand van deze resultaten en praktijkervaringen omschreven. Afgesloten wordt er met de relevantie van de bachelor thesis, voor de opdrachtgever, de maatschappij en het beroep.

2.1 Resultaten literatuurverkenning/literatuurstudie

Om het onderwerp van het research plan bachelor Thesis te verduidelijken is er gebruik gemaakt van een verkennend literatuur onderzoek.

Halbertsma (1995) schrijft over een begrippenkader voor het classificeren van stoornissen, beperkingen en handicaps. Dit begrippenkader gaat uit van een analyse op drie niveaus, namelijk: 'Stoornis, beperking en handicap'. De stoornis is de afwijking in het lichaam en dit kan leiden tot een beperking. Met beperking wordt bedoeld dat de persoon in zijn dagelijks handelen en leven beperkt wordt door de stoornis. De handicap is hetgeen wat subjectief ervaren wordt als nadeel in het economisch en sociaal functioneren van de mens (Halbertsma, 1995). Om de subjectieve ervaring en beleving van de belemmering te onderzoeken wordt er gekeken naar drie factoren genoemd bij het onderzoeken van de 'Gezondheid gerelateerde kwaliteit van het leven', namelijk het fysieke, psychische en het sociaal functioneren (Bruil, 1999). Vanuit deze twee methodes hebben Ruijsenaars, Haan, Mijs en Harinck een theoretisch model ontwikkeld om de handicap bij dyslexie te onderzoeken (Ruijsenaars, Haan, Mijs & Harinck, 2008) (zie onderstaand figuur een).



FIGUUR 1 **Samenvattend model voor de beschrijving van de beperkingen bij dyslexie en de mogelijke gevolgen ervan in het functioneren van volwassenen**

Samenvattend model voor de beschrijving van de beperking bij dyslexie en de mogelijke gevolgen ervan in het functioneren van volwassenen (Ruijsenaars, Haan, Mijs & Harinck (2008).

Het praktijkprobleem zal verhelderd worden door middel van het samenvattend model van Ruijsenaars, Haan, Mijs & Harinck (2008). Allereerst zal de stoornis besproken worden waarna de beperking verantwoord wordt. De handicap is het belangrijkste onderdeel van deze literatuurstudie. Onder dit kopje zullen de interne en externe factoren onderzocht worden. Evenals de sociale, psychische en emotionele gevolgen.

Definities

In het Research plan bachelor thesis wordt gewerkt met de definitie: 'Dyslectici hebben moeite met het verwerken van taal specifieke informatie door een dominantie in de rechterhersenhelft. Dyslexie is aangeboren, kan versterkt of verzwakt worden door de omgeving en komt voornamelijk tot uiting in spraak- en schrijfproblematiek. De dyslecticus is een conceptuele denker en heeft een verhoogde kans op stress, faalangst en andere sociaal emotionele problemen' (Verhoeven & Boersen, 2013 ; Blomert, 2005 ; International Dyslexie Association, 2002). De uitgebreide definitie is te vinden in bijlage drie, definitie dyslexie.

Bijkomende problemen

Onder bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie wordt in dit onderzoek verstaan: 'Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en over grenzen gaan van de dyslectische studenten' (Verhoeven, 2013 ; Loonstra, 2015 ; Prinsen, 2010 ; Dijkstra, 2009 ; Zimbardo, 2009 ; Hanneford, 2005 ; Rigter, 2013).

Stoornis

Om dyslexie te begrijpen wordt er gekeken naar de werking van de hersenen van een dyslecticus in vergelijking met de werking van de hersenen van een non-dyslecticus. Dyslexie is erfelijk en wordt door nog niet geïdentificeerde genen doorgegeven (Verhoeven & Broersen, 2013). Von Karolyi (2001) geeft in een onderzoek aan dat de hersenen van dyslectici atypisch zijn. De hersenen van dyslectici zijn meer symmetrisch in volume (linker en rechter) dan non-dyslectici (Karolyi, 2001). Dit geeft verwarring over de heersende wetenschappelijke aanname dat dyslexie een stoornis is want het kan ook een verschil zijn. Een stoornis is een defect of afwijking in de functies of de structuur van de mens welke objectief wordt vastgesteld door een arts of psycholoog (Halbertsma, 1995). Wennekes heeft als hypothese voor een onderzoek naar dyslexie gesteld dat dyslexie samenhangt met een 'Interhemisferische disconnectie' (1995). Hiermee bedoelt Wennekes dat de informatieoverdracht van de rechter- naar linkerhersenhelft te langzaam of te snel gaat (Wennekes, 1995).

Beperking

Dyslexie is vaak pas zichtbaar bij kinderen in de leeftijd tussen zeven en negen jaar, wanneer taal- en leesproblemen op school gaan opvallen. Er is nog weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar dyslectici en de signalen op de basisschool. Gerritse et. al. geven aan in het boek: 'Dyslexie als taalstoornis', dat uit de weinige onderzoeken die er wel gedaan zijn blijkt dat dyslectici al vanaf hun peuterleeftijd een kleinere woordenschat hebben en moeite hebben met het begrijpen van woorden (Gerritse, Jong & Rispens, 2004). Verhoeven en Boersen geven aan dat verondersteld wordt dat het denken in beelden, hetgeen iedere baby als eerste doet, met de taalontwikkeling steeds meer omgezet wordt in het denken in woorden (Verhoeven & Boersen, 2013). Het denken in beelden in plaats van in woorden is een kenmerkende eigenschap van dyslectici. Ojemann heeft in 1987 het boek: 'Beeld denken en woordblindheid' gepubliceerd. In deze publicatie wordt de verklaring gegeven voor het beeld denken, namelijk de voorkeur voor de rechter hersenhelft, de verwerking van de visuele informatie boven de linkerhersenhelft, waar de auditieve informatie verwerkt wordt. Doordat de informatie via de linkerhersenhelft, (de auditieve informatievoorziening) minder goed loopt, hebben dyslectici moeite met het leren van letters en woorden spreken en schrijven. De dyslecticus dient eerst een beeld te hebben waarna de dyslecticus de letter of het woord kan leren. Zonder deze connectie ontstaat er geen leerproces (Ojemann, 1987).

Handicap

Zoals bij de inleiding van het praktijkprobleem genoemd heeft dit onderzoek zich gericht op de volgende bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie: Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en het over de eigen grenzen gaan. Er is voor deze vijf problemen gekozen omdat deze het meest voorkomen in de combinatie studeren en dyslexie (Loonstra, 2015). De subjectief ervaren handicap is voor elke dyslecticus anders, dit heeft te maken met risico- en beschermende factoren (Loonstra, 2015). Braams en Menninga onderscheiden hierin verschillende factoren. Als risico- en beschermende factoren zijn er twee componenten te beschrijven, namelijk: risico- en beschermende aanlegfactoren en risico- en beschermende omgevingsfactoren (Loonstra, 2015).

Bij de aanleg wordt geduid op factoren die een relatie met dyslexie hebben en factoren die geen relatie met dyslexie hebben (co-morbiditeit, het samengaan van stoornissen) (Loonstra, 2015). Een belangrijke beschermende aanlegfactor is een goede intelligentie. Hierdoor kan het dyslectische kind verschillende coping mechanismen ontwikkelen om toch mee te komen met zijn klasgenoten. Het karakter (o.a. doorzettingsvermogen) heeft veel invloed op de verloop van de dyslexie, zowel positief als negatief (Loonstra, 2015).

De omgeving oefent veel invloed uit op de subjectieve beleving van de handicap van dyslectici. Vernooy geeft aan dat een lage ontwikkelingsverwachting van leraren en ouders bij dyslectische kinderen de ontwikkeling van taal en spelling, maar ook het creëren van coping mechanismen tegenhoudt (Vernooy, 2003). Ouders en leerkrachten die betrokken zijn en interesse tonen in het dyslectische kind stimuleren de ontwikkeling en zorgen ervoor dat het kind beter met de dyslexie leert omgaan. (Loonstra, 2015).

Faalangst

Angst is een van de basisemoties die een persoon helpt om te overleven. Bijvoorbeeld leert angst om bepaalde situaties te vermijden, of om extra waakzaam te zijn. In het voorbeeld wordt de gezonde variant van angst genoemd, bij faalangst wordt er gesproken van een ongezonde variant van angst (Rigter, 2013). Bij faalangst is de angst gekoppeld aan een toestand, bijvoorbeeld het geven van presentaties, in de klas een beurt krijgen van de docent en het maken van tentamens. Prinsen onderscheidt drie soorten faalangst, cognitieve, sociale en motorisch faalangst (Prinsen, 2010). Voor dyslectici gelden vooral de cognitieve en sociale faalangst, namelijk bang zijn om tijdens toetsen en beoordelingsmomenten fouten te maken en bang zijn voor de reactie van anderen op het maken van die fouten (Prinsen, 2010). De sociale faalangst kan gekoppeld worden aan de ontwikkelingsfase van Erik Erikson.

'Anything that grows has a ground plan, and out of this the parts arise', de overtuiging van Erik Erikson (Orsborne, 2011). Na de ontwikkeling van de psychoanalyse van Freud bracht Erikson in 1950 zijn bekendste boek uit: 'Childhood and society'. Erikson stelt dat de mens acht levenstaken in het leven te voltooien heeft. De omgeving waarin een kind geboren wordt en zijn erfelijkheid zijn van grote invloed op het slagen van de levenstaken. Als een

levenstaak niet voltooid is zal deze invloed hebben op de verdere levensloop van het kind. Dit zal zich kunnen uiten in een mentale zwakzinnigheid (Erikson, 1950).

FASE	LEVENSTAAK	DEUGD
zuigeling	vertrouwen vs wantrouwen	hoop
peuter	autonomie vs schaamte en twijfel	wil
kleuter	initiatief vs schuldgevoel	doelgerichtheid
schoolkind	vlijt vs minderwaardigheid	competentie
adolescent	identiteit vs identiteitsverwarring	trouw
vroege volwassenheid	intimiteit vs isolement	liefde
middelbare volwassenheid	generativiteit vs stagnatie	zorg
late volwassenheid	ego integriteit vs wanhoop	wijsheid
ouderdom		

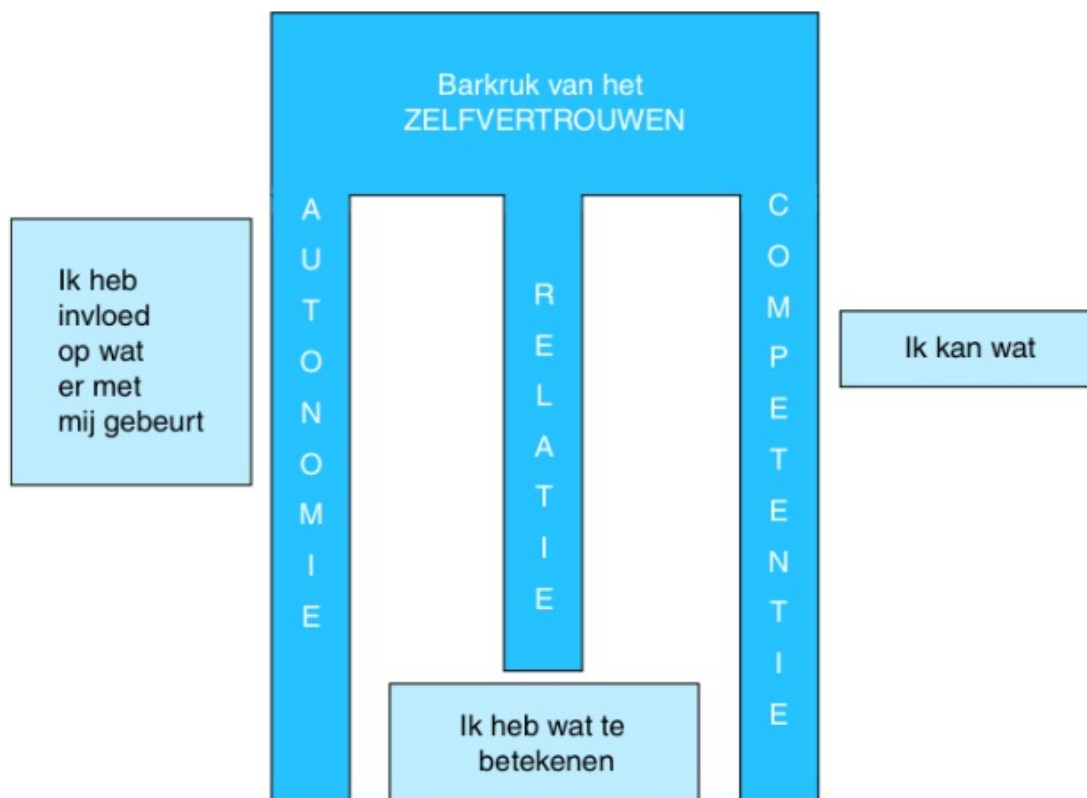
Figuur twee, de acht levenslooffasen van Erikson (z.d.).

De levensfase van het schoolkind is van toepassing op dit onderzoek. Het schoolkind krijgt bevestiging van de competenties die het kind bezit door middel van erkenning en bevestiging. Kan het kind niet voldoen, of nauwelijks voldoen aan de eisen die gesteld worden, dan kan het kind een gevoel van minderwaardigheid ontwikkelen (Bil & Bil, 2010). Door negatieve ervaringen op de basisschool, middelbare school en op het hoger beroepsonderwijs kan de dyslecticus faalangst ontwikkelen (Loonstra, 2015).

Uit het onderzoek: 'leren met dyslexie' bleek dat 20,3% van de respondenten aangaf zoveel last te hebben van faalangst, dat de respondenten dit ervaren als een extra handicap naast de dyslexie (Biezenman, 2007). Dit onderzoek is acht jaar geleden uitgevoerd en nog steeds wordt faalangst als extra handicap ervaren (Loonstra, 2015).

Laag zelfbeeld

Prinsen heeft na aanleiding van de ideeën van professor Luc Stevens (De drie psychologische basisbehoeftes, gebaseerd op de Self – Determination Theory ontwikkeld door Edward L. Deci en Richard M. Rayn) de barkruk van zelfvertrouwen ontwikkeld, zie figuur drie (Prinsen, 2010 ; Stevens, 2013 ; Deci & Rayn, 1985). De barkruk van zelfvertrouwen heeft drie pijlers: 'autonomie, relatie en competentie'. De kruk blijft staan als alle pijlers gelijk zijn. Heeft het kind het gevoel dat het kind 'niets' kan, dan zal deze pijler ervoor zorgen dat de kruk omvalt. Dyslectici hebben vaak vroegtijdig het gevoel dat ze weinig competentie hebben. De basisschool draait om taal en spelling, iets wat voor dyslectici moeizamer gaat. De pijler van competentie blijft onderontwikkeld. Veel dyslectici hebben het gevoel dat ze weinig invloed hebben op wat er met ze gebeurt, weinig autonomie gevoel, omdat die taal- en spellingsontwikkeling niet verloopt zoals het zou moeten (Prinsen, 2010 en Loonstra, 2013).



Figuur drie, Barkruk van zelfvertrouwen (Prinsen, 2010).

Dyslectici hebben vaak een laag zelfbeeld, ontstaan door weinig zelfvertrouwen op de basisschool (Loonstra, 2015). Een disfunctioneel zelfbeeld geeft aan dat iemand zichzelf herhaaldelijk te negatief beoordeelt. Waar een ding fout gaat, is het weer een bevestiging voor het negatief zelfbeeld ('zie je wel ik ben dom, ik kan ook helemaal niks goed doen, ik ben te lui') (Korrelboom, 2011). De disfunctionele negatieve zelfbeoordeling is globaal en niet op een handeling gericht maar juist op een karaktereigenschap, intenties en eigenschappen (Korrelboom, 2011). Hofmeester geeft aan dat dit een terugkomend coping mechanisme is van dyslectische studenten: 'de negatieve gebeurtenis toekennen aan een karakter eigenschap' (Loonstra, 2013). Deze niet helpende gedachten zorgen ervoor dat de dyslecticus telkens weer een bevestiging ziet van de niet helpende gedachten (Buys & Aerts, 2011). Niet helpende gedachten veroorzaken het lage zelfbeeld, de faalangst, perfectionisme en stress bij dyslectische studenten.

Volwassenen en oudere kinderen die al lange tijd met dyslexie worstelen hebben volgens Braams (2002) vaak een lager zelfbeeld dan de leeftijdsgenoten. Ook in onderzoeken van Hellendoorn en Ruijsenaars (1998), Visser-Slothouwer en Zuidam (2002) en De Jong-Ham (2003) komt naar voren dat volwassenen vanuit de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie een negatief zelfbeeld hebben en moeite in de sociale omgang. Deze problemen worden nog steeds als een beperking ervaren door de volwassenen.

Perfectionisme

Perfectionisme kenmerkt zich door het verbinden van prestaties aan de waarde die de dyslecticus als persoon heeft. Is de prestatie goed, dan ben je een goed persoon (Dijkstra & Barelds, 2008). Van perfectionisme bestaan twee varianten, de positieve en de negatieve variant (Dijkstra, 2009). Bij positief perfectionisme is de drijfveer trots zijn op de gegeven prestatie. Bij negatief perfectionisme is de drijfveer angst, het vermijden van negatieve gevolgen zoals de afkeuring van anderen (Dijkstra, 2009). Negatief perfectionisme is duidelijk te herkennen aan het 'moeten' in het taalgebruik van desbetreffend persoon (Dijkstra, 2009). Als de dyslecticus merkt dat de dyslecticus anders is, in de eerste jaren van de basisschool, maakt de dyslecticus volgens Verhoeven en Boersen de keus: 'of de dyslecticus gaat

onderpresteren (lager presteren dan het IQ doet verwachten) of over presteren en ontwikkelt de dyslecticus prestatiedrang' (Verhoeven & Boersen, 2013). Prestatiedrang is een ander woord voor perfectionisme.

Stress

Stress is een psychische en lichamelijke reactie op een bedreiging of een uitdaging (Zimbardo, Johnson, McCann, 2009). Gezonde stress geeft de mens een drive om een nieuwe (spannende) uitdaging aan te gaan en deze te voltooien (Zimbardo, 2009). Als gezonde stress langere tijd aanhoudt, verandert het in ongezonde stress. Deze stress kan verschillende symptomen veroorzaken op het fysieke-, emotionele-, cognitieve- en gedragsniveau (Verkuil, Emmerik & Holtrop, 2010). Hoe goed een dyslectische student met stress kan omgaan ligt aan de veerkracht van deze student. Met veerkracht wordt bedoeld het goed kunnen omgaan met moeilijkheden, constante veranderingen en (onverwachte) tegenslagen (Zimbardo, 2009). Volgens de bioloog Hannaford (2005) zorgt stress ervoor dat de informatie verwerking tussen de rechter- en linkerhersen helft geremd wordt, dit verergert de dyslexie (Hannaford, 2005).

Over eigen grenzen gaan

Hofmeester geeft aan dat in een normale situatie een persoon 80%-85% van de beschikbare energie inzet om een taak of bezigheid te voltooien. Dyslectici zijn gewend om de reserves (20%-15% energie) bij deze normale bezigheden in te zetten, voor noodgevallen is er geen energie meer over (Loonstra, 2013). Dyslectici moeten om hetzelfde te presteren als non-dyslectici meer energie, moeite en tijd investeren (Verhoeven, 2013). Dit houdt in dat dyslectische studenten vaker over de eigen grenzen heen gaan, om toch mee te kunnen komen met de eisen die scholen stellen. Deze constante uitputtingsslag kan leiden tot het (sneller) krijgen van een burn-out en studievertraging (Loonstra, 2015).

