

Current State of Differentiation for Dyslectic Students in Dutch EFL Education

Emma van Anraad

3962830

Master Thesis

Engelse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie

Supervisor: Elena Tribushinina

Second reader: Rick de Graaff

March 2018

***Abstract** The present study aims to assess the current state of differentiation for dyslectic students in Dutch secondary schools regarding EFL as well as establish good practices for EFL teachers in Dutch secondary schools. The research is based on teacher interviews and a student questionnaire. The collected data from five schools was analysed and compared within and between the teachers and students from each school. The results suggest that the differentiation between dyslectic students is as of yet insufficient. Differentiation is mainly implemented between dyslectic students and non-dyslectic students and aimed at a grading policy, rather than in-class support.*

Table of Content

1. Introduction	p. 3
2. Theoretical Framework	p. 6
2.1. Dyslexia in L1	p. 6
2.2. Dyslexia in L2	p. 9
2.3. Differentiation in teaching	p. 10
3. Research questions	p. 12
4. Method	p. 12
4.1. Participants	p. 12
4.2. Material	p. 14
4.3. Procedure	p. 16
5. Results	p. 17
5.1. Overall results	p. 18
5.2. School A	p. 18
5.3. School B	p. 21
5.4. School C	p. 22
5.5. School D	p. 24
5.6. School E	p. 26
5.7. School comparison	p. 28
6. Discussion	p. 29
7. Conclusion	p. 31
8. Recommendations for the classroom	p. 33
9. Acknowledgements	p. 36
10. References	p. 36
11. Appendices	p. 40
11.1. Appendix A: Questions teacher interviews	p. 40
11.2. Appendix B: Student questionnaire	p. 41
11.3. Appendix C: Transcription teacher interviews	p. 43
11.4. Appendix D: summarized answers student questionnaire	p. 80

1 Introduction

I mag inə if Æver yth ing yOu ha dto Æea dw ouId cæu se yo thiə muc htrouble.

While this is an highly oversimplified representation of reading with dyslexia, it does illustrate how different representation of words and sentences can cause problems in reading. It is, however, certainly not the case that dyslectic people only have difficulties with reading. For example, Lyon, Shaywitz, and Shaywitz (2003) state that dyslexia causes problems in writing as well as reading. Crombie (1997) even concludes that, while learning French as an L2, dyslectic students had difficulties in both receptive (reading and listening) and productive (writing and speaking) language areas.

Debate about the correct and all-including definition of dyslexia rises every few years. Lyon, Shaywitz and Shwaywits (2003) altered their working definition in 2003 by making a shift from learning disability to specific learning disability. Furthermore, the cause was now thought to be neurobiological at its core rather than having a constitutional origin (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Research has proven that there are indeed neurological differences between dyslectic and non-dyslectic people. Klingberg et al. (2000) were the first to show a significant correlation between white matter underlying the left temporo-parietal cortex and reading ability (p. 497). These results have since been replicated multiple times (e.g. Niogi & McCandliss, 2006; vanderMosten, Boets, Wouters, & Ghesquière, 2012). Furthermore, vanderMosten et al. (2015) suggest that white matter anomalies are not the consequence of problems concerning reading development in children, but rather the cause (p. 13).

It is also important to briefly discuss the distinction between developmental dyslexia and acquired dyslexia. Acquired dyslexia is a result of a disease or brain injury (Matthew, 2007), while developmental dyslexia is a heritable disability that does not have an external cause (Carrion-Castillo, Franke, & Fisher, 2013). Matthew (2007) also states that the mention

of dyslexia generally refers to developmental dyslexia (p. 6). The current study is concerned with developmental dyslexia rather than acquired dyslexia. Developmental dyslexia is hereafter referred to as dyslexia. In this thesis, dyslexia will be defined as a specific learning disability, that is not the result of any intellectual, physical, or extrinsic factor other than neurological, that can cause a range of difficulties in language perception and/or production.