2.2 Praktijkprobleem

Het praktijkprobleem is onderzocht door middel van een probleem- en situatieanalyse, de 5xW+H Formule. Deze formule geeft inzicht in: wat het probleem is, wie het probleem heeft, wanneer en waar het probleem plaats vindt, waarom het een probleem is en tenslotte hoe het probleem ontstaan is (Migchelbrink, 2013).

De focus bij het ondersteunen en begeleiden van studenten met dyslexie op de Hogeschool van Rotterdam is gericht op het verkrijgen van kennis en het aanleren van vaardigheden waardoor de student beter om kan gaan met de dyslexie tijdens de studie. Anders geformuleerd worden de studenten verschillende coping mechanismen aangeleerd om te kunnen omgaan met hun dyslexie. Een belangrijke grondlegger in het onderzoek naar coping, Richard S. Lazarus, hanteerde de volgende definitie: *'Coping omvat de cognitieve en de gedragsinspanningen die gericht zijn op het omgaan met specifieke externe of interne eisen die ervaren worden als een belasting voor iemands middelen/reserves'* (Lazarus, 1991).

Voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie is er nog geen ondersteuning tot het aanleren van coping mechanismes en/of begeleiding aanwezig.

De studenten van de Hogeschool van Rotterdam zijn veelal gediagnosticeerd op de basisschoollleeftijd, een enkeling pas in het middelbaar of hoger onderwijs. De diagnose vindt meestal plaats in groep drie/vier, als kinderen net leren lezen en schrijven (Loonstra, 2015). Het is deze fase waarin kinderen juist willen laten zien wat ze allemaal al kunnen en geleerd hebben (Loonstra, Braams & red, 2015). Hofmeester geeft aan dat studenten de ervaringen van de basisschool veelal verdrongen hebben (Loonstra, 2015). Verdringing is een bekend begrip uit de Freudiaanse theorie en houdt dan ook in dat de persoon de onplezierige herinnering of gevoelens 'vergeet' of blokkeert waardoor het lijkt alsof deze nooit bestaan hebben (Freud & Gay, 1998). Het afweermecanisme verdringing komt vaak voor bij trauma's, maar ook bij dyslectische studenten (Loonstra, 2015). Volgens Freud wordt de herinnering en/het gevoel naar het onderbewuste verbannen, maar het oefent nog steeds invloed uit op het gedrag (Freud & Gay, 1989). Verder is het voor Dyslexie Centrum

Rotterdam van belang dat alle dyslectici zodanig geholpen worden op de manier dat de dyslectici na deze hulp zelfstandig naar de eigen capaciteiten kunnen studeren, zoals de missie van het Dyslexie Centrum Rotterdam ook schrijft (Dyslexie Centrum Rotterdam, z.d.). Volgens Hofmeester zijn er vier type docenten: 'De mensen die niets van dyslexie afweten, de mensen die algemeenheden over dyslexie weten, de mensen die het nodige van dyslexie af weten en als laatste de groep die vooral bekend zijn met de wetgeving en standaard voorzieningen, maar weinig weten over de sociale en emotionele gevolgen' (Loonstra, 2015). Er kan gesteld worden dat meer dan een vierde van de docenten weinig tot geen kennis heeft over de sociaal emotionele gevolgen van dyslexie.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat het hebben van stress invloed heeft op de mate waarin dyslexie een belemmering vormt voor de dyslectici (Loonstra, 2015). Dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen komen meer naar boven wanneer de student in stressvolle situaties terecht komt en/of een hoge werkdruk ervaart.

Doordat dyslexie verergert in stressvolle situaties is het nodig dat er passende hulp en begeleiding gegeven wordt voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Zodat de dyslexie niet verergert en de student zijn studie beter kan doorlopen.

Deze bijkomende problemen laten zich vaak minimaal zien op school, tijdens presentaties, tentamens en het werken in groepen. Thuis zullen deze bijkomende problemen duidelijker hun impact op het studeren en het leven van de student laten zien. De dyslecticus heeft vanaf de basisschoolleeftijd vaak de boodschap mee gekregen dat als de dyslecticus maar hard genoeg de best doet en door harder te werken het helemaal niet opvalt dat de dyslecticus niet gewoon is (Loonstra, 2015).

Dyslexie wordt opgemerkt als een persoon een langere tijd achterstand heeft op lees- en/of schrijfvaardigheden (Blomert, 2013). De persoon wordt doormiddel van een aantal testen gediagnosticeerd als dyslecticus. Dyslexie is een stoornis in ontwikkeling, daarom is het van belang om de hulp aan dyslectici ook steeds passend te maken. In de huidige tijdsgeest wordt er steeds meer gefocust op de verbinding met sociale en emotionele aspecten en hoe de dyslecticus om dient te gaan met de dyslexie (Loonstra, 2015). De benadering van dyslexie is veranderd, hierbij hoort het veranderen/aanpassen van de hulp aan dyslectische studenten.

2.3 Relevantie

De relevantie van het praktijkprobleem is voor meerdere partijen te benoemen.

2.3.1 Maatschappelijke relevantie van het praktijkvraagstuk

Na het invoeren van de Wet op gelijke behandeling op grond van handicap door chronisch ziekte en handicap in 2003 is de maatschappelijke relevantie van de ondersteuning voor dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen duidelijk geschetst. De Wet stelt dat iedereen recht heeft op onderwijs, openbaar vervoer en werkgelegenheid (Donner, 2003). Deze Wet biedt mensen die in het huidige wereldbeeld afwijken, een kans om te participeren in de maatschappij. De omslag van verzorgingsstaat naar participatie maatschappij benadrukt het belang van preventie en integratie in de maatschappij (Macionis, Peper & Leun, 2010). Door dyslectici tijdig te ondersteunen wordt met dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie het functioneren binnen de arbeidsmarkt van de dyslectici bevorderd en ontstaat er minder uitval op de arbeidsmarkt.

Voor dyslectische studenten is het relevant dat er kennis en hulpmiddelen zijn waardoor de stoornis minder tot een belemmering in het dagelijks leven zal leiden. Het leven met dyslexie kost al veel energie voor een dyslecticus, de bijkomende sociale en emotionele problemen verergeren dit. Hofmeester geeft aan dat van de studenten gesproken op de Hogeschool van Rotterdam er veel bijkomende problemen van dyslexie ervaren hebben. Zoals een burn-out

voor het 20^{ste} levensjaar, extreme faalangst en weinig zelfvertrouwen (Loonstra, 2015). De onderzoeker heeft zelf twee maal een burn-out gehad, last van faalangst en weinig zelfvertrouwen.

2.3.2 Relevantie voor de opdrachtgever

De opdrachtgever verleent een dienst waarin de missie is om op maat hulp aan te bieden en het unieke verhaal van dyslectici en hun netwerk te volgen (Dyslexie centrum Rotterdam, z.d.). Door het onderzoeken van de keuzemodule Dyslexie een en twee zal de opdrachtgever een helder beeld krijgen van het bereik van de keuzemodule. Waardoor het unieke verhaal van elke student met dyslexie meer op een vraaggerichte manier behandeld kan worden. Vraaggericht werken houdt in dat de student centraal staat met zijn vraag / problematiek. Vanuit het vraaggericht werken word er meer op maat gewerkt (Fontaine, 2010).

2.3.3 Relevantie voor het beroep

De orthopedagoog diagnosticeert en ondersteunt kinderen en volwassenen met dyslexie en volwassenen die te maken hebben met kennissen die dyslexie hebben (Nationale beroepengids, z.d.) Het onderzoek zal goede handvaten kunnen geven voor orthopedagogen om studenten met dyslexie beter te kunnen begeleiden.

Leraren werken in een klas met een diversiteit aan kinderen. Uit een artikel van Balans genaamd: 'Dyslexie? Oh, dat is de letter B en D omdraaien' blijkt dat Pabo studenten een keuzemodule dyslexie kunnen volgen tijdens hun opleiding. Echter dyslexie is geen verplichte lesstof (Keunen, 2014). Voor leraren is het een toevoeging van hun algemene kennis waarmee de leraren kinderen en studenten met dyslexie beter kunnen begeleiden in het schooltraject.

Pedagogen werken met een breed scala aan personen met wel of geen stoornis. Pedagogen die met dyslexie werken zullen geen diagnose stellen, maar juist de dyslectici ondersteunen in het leren leven met dyslexie. Verder zullen de pedagogen ook met het netwerk van de dyslectici werken en ouders ondersteunen (Nationale beroepengids, z.d.).

3. Het onderzoeksdoel

Na de literatuurstudie en het omschrijven van het praktijkprobleem is het vooronderzoek afgerond. Opdat na het voltooiën van het onderzoek er een bijdrage geleverd wordt aan het praktijkprobleem (Donk & Lanen, 2014) is het volgende onderzoeksdoel geformuleerd: 'Het aanbieden van ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van studenten met dyslexie van de Hogeschool van Rotterdam'.

4. De onderzoeksvraag en deelvragen

Om het hierboven vermelde doel te behalen is er een onderzoeksvraag geformuleerd. Uit de omschrijving van het praktijkprobleem en de literatuurstudie blijkt dat de ondersteuning en begeleiding voor deze bijkomende problemen nu gemist wordt. Omdat het doel een product is, dat nog niet bestaat wordt er gewerkt met een ontwerpende onderzoeksvraag (Donk & Lanen, 2014).

De onderzoeksvraag luidt als volgt: *'Op welke manier kan de keuzemodule 'Dyslexie en studievaardigheden deel 1 en deel 2' dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam ondersteunen bij het omgaan met de bijkomende problemen van dyslexie?'*

Onder bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie wordt in dit onderzoek verstaan: 'Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en over grenzen gaan van de dyslectische studenten' (Verhoeven, 2013 ; Loonstra, 2015 ; Prinsen, 2010 ; Dijkstra, 2009 ; Zimbardo, 2009 ; Hanneford, 2005 ; Rigter, 2013).

De onderzoeksvraag is S.M.A.R.T. opgesteld. Dit houdt in dat de vraag specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden is (Donk & Lanen, 2014). De onderzoeksvraag is specifiek doordat er een kader geschetst is voor de bijkomende sociaal en emotionele problemen die onderzocht gaan worden. De meetbaarheid wordt gewaarborgd doordat er gebruik gemaakt wordt van triangulatie bij het onderzoeken van de onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag is acceptabel gezien er draagvlak is om het onderzoek te starten, namelijk de missie van Dyslexie Centrum Rotterdam (zie 1.2.1. visie en missie) en de Wet : 'Recht op gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en in het openbaar vervoer' (zie 1.2.2 Beleid regionaal, nationaal en internationaal). Er zijn genoeg capaciteiten en middelen om het onderzoek uit te voeren waardoor het onderzoek realistisch is. In de onderzoeksactiviteiten staat omschreven hoe de tijdsplanning is ingedeeld wat ook bewijst dat het onderzoek tijdsgeboden is. Omdat de onderzoeksvraag groot is, zal de vraag opgesplitst worden in deelvragen. Door het beantwoorden van de deelvragen zal de hoofdvraag beantwoord worden (Donk & Lanen, 2014).

Deelvraag een: 'Welke sociale en emotionele problemen ervaren de dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam'? Ieder persoon is uniek en ook zijn persoonskenmerken. Of een dyslecticus dyslexie als een belemmering ervaart ligt aan verschillende factoren (voor meer informatie zie 2.1 Resultaten literatuurverkenning / literatuurstudie). Om de hoofdvraag te beantwoorden is het van belang om te weten te komen welke bijkomende sociale en emotionele problemen de dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam ervaren.

Deelvraag twee: 'Aan welke ondersteuning van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie hebben de studenten van de Hogeschool van Rotterdam behoefte?' Na het in kaart brengen van de bijkomende sociale en emotionele problemen die spelen bij de studenten van de Hogeschool van Rotterdam is het passend om de behoefte van deze studenten te peilen.

Deelvraag drie: 'Hoe ziet de ondersteuning passend bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie eruit?' Deze deelvraag omvat de randvoorwaarden voor de ondersteuning opdat het de onderzoeker duidelijk wordt welke ondersteuning passend is bij welk bijkomend probleem van dyslexie.

Deelvraag vier: 'Wat zijn de pedagogische vaardigheden die een docent moet bezitten om ondersteuning te kunnen bieden bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?' Uit de Resultaten literatuurverkenning / literatuurstudie bij 2.1 blijkt dat de reactie op dyslexie en kennis over dyslexie bij de non-dyslecticus van belang zijn voor de ervaren belemmering van de dyslecticus. Om de ondersteuning te kunnen bieden heeft de docent bepaalde pedagogische vaardigheden nodig om ervoor te zorgen dat de ervaren belemmering van de dyslecticus minimaal is en blijft.

5. De onderzoek aanpak

Bij doel van het onderzoek (zie 3. Het onderzoeksdoel) is genoemd dat het onderzoek een ontwerp onderzoek zal betreffen. Bij een ontwerp onderzoek of ontwikkelonderzoek gaat het om het kwalitatief verbeteren van de praktijksituatie (Donk & Lanen, 2014). In dit onderzoek is dit het aanbieden van ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen die dyslectische studenten ondervinden. Passend bij elke deelvraag is de onderzoeksmethode omschreven, waarna de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek onderbouwd is. De tijdsplanning passend bij het

onderzoek en de randvoorwaarden zorgden ervoor dat het onderzoek doordacht van start is gegaan. Daarna is het werkelijke onderzoek beschreven bij methodische grondigheid, analyse en generaliseerbaarheid.

5.1 Onderzoeksactiviteiten

Onderzoeksactiviteit een

Deze onderzoeksactiviteit is passend bij deelvraag een: 'Welke bijkomende sociale en emotionele problemen ervaren de dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam'. Door het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit wil de onderzoeker te weten komen welke bijkomende sociale en emotionele problemen de dyslectische studenten van de hogeschool van Rotterdam ervaren. Deze sociaal en emotionele problemen zijn persoonsgebonden. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is er een inventarisatie van bijkomende sociale en emotionele problemen nodig.

De onderzoeker heeft deze inventarisatie onderzocht door middel van een enquête.

Bij paragraaf 1.2.2 Beleid regionaal, nationaal en internationaal bleek dat er uitgaande van het landelijk gemiddelde circa 2.300 studenten met een functiebeperking op de Hogeschool van Rotterdam staan ingeschreven, hoeveel dyslectische studenten er zijn ingeschreven is niet bekend. Elk kwartaal van elk jaar start de keuzemodule dyslexie waar alleen dyslectische studenten aan mee doen. De enquête zal naar deze doelgroep gestuurd worden. Om het onderzoek betrouwbaar te maken hebben (ongeveer) 120 dyslectische studenten (Hogeschool breed) de enquête ontvangen. Dit zijn de studenten die in het schooljaar 2013-2014 de eerste keuzemodulen van 'dyslexie en studievaardigheden' hebben gevolgd in kwartaal een, twee, drie en vier. Ervan uitgaande dat de groepsgrootte van een klas ongeveer 20 studenten omvat. De enquête bevat maximaal een half A4 aan vragen. Hier is voor gekozen omdat het belangrijk is om een vragenlijst / enquête niet te lang te maken opdat dit de nauwkeurigheid van het invullen van de vragen kan beïnvloeden (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit een en drie zijn samengevoegd, waardoor er in totaal een A4 aan vragen afgenomen zijn. Allereerst is er gevraagd of de studenten de sociale en emotionele problemen die zij ervaren door de dyslexie willen aangeven. Daarna zijn er trechtersvormige vragen gesteld in de vorm van ja – nee om het onderwerp te verdiepen (Donk & Lanen, 2014). Hier is voor gekozen om de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen. Dit betekent dat als deze studenten de vragenlijst opnieuw zouden invullen, de studenten hetzelfde antwoord zullen geven (Donk & Lanen, 2014). Hiermee wordt er ook voor gezorgd dat de interpretatiemogelijkheid zo veel mogelijk is afgebakend. Als laatste is er een open vraag gesteld zodat de studenten toevoegingen op bijkomende problemen kunnen noemen.

Voor het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit heeft de onderzoeker het volgende nodig:

- 120 dyslectische studenten die in het schooljaar van 2013-2014 de keuzemodulen deel een gevolgd hebben.

- Opdrachtgever Rolak

- Decanen voor alle e-mail adressen van deze dyslectische studenten

De onderzoeksactiviteit is uitgevoerd in week vijf van kwartaal drie. Voor de concrete planning zie bijlage vier tijdsplanning.

Voor het analyseren van de onderzoeksactiviteit een is er gebruik gemaakt van de analyse methoden een, twee en drie. Bij het analyseren van de enquête, is er gebruik gemaakt van het berekenen van aantallen. Dit houdt in dat er ja of nee antwoorden gegeven kunnen worden (Donk & Lanen, 2014). Bij analysemethode twee zijn de antwoorden omgezet worden naar percentages, om een volledig beeld te krijgen. Analysemethode drie heeft ervoor gezorgd dat de categorieën samengevoegd worden zodat er van de data een kleiner geheel gemaakt wordt (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit twee

Deze onderzoeksactiviteit past bij deelvraag een: 'Welke bijkomende sociale en emotionele problemen ervaren de dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam'. De onderzoeker wil precies weten hoe de bijkomende problemen tot uiting komen. Na het verkrijgen van de data van onderzoeksactiviteit een welke kwantitatief data bevat, heeft de onderzoeker een kwalitatief onderzoeksactiviteit uitgevoerd (Donk & Lanen, 2014). Dit heeft

de onderzoeker gedaan door een focusinterview te houden met tien dyslectische studenten die de keuzemodulen 'Dyslexie en studievoordigheden deel een' volgen/gevolgd hebben. Tijdens dit groepsinterview zijn de meest voorkomende bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie op de Hogeschool van Rotterdam besproken. Hierbij is de onderzoeker de diepte in gegaan en heeft e-in vragen gesteld. E-in vragen staan voor explorerende vragen en zijn hetzelfde als het stellen van open vragen, maar de onderzoeker blijft binnen het referentiekader van de ondervraagde en gaat in op hetgeen er net besproken werd (Adriaansen & Caris, 2011). Het stellen van open vragen geeft de geïnterviewde de kans om zelf een antwoord te definiëren, waardoor de antwoorden uiteenlopend (kunnen) zijn (Donk & Lanen, 2014). Bijvoorbeeld: 'hoe ervaar jij je faalangst op de Hogeschool, en hoe ga je er mee om?' De onderzoeker heeft vijf tot tien vragen gesteld over dit onderwerp. De antwoorden zijn opgenomen op een dictafon waarna de onderzoeker het groepsinterview thuis heeft uitgewerkt en heeft geanalyseerd.

Voor het uitvoeren van onderzoeksactiviteit twee heeft de onderzoeker nodig:

- 10 studenten met dyslexie die de keuzemodulen 'Dyslexie en studievoordigheden deel een' volgen / gevolgd hebben.
- Opdrachtgever Rolak.