The percentage of students in their exam years of secondary schools in the Netherlands who are in possession of a declaration for dyslexia is estimated around 13% (De Jong, 2017). However, this estimation might be questionable due to the difficulties surrounding the diagnosis of dyslexia (Henneman, Kleijnen, Smits, & Cox, 2004; De Jong, 2017). Henneman, Kleijnen, Smits, and Cox (2004) distinguish six stages in the process of diagnosis, leading from noticing a problem to giving advice. This process of diagnosis usually starts at school, when someone notices a persistent problem with regard to reading and/or writing. This problem might be noticed by declining grades in language classes, too much time spent on homework, or fear of failure (with absence from tests as a result). It must then be indicated that this problem is not a result of environmental or physical limitations.

A logical result of the diagnosis process of dyslexia is adjusted education for these dyslectic students. Henneman et al. (2004) did indeed write a national protocol to inform teachers how best to support dyslectic students. However, Kohnstamm (2011) concludes that schools uphold mainly the recommendations for testing. Those guidelines that state that dyslectic students should be giving extra time, tests in a larger font, auditory support, and ICT-support. This seems to be the wrong way to go about differentiation for dyslectic students, as the learning process itself should have been concluded at the point of testing. It is not clear as of yet in which ways teachers support dyslectic students in their own classrooms.

Another problem with merely adopting these guidelines is that in this way all dyslectic students are supported in the same way, while each of them has their own specific problems.

As mentioned earlier, each dyslectic student faces a unique set of problems. These problems can range from mild to severe (Woolfolk, 2003), resulting in even more variation between dyslectic students. Furthermore, Ellis, McDougall, and Monk (1996) show that the individual differences with regard to reading among dyslectic students are similar to the individual differences that can be observed among non-dyslectic students (p. 65). It is thus important not only to differentiate between dyslectic and non-dyslectic students, but also between individual dyslectic students.

A problem with this, however, is the question whether teachers know how to do this. Nijakowska (2014) suggests they do not and calls for more material on dyslexia and English as a foreign language (EFL). There is much literature available on both dyslexia and differentiation. Nonetheless, no research has yet been done on differentiation between dyslectic students in Dutch foreign language education. This does not mean to say that teachers do not indeed differentiate between dyslectic students in their classrooms. The present study aims to assess the current state of differentiation for dyslectic students in Dutch secondary schools with regards to EFL as well as establish good practices for EFL teachers in Dutch secondary schools.

This thesis is structured as follows. Section 2 consists of the theoretical framework. Section 3 depicts the research questions for the current study. The method can be found in Section 4. Section 5 displays the overall results as well as the results per school. Section 6 discusses the results. The conclusions can be found in Section 7, on the basis of which some practical recommendations for the classroom are opted in Section 8. Section 9 to 11 hold the acknowledgements, references, and appendices respectively.

2 Theoretical Framework

2.1 Dyslexia in L1

Research in dyslexia in early language acquisition can be difficult as dyslexia can only be diagnosed once a child has started learning to read in school, at which point distinguishing between the causes and the effects of dyslexia is practically impossible (Scarborough, 1990).

However, it is possible to study preliterate children with a higher risk of dyslexia, as dyslexia is heritable disability (Scarborough, 1990; Carrion-Castillo, Franke, & Fisher, 2013).

Scarborough (1990) has carried out a longitude study in which children were evaluated six times between the age of 30 months and 5 years. Children that were considered at risk for dyslexia had at least one parent or older sibling with a normal IQ, but low reading achievement. The children who would become poor readers had deficient phonological production at the age of 2. It also became clear that their object-naming and phonemic awareness skills were impaired at the age of 5. However, no evidence was found for early receptive phonological impairment. Thus incomplete or distorted perception of language input cannot be ascribed as the (only) cause of dyslexia on the basis of this study (p. 1737/1738).

Wolf and Obregón (1992) find that some dyslectic children, followed from kindergarten to grade 4, seem to have more difficulty with word-finding than non-dyslectic children in the same age group. However, children with a reading impairment were more likely to correct an error in multiple choice questions (p. 235/236). In another longitude study (i.e. 3.9 years to 8 years), Snowling, Gallagher, and Frith (2003) conclude that at-risk children have difficulty connecting orthography and phonology, even if they do not qualify as having a reading disability later in life (p. 370). Furthermore, at-risk children, who did have a considerable reading disability later in life had additional problems in oral language processes (p. 371).

Snowling, Gallagher, and Frith (2003) also state that the difficulties caused by dyslexia are on

a gradient and are not the same for each dyslectic person. They define it as a condition that is “multi componential, with children showing differential impairment of different language processes and consequent problems in reading-related skills” (p. 369).

A subject that might be forgotten in language education for dyslectic students is the grammatical problems the pupils could face. However, some research has been done on this subject. 13 studies, with participants with a variety of L1's, with regards to artificial grammatical learning (AGL) are analysed in a meta-analysis by van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen, and Rispens (2017). They conclude that, on average, dyslectic participants perform worse than non-dyslectic participants on AGL tasks. This suggests that dyslexia does have an influence on grammar learning. However, the study also states that this effect might be false, as a publication bias for research that finds an effect might exist.

On the basis of these studies it can be stated that the problems connected to dyslexia are present in preliterate children, who cannot be diagnosed with dyslexia at that point. Furthermore, dyslectic children do not merely face difficulties in reading, but face problems on a much wider scale.

The present study is primarily concerned with dyslectic students in Dutch high schools and will therefore presume that a large percentage of the participants will have Dutch as either their first language or their primary language. A longitudinal study concerning early language development in Dutch children at risk for dyslexia was conducted by van Alphen et al. (2004). The children took part in experiments between the ages of 19 months and 5.4 years. These experiments examined the perception and production of grammatical morphology, categorical perception of speech sounds, phonological processing, mispronunciation detection, and rhyme detection. The participants were divided into two groups (i.e. infants and toddlers). The infant group was further divided into at-risk children and control children, while the toddler group

was further divided into at risk children, control children, and children with SLI. The children were considered at risk if at least one of their parents classified as dyslectic (p. 268).

The results of grammatical experiments suggest that at-risk infants were unable to discriminate between grammatical and un-grammatical passages and were also unable to catch up with the control children in a half year, while also producing less correct grammatical forms. However, Rispens, Been, and Zwarts (2006) conclude that dyslectic adults do not underperform on grammatical tasks in contrast to non-dyslectic adults, even though there appear to be small differences in brain potentials. This suggests that the grammatical difficulties do diminish over time. Furthermore, as could be seen in the meta-analysis conducted by van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen, and Rispens (2017), the effects might be evened out by contradictory finds that are not published.

The results of the speech sounds experiment by Alphen et al. (2004) imply that at-risk children have less consistent perception of stop consonants than the control group (p. 278). The experiment regarding phonological processing suggest that at-risk children have difficulty with phonological segmentation and encoding (p. 280).

The mispronunciation detection experiment conducted by Alphen et al. (2004) shows that at-risk children might have more difficulty with detecting small phonological mismatches (p. 281). De Bree, Rispens, and Gerrits (2007) conclude that at-risk children performed worse in a non-word repetition task than control children, indicating that dyslexia has an influence on word recognition.

The results of the rhyme detection experiment by Alphen et al. (2004) imply that at-risk children have more difficulty with metaphonological skills than the control group (p. 283). Overall, it can be stated on the basis of these studies, that the development of many language skills takes significantly longer for at-risk children than for the children in the control groups.

2.2 Dyslexia in L2

It might be expected that dyslectic people will have as much difficulty in acquiring a second language as they had acquiring their mother tongue. This idea seems to be supported by a large number of studies. One of the proposed hypothesis is the cross-linguistic transfer of L1 skills to L2 skills. This theory states that any problems these students may have in their L1, they will also face when acquiring a foreign language and might even be worse there (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganshow, & Humbach, 2009). For example, Meschyan and Hernandez (2002) conclude that L1 phonological-orthographic ability is a predictor of L2 acquisition. However, Lundberg (2002) suggests that dyslectic people might not always face problems when acquiring an L2. He states that due to the fact that, in the brains of bilinguals, languages might be situated at different cortical regions, it is possible that an L2 is located at a region which is less influenced by dyslexia.