Onderzoeksactiviteit twee is uitgevoerd in week zeven van kwartaal drie. Deze bijeenkomst is gepland op dinsdag zeven april 2015. Meer informatie is te vinden in de tijdsplanning in bijlage vier.

Voor het analyseren van de data is gebruik gemaakt van analysemethode acht. Bij deze analysemethode wordt er van minder gestructureerde data een betekenisvolle tekst gemaakt. Dit wordt gedaan door het labelen van de tekstfragmenten (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit drie

Deze activiteit sluit aan bij deelvraag twee: 'Aan welke ondersteuning van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie hebben de studenten van de Hogeschool van Rotterdam behoefte'?

Door het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit wil de onderzoeker te weten komen aan welke ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen de dyslectische studenten van de hogeschool van Rotterdam behoefte hebben. De onderzoeker wil weten welke soort ondersteuning de dyslectische studenten nodig hebben, zodat ze beter met de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie kunnen omgaan tijdens hun studie.

De onderzoeker heeft deze inventarisatie onderzocht door middel van een enquête, gezamenlijk met onderzoeksactiviteit een.

Bij paragraaf 1.2.2 Beleid regionaal, nationaal en internationaal bleek dat er uitgaand van het landelijk gemiddelde circa van 2.300 studenten met een functiebeperking op de Hogeschool van Rotterdam staan ingeschreven, hoeveel dyslectische studenten er zijn ingeschreven, is niet bekend. Elk kwartaal van elk jaar start de keuzemodulen dyslexie waar alleen dyslectische studenten aan mee doen. De enquête is dus naar deze doelgroep gestuurd. Om het onderzoek betrouwbaar te maken hebben (ongeveer) 120 dyslectische studenten (Hogeschool breed) de enquête ontvangen. Dit zijn de studenten die in het schooljaar 2013-2014 de eerste keuzemodulen van 'dyslexie en studievoordigheden' hebben gevolgd in kwartaal een, twee, drie en vier. Ervan uitgaande dat de groepsgrootte van een klas ongeveer 20 studenten omvat. De enquête zal maximaal een half A4 bevatten. Hier is voor gekozen omdat het belangrijk is om een vragenlijst / enquête niet te lang te maken opdat dit de nauwkeurigheid van het invullen van de vragen kan beïnvloeden (Donk & Lanen, 2014). Onderzoeksactiviteit een en drie worden samengevoegd, waardoor er in totaal een A4 aan vragen afgenomen zullen worden. De enquête is gericht op een behoeftenonderzoek en focust zich dan ook op het verleden, heden en de toekomst (Migchelbrink, 2013). Gezien er nu nog geen ondersteuning is zal de enquête zich richten op het gemis en de wensen van de studenten (Migchelbrink, 2013). Doordat er gewerkt wordt met subjectieve behoeften en een grote groep afnemers zijn er gesloten vragen met keuzemogelijkheden gesteld (Donk & Lanen, 2014). Als laatste is er een open vraag gesteld zodat de studenten nog toevoegingen van mogelijke manieren van ondersteunen kunnen geven.

Voor het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit heeft de onderzoeker nodig:

- 120 dyslectische studenten die in het schooljaar van 2013-2014 de keuzemodulen deel een gevolgd hebben.

- Opdrachtgever Rolak

- Decanen voor alle e-mail adressen van deze dyslectische studenten

De onderzoeksactiviteit is uitgevoerd in week vijf van kwartaal drie. Voor de concrete planning zie bijlage vier, Tijdsplanning.

Voor het analyseren van onderzoeksactiviteit een is er gebruik gemaakt van de analyse methode een, twee en drie. Bij het analyseren van de enquête wordt er gebruik gemaakt van het berekenen van aantallen. Dit houdt in dat er ja of nee antwoorden gegeven kunnen worden (Donk & Lanen, 2014). Bij analysemethode twee zullen de antwoorden omgezet worden naar percentages, om een volledig beeld te krijgen. Analysemethode drie zorgt ervoor dat de categorieën samengevoegd worden zodat er van de data een kleiner geheel gemaakt wordt (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit vier

Deze activiteit sluit aan bij deelvraag twee: 'Aan welke ondersteuning van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie hebben de studenten van de Hogeschool van Rotterdam behoefte?' De onderzoeker wil dieper ingaan op de juiste manier van ondersteunen voor de dyslectische studenten aan de Hogeschool van Rotterdam. Hoe ziet die ondersteuning er precies uit en wat zijn de randvoorwaarden?

Na het verkrijgen van de data van onderzoeksactiviteit een welke kwantitatieve data bevatten heeft de onderzoeker een kwalitatief onderzoeksactiviteit uitgevoerd (Donk & Lanen, 2014). Dit heeft de onderzoeker gedaan door een focusinterview te houden met tien dyslectische studenten die de keuzemodule 'Dyslexie en studievaardigheden deel een' volgen/gevolgd hebben. Tijdens dit groepsinterview zijn de meest voorkomende bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie op de Hogeschool van Rotterdam besproken. Hierbij zal de onderzoeker de diepte ingaan en e-in vragen stellen. E-in vragen staan voor explorerende vragen en zijn hetzelfde als het stellen van open vragen, maar de onderzoeker blijft binnen het referentiekader van de ondervraagde, en gaat in op hetgeen er net besproken werd (Adriaansen & Caris, 2011). Het stellen van open vragen geeft de geïnterviewde de kans om zelf een antwoord te definiëren, waardoor de antwoorden uiteenlopend (kunnen) zijn (Donk & Lanen, 2014). Bijvoorbeeld de wondervraag: 'Wat als je morgen wakker word, en je ervaart geen bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie meer, wat is er dan veranderd?' Bij het stellen van de wondervraag wordt er gevraagd naar het ultieme doel van die persoon (De Haan & Burgers, 2013). De onderzoeker heeft vijf tot tien vragen gesteld over dit onderwerp.

De antwoorden zijn opgenomen op een dictafoon waarna de onderzoeker het groepsinterview thuis heeft uitwerkt en heeft geanalyseerd.

Voor het uitvoeren van onderzoeksactiviteit twee heeft de onderzoeker nodig:

- Tien studenten met dyslexie die de keuzemodulen 'Dyslexie en studievaardigheden deel een' volgen / gevolgd hebben.
- Opdrachtgever Rolak.

Onderzoeksactiviteit twee is uitgevoerd op dinsdag zeven april 2015. Meer informatie te vinden op de tijdsplanning in bijlage vier.

Voor het analyseren van de data is gebruik gemaakt van analysemethode acht. Bij deze analysemethode wordt er van minder gestructureerde data een betekenisvolle tekst gemaakt. Dit wordt gedaan door het labelen van de tekstfragmenten (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit vijf

Met het uitvoeren van onderzoeksactiviteit vijf is deelvraag drie beantwoord, namelijk: 'Hoe ziet de ondersteuning passend bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie eruit?'

De onderzoeker wil weten welke randvoorwaarden de literatuur stelt aan het ondersteunen van mensen die de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ervaren. Dit gaat de onderzoeker doen door een literatuurkader op te stellen voor het begeleiden van bijkomende sociale en emotionele problemen.

Hiervoor heeft de onderzoeker literatuur nodig over het begeleiden van mensen met problemen (Faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, stress en het over grenzen gaan).

Onderzoeksactiviteit vijf is uitgevoerd in week zes, zie de tijdsplanning in bijlage vier. Om onderzoeksactiviteit vijf te onderzoeken is er gebruik gemaakt van de analysemethode negen. De gevonden resultaten zijn gecategoriseerd worden in bestaande categorieën.

Onderzoeksactiviteit zes

Onderzoeksactiviteit zes geeft antwoord op deelvraag vier: 'Wat zijn de pedagogische vaardigheden die een docent moet bezitten om ondersteuning te kunnen bieden bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?' De onderzoeker wil weten welke pedagogische vaardigheden nodig zijn om dyslectische studenten met bijkomende sociale en emotionele problemen te kunnen ondersteunen. Om dit te weten te komen heeft de onderzoeker drie interviews gehouden. Allereerst met de opdrachtgever, Rolak. Als Orthopedagoog-generalist bezit de opdrachtgever kennis en informatie over hoe een docent de juiste pedagogische vaardigheden kan toepassen tijdens het ondersteunen. Het tweede interview is gehouden met Hofmeester, auteur van 'studeren met dyslexie'. Als laatste heeft de onderzoeker van Zuilen en van Zuilen in een duo geïnterviewd. De docenten van Zuilen geven samen met M. Rolak de keuzemodulen dyslexie en studievaardigheden. In dit interview zijn vijf tot tien interview vragen gesteld. Het interview is opgenomen op de dictafoon en later uitgewerkt en geanalyseerd.

Voor dit interview heeft de onderzoeker nodig:

- De opdrachtgever Rolak, Hofmeester en van Zuilen & Zuilen

Dit interview heeft plaats gevonden in week vier en vijf. Voor de volledige tijdsplanning zie bijlage vier. De interview data is door middel van analysemethode acht geanalyseerd en tot betekenisvolle tekstfragmenten gebracht (Donk & Lanen, 2014).

5.2 Betrouwbaarheid

De reliability en dependability in kwantitatief en kwalitatief onderzoek wordt ook wel eens de betrouwbaarheid van een onderzoek genoemd (Migchelbrink, 2013). Hierbij is het van belang om toevalligheden zo veel mogelijk te voorkomen en te doordenken zodat het onderzoek niet vertekend wordt (Migchelbrink, 2013). Omdat het onderwerp subjectief is, namelijk de persoonlijke mening van verscheidende personen is de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd door volgens de elf analysemethoden de subjectieve data te analyseren tot betekenisvolle data (Donk & Lanen, 2014). Een betrouwbaar onderzoek volgens van der Donk en van Lanen betreft een onderzoek dat op een willekeurig moment opnieuw uitgevoerd wordt en dezelfde onderzoek uitslagen geeft (Donk & Lanen, 2014). Omdat het onderzoek subjectief is en de dyslectische studenten die mee gedaan hebben ieder een persoonlijke kijk op de bijkomende sociale en emotionele problemen hebben, zal het onderzoek nooit objectief genoemd kunnen worden. De onderzoeker heeft de betrouwbaarheid gewaarborgd door voorzichtig om te gaan met de onderzoeksresultaten zodat deze niet foutief ingevuld worden en door gebruik te maken van de analysemethodes, zodat er zo min mogelijk geïnterpreteerd is en het referentiekader van de onderzoeker niet meegespeeld heeft bij het analyseren (Donk & Lanen, 2013). De onderzoeker gaat er dan ook vanuit dat de onderzoeksresultaten een indruk geven over de algemeen beleefde sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie op het moment van het onderzoek, namelijk maart, april, mei en juni 2015.

5.3 Validiteit

Credability of geloofwaardigheid zijn andere benamingen voor de validiteit van een onderzoek (Migchelbrink, 2013). Deze geloofwaardigheid wordt gewaarborgd door datgene te onderzoeken wat je wilt onderzoeken (Donk & Lanen, 2014). De beïnvloedende factoren die van invloed (kunnen) zijn op dit onderzoek zijn het niet mee werken van de e-mail, waardoor de enquête niet of later verspreid kan worden (Deelvraag een en twee). De response op de enquête kan gering zijn, doordat studenten niet de tijd nemen om de enquête in te vullen. De onderzoeker hoopt op een minimale response van enquêtes van 50%, oftewel zo'n 60 enquêtes. De onderzoeker heeft geen zicht op de mediaan (gemiddelde) teruggave van enquêtes uitgegeven door de hogeschool aan dyslectische studenten.

Tijdens het groepsinterview kunnen persoonlijke omstandigheden van de personen de antwoorden beïnvloeden (deelvraag een en twee). Bij deelvraag drie is er een grote validiteit en triangulatie te verwachten gezien er meerdere wetenschappelijke bronnen met elkaar vergeleken worden. Bij deelvraag vier gaat het om een subjectieve onderzoeksmethode, de uitkomsten zijn persoonsgebonden. De validiteit wordt nog meer gewaarborgd doordat er gebruik gemaakt wordt van wetenschappelijke bronnen, transparantie over het onderwerp en onderzoek, verdieping in praktijkprobleem en de onderzoeksorganisatie (Donk & Lanen, 2014).

Wetenschappelijke bronnen zijn bronnen die primair en/ of secundair gepubliceerd zijn (Donk & Lanen, 2014). Voor het gebruiken van een wetenschappelijke bron zijn er verscheidende vragen die gesteld kunnen worden om de betrouwbaarheid van deze bron te onderzoeken: 'Met welk doel is de tekst gepubliceerd? In welke andere publicaties wordt de bron genoemd? En wat is de achtergrond van de auteur (Donk & Lanen, 2014). Transparantie over het onderwerp wordt bereikt doordat de onderzoeker gebruik maakt van de analysemethode om de data te structureren waardoor een eigen interpretatie niet van toepassing is (Donk & Lanen, 2014). De hoofdvraag wordt beantwoord naar aanleiding van de deelvragen waardoor triangulatie, het gebruiken van verschillende onderzoeksmethodes zoals bronnen, methoden en onderzoekers gewaarborgd wordt (Donk & Lanen, 2014).

5.4 Tijdsplanning

In de tijdsplanning is te zien hoe de planning van het onderzoek eruit ziet. Per week staan de deadlines genoteerd waardoor er een duidelijk overzicht is en het onderzoek geen vertraging hoeft op te lopen. De tijdsplanning is te vinden in bijlage vier.

5.5 Randvoorwaarden

Bij het beschrijven van de randvoorwaarden voor een onderzoek wordt rekening gehouden met het totaal aantal uren en weken die nodig zijn voor het afronden van het onderzoek. Verder wordt er gekeken naar waar het onderzoek gedaan wordt en welke ruimtes daarvoor nodig zijn. Tevens naar hoe wordt er gecommuniceerd en welke begeleiding wordt er gegeven (Donk & Lanen, 2014).

In totaal staan er 480 uren geschreven voor het doen van het praktijkonderzoek. Gedeeld door de beschikbare 16 weken is dit circa 30 uur per week. Het onderzoek zal op drie plekken plaatsvinden, namelijk bij de onderzoeker thuis, op de Hogeschool van Rotterdam locatie museumpark en bij het Dyslexie Centrum Rotterdam. Voor het onderzoeken op de Hogeschool van Rotterdam is het van belang om een ruimte te reserveren voor het groepsinterview. Verder is er altijd een plek te vinden om te werken. De onderzoeker beschikt over een eigen laptop, en zal hierop ook aan het onderzoek werken. Hierbij is het van belang om te zorgen dat er altijd stopcontacten aanwezig zijn. De onderzoeker en opdrachtgever hebben elke week contact momenten tijdens de keuzemodule 'dyslexie en studievaardigheden deel een'. Verder zal het contact plaatsvinden face to face bij het Dyslexie Centrum Rotterdam of via de e-mail. De communicatie met de doelgroep zal via de e-mail geschieden, buiten het groepsinterview om.

5.6 Methodische grondigheid

Bij het beschrijven van de methode is er gekeken naar de geplande onderzoeksacties en de werkelijke onderzoeksacties.

Onderzoeksactiviteit één en onderzoeksactiviteit drie omvatten de enquête. In het plan staat omschreven dat de enquête naar 120 dyslectische studenten die de keuzemodule tijdens schooljaar 2013-2014 gevolgd hebben gestuurd zou worden. In werkelijkheid is de enquête naar 351 dyslectische studenten gestuurd die in het schooljaar 2014-2015 in hun eerste studiejaar zitten. De emailadressen zijn zoals beschreven in de onderzoeksactiviteit ontvangen via het decanaat. Gezien de maillijst van het decanaat 401 emailadressen bevat

heeft de onderzoeker iedereen de enquête toegestuurd, zodat hier geen voorkeursselectie zou zijn. Uiteindelijk zijn er 351 mails daadwerkelijk verstuurd. Dit komt doordat niet alle emailadressen correct in het document van het decanaat staan. Van de 351 studenten hebben 211 de website van de enquête bezocht. Hieruit zijn 161 afgewerkte enquêtes gekomen. Dit geeft een succespercentage van 76,3%. In het plan staat omschreven bij 5.3 Validiteit dat een respons van 50% of meer de validiteit van het onderzoek waarborgt. Door het hoge succespercentage is de validiteit van het onderzoek gewaarborgd (Donk & Lanen, 2014).

De mogelijkheden voor het ondersteunen van de sociale en emotionele problemen zijn een weerspiegeling van de manier van ondersteunen tijdens de 'keuzemodule dyslexie en studievaardigheden deel 1 en deel 2'. Verder is er gebruik gemaakt van het boek: 'Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ondersteuning in het basisonderwijs' van Deley (2004).

Onderzoeksactiviteit twee en onderzoeksactiviteit vier betreft het groepsinterview. Voor de onderzoeker was het moeilijk om voldoende studenten voor het groepsinterview te werven. Dit werven gebeurde via de mail evenals het uitnodigen voor het deelnemen aan de enquête. Uiteindelijk heeft de onderzoeker zeven studenten kunnen werven, waarvan er vier uiteindelijk afgezegd hebben. Dit resulteerde in een individueel interview, en een gezamenlijk interview met twee studenten. Tijdens deze interviews heeft de dictafoon door onbekende redenen de gesprekken niet opgenomen. Om de informatie van deze gesprekken toch te kunnen gebruiken heeft de onderzoeker meteen na deze gesprekken een mindmap gemaakt met de verkregen informatie. Doordat er minder studenten geïnterviewd werden is er gekozen om het groepsinterview tijdens een van de keuzemodule lessen van de opdrachtgever te houden. Dit resulteerde in een groepsgesprek met dertien geïnterviewde. Doordat er uiteindelijk zestien personen geïnterviewd zijn is de triangulatie en betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd (Donk & Lanen, 2014).

Onderzoeksactiviteit vijf bevat de literatuurstudie waarbij de randvoorwaarden voor het ondersteunen van de sociale en emotionele problemen onderzocht zijn.

Onderzoeksactiviteit zes bevat de drie interviews met Rolak, Hofmeester, Van Zuilen en Van Zuilen. Deze interviews zijn allemaal verlopen zoals gepland. Enkele voorbeelden van doorvragen zijn: 'kunt u dit aan mij uitleggen, hoe ziet dat er precies uit, hoe kan een docent dit het beste implementeren'?

Interviewvragen
Wat zijn de pedagogische vaardigheden die een docent moet bezitten om ondersteuning te kunnen bieden bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?
Hoe zet een docent deze pedagogische vaardigheden in?
Wat is het verschil in het aanbieden van ondersteuning bij dyslectische en non-dyslectische studenten?
Wat is het belangrijkste bij het aanbieden van ondersteuning bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?

5.7 Analyse

Om van de ruwe data bruikbare informatie te maken is er gekozen voor verschillende analysemethodes, omschreven bij 5.1 onderzoeksactiviteiten.

Bij het gebruiken van de digitale enquête zijn de resultaten al geanalyseerd doormiddel van analysemethode één: aantallen berekenen en analysemethode twee: aantallen omzetten naar procenten. De twee open vragen in de enquête heeft de onderzoeker geanalyseerd door middel van analysemethode drie: categorieën samenvoegen. Hierbij waren de categorieën: het antwoord heeft betrekking op sociale en emotionele problemen, niet ingevulde antwoorden en antwoord heeft betrekking op taal en spellingsproblemen. Deze analysemethode zorgde ervoor dat van de 161 antwoorden er 34 antwoorden gericht op de bijkomende sociale en emotionele problemen overbleven. Deze antwoorden heeft de

onderzoeker geanalyseerd met onderzoeksmethode drie: categorieën samenvoegen (Donk & Lanen, 2014).