If a person has a specific learning disability such as dyslexia it can be inferred that they face difficulties in school due to their difficulties concerning reading and writing. However, (foreign) language classes prove to be even more difficult for dyslectic students than classes such as history or geography. This might be explained by the cross-linguistic transfer of L1 skills to L2 skills hypothesis (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganshow, & Humbach, 2009). If dyslectic students have difficulty with certain abilities in their L1, they will have trouble acquiring this skill in any L2. Nevertheless, an L2 with a non-transparent orthography proves more difficult for dyslectic students than one with a transparent orthography (Goswami, 2000).

Crombie (2000) concludes that dyslectic students indeed need more support in foreign language classes. Crombie (1997) also shows that English dyslectic students perform worse in

French classes than non-dyslectic students, not only with regard to the conventional problem areas (i.e. reading and writing), but also with regard to speaking and listening. This indicated that merely supporting dyslectic students in the areas of reading and writing might not be sufficient in the foreign language classroom.

The current study is primarily concerned with EFL. Multiple studies have shown that EFL is especially difficult for dyslectic students. (Helland & Kaasa, 2005; Berkel, Wiers, & Hoeks-Mentjens, 2006; Hoeks-Mentjens, Wiers, & Berkel, 2007; Nijakowska, 2014). Again, this might be due to the non-transparent orthography of the English language (Goswami, 2000). Templeton (1979) states that the English orthography is more difficult than that of other languages. Think for example about the difference between “there and their” or the infinitive “read” and the past tense “read”.

2.3 Differentiation in teaching

No two students are the same and therefore their learning needs differ exponentially (Oxford 2016, p. 2) Algozzine and Anderson (2010) state that the purpose of differentiation is to maximize the capabilities of all students (p. 50). Differentiation should include students with learning disabilities, such as dyslexia, while not hindering students that do not need any extra attention or explanation. However, differentiation for dyslectic students has proven to be difficult in other countries. Rontou (2012) concludes that differentiation for dyslectic students in Greece is made difficult by the time constraints of a 45 minute lesson, number of students per class, and the lack of knowledge of the teachers. These difficulties might also be present in the Dutch educational system. In this case, differentiation might be preferable and desired, but cannot be implemented in the educational system.

Differentiation in teaching could be a helpful tool to assist students with special needs, such as learning disabilities. However, Westwood (2001) states that even if a perfect method

of differentiation can be developed, actually implementing it in the classroom is a different difficulty altogether, as it will require teachers to change the curriculum, alter resources, and adjust their teaching methods (p. 6). Latz, Speirs Neumeister, Adams and Pierc (2009) indeed find that differentiation is still not implemented enough, despite its importance. The present study will try to determine in what way EFL teachers differentiate for dyslectic students in Dutch schools.

The best manner to differentiate between dyslectic students remains to be discussed. However, the differentiation in the classroom should in any case not be based on providing exercises of an easier level, as this would imply that dyslectic students are less intelligent than other students in their class. A learning disability is only specified as dyslexia if the difficulties cannot be ascribed to an independent reason. Therefore, it can be inferred that there is no correlation between level of intelligence and dyslexia. It is indeed the general finding in research about dyslexia that such a correlation does not exist (Gustafson & Samuelsson, 1999; Tanaka et al., 2011). This notion is supported by Tanaka et al. (2011), who conclude that, even though a correlation does exist between IQ and reading ability, the same does not hold true for IQ and dyslexia (p. 1448). However, intelligence can still have an influence on dyslexia. Henneman et al. (2004) point out that students with a lower IQ might be overlooked in the first stage of diagnosis, as problems will be ascribed to their IQ, rather than the real reason (i.e. dyslexia). On the other hand, students with a relatively high IQ might be overlooked as well, as these students will likely have learned to compensate for the problems caused by their dyslexia (Henneman, Kleijnen, Smits, & Cox, 2004). Furthermore, Regan and Woods (2000) show that teachers are also concerned about a more intelligent dyslectic student because they might become more frustrated or anxious than dyslectic students with a lower intelligence. The teacher's argument is that students with a lower intelligence will be less affected by their difficulties in reading and writing because they are

used to working with a lower average area of intelligence (p. 340). The present study will investigate in what way teachers differentiate for dyslectic students on the basis of educational level and grade.