Alle uitwerkingen van de interviews zijn geanalyseerd met analysemethode acht. De data zijn teruggebracht tot samenvattende tekstfragmenten waaruit de resultaten gehaald zijn. Uit deze tekstfragmenten zijn de categorieën (terugkomende) woorden gehaald om zo een kader te schetsen. De literatuurstudie is geanalyseerd met analysemethode negen: de data analyseren aan de hand van categorieën.

Doordat er gebruik is gemaakt van de analysemethode van Donk en Lanen (2014) heeft de onderzoeker de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd en de interpretatiemogelijkheden van de onderzoeker geminimaliseerd.

5.8 Generaliseerbaarheid

Zoals omschreven bij de betrouwbaarheid van het onderzoek (voor meer informatie zie 5.2 betrouwbaarheid) is dit onderzoek een subjectief onderzoek geweest. Bij het opnieuw uitvoeren van dit onderzoek is er een grote waarschijnlijkheid op enkele veranderingen in de uitkomsten. De onderzoeker heeft door gebruik te maken van de elf analysemethodes van Donk & Lanen de betrouwbaarheid gewaarborgd en het interpretatievermogen geminimaliseerd. Hofmeester gaf tijdens het interview aan dat als meer dan 20 studenten iets op dezelfde manier ervaren dit een patroon is. Wetenschappelijk niet bewezen, maar even belangrijk omdat het gaat over subjectieve gevoelens van mensen. Het onderzoek is dan ook een indruk van de algemeen beleefde bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie in de maanden maart, april en mei 2015.

6. Resultaten

De onderzoeksvraag wordt beantwoord door het beantwoorden van de deelvragen vanuit de geanalyseerde data. De resultaten van de analyse per deelvraag op de verzamelde data is weergegeven.

6.3.1 Deelvraag een: 'Welke sociale en emotionele problemen ervaren de dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam'?

Studenten konden in de enquête meerdere bijkomende sociale en emotionele problemen aankruisen. Onderstaande gegevens geven aan dat 76,2% van de dyslectische studenten één of meerdere bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ervaren (zie Figuur vier).

Figuur vier, 'Welke bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ervaar je als student?' Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

Faalangst	36,90%
Laag zelfbeeld	25%
Perfectionisme	50%
(extra) stress	53,10%
Over je eigen grenzen gaan	28,10%
Geen bijkomende sociale en emotionele problemen	23,80%

De open vraag uit de enquête is beantwoord in figuur vijf waarbij gebruik is gemaakt van categorieën. Van de 161 ingevulde enquêtes zijn er 34 antwoorden gegeven gericht op de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie.

Figuur vijf, 'Zijn er nog problemen die niet genoemd zijn in het lijstje waar je last van hebt?'

Onbegrip van anderen	26,5%,	Negen personen
Stress / druk ervaren	11,8%,	Vier personen
Presentatieangst	11,8%,	Vier personen

Onzekerheid	11,8%,	Vier personen
Niet uit je woorden komen	8,8%,	Drie personen
Overgevoeligheid / piekeren / dagdromen	8,8%	Drie personen
Vermoeidheid	5,9%,	Twee personen
Onrechtvaardigheid / bewijsdrang	5,9%,	Twee personen
Uitstelgedrag	5,9%,	Twee personen
DCD (ontwikkelingsstoornis v/d coördinatie van het bewegen)	2,8%	Een persoon

De resultaten uit de overige enquête vragen zijn te vinden in figuur zes.

Figuur zes, overige enquête vragen.

Vraag	Ja	Nee
1. Voel je je wel eens zo bang om te falen, dat presteren niet meer lukt?	48,80%	51,20%
2. Schat je jezelf lager in dan hoe je werkelijk presteert?	54,40%	45,60%
3. Ben je tevreden / trots op je prestaties op school?	73,80%	26,30%
4. Zou je kunnen stellen dat je over het algemeen meer stress ervaart dan je klasgenoten?	54,40%	45,60%
5. Ben je vaak moe / uitgeput na een schooldag omdat je teveel je best hebt gedaan?	60%	40%

Voor 82,50% van de studenten die de enquête ingevuld hebben vormen de bovengenoemde sociale en emotionele problemen een (gemiddelde of zware) belemmering tijdens het studeren (bijlage zes).

Figuur zeven, 'In hoeverre zij deze problemen een belemmering bij het studeren?'

Geen belemmering	17,50%
Gemiddelde belemmering	68,10%
Zware belemmering	14,40%

Uit het *groepsgesprek* kwam naar voren dat studenten vooral de stress als een groot probleem ervaren. Verder waren er studenten die het perfectionisme, faalangst en over de eigen grenzen heen gaan herkennen. Negatieve gebeurtenissen en/of reacties van docenten versterkten het falende gevoel waardoor studenten in een neerwaartse spiraal terecht kwamen. Positieve gebeurtenissen en/of reacties versterken het zelfvertrouwen volgens de studenten. Veel van de studenten omschreven de dyslexie op de hogeschool als chaos, evenals meer tijd nodig hebben, je verplicht moeten aanpassen, differentiatie en het ervaren als een beperking. Studenten gaven aan dat om op het HBO te komen er gebruik is gemaakt van de drive, doorzettingsvermogen, motivatie, ontkennen van de dyslexie en bewijsdrang. Deze positieve manieren om het doel te bereiken hebben ervoor gezorgd dat deze studenten toch zijn gaan studeren.

6.3.2 Deelvraag twee: 'Aan welke ondersteuning van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie hebben de studenten van de Hogeschool van Rotterdam behoefte?'

Uit de enquête blijkt dat 65% van de studenten behoefte heeft aan ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie (zie figuur acht).

Figuur acht, 'Welke ondersteuning is volgens jou passend bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?'

Emotionele ondersteuning zoals ervaringen delen met mede dyslectici en / of docent	16,30%
Informatieve ondersteuning, uitleg over het probleem en tips om ermee om te leren gaan	51,30%
Doorverwijzen naar andere hulpbronnen zoals keuzevakken, decanen etc	36,30%
Geen extra ondersteuning nodig	35%

De open vraag uit de enquête is beantwoord in figuur negen waarbij gebruik is gemaakt van categorieën. Van de 161 ingevulde enquêtes zijn er negentien antwoorden gegeven gericht op het ondersteunen van bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie.

Figuur negen, 'Is er nog een vorm van ondersteuning die niet genoemd is hierboven?'

Begrip van docenten / studenten	36,8%,	Zeven personen
Leren omgaan met falen / druk / dyslexie en faalangst	21%,	Vier personen
Ondersteuning plannen / overzicht creëren	15,8%,	Drie personen
Informatie en inzicht voor docenten	10,5%,	Twee personen
Meer contact met studieloopbaancoach	5,3%,	Een persoon
Ondersteuning zonder tijdsbelasting	5,3%,	Een persoon
Doorverwijzen naar logopediste	5,3%,	Een persoon

De resultaten uit de overige enquête vragen zijn te vinden in figuur tien.

Figuur tien, overige enquête vragen.

Vraag	Ja	Nee
1. Ervaar je nu ondersteuning bij deze problemen?	41,90%	58,10%
2. Zou je ondersteuning willen krijgen voor deze problemen?	52,20%	47,80%

Uit het *groepsgesprek* kwam naar voren dat het hebben van begrip voor studenten met dyslexie voor docenten een belangrijk kenmerk is voor het ondersteunen van deze studenten. Daarnaast kwam naar voren, dat docenten kennis over dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie dienen te hebben. Bovendien betrokkenheid van docenten bij het unieke proces van elke dyslecticus tijdens de studie en de mogelijke obstakels die daarbij optreden.

6.3.3 Deelvraag drie: 'Hoe ziet de ondersteuning passend bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie eruit?'

Deze deelvraag omvat de randvoorwaarden voor de ondersteuning opdat het de onderzoeker duidelijk wordt welke ondersteuning passend is bij welk bijkomend probleem van dyslexie.

Faalangst

Van der Pol en Jaspers beschrijven dat faalangst een wisselwerking is tussen aanleg en omgeving (2007). Dit geeft docenten de kans om faalangst bij studenten te verminderen. Een van de randvoorwaarde voor het ondersteunen van dyslectische studenten met faalangst is een evenwicht creëren tussen negatieve en positieve reacties op de student (Pol & Jaspers, 2007). Een concreet voorbeeld van een positieve reactie is: 'Goed je best gedaan, volgende keer krijg je hem wel af op tijd', 'Let bij het volgende verslag nog even op de juiste APA normen'. Het laatste voorbeeld is ook meteen een voorbeeld voor taakgerichte feedback. Bij faalangstige studenten is het van belang dat de feedback gericht is op de taak en daarmee minimaal geassocieerd kan worden met de persoon, de student (Pol, 2007).

Docenten dienen een afstandelijke betrokkenheid in te nemen tegenover de student. Dit betekent dat docenten sterke emotionele banden met studenten vermijden, maar dat docenten zichtbaar de leerling zien (Pol, 2007). Er zijn volgens Nieuwenbroek en Ter Beek drie manieren van reageren, namelijk negeren, verwerpen of erkennen (1999). Erkennen is belangrijk om de negatieve gedachten van de faalangstige student te doorbreken. Structuur in de lessen en duidelijkheid bij de opdrachten en / of toetsen zorgen ervoor dat faalangst ontweken of gereduceerd wordt (Pol, 2007). Tips zijn hierbij de toetsen met een stijgende moeilijkheidsgraad aan te bieden om de succeservaringen te versterken en dichtklappen en moedeloosheid van de studenten te voorkomen.

Laag zelfbeeld

Bij het ondersteunen van studenten met een laag zelfbeeld is het van belang om de bovenstaande randvoorwaarden van faalangst toe te passen. Verder hebben veel studenten moeite met het loskoppelen van de taak en de persoon. Het constante falen door de dyslexie

kent de student toe aan karaktereigenschappen in plaats van aan die ene taak die niet in een keer lukt (Loonstra, 2015). Verder is het voor docenten van belang om geen vergelijkingen te maken tussen studenten. Dyslectische studenten baseren hun competentie op de vergelijking met anderen studenten (Verhoeven, 2012). Als docent is het dus van belang om de student te stimuleren om de competenties toe te kennen aan eigen overwinningen en moeilijkheden.

(extra) Stress

Stress is overdraagbaar. Dit houdt in dat als een docent veel stress ervaart en dit laat zien in de lessen of bij toetsen, dit overgedragen wordt op studenten (Voetelink, 2014). Als docent is het van belang om bewust te zijn van het eigen stressniveau. Verder heeft een docent een signalerende en doorverwijzende taak. Een extra gesprek met een student kan ook voor verlichting zorgen. Dyslectische studenten zien vaak het overzicht niet meer als er teveel stress is (Loonstra, 2015). Docenten kunnen hierbij helderheid, overzicht en duidelijkheid bieden waardoor de stress van de student zakt. Docenten kunnen studenten wijzen op behaalde successen en de stress relativiseren (Verhoeven, 2012). Vanuit de groepsdynamica zorgt een veilige en vertrouwde omgeving voor het beste leerklimaat (Johnson & Johnson, 2011).

Perfectionisme

Bij perfectionisten is het van belang om op de juiste manier feedback te geven. Vaak zijn deze studenten erg kwetsbaar voor kritiek (Janson, 2010). Als docent is het van belang om de student het verschil te laten inzien tussen belangrijke zaken en onbelangrijke zaken (Janson, 2010). Perfectionisme is ook te zien als prestatiedrang, iets wat veel dyslectische studenten herkennen. Doordat veel mensen tegen deze studenten in de loop van hun schoolontwikkeling hebben gezegd of dat dit voelbaar is geweest dat deze studenten lui en dom zijn, en nooit een diploma gaan behalen, ontwikkelt de student de drang om het ongelijk te bewijzen (Loonstra, 2015). Ook hier hebben docenten een signalerende en doorverwijzende functie.

Over de eigen grenzen gaan

Voor docenten zijn er weinig mogelijkheden om studenten hierin te begeleiden buiten het signaleren, het doorverwijzen en in gesprek gaan met de student.

6.3.4 Deelvraag vier: 'Wat zijn de pedagogische vaardigheden die een docent moet bezitten om ondersteuning te kunnen bieden bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie?'

Uit het interview met mevrouw Rolak (Opdrachtgever en orthopedagoog-generalist) komt naar voren dat het belangrijk is dat een docent een drive heeft die zich uit in enthousiasme en het willen overbrengen van kennis over zijn vak. Volgens Rolak is interactie hierbij essentieel: 'student en docent leren van elkaar'. Betrokkenheid is ook een belangrijke pedagogische vaardigheid voor docenten. Betrokkenheid houdt in deze context in dat de docent aanspreekbaar is voor studenten, signaleert en oprecht geïnteresseerd is in de student en de eventuele moeilijkheden. De student is ervaringsdeskundige bij de dyslexie. Hierbij is het creëren van een veilige sfeer en zelfreflectie bijvoorbeeld bij het geven van feedback essentieel. Verder gaf Rolak aan dat het belangrijk is dat docenten vertrouwen hebben in de studenten, dat studenten de studie kunnen behalen.

Hofmeester (onder andere auteur van 'Studeren met dyslexie') geeft aan dat vertrouwen in de student, namelijk dat de student het kan het belangrijkste is voor een docent om te doen. Hierbij hoort oprechtheid in dit vertrouwen. De docent dient zich dienstbaar op te stellen: "wat heeft de student nodig om de studie te kunnen halen en wat kan de docent daarin betekenen?" Dit getuigt ook van flexibiliteit en aanpassingsvermogen van de docent. Samen met de student kijken naar alternatieve toets mogelijkheden en mogelijkheden om wel te kunnen laten zien wat de student kan. Volgens Hofmeester heerst er een toets cultuur die ervoor zorgt dat het vertrouwen in studenten schaars is en het wantrouwen groot. Hierdoor vertrouwt de docent niet meer op de eigen professionele, rechtstreekse ervaring met de

student, alleen de schriftelijke toetsing telt dan als beoordeling: 'Als men het niet kan opschrijven, kan men het niet'.

Hofmeester geeft aan dat het het moeilijkste is om met mensen om te gaan die vooringenomen zijn. Deze mensen hebben een artikel gelezen en denken daarna meteen alles van dyslexie af te weten. Deze mensen hanteren vaak een beperkte definitie in plaats van openheid te tonen voor de vele mogelijke verschijningsvormen van dyslexie. Een grondhouding die Hofmeester wil voorstellen is die van de onwetende. De onwetende stelt vragen, toont oprechte interesse en luistert naar de student. Hierdoor voorkomt de docent ook dat de student in de verdediging (moet) schiet(en).

Tijdens het interview met van Zuilen en van Zuilen (docenten keuzemodule dyslexie en studievoordigheden) kwam naar voren dat het serieus nemen van de student en de mogelijke problemen de belangrijkste pedagogische vaardigheid is voor docenten. Verder is het voor docenten belangrijk om flexibel te zijn en open te staan voor oplossingen om ervoor te zorgen dat de student de studie succesvol afrondt. Verder is het begrip tonen voor de dyslectische student en de student als ervaringsdeskundige zien belangrijk.

7. Conclusie

De conclusie van de bachelor thesis omvat het beantwoorden van de onderzoeksvraag door de beantwoorde deelvragen samen te voegen.

De onderzoeksvraag luidt als volgt: 'Op welke manier kan de keuzemodule 'Dyslexie en studievoordigheden deel 1 en deel 2' dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam ondersteunen bij het omgaan met de bijkomende problemen van dyslexie?'

Deelvraag een

Allereerst bleek uit de enquête dat 76,2% van de dyslectische studenten een of meerdere bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie ervaren tijdens het studeren. Voor 68,1% van de studenten vormen de sociale en emotionele problemen een gemiddelde belemmering tijdens het studeren. Voor 14,4% van de studenten betreft het een zware belemmering. Uit het onderzoek 'leren met dyslexie' kwam naar voren dat 20,3% van de respondenten aangaf zoveel last te hebben van sociale en emotionele problemen, zodat er een extra beperking ontstond (Biezeman, 2007) (zie ook 2.1 Resultaten Literatuurverkenning / literatuurstudie).

Deelvraag twee

De studenten geven aan dat er behoefte is aan informatieve ondersteuning (51,3%) voor de bijkomende sociale en emotionele problemen. Uit de open vragen kwam naar voren dat onbegrip van docenten en studenten als sociaal en emotioneel probleem ervaren wordt en dat begrip en kennis over dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen voor docenten een manier van ondersteuning zou kunnen zijn. De barkruk van zelfvertrouwen (zie 2.1 Resultaten Literatuurverkenning / literatuurstudie) geeft aan dat er drie componenten te onderscheiden zijn bij zelfvertrouwen, namelijk: 'autonomie, relatie en competentie (Prinsen, 2010). Als deze componenten niet in evenwicht zijn, valt de barkruk om (Prinsen, 2010). Uit dit onderzoek blijkt dat begrip van docenten vaak gemist wordt, waardoor de barkruk uit evenwicht is.

Deelvraag drie

Vanuit de literatuur zijn de randvoorwaarden voor ondersteuning omschreven als signaleren en doorverwijzen. Evenals helderheid en eenduidigheid scheppen over de verwachtingen over de manier van toetsen voor studenten. Dyslectici met een laag zelfbeeld, faalangstigheid of perfectionisme verbinden prestaties aan persoonlijke kenmerken (Dijkstra & Barelds, 2008). Door als docent de student positief te benaderen en taakgerichte feedback te geven wordt er voor een vermindering in de faalangst en het lage zelfbeeld gezorgd.

Deelvraag vier

De pedagogische vaardigheden die docenten dienen te bezitten om ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen te kunnen bieden zijn te omschrijven in enkele steekwoorden: 'Vertrouwen in de student, oprechtheid, meedenken met de student, betrokkenheid, nieuwsgierigheid, flexibiliteit, serieus nemen, erkenning, interesse tonen en veiligheid bieden. Loonstra (2015) stelt dat er twee componenten te omschrijven zijn bij de risico en beschermende factoren van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie, namelijk: 'aanlegfactoren en omgevingsfactoren'. De bovengenoemde pedagogische vaardigheden zorgen voor beschermende omgevingsfactoren voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie.

De alomvattende conclusie van de bachelor thesis is dan ook dat de keuzemodule 'Dyslexie en studievaardigheden deel een en deel twee' dyslectische studenten van de Hogeschool van Rotterdam kunnen ondersteunen bij het omgaan met de bijkomende sociale en emotionele problemen door informatieve ondersteuning in de vorm van een reader aan te bieden en hierdoor kennis en begrip te creëren bij docenten en studenten.

Bij 9. *Beroepsproduct* is de omschrijving, verantwoording, bruikbaarheid, relevantie en implementatie van het product te lezen.

8. Discussie

Bij het doen van onderzoek is het van belang om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te kunnen waarborgen (Migchelbrink, 2013) (voor meer informatie zie 5.2 Betrouwbaarheid en 5.3 Validiteit). Bij dit onderzoek zijn een aantal aandachtspunten geplaatst waarbij de betrouwbaarheid en validiteit ter discussie staan. Afgesloten wordt er met een vooruitblik op mogelijke vervolgonderzoeken.

8.1 Aandachtspunten

Bij de aandachtspunten van het onderzoek worden er kritische opmerkingen geplaatst bij aanzien van de uitvoering van dit onderzoek.

De enquête zou oorspronkelijk naar 120 studenten gestuurd worden maar is uiteindelijk naar 351 studenten gestuurd (de verantwoording voor deze keuze is te lezen in 8.2 methodische grondigheid). Het was daarom van belang om gebruik te maken van gesloten vragen en meerkeuzevragen. Een student gaf als feedback op de enquête: 'De mate waarin de problemen voorkomen bij 1 verschillen van elkaar. Dit was misschien interessant geweest om aan te kunnen geven om een zo'n duidelijk mogelijk beeld te kunnen schetsen'. Als kritische kanttekening kan er gesteld worden dat sommige vragen sturend geweest zijn, waardoor het beeld wat de enquête geeft vertekend kan zijn. Aan de andere kant is het onduidelijk in hoeverre de studenten open staan voor het plakken van 'labels' zoals faalangst en perfectionisme. De onderzoeker houdt rekening met mensen die niet geneigd zijn om deze labels te plakken, terwijl de symptomen wel overeen komen. Met labels plakken wordt bedoeld het toegeven van problemen en bijvoorbeeld zeggen: 'Ik heb faalangst'.

Bij het analyseren van de enquête kwam de onderzoeker erachter dat er in het onderzoek vooral gefocust wordt op de ervaren problemen. Alle vragen zijn gefocust op wat niet goed gaat en waar er problemen zijn bij het studeren. Vandaar dat de onderzoeker in de interviews na aanleiding van de enquête met de studenten een vraag heeft toegevoegd: 'Hoe komt het dat je nu toch op het HBO zit, ondanks de dyslexie'. Door het stellen van deze vraag hoopte de onderzoeker positieve karaktereigenschappen en beschermende factoren te ontdekken die ingezet en gestimuleerd kunnen worden bij het ontwikkelen van passende ondersteuning voor de sociale en emotionele problemen.

De onderzoeker heeft gebruik gemaakt van een digitaal enquête programma Survio (www.survio.com) zodat de anonimiteit van de studenten gewaarborgd werd. De link is naar de emailadressen gestuurd waarna de student zelf de enquête kon invullen. Een kanttekening

hierbij is dat de onderzoeker niet weet met welke intentie en hoe eerlijk de enquête ingevuld is door de studenten. Het is ook niet te achterhalen welke student welk antwoord gegeven heeft. De digitale enquête heeft er wel voor gezorgd dat het realistisch en haalbaar was om de 161 ingevulde enquêtes te analyseren.

8.2 Vooruitblik

Suggesties voor mogelijke vervolg onderzoeken.

Bij enquêtevraag vijf: 'Ben je tevreden / trots op je prestaties op school' hebben 73,8% van de studenten met ja geantwoord. Dyslectici en perfectionisten koppelen vaak het falen aan karaktereigenschappen zoals lui en/of dom zijn (Loonstra, 1015). Perfectionisten en mensen met een laag zelfbeeld zijn ook niet snel tevreden met de geleverde prestaties (Loonstra, 2015). Het is dan ook opmerkelijk dat bijna 3/4 van de studenten wel tevreden / trots op de prestaties op school zegt te zijn. Dit gegeven is een mogelijk vervolgonderzoek waard.

Voor het onderzoek naar de sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie was het interessant geweest om hooggevoeligheid en hoogbegaafdheid mee te nemen en te onderzoeken bij de studenten. Dit zijn namelijk ook (in mindere mate) sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie. De vraag hoe de (co-)relatie tussen dyslexie en hooggevoeligheid / hoogbegaafdheid zich verhoudt voor studenten tijdens het studeren is nu nog onduidelijk en vraagt om een vervolgonderzoek.

9. Beroepsproduct

Het onderzoek van de bachelor thesis is afgerond en de conclusie is getrokken. Om de bachelor thesis te voltooien heeft de onderzoeker een product ontwikkeld.

9.1 Product

Het product voortvloeiend uit de conclusie van de bachelor thesis is een reader voor student en docent waar informatie in staat over hoe er omgegaan kan worden met de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Uit de resultaten en de literatuur blijkt dat de sociale en emotionele problemen door elke student op een andere manier ervaren worden. Door de subjectiviteit van de ervaren problemen is het van belang om een informatieve ondersteuning te ontwikkelen die bij iedereen kan aansluiten. Door het ontwikkelen van een reader kan de student zelf kiezen waar de focus gelegd wordt bij de ondersteuning. De student kiest zelf welke informatie van belang is en richt daar de aandacht op. De reader is ontwikkeld zowel voor de student als de docent. Uit het onderzoek kwam naar voren dat dyslectische studenten begrip van docenten en non-dyslectische studenten misten. Voor docenten is het van belang om te weten welke informatie relevant is voor de student. Er zal een onderscheid gemaakt worden in tips voor studenten en tips voor docenten. Op deze manier kan een student de reader ook delen met een docent die nog geen informatie heeft over de sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie. Docenten beoefenen de signalerende taak van het docentschap bij het kunnen herkennen van moeilijkheden en hierover met studenten in gesprek te gaan. Deze taak is belangrijk voor veel ondersteuning passend bij de sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie.

9.2 Aansluiting beroepspraktijk

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de studenten meer informatie willen over de sociale en emotionele problemen. Door het ontwikkelen van de reader hebben de studenten meer informatie over het omgaan met deze problemen. Verder bleek uit het onderzoek dat er een groot verschil is in subjectieve beleving van de sociale en emotionele bijkomende problemen. Niet elke student ervaart faalangst maar ervaren juist weer extra stress. De reader geeft studenten de ruimte om op hun eigen moment informatieve ondersteuning te

krijgen voor de door hun ervaren sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie. Verder komt er naar voren dat begrip en kennis bij docenten gemist wordt. Door docenten inzicht te geven in het proces dat een dyslectische student mee kan maken, kan er meer begrip ontstaan.

9.3 Bruikbaarheid en Relevantie

In de keuzemodule 'dyslexie en studievoordigheden deel 1 en deel 2' wordt er gesproken over de meervoudige intelligentie van Gardner (Hofmeester, 2014). De meeste dyslectici zijn niet 'word smart'. Om ervoor te zorgen dat de reader bruikbaar is voor zowel student als wetenschappelijk onderbouwde docenten zal er een wisselwerking in de reader te vinden zijn tussen 'word smart' (wetenschappelijke onderbouwde) en 'picture smart' (ondersteunend beeldmateriaal). De onderzoeker heeft bij het begin van elk hoofdstuk een mindmap geplaatst waardoor de dyslectische student een helder overzicht heeft over de behandelde informatie in dat hoofdstuk.

De keuzemodule bevat een vol programma en zal aan het begin van de zomer opnieuw ingedeeld worden naar aanleiding van de uitgegeven modulehandleidingen van Hofmeester. Als product was het dus niet relevant om de keuzemodule anders in te gaan richten. Wel zal de onderzoeker deelnemen aan het gesprek over de herinrichting van de keuzemodule en zullen de resultaten van dit onderzoek gedeeld worden. De relevantie voor informatieve ondersteuning voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie zijn duidelijk gemaakt doordat 76,2% van de studenten die de enquête ingevuld hebben aangeven een of meerdere van deze problemen te ervaren. De reader is getest door de opdrachtgever en door drie studenten die mee gedaan hebben aan de interviews. De feedback van de opdrachtgever is dat de reader een mooie persoonlijke inleiding heeft. Dit trekt de aandacht en schept vertrouwen. De hoofdstukken zijn voorzien van goede informatie die op een creatieve manier zijn gevisualiseerd. De opdrachtgever gaf aan dat het een mooi idee is om een bijpassend opdrachtenboek te ontwikkelen als vervolg op de reader. De studenten hebben helaas geen feedback gegeven.

9.4 Implementatie

De reader is ontwikkeld voor studenten, waarbij de implementatie door de docenten die de keuzemodule geven gedaan wordt. Dit betekent dat er verschillende implementaties zijn, namelijk: 1^e graad onderzoeker → docenten en 2^e graad docent → studenten. De reader zal beschikbaar zijn voor elke dyslectische student die de keuzemodule volgt. De aanwezige docent zal na de eerste bijeenkomst waarbij een lijst met sociale en emotionele problemen ingevuld wordt in het opdrachtenboek aangeven dat deze reader beschikbaar is voor de studenten die hier behoefte aan hebben, of voor studenten die dit aan een docent willen geven. Dit houdt in dat de reader onderdeel wordt van het lesmateriaal, maar dat deze alleen op aanvraag van de student bij de docent die de keuzemodule geeft verkregen kan worden. De onderzoeker heeft de reader donderdag 4 juni bij de docenten die de keuzemodule geven geïmplementeerd (Rolak, Zuilen & Zuilen). De meerwaarde van de reader wordt erkent door de docenten omdat de docenten meegewerkt hebben aan het onderzoek. De reader sluit aan bij de keuzemodule en is hierop een extra toevoeging. De complexiteit van de reader is minimaal. Het is een informatieve ondersteuning die genoemd dient te worden tijdens het geven van de les. Verder dienen de docenten van de keuzemodule de reader uit te kunnen delen aan de studenten. Hiervoor is geen grote verandering in de bestaande situatie nodig. De waarneembaarheid van het product is duidelijk, waardoor dit de implantatie zal bevorderen. Met waarneembaarheid wordt het uiterlijk van het product bedoeld. Doordat de docenten betrokken zijn geweest bij het onderzoek is er gebruik gemaakt van experimenteerruimte en het uitoefenen van invloed op het product. Dit zorgt ervoor dat de docenten de reader beter kunnen implementeren. De duidelijkheid van de reader en de bruikbaarheid dankzij de kwaliteit zorgen ervoor dat de reader aansluit op de vraag van de dyslectische studenten. De reader is beschikbaar bij de docenten die de keuzemodule geven, voor andere geïnteresseerde docenten.

9.5 Relevantie voor het beroep

Orthopedagogen kunnen door de conclusies van dit onderzoek studenten met dyslexie een betere begeleiding aanbieden als het gaat om de bijkomende sociale en emotionele problemen. Docenten krijgen door de reader handvaten om studenten beter te kunnen ondersteunen en door te verwijzen, waardoor studieovertraging kan verminderen en studieproblemen verholpen kunnen worden. Verder kan het voor docenten een verandering betekenen in de grondhouding van het lesgeven. Docenten hebben vertrouwen in dyslectische studenten en weten dat dyslectische studenten het in principe kunnen waardoor er samen naar alternatieve oplossingen gekeken wordt. Zoals Hofmeester het noemde tijdens het interview: 'Wantrouwen versus vertrouwen'. Pedagogen bieden juist de ondersteuning aan personen, ook aan studenten. Voor pedagogen is de reader een duidelijk handboek waarbij belangrijke kwaliteiten van pedagogen naar voren komen zoals: 'de cliënt is de deskundige, vertrouwen in het zelf oplossend vermogen van cliënten en stimuleren in de zone van de naasten ontwikkeling'.

9.6 Nationale en internationale maatschappelijke ethische en beleidsmatige ontwikkelingen

De reader geeft handvaten voor student en docent om in samenwerking ervoor te zorgen dat dyslectische studenten elke opleiding (kunnen) volgen en succesvol (kunnen) afronden. De Wet recht op gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en in het openbaar vervoer uit 2003 geeft aan dat opleidingen verplicht zijn de nodige aanpassingen aan te bieden zodat dyslectische studenten de opleiding succesvol kunnen volgen en afronden (Donner, 2003 ; Handicap + studie, 2005). De focus bij de psycho-educatie, het begeleiden en ondersteunen van dyslexie ligt op de taal- en spellingsproblemen. Internationaal en nationaal is er te weinig aandacht voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Er zijn nog geen wetenschappelijke onderzoeken gedaan en er is nog weinig aanbod in vormen van ondersteuning. Voor studenten betekent dit dat er zelf aangegeven dient te worden welke ondersteuning er nodig is, in de hoop dat universiteiten en hogescholen dit zullen aanbieden. De reader ondersteunt hierin en biedt de student ondersteuning en geeft daarbij de docent psycho-educatie. De professional die ondersteuning dient te bieden voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie staat tussen de procedures en regels van de organisatie / overheid en de behoeften van de student in. Bij het maken van de keus tussen aanbodgericht en vraaggericht werken kiest de professional de positie binnen de kaders van de procedures en regels waarbij de behoeften van de student meegenomen worden. De reader is een middenweg tussen het aanbodgericht en het vraaggericht werken. Bij de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie komt dit vooral naar voren in de extra aandacht en de signalerende taak van docenten opdat er gezien kan worden welke capaciteiten de student bezit.

9.7 Kritische reflectie product

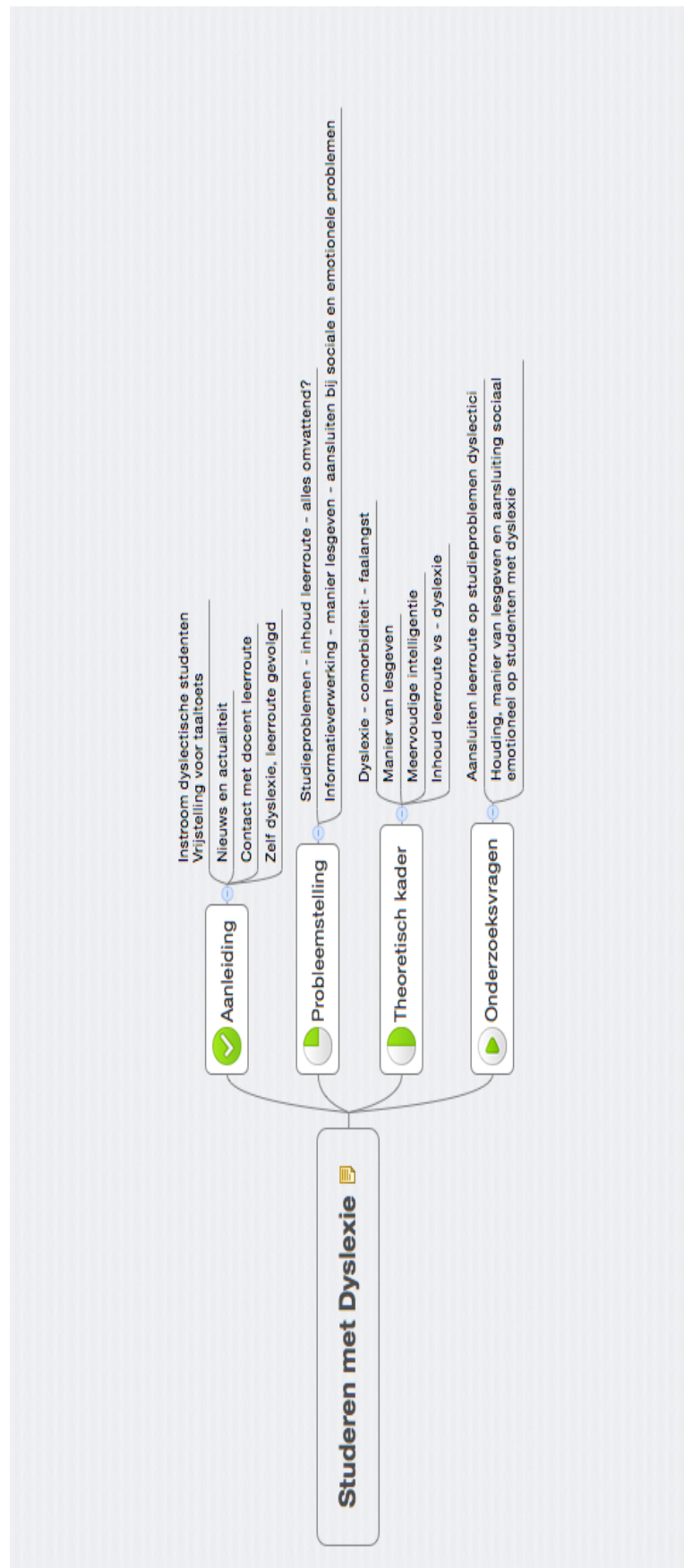
Doordat er gebruik gemaakt wordt van een tussenschakel in de implementatie (de docent) kan de implementatie anders lopen dan beschreven (zie 9.4 Implementatie) waardoor de reader niet onder de aandacht gebracht wordt bij studenten. Het is de vraag hoe deze tweede implementatie verloopt en of dit het doel en de werking van de reader beïnvloeden zal. Een kritische noot voor het beroep is dat docenten (Docenten die niet de keuzemodule geven) al een hoge werkdruk hebben. Bij een hoge werkdruk worden er prioriteiten gesteld. Het is de vraag of het lezen van de reader, alternatieve manieren bedenken en problemen signaleren bij studenten bij deze prioriteiten zitten. Onder professionals zullen er altijd een aantal sceptische personen zijn die een andere kijk hebben op dyslexie en de bijkomende sociale en emotionele problemen. Het is niet realistisch te verwachten dat elke professional alleen al na het lezen van de reader begrip toont voor de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslectische studenten. Het is belangrijk dat dyslectische studenten leren dat de strijd om ondersteuning en de juiste bejegening nooit zal ophouden. De reader is dan ook niet de definitieve oplossing voor de ervaren problemen, maar een manier van ondersteuning die bij bepaalde studenten zal helpen.

- Adriaansen, M., Caris, J. (2011) *Elementaire sociale vaardigheden*. (Derde druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Biezeman, L. (2007). *Leren met dyslexie. Deel 1: onderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Cyclis / Garant.
- Bil, M., de & Bil, P., de (2010). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie. Van wie tot hangplek: de ontwikkeling van 0- tot 18- jarige*. Soest: Nelissen.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Blomert, L. (2013) *Protocol dyslexie en behandeling 2.0*. (Herziende versie). Nationaal Referentiecentrum Dyslexie.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie: Een complex taal-probleem*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bruil, J. (1999). *Development of a quality of life instrument for children with a chronic illness*. Enschede: Printpartners Ipskamp.
- Buys, P. & Aerts, I. (2011). *Mijn zelfportret. Groepswork rond zelfbeeld voor adolescenten met autisme*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Decanaat Hogeschool Rotterdam (2014-2015). *Dyslexie*. Rotterdam: Auteur.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ondersteuning in het basisonderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Dijkstra, P. & Barelds, D. (2008). *Verhoog je relatie-IQ met behulp van de vijf succesfactoren*. (2^e druk). Utrecht: Spectrum
- Dijkstra, P. (2009). *Zelfverzekerd door het leven. Reken af met je denkfouten*. Utrecht: Spectrum.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van. (2014). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.
- Donner, J. (2003). *Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte*. Geraadpleegd op 24 februari 2015, van http://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/geldigheidsdatum_10-10-2012.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York:Norton.
- Fontaine, B. (2010). *De plancyslus in het sociaal agogisch werk. Sociaal – agogisch basiswerk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Freud, S., & Gay, P. (1989). *The Freud reader*. New York: W.W. Norton.
- Gerritse, E., Jong, J. de & Rispens, J.E. (2004). *Dyslexie als taalstoornis. Handboek stem-spraak-pathologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Haan, E. De, Burgers, Y. (2013). *Coachen met Collega's*. Assen: Gorcum.
- Halbertsma, J.(1995). *ICIDH. De internationale classificatie van Stoornissen, beperkingen en handicaps. Een brug tussen de medische en sociale aspecten van gezondheidsproblemen*. Medisch contact, 50, 710-713.
- Handicap + studie (2005). *Dyslexie in het hoger onderwijs. Een wegwijzer voor studentendecanen en studentenbegeleiders*. Utrecht: Auteur.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Salt Lake City, UT: Great River Books.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (1998). Dutch adults with learning disabilities viewed by themselves. *Thamalus: a journal of the international academy for research disabilities*, 16, 2, 65-76.
- Hofmeester, N. (2014). *Leerroute dyslexie. Module 1 Ontwikkel je eigen leerstijl*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Hogeschool Rotterdam (z.d.). *Dyslexie*. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.hogeschoolrotterdam.nl/voorlichting/faciliteiten/voorzieningen/studeren-met-een-beperking>.
- Hogeschool van Rotterdam (2013). *Jaarverslag 2013*. Geraadpleegd op 24 februari 2015, Van <http://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/publicaties/jaarverslagen>.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. Geraadpleegd op 10 februari 2015, van <http://ida.org/definition-of-dyslexia/>.
- Janson, S. (2010). *Minder perfect, meer effect. Omgaan met perfectionisme op het werk*. Amsterdam: Pearson Educatie Benelux.
- Johnson, D.W., Johnson, F.P. (2011). *Groepsdynamica. Theorie en vaardigheden*. (10^e editie). Amsterdam: Pearson Educatie Benelux.
- Jong-Ham, R., de. (2003). *Beleving van volwassenen met leerstoornissen bij het betreden van het arbeidsproces. Een nadere analyse*. Leiden: Universiteit Leiden, Orthopedagogiek (Doctoraalscriptie).
- Karolyi, C., von. (2001). Visual-Spatial Strenght in Dyslexie: Rapid Discrimination of mpossible Figures. *Journal of Learning Disabilities*. 34(4), 380-391.
- Keunen, B. (2014). Dyslexie? Oh, dat is de letter B en D omdraaien. Auteur pleit voor betere dyslexie kennis op opleidingen, *Balans*, 2014 (8). 32-33.
- Korrelboom, K. (2011). *Comet voor negatief zelfbeeld*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lazarus, R.S., (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Loonstra, J.H. & Braams, T. Red. (2015). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. (zesde druk). Antwerpen – Apeldoorn : Garant.
- Macionis, J. Peper, B. & Leun, J. van der. (2010). *De samenleving. Kennismaking met de sociologie*. (9^e editie). Amsterdam: Pearson Education Benelux B.V.
- Migchelbrink, F. (2013). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Nationale beroepengids (z.d.). *Orthopedagoog. Beroepsprofiel orthopedagoog*. Geraadpleegd op 21 januari 2015 van, <http://www.nationaleberoepengids.nl/Orthopedagoog>.
- Nationale beroepengids (z.d.). *Pedagoog. Beroepsprofiel orthopedagoog*. Geraadpleegd op 21 januari 2015 van, <http://www.nationaleberoepengids.nl/Pedagoog>.
- Nieuwenbroek, A., & Ter Beek, A. (1999). *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: FPC groep.
- Orsborne, A. et al. (2011). *The psychology book*. London: Dorling Kindersley Limited.
- Ojemann, P.C. (1987). *Woordblindheid en beelddenken: compensatie, correctie, preventie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Parliamentary Office of Science and Technology (2004). *Postnote. Dyslexia & Dyscalculia*. Number 226.
- Paternotte, A., (2003) dertig jaar zorgen om dyslexie, *Balans*, 2013 (4), 8-11.
- Pol, van der., A., Jaspers, R. (2007). *Faalangst. Signaleren en interventie op school*. Bezocht op 8 mei 2015, van <http://faalangstinschool.webs.com>.
- Prinsen, H. (2010). *Help! Mijn kind heeft faalangst. Gids voor ouder en kind bij het omgaan met faalangst en examenvrees*. Houten: Bohn stafleu van Loghum
- Rigter, J. (2013). *Handboek ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Countinho.
- Royal College of Art (2009). *Dyslexia Policy*. Kingston, United Kingdom: auteur.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Haan, D., de, Mijs, L.I.M. & Harinck, F.J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven. *Tijdschrift voor de Orthopedagogiek*, 47, 135-145.
- Steenkamp, F. & Jonkers, H. (2014). *Studeren met een handicap. De elfde gebruikerstoets, 2014. De oordelen van studenten met een functiebeperking over hun studie en instelling*. Leiden: Centrum Hoger Onderwijs en Informatie.
- Stevens, L. & Boers, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het juiste moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Apeldoorn - Antwerpen: Maklu
- Verhoeven, S. & Boersen, G. (2013). *Dyslexie: Stoornis of intelligentie! Faalangst en prestatiedrang omzetten in succes*. (tweede druk). Antwerpen – Apeldoorn: Cyclus.
- Verkuil, B., Emmerik, A., van, & Holtop, R. (2010). *Een patiënt met stress en burnout in de huisartsenpraktijk*. Utrecht: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vernooy, K. (2003). De weg omhoog. De effecten van verwachtingen en doelen in het onderwijs. *Basisschoolmanagement*, 17,2.
- Visser – Slothouwer, C. & Zuidam, L. (2002). *Beleving van volwassenen met leerstoornissen bij het betreden van het arbeidsproces*. Leiden: Universiteit Leiden, Orthopedagogiek (doctoraalscriptie).
- Voetelink, S. (2011). *Stress bij kinderen*. (16 januari). Bezocht op 8 mei 2015, van <http://www.lerenvanuitjehart.nl/bibliotheek/55-e-zine-januari-2011-stress-bij-kinderen>
- Wennekes, R.J. (1995). Neurowetenschappelijk onderzoek en ontwikkelingsdyslexie. De relatie tussen interhemisferische functiestoornissen en specifieke lees- en spellingproblemen? In A.J.J.M. Ruijsenaars & R. Kleijnen (red). *Dyslexie. Lees- en spellingsproblemen: Diagnostiek en interventie*, pp.51-60. Leuven: Acco, Leuven.
- Ytsma, W., Helling, B. & Peters, G.J. (2009) *Basisboek werken in een organisatie*. Baarn: HB uitgevers.
- Zalm, van der., M. (2009). *Je bibber de baas. Faalangsttraining voor kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L. & McCann, V. (2009). *Psychologie. Een inleiding*. (6^e editie). Amsterdam: Pearson Education Benelux BV

Bijlagen

Bijlage een Mindmap



Bijlage twee Interviews

Acht December 2014

Aanwezigen: Marzenka Rolak, Esther Rensman

Locatie: Dyslexie Centrum Rotterdam, Beukelsweg 64 Rotterdam

Onderwerp: mogelijke afstudeeronderwerpen.

M en E beginnen te praten over de keuzemodule dyslexie en hoe E die ervaren heeft. Wat de studenten voor feedback geven aan M.

- E geeft aan dat veel wat er besproken werd tijdens de keuzemodulen ze al wist, omdat E veel zelfonderzoek heeft gedaan. Verder bemerkte E dat er een veilig sfeer was, en dat ze het gevoel kreeg dat iedereen er met zijn dyslexie mocht zijn, geen vooroordelen maar erkenning.

- M geeft aan dat zij dit ook erkent, het is van belang dat er een veilige sfeer ontstaat omdat er ook naar jezelf gekeken wordt. M. Geeft aan dat iedere docent op zijn eigen manier lesgeeft, maar dat dit niet altijd passend is bij de meervoudige intelligentie van een bepaalde groep dyslectici.

- Mogelijke onderwerpen voor afstuderen zijn:

- De manier waarop de keuzemodule gegeven wordt.

- Hoe kan de leerroute pedagogisch – didactisch afgestemd worden op de studenten?

- Van meervoudige intelligentie naar pedagogisch didactisch lesgeven. Hoe gebruik je de meervoudige intelligentie om ervoor te zorgen dat studenten meer uit de les halen?

- 'Studeren met dyslexie', Nel hofmeester uit 2001. Hofmeester heeft de keuzemodules ontwikkeld, vandaaruit is het boek ontstaan en in 2014 zijn er echte readers ontwikkeld voor de keuzemodules.

- Evaluatie leerroute is nog niet gebeurd (niet aangepast).

- Voor de dyslectische studenten: Hoe communiceer je naar buiten dat je dyslectisch bent en dingen dus niet goed kunt, maar ook veel kwaliteiten hebt?

- Conflict diagram, staat wel in de reader van de keuzemodule maar wordt niet toegepast in de keuzemodule.

- Positieve psychologie toepassen?

- Welke bijkomende sociale en emotionele problemen ervaren de studenten met dyslexie?

- Hoe ondersteun je deze problemen?

23 januari 2015

Aanwezigen: Marzenka Rolak, Esther Rensman

Locatie: Dyslexie Centrum Rotterdam, Beukelsweg 64 Rotterdam

Onderwerp: verdieping afstudeeronderwerp

- Hoe geef je de module met je eigenschappen als docent zijnde ? Welke pedagogische en didactische methoden hebben dyslectische studenten nodig?
- De leerroute is uitgebracht op papier in de vorm van een reader in 2014.
- Studiehandleiding voor docenten omvat 1 A4, kort en beknopt. Hierin staat niet beschreven hoe je les geeft aan dyslectische studenten en hoe je ervoor zorgt dat er een veilige groep ontstaat, waarbij ervaringen gedeeld kunnen worden.
- Tips & trucs voor nieuwe docenten die de module in de toekomst gaan geven.
- De nieuwe leerroute vergelijken met de oude.
- In het opdrachten boekje wordt gevraagd naar de bijkomende sociale en emotionele problemen die de dyslectici ervaren, maar hier wordt de rest van de module niets mee gedaan. De module draait meer om het creëren van strategieën om de studie zo goed mogelijk door te komen.

Bijlage drie Definitie dyslexie

Allereerst zal er een definitie gegeven worden van dyslexie, zoals deze in dit onderzoek gebruikt zal worden. Er bestaan verscheidende definities van dyslexie, de een gedetailleerd, de ander breder ingezet. De International Dyslexia Association omschrijft de volgende definitie: *'Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge'* (International Dyslexia Association, 2002). Leo Blomert geeft bovenstaande definitie in het Nederlands weer: *'Dyslexie is een subtiele stoornis in het ontwikkelen van de hersenen op basis van een genetische predispositie, die leidt tot verstoringen in de verwerking van taal specifieke informatie, die vooral tot uiting komt bij het verwerken van fonologische-orthografische informatie en zich uit in het lezen en spellen van woorden* (Blomert, 2005). Verhoeven en Boersen voegen aan bovenstaande, veelvoorkomende definities gericht op taal- en spraakvaardigheden iets toe, namelijk: *'Dyslexie is het directe gevolg van een dominantie van de rechterhersenhalft in het denken in combinatie met een natuurlijke, aangeboren zwakte voor het verwerken van talige codes als eigenschappen van de linkerhersenhalft. De dominantie van de rechterhersenhalft uit zich in een denkstijl die wij het conceptuele denken noemen. De zwakte in het verwerken van talige codes is een natuurlijke variant in de verdeling van kwaliteiten over de verschillende mensen. De faalangst die zich als gevolg daarvan ontwikkelt, vertraagt of schakelt de niet-dominante hersenhalft uit. Bij dyslectici is dat de linkerhersenhalft, juist de hersenhalft die het beste toegerust is op het verwerken van taal. Onder spanning en stress wordt bij dyslectici de taal uitgeschakeld, wat de aanwezige dyslexie verergert* (Verhoeven & Boersen, 2013).

Uitgaand van bovenstaande definitie wordt er in dit Research plan bachelor thesis gewerkt met de beknopte definitie: *'Dyslectici hebben moeite met het verwerken van taalspecifieke informatie door een dominantie in de rechterhersenhalft. Dyslexie is aangeboren, kan versterkt of verzwakt worden door de omgeving en komt voornamelijk tot uiting in spraak- en schrijfproblematiek. De dyslecticus is een conceptuele denker en heeft een verhoogde kans op stress, faalangst en andere sociaal emotionele problemen'* (Verhoeven & Boersen, 2013)(Blomert, 2005) (International Dyslexia Association, 2002).

Bijlage vier Tijdsplanning

Week	Activiteit	Locatie	Personen	Duur
Week 8 Begeleiding HRO	1. Begeleiding M. Verlaan 2. Gesprek met M. Rolak 3. Feedback verwerken 4. Definitieve onderzoeksplan (wat ik tot nu toe heb) inleveren (Natschool en hardcopy in tweevoud)	1. Hogeschool Rotterdam 2. Dyslexie Centrum Rotterdam 3. Thuis 4. Hogeschool Rotterdam	M. Verlaan M. Rolak	± 10 uur
Week 9	Tentamenweek			
Week 10	Herkansingsweek Feedback onderzoeksplan		M. Verlaan I. Prins	
Kwartaal 3				
Week 1	1. Werken aan onderzoeksplan 2. Gesprek M. Verlaan 3. Feedback verbeteren	1. Thuis 2. Hogeschool Rotterdam 3. Thuis	M. Verlaan	± 30 uur
Voorjaarsvakantie				
Week 2	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievoordigheden deel 1' 2. Onderzoeksplan afronden 3. Onderzoeksplan inleveren tweede kans (1 maart 2015).	1. Hogeschool Rotterdam 2. Thuis 3. Hogeschool Rotterdam	M. Rolak	± 30 uur
Week 3 Begeleiding HRO	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievoordigheden deel 1'. 2. Onderzoeksplan go of no go 3. Onderzoeksactiviteit een en drie: Enquête ontwerpen 4. Begeleiding M. Verlaan (4-03-2015)	1. Hogeschool Rotterdam 2. Hogeschool Rotterdam 3. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 4. Hogeschool Rotterdam	M. Rolak M. Verlaan I. Prins	± 30 uur
Week 4	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievoordigheden deel 1'. 2. Enquête laten testen en eventueel aanpassen 3. (eventueel) Onderzoeksplan aanpassen. 4. E-mail adressen van 120 dyslectische studenten verkrijgen 5. Onderzoeksactiviteit zes interview M. Rolak voorbereiden en uitvoeren. 6. Gesprek opdrachtgever en M. Verlaan?	1. Hogeschool Rotterdam 2. Thuis, Hogeschool Rotterdam, e-mail 3. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 4. Decanaat, Dyslexie Centrum Rotterdam 5. Dyslexie Centrum Rotterdam, Thuis 6. Hogeschool Rotterdam	M. Rolak Ouders en Kennissen Decanen Hogeschool Rotterdam	± 30 uur
Week 5	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievoordigheden deel 1'.	1. Hogeschool Rotterdam	M. Rolak circa 120	± 30 uur

	2. Onderzoeksactiviteit twee en vier: Ontwerpen interview vragen. 3. Enquête e-mailen naar doelgroep op maandag ochtend 16 maart. 4. Onderzoeksactiviteit zes analyseren	2. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 3. Thuis 4. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam	dyslectische studenten van Hogeschool Rotterdam	
Week 6	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievvaardigheden deel 1'. 2. Onderzoeksactiviteit een en drie: Enquête analyseren 3. Onderzoeksactiviteit vijf uitvoeren en analyseren	1. Hogeschool Rotterdam 2. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 3. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam	M. Rolak 10 Dyslectische studenten van Hogeschool Rotterdam	± 30 uur
Week 7 Begeleiding HRO	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievvaardigheden deel 1'. 2. Begeleiding M. Verlaan. 3. Onderzoeksactiviteit twee en vier groepsinterview uitvoeren. Datum nog niet gepland. 4. Onderzoeksactiviteit twee en drie groepsinterview analyseren 5. Eventuele uitloop van vorige weken afronden	1. Hogeschool Rotterdam 2. Hogeschool Rotterdam 3. Hogeschool Rotterdam 4. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 5. Thuis	M. Verlaan M. Rolak	± 30 uur
Week 8	1. Keuzemodulen 'dyslexie en studievvaardigheden deel 1'. 2. Onderzoeksactiviteit twee en drie groepsinterview analyseren 3. Onderzoeksverslag bijwerken. 4. Bespreken bevindingen met M. Rolak. 5. Feedback aanpassen 6. Conclusie schrijven 7. Brainstormen product	1. Hogeschool Rotterdam 2. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 3. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 4. Dyslexie Centrum Rotterdam 5. Thuis 6. Thuis 7. Thuis	M. Rolak	± 30 uur
Week 9	1. Ondersteuning opzetten 2. Onderzoeksverslag bijwerken	1. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 2. Thuis	M. Rolak	± 30 uur
Week 10	1. Bespreking voortgang opdrachtgever 2. Onderzoeksverslag bijwerken 3. Ondersteuning vormgeven	1. Dyslexie Centrum Rotterdam 2. Thuis 3. Thuis	M. Rolak	± 30 uur
Kwartaal 4				
Meivakantie				
Week 1	1. Ondersteuning vormgeven 2. Onderzoeksverslag bijwerken	1. Thuis, dyslexie Centrum Rotterdam 2. Hogeschool Rotterdam	M. Rolak	± 30 uur

Week 2 Begeleiding HRO	1. Begeleiding M. Verlaan. 2. Feedback verwerken beroepsproduct, onderzoeksverslag	1. Hogeschool Rotterdam 2. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam	M. Verlaan M. Rolak	± 30 uur
Week 3	1. Gesprek met opdrachtgever 2. Onderzoeksverslag afronden 3. Beroepsproduct afronden 4. Brainstormen presentatie 5. Presentatie ontwikkelen 6. Spellingscontrole H. Heins, D. Rensman en L. Saly	1. Dyslexie Centrum Rotterdam 2. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 3. Thuis, Dyslexie Centrum Rotterdam 4. Thuis 5 Thuis 6 Thuis, via e-mail	H. Heins D. Rensman L. Saly	± 30 uur
Week 4	1. Onderzoeksverslag, product en presentatie klaar 2. Documenten laten inbinden.	1. Thuis 2. Printshop		± 30 uur
Week 5	Laatste controle			
Week 6	Definitief onderzoeksverslagen beroepsproduct inleveren			
Week 7	Presentatie	Dyslexie Centrum Rotterdam,	M. Rolak M. van Zuilen JR. Van Zuilen	1 uur
Week 8	Verdediging (Eventueel herkansing)	Hogeschool Rotterdam	Ouders, Docenten	1 uur
Week 9	Eventueel herkansing verdediging	Hogeschool Rotterdam	Docenten	
Week 10				
9 juli 2015	Uitreiking Diploma Bachelor of Social Work			

Bijlage vijf Tabel bijkomende problemen

Opdracht vier van bijeenkomst een, keuzemodule 'dyslexie en studievvaardigheden deel 1'.

Waar merk je nog meer problemen?

(je mag meerdere onderwerpen aankruisen)

- ☐ Concentratie
- ☐ Tentamens met open vragen
- ☐ Tentamens met meerkeuzevragen
- ☐ Tentamens met ja/nee-vragen
- ☐ Omgaan met docenten
- ☐ Werken in groepen
- ☐ Uitstelgedrag
- ☐ Faalangst
- ☐ Over mijn grenzen gaan
- ☐ Veel moeheid in de winter
- ☐ Snel gestrest
- ☐ Anders:

Reader studeren met dyslexie: sociale en emotionele problemen



Metamorfose

Weten wat mijn dyslexie inhoudt
Accepteren dat ik het niet kan
Verlangen dat ik het wel kan
En groeien zal ik, van rups tot vlinder

EH Rensman

Reader studeren met Dyslexie: sociale en emotionele problemen

Auteur

Rensman, E.H.

Studentnummer 0863143

0863143@hr.nl

Studie: Pedagogiek, 4D

Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO)

estherrensman@live.nl

Ontwikkeld voor de Hogeschool Rotterdam en de Helpdesk Dyslexie.

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de reader studeren met dyslexie: sociale en emotionele problemen. De reader is voortgekomen uit een afstudeeronderzoek naar de mogelijkheid om de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie te ondersteunen bij de studenten van de Hogeschool Rotterdam.

Het onderwerp 'de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie', zijn voor mij erg persoonlijk. Vanaf mijn tiende levensjaar ben ik gediagnosticeerd met dyslexie. Het was voor mij dan ook confronterend om zoveel te weten te komen en te herkennen van de bijkomende sociale en emotionele problemen van dyslexie. Het was nooit makkelijk om naar school te gaan, maar het werd pas echt moeilijk tijdens mijn jaren op het hoger beroepsonderwijs.

Tijdens de basisschool en de middelbare school zijn er nog veel verschillende manieren van ondersteunen en leer je als dyslecticus veel over jezelf. Je weet wat wel werkt bij jou en wat absoluut niet lukt, en daar bedenk je dan een oplossing voor samen met je ouders en instellingen. Alleen vallen die ondersteuning weg bij mij (en vele anderen) toen ik naar het hoger beroepsonderwijs ging. Ik verwachtte dat ik nu eindelijk kon gaan doen wat ik leuk vond en waar ik goed in was. Maar toch zat de dyslexie weer in de weg. Het jaren lang moedeloos voelen, het niet kunnen en altijd falen eiste zijn tol. Veel stress, een laag zelfbeeld, over mijn eigen grenzen gaan, perfectionisme en faalangst waren het gevolg.

Van mijn jaren op het hoger beroeps onderwijs heb ik de harde les geleerd: 'als dyslecticus moet je altijd blijven vechten voor de juiste bejegening, ondersteuning en dezelfde rechten'. Ik hoop dat deze reader voor studenten de ondersteuning kan bieden om te blijven vechten voor de eigen ontwikkeling en zeker niet op te geven! En dat de reader voor docenten inzicht geeft en een andere manier van bejegening teweegbrengt, zodat student en docent samen gaan werken in het proces dat leidt tot het worden van een professional.

Esther Rensman

Inhoudsopgave	
Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	4
1. Faalangst.....	5
2. Laagzelfbeeld.....	6
3. Perfectionisme.....	8
4. Stress.....	10
5. Over de eigen grenzen gaan.....	11
6. Veerkracht.....	13
7. Dyslexie.....	13
8. Grondhouding docent.....	15
9. Verwijzingen.....	15
Literatuurverantwoording.....	16

Inleiding

De reader is ontwikkeld voor student en docent. De student begint zijn ontwikkeling tot professional en de docent biedt hierbij de begeleidende hand. Allereerst zullen de sociale en emotionele bijkomende problemen, namelijk faalangst, laag zelfbeeld, perfectionisme, (extra) stress en over je eigen grenzen gaan besproken worden.

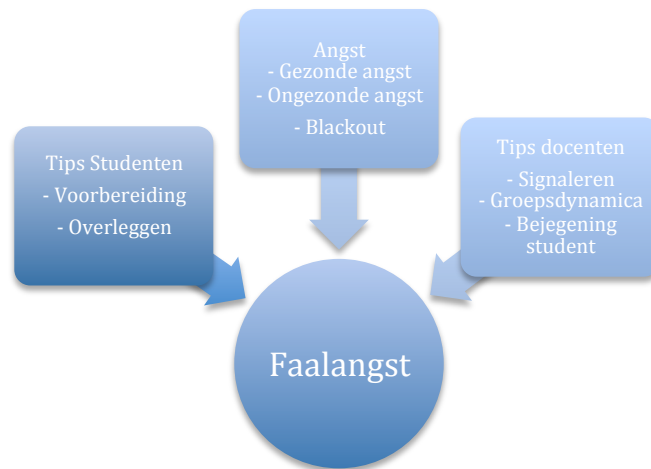
Elk hoofdstuk begint met een mind map, om een kort en duidelijk overzicht te bieden van de besproken stof. Bij elk hoofdstuk zijn er tips voor studenten (in het groen) en voor docenten (in het blauw) om beter om te gaan met de sociale en emotionele problemen of om een betere ondersteuning te kunnen bieden. Hoofdstuk zes gaat over de veerkracht van de student. Daarna wordt een korte uiteenzetting gegeven over dyslexie en de beleving hiervan. Veel studenten weten al veel af van dyslexie en de beleving hiervan. Docenten hebben vaak minimale kennis van dyslexie en hoe een student dit kan beleven.

De grondhouding voor docenten wordt geschetst. Door deze grondhouding aan te nemen zullen studenten beter ondersteund en begeleid worden. Bij hoofdstuk acht over verwijzingen zijn de verdere ondersteuningsmogelijkheden binnen de Hogeschool Rotterdam en daarbuiten beschreven.

Vormgeving

De reader heeft een unieke vormgeving voor non-dyslectici. De vormgeving is ontwikkeld vanuit de theorie van Gardner, meervoudige intelligentie. Er is een combinatie gemaakt tussen linguïstische intelligentie (taalkundig, word smart) en ruimtelijke intelligentie (Beeld denken, picture smart). Dit is te zien door de afwisseling van tekst, afbeelding en tekst in afbeeldingen. Ook wordt er gebruik gemaakt van Engels in de tekst. Sommige dyslectici vinden het lezen in het Engels fijn(er). Doordat de reader kort en bondig geschreven is, is de kern goed te vinden.

1. Faalangst

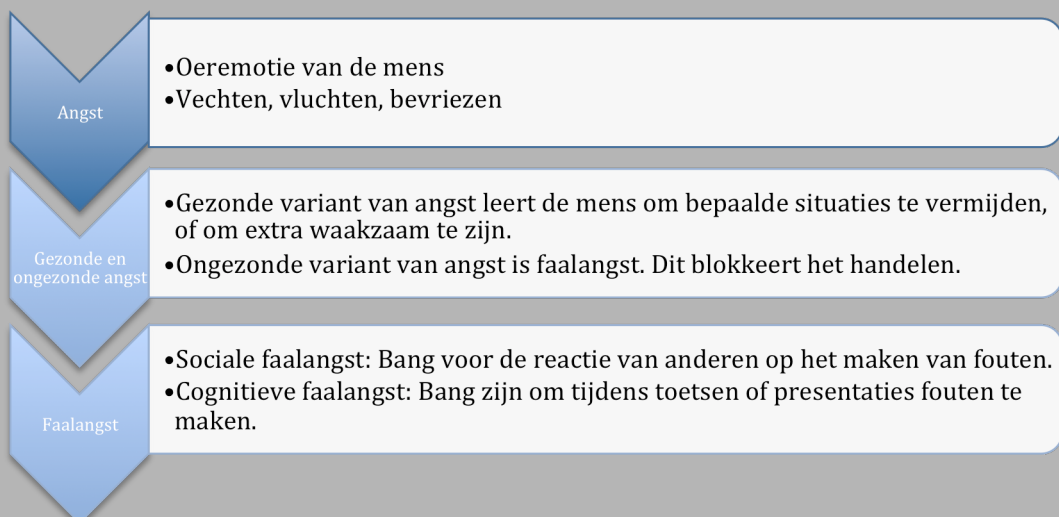


Angst

Faalangst houdt letterlijk in bang zijn om te falen waardoor de angst het handelen beheerst.



Onbewuste reacties (Carro, 2013).



Bij faalangst is de angst gekoppeld aan een toestand, bijvoorbeeld het geven van presentaties, in de klas een beurt krijgen van de docent en het maken van tentamens.

Door negatieve ervaringen op de basisschool, middelbare school en hoger beroepsonderwijs kan de dyslecticus faalangst ontwikkelen.

Tips studenten

Een goede voorbereiding zorgt voor meer rust tijdens het presteren.

Faalangst bespreken met docent.

Bespreken alternatieve manier van presteren met docent.

Falen ligt niet aan karaktertrekken, maar aan iets niet kunnen wat je wel kunt aanleren.

Een goede nachtrust zorgt ervoor dat je hersenen beter werken.

Zeg drie keer per dag tegen jezelf dat je het wel kunt.

Goede afwisseling spanning en ontspanning.

Vergelijk jezelf niet met een ander.

Accepteer dat je iets soms niet meteen kan en faalt, waarna je het wel kunt.

Tips Docenten

Signaleren van een verschil in handelen tijdens lessen, opdrachten en prestatie momenten.

Zorgen voor een veilige groepsdynamica waarin mensen elkaar de ruimte geven om te proberen en te falen.

Bij het geven van feedback op prestatie de feedback richten op de taak en enige koppeling met karaktereigenschappen vermijden.

Zorg dat de prestatie eenduidig en helder omschreven is, zodat de student weet wat er verwacht wordt.

2. Laagzelfbeeld

Barkruk van zelfvertrouwen

- Autonomie
- Relatie
- Competentie

Tips studenten

- Relativeren
- Loskoppelen
- Positieve psychologie

Tips docenten

- Feedback
- Relativeren / loskoppelen

Niet helpende gedachten

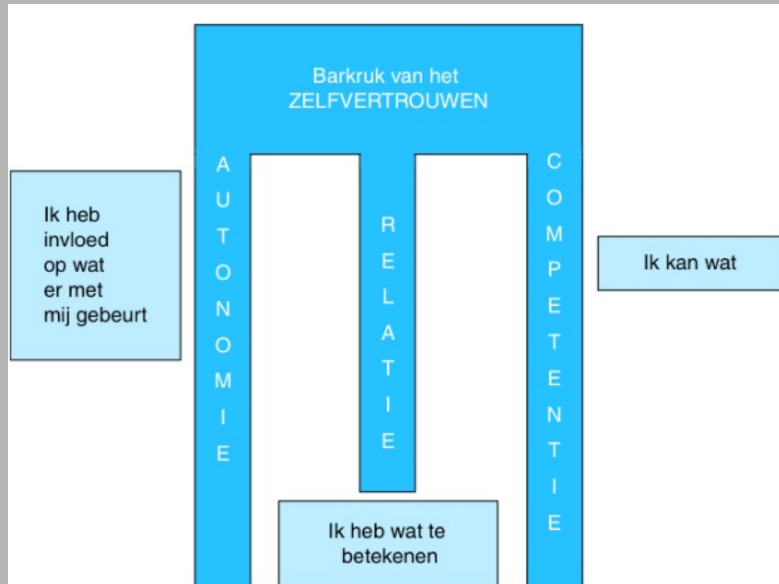
- Disfunctioneel zelfbeeld

Barkruk van zelfvertrouwen

Autonomie: Ik heb invloed op wat er met mij gebeurt

Relatie: Ik heb wat te betekenen

Competentie: Ik kan wat



Barkruk van zelfvertrouwen (Prinsen, 2010).

Dyslectici hebben vaak het gevoel dat ze weinig competenties hebben. De basisschool draait om taal en spelling, iets wat voor dyslectici moeizamer gaat. Deze pijler van competentie blijft onderontwikkeld. Veel dyslectici hebben het gevoel dat ze weinig invloed hebben op wat er met ze gebeurt, weinig autonomie gevoel, omdat de taal- en spellingsontwikkeling niet verloopt zoals het zou moeten. De barkruk blijft staan als alle pijlers hetzelfde zijn. Het vallen van de barkruk betekent minder of een laag zelfbeeld.

Niet helpende gedachten = disfunctioneel zelfbeeld.

Een persoon heeft een disfunctioneel zelfbeeld als de persoon zichzelf herhaaldelijk te negatief beoordeelt.

Alles wat niet goed gaat in de ogen van die persoon is een bevestiging van dit disfunctionele zelfbeeld: 'Zie je wel ik ben dom, ik kan ook helemaal niets goed doen, ik ben te lui'.

De disfunctionele negatieve zelfbeoordeling is globaal en niet op een handeling gericht maar juist op karaktereigenschappen, intenties en eigenschappen

Tips Studenten

Relativeren van de situatie. Is het wel echt zo dat ik altijd een vak moet herkansen?

Loskoppelen van de prestatie en je persoonlijkheid. Ik heb dit tentamen niet gehaald, komt dit doordat ik dom ben of omdat ik te weinig tijd heb gehad om te kunnen laten zien wat ik kan?

Positieve psychologie opdrachten:

- Noteer waar je trots op bent.
- Noteer je kwaliteiten
- Vraag aan drie betrokken personen of dat zij willen noteren datgene waar ze trots op zijn wat jij hebt behaald of waar je goed in bent.
- Noteer elke dag een gebeurtenis of ding waar je trots op bent / of wat goed is gegaan.
- Zeg elke dag tegen jezelf dat je het kunt.

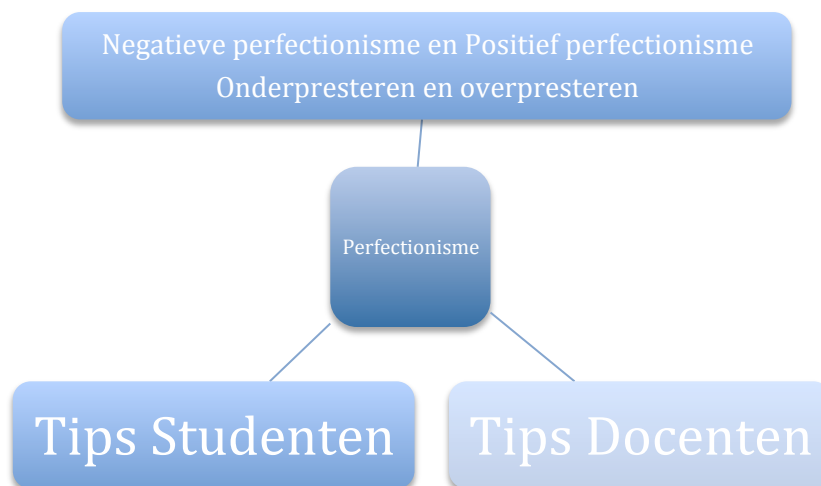
Tips docenten

Bij het geven van feedback op prestatie de feedback richten op de taak en enige koppeling met karaktereigenschappen vermijden.

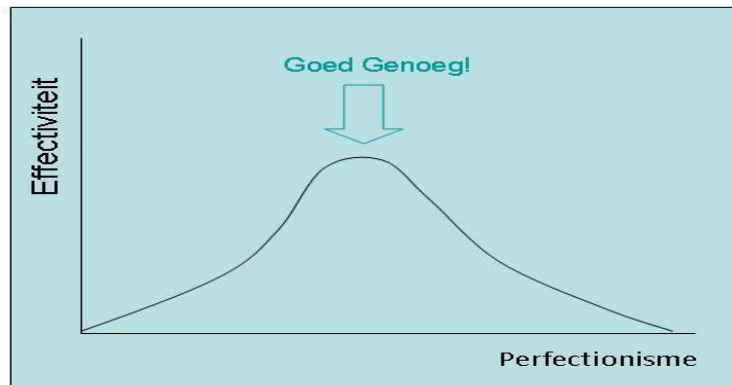
Als je merkt dat een student moeite heeft door een laag zelfbeeld en onzeker is. Help de student dan door de toetsmomenten te relativeren en te wijzen op sterke punten van de student.

Zorg dat de prestatie eenduidig en helder omschreven is, zodat de student weet wat er verwacht wordt

3. Perfectionisme



Positief perfectionisme	De drijfveer is dat men trots is op zijn presentaties.
Negatief perfectionisme	De drijfveer is angst en het vermijden van negatieve gevolgen zoals de afkeuring van anderen. 'Moeten' staat centraal in het taalgebruik.
Onderpresteren	Lager presteren dan het IQ doet verwachten.
Overpresteren	Drang voelen om te bewijzen dat dyslectici het wel in zich hebben: Prestatiedrang ontwikkelen.



Van perfectionisme naar goed genoeg (Flippo, 2013).

Falen
accepteren

- Door het durven maken van fouten leer je van deze fouten en groei je, waardoor je fouten beter leert te hanteren.

Emoties
accepteren

- Positieve en negatieve emoties horen bij het leven. Door deze emoties te ervaren en te accepteren kan de mens beter met het leven omgaan.

Succes
accepteren

- Sta stil bij je behaalde successen en maak een goed - genoeg lijstje. Tel je successen en sta stil bij de dingen waar je dankbaar voor bent.

Realiteit
accepteren

- "Het tegengif tegen perfectionisme en het recept voor optimalisme is acceptatie van de realiteit, van wat er is, of dat nu mislukkingen, emoties of successen zijn".

Tips studenten

Let bij je taalgebruik op het woordje 'moeten'. Probeer dit om te draaien naar 'mogen'.

Relativeren van toetsen / opdrachten. Waar zit de goed genoeg curve?

Maak een goede planning om stress en te lang doorwerken te voorkomen.

Stel prioriteiten. Is het nu echt belangrijk dat ik dit eerst doe, of kan ik beter deze opdracht maken? Wat is het belangrijkste om te halen / nu af te hebben?

Tips docenten

Perfectionisme is goed te signaleren als een student bijvoorbeeld heel veel extra werk inlevert of het altijd net op het nippertje inlevert. Het kan ook voorkomen dat hetgeen studenten inleveren niet overeen komt met de beleving in de klas van de kennis die de student heeft. Ga hierover in gesprek met de student.

Zorg dat de prestatie eenduidig en helder omschreven is, zodat de student weet wat er verwacht wordt

Relativeer de opdrachten als een student in de stress schiet. Help prioriteiten te stellen door informatie te geven.

4. Stress



Gezonde en ongezonde stress

Stress is een psychische en lichamelijke reactie op een bedreiging of een uitdaging. Gezonde stress geeft de mens een drive om een nieuwe (spannende) uitdaging aan te gaan en deze te voltooien. Als gezonde stress langere tijd aanhoudt verandert het in ongezonde stress.



Hoe goed een dyslectische student met stress kan omgaan ligt aan de veerkracht van deze student. Met veerkracht wordt bedoeld het goed kunnen omgaan met moeilijkheden, constante veranderingen en (onverwachte) tegenslagen. Volgens de bioloog Hannaford zorgt stress ervoor dat de informatieverwerking tussen de rechter- en linkerhersen helft geremd wordt, dit verergert de dyslexie.

Tips studenten

Zorg voor een goede balans tussen inspannen en ontspannen. Na ontspanning kun je je beter focussen op het schoolwerk.

Zorg goed voor je lichaam en geest. Een goede nachtrust en een goede maaltijd voor een toetsmoment zorgt ervoor dat je beter kunt presteren.

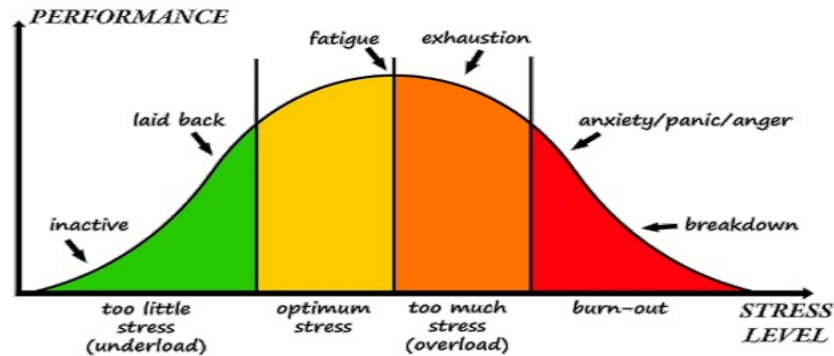
Maak een goede realistische planning waarbij je genoeg tijd inruimt voor ontspanning.

Tips docenten

Signaleren of een student de lichamelijke en /of emotionele uitingen van stress heeft.

Zorg dat de prestatie eenduidig en helder omschreven is zodat de student weet wat er van hem / haar verwacht wordt.

The Stress – Performance Curve



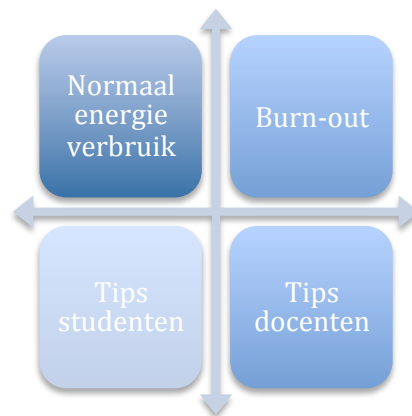
Stress management (Krishnan, z.d.)

10 easy steps to manage stress

1. Knowledge
2. Share
3. Prioritize
4. Don't be too hard on yourself
5. Don't worry about things of past and future
6. Proper sleep
7. Proper food
8. Proper relaxation techniques
9. Be realistic
10. Learn life skills

Stress management (Krishnan, z.d.)

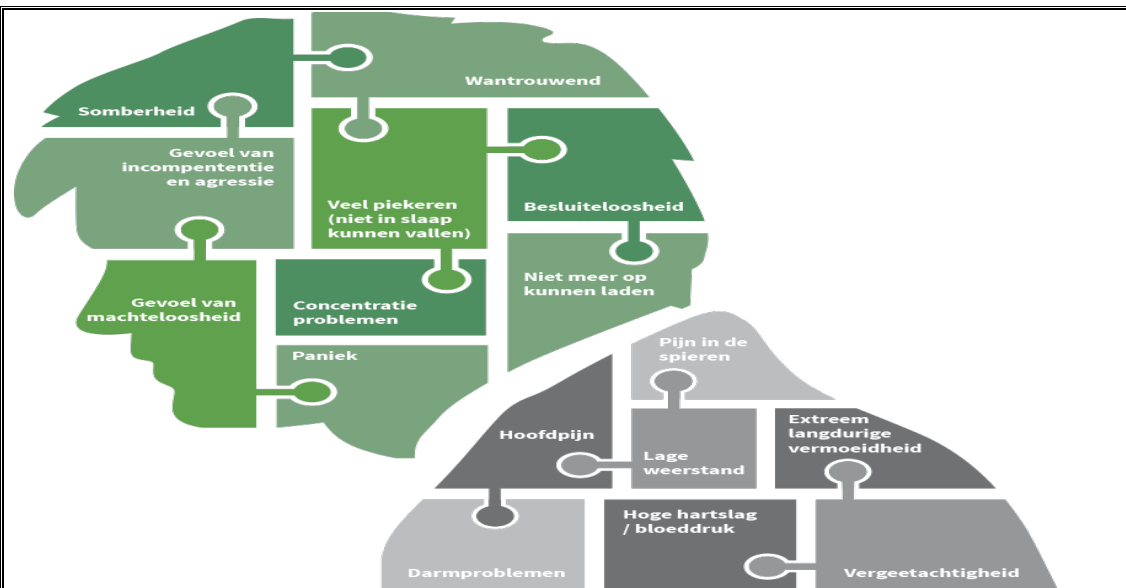
5. Over de eigen grenzen gaan



In een normale situatie zet een persoon 80-85% van de beschikbare energie in om een taak of bezigheid te voltooien. Dyslectici zijn gewend om de reserves (20-15% energie) bij deze normale bezigheden in te zetten. Voor noodgevallen is er geen energie meer over. Dyslectici moeten om hetzelfde te presteren als non-dyslectici meer energie, moeite en tijd investeren.

Burn-out

Is een toestand van een teveel aan emotionele belasting waardoor de persoon overspannen is. De burn-out zorgt ervoor dat een persoon geen energie meer kan vinden en emotioneel en lichamelijk opgebrand is.



Symptomen Burn-out (Pro Mind, z.d.).

Tips studenten

Goede afwisseling spanning en ontspanning.

Zorg goed voor jezelf: Genoeg nachtrust en gezonde voeding.

Stel prioriteiten. Soms is het belangrijker om even te ontspannen dan aan school te werken.

Leer nee te zeggen.

Neem in je planning ook tijd voor ontspanning mee.

Bekijk de mogelijkheid om een jaar langer over je studie te doen (studiefinanciering duo voor studenten met een beperking).

Neem contact op met SLC/SLB of Decanaat als je denkt / merkt dat je symptomen van een burn-out hebt.



10 tips to stress less (Admin 2012).

Tips docenten

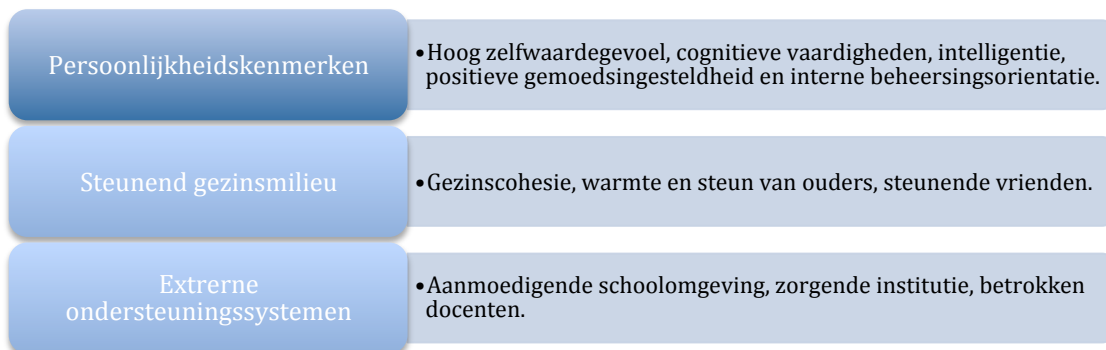
Signaleer als studenten zich opeens gespannen gaan gedragen in de loop van een periode en ga in gesprek met de student.

Biedt alternatieve manieren om toch aan de competenties te kunnen voldoen.

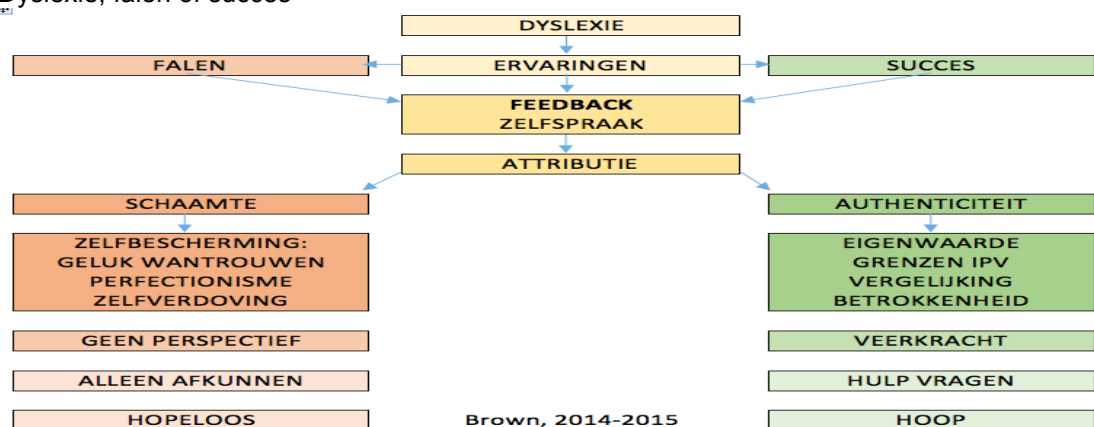
Veerkracht

“Veerkracht is het vermogen van een mens of een systeem (groep, gemeenschap) om een goed bestaan te leiden en zich ondanks moeilijke levensomstandigheden positief te ontwikkelen en dit op een sociaal aanvaardbare wijze”.

Veerkracht helpt een persoon op een positieve manier om te gaan met negatieve gebeurtenissen. Beschermende factoren zijn hierbij:



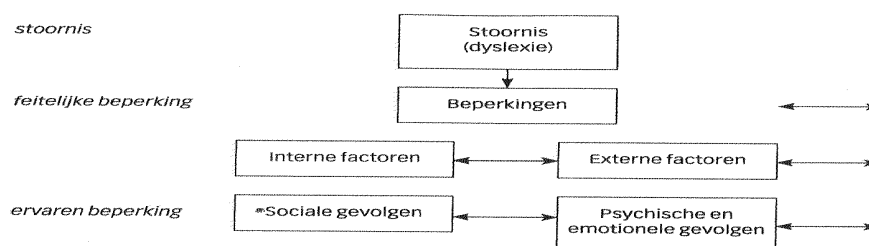
Dyslexie, falen of succes



Dyslexie (Rolak & Brown, 2015).

Dyslexie

Definitie dyslexie: ‘Dyslectici hebben moeite met het verwerken van taalspecifieke informatie door een dominantie in de rechterhersenhalft. Dyslexie is aangeboren, kan versterkt of verzwakt worden door de omgeving en komt voornamelijk tot uiting in spraak- en schrijfproblematiek. De dyslecticus is een conceptuele denker en heeft een verhoogde kans op stress, faalangst en andere sociaal emotionele problemen’.



FIGUUR 1 Samenvattend model voor de beschrijving van de beperkingen bij dyslexie en de mogelijke gevolgen ervan in het functioneren van volwassenen

Samenvattend model voor de beschrijving van de beperking bij dyslexie en de mogelijke gevolgen ervan in het functioneren van volwassenen (Ruijsenaars, Haan, Mijs & Harinck (2008).

Stoornis, beperking en handicap.

De stoornis is een afwijking in het lichaam en dit kan leiden tot een beperking.

Met beperking wordt bedoeld dat de persoon in zijn dagelijks handelen en leven beperkt wordt door de stoornis.

De handicap is hetgeen wat subjectief ervaren wordt als nadeel in het economisch en sociaal functioneren van de mens.

Stoornis:

Hersenen van dyslectici zijn atypisch, meer symmetrisch in volume.

Hypothese: dyslexie hangt samen met een te snelle of te langzame informatie overdracht tussen rechter en linkerhersenhalft.

Hypothese: Dyslexie is geen stoornis maar een verschil in hersenen en denkwijze.

Beperking:

Iedereen denkt in beelden totdat lezen en spelling aangeleerd wordt.

Veel dyslectici blijven in beelden denken.

Beelddenkers hebben de voorkeur voor de rechter hersenhalft, de verwerking van de visuele informatie boven de linkerhersenhalft, waar de auditieve informatie verwerkt wordt. Doordat de informatie via de linkerhersenhalft, (de auditieve informatievoorziening) minder goed loopt, hebben dyslectici moeite met het leren van letters en woorden spreken en schrijven.

De dyslecticus dient eerst een beeld te hebben waarna de dyslecticus de letter of het woord kan leren. Zonder deze connectie ontstaat er geen leerproces.

Handicap

De subjectief ervaren handicap is voor elke dyslecticus anders, dit heeft te maken met risico- en beschermende factoren.

Er zijn twee verschillende factoren te benoemen namelijk, risico- en beschermende aanlegfactoren en risico- en beschermende omgevingsfactoren.

De omgeving oefent veel invloed uit op de subjectieve beleving van de handicap van dyslectici. Een lage ontwikkelingsverwachting van leraren en ouders bij dyslectische kinderen houdt de ontwikkeling van taal en spelling, maar ook het creëren van copingmechanisme tegen. Ouders en leerkrachten die betrokken zijn en interesse tonen in het dyslectische kind stimuleren de ontwikkeling en zorgen ervoor dat het kind beter met de dyslexie leert omgaan.

Grondhouding docent

1. Nieuwsgierigheid

- Interesse tonen in de student: 'Op welke manier heb jij last van dyslexie en de sociale en emotionele bijkomende problemen?'

2. Vertrouwen

- Oprechtheid in het hebben van vertrouwen in de student en zijn/haar kunnen: 'De student kan het! We gaan samen kijken hoe dat de student dit gaat laten zien'.

3. Betrokkenheid

- De ontwikkeling van de student nauw bijhouden en bij een verandering in presteren signaleren en het gesprek aangaan met de student.

4. Flexibiliteit

- Met de student meedenken als er zich problemen voordoen. Buiten de kaders kijken: 'Hoe kan de student wel laten zien dat hij / zij de competenties bezit'.

5. Erkenning

- Neem de student serieus en geef hem / haar erkenning voor de ervaren problemen.

6. Leercyclus

- Als docent werk je met mensen, en geen een mens is hetzelfde. Neem de kans om van elkaar te leren zodat beiden zich verder kan ontwikkelen.

7. Samenwerken

- Docenten staan in dienst van de studenten in de ontwikkeling tot professional. Door samen te werken zal dit doel ook behaald worden.

Vier type docenten:

- Docenten die niets van dyslexie afweten
- Docenten die algemeenheden over dyslexie weten
- Docenten die het nodige van dyslexie af weten
- Docenten die vooral bekend zijn met de wetgeving en standaard voorzieningen, maar weinig weten over de sociale en emotionele gevolgen

Verwijzingen

Keuzevakken (verwijzing via decaan)

- Dyslexie en studievaardigheden deel 1 en deel 2
- Mindfulness
- Faalangst

Helpdesk dyslexie

- Geven van specifieke tips afgestemd op de studiebehoefte of specifieke vragen van studenten en het screenen van studenten die vermoeden dat ze dyslectisch zijn om te bepalen of verder onderzoek zinvol is. Afspraak maken, vragen of advies: helpdesk@hr.nl.

Decanen

- De decanen van de Hogeschool Rotterdam kunnen je helpen met bijvoorbeeld: Wet- en regelgevingen, persoonlijke omstandigheden, speciale voorzieningen, studieaanpak en studiekeuze.

Externe hulp

- Via de huisarts of de decaan kun je informatie krijgen over de beschikbare externe hulp passend bij de sociale en emotionele bijkomende problemen van dyslexie.

Boeken

- Studeren met dyslexie, Nel Hofmeester
- Omgaan met dyslexie, J.H. Loonstra & T. Braams
- Dyslexie: Stoornis of intelligentie, Sjan Verhoeven & Gertrudie Boersen
- Slimmer dan je baas, Sjan Verhoeven & Jan van Nuland

Literatuurverantwoording

- Admin (2012). *10 tips to stress less*. Bezocht op 18 mei 2015, van <http://www.ilovepostcrossing.info/2012/10/11/10-tips-to-stress-less/>.
- Asje (2009). *Flora & Fauna*. Bezocht op 18 mei 2015, van <http://foto.nl/1NjJ/zwartwit-vlinder>.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Brown, B. (2013). *De kracht van kwetsbaarheid. Heb de moed om niet perfect te willen zijn*. Utrecht: Bruna uitgevers.
- Brown, B. (2013). *De moed van imperfectie. Laat gaan wie je denkt te moeten zijn*. Amsterdam: Bruna uitgevers.
- Carro (2013). *Onbewuste reacties*. Bezocht op 18 mei 2015, van <http://carro.nl/?p=770>.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dijkstra, P. (2009). *Zelfverzekerd door het leven. Reken af met je denkfouten*. Utrecht: Spectrum.
- Driessens, K., Regenmortel, T. van. (2006). *Bind-kracht in armoede. Boek 1. Leefwereld en hulpverlening*. Leuven: Uitgeverij Lannoo Campus.
- Flippo, C.M.A. (2013) *Van perfectionisme naar goed genoeg*. (gepost op 21-02-2013) Geraadpleegd op 21 mei 2015, van <http://studietips.weblog.leidenuniv.nl/2013/02/21/van-perfectionisme-naar-goed-genoeg/>.
- Halbertsma, J. (1995). *ICIDH. De internationale classificatie van Stoornissen, beperkingen en handicaps. Een brug tussen de medische en sociale aspecten van gezondheidsproblemen*. Medisch contact, 50, 710-713.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Salt Lake City, UT: Great River Books.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. Geraadpleegd op 10 februari 2015, van <http://ida.org/definition-of-dyslexia/>.
- Karolyi, C., von. (2001). Visual-Spatial Strenght in Dyslexie: Rapid Discrimination of mpossible Figures. *Journal of Learning Disabilities*. 34(4), 380-391.
- Korrelboom, K. (2011). *Comet voor negatief zelfbeeld*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Krishnan, S. (z.d.). *Dr. Krishnan's stress management*. Bezoecht op 18 mei 2015, van <http://www.slideshare.net/manaskrishnan/drkrishnans-stress-management>.
- Lazarus, R.S., (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Loonstra, J.H. & Braams, T. Red. (2015). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. (zesde druk). Antwerpen – Apeldoorn : Garant.
- Ojemann, P.C. (1987). *Woordblindheid en beelddenken: compensatie, correctie, preventie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Pro Mind, een frisse duik in de geest. *Burn out traject*. Geraadpleegd op 18 mei 2015, van <http://promind.nl/burn-out-traject/>.
- Prinsen, H. (2010). *Help! Mijn kind heeft faalangst. Gids voor ouder en kind bij het omgaan met faalangst en examenvrees*. Houten: Bohn stafleu van Loghum
- Rigter, J. (2013). *Handboek ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Countinho.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Haan, D., de, Mijs, L.I.M. & Harinck, F.J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven. *Tijdschrift voor de Orthopedagogiek*, 47, 135-145.
- Stevens, L. & Boers, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het juiste moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Apeldoorn - Antwerpen: Maklu
- Verhoeven, S. & Boersen, G. (2013). *Dyslexie: Stoornis of intelligentie! Faalangst en prestatiedrang omzetten in succes*. (tweede druk). Antwerpen – Apeldoorn: Cyclus.
- Vernooy, K. (2003). De weg omhoog. De effecten van verwachtingen en doelen in het onderwijs. *Basisschoolmanagement*, 17,2.
- Wennekes, R.J. (1995). Neurowetenschappelijk onderzoek en ontwikkelingsdyslexie. De relatie tussen interhemisferische functiestoornissen en specifieke lees- en spellingproblemen? In A.J.J.M. Ruijsenaars & R. Kleijnen (red). *Dyslexie. Lees- en spellingsproblemen: Diagnostiek en interventie*, pp.51-60. Leuven: Acco, Leuven.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L. & McCann, V. (2009). *Psychologie. Een inleiding*. (6^e editie). Amsterdam: Pearson Education Benelux BV.