3 Research questions

The present study aims to assess the current state of differentiation for dyslectic students in Dutch secondary schools regarding EFL as well as establish good practices for EFL teachers in Dutch secondary schools. These aims lead to the following sub questions: 1) In what way do EFL teachers in Dutch secondary schools differentiate amongst dyslectic students?, 2) Do EFL teachers feel there is a significant difference between the assistance provided during English when compared to other languages? 3) Does the assistance provided by EFL teachers correspond with the specific needs of dyslectic students?, 4) Is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between the lower and higher grades of secondary school?, 5) Is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between higher general secondary education (hereafter referred to as havo) and pre-university education (hereafter referred to as vwo) classes in secondary school?, and 6) Which practical recommendations can be given to teachers with regard to EFL education for dyslectic students?

4 Method

4.1 Participants

Ten secondary schools situated in Zuid-Holland, Utrecht, and Gelderland were contacted for this study, of which 5 were willing to participate (School A-E). All schools teach at least havo and vwo. Each school has a slightly different approach to EFL. These teaching

approaches will be discussed briefly in the following section, as a comparison between the schools with regard to dyslexia approach will be attempted later.

Table 1: overview teaching approaches School A-E

School	Target language	Bilingual education	Material	Educational form
A	Preferred	No	Own material	Instruction
B	Dutch + English	No	Course book + own material	Instruction
C	Preferred	No	Course book + own material	Instruction + independent study
D	English	Yes	Course book + own material	Instruction
E	English	No	Own material	Instruction + independent study

The overview in Table 1 shows the different teaching approaches at School A-E. School A does not use a course book. Teachers design their own material and work on the basis of projects. The use of the target language is highly preferred and stimulated, but not forced from their students. School B uses a combination of course book material and own material. A fair portion of the lessons, especially grammar instruction, is given in Dutch, but English is used for elements such as literary discussions. The lessons in School C are divided between instruction lessons and independent study lessons, for which they have specific classrooms. The majority of the material is made by the teachers and on the basis of projects. The students do use a grammar reference book, but primarily at home. All lessons are given in the target

language. However, students may speak Dutch if necessary. School D offers bilingual education (Dutch/English). As such, the English language is a bigger part of the school than merely the English lessons. All lessons are in the target language. Like in School C, the lessons in School E are divided between instruction and independent study, for which the classrooms are also adjusted. All students are expected to speak the target language during the lessons and the school prefers native speaker teachers. The school does not make use of any course books, but work on the basis of projects. School C and School D are located in a significantly higher socio-economic environment than the other schools, of which School B was located in the lowest socio-economic environment.

The interviews (appendix A) were held with 13 EFL teachers divided over the 5 secondary schools. Three teachers were interviewed in School A, B, and D, while two teachers were interviewed in School C and E, as a third teacher could not be found in both schools.

All dyslectic students (aged 15-19) in the upper grades of havo and vwo were contacted via an email with the link to an online questionnaire (Appendix B). A total number of 76 dyslectic students filled out the questionnaire. However, the number of dyslectic students per school differed considerably. Therefore, the number of students that filled in the questionnaire differed as well; 3 up to 27 students per school (Appendix D). Both the teachers and the students were informed that their answers would be handled entirely anonymously and would only be used for the present study.

4.2 Material

The interview questions (Appendix A) were designed to gain insight into both the knowledge of the teachers as well as their practices. All questions were in Dutch, as educational terms might be difficult for teachers to translate in their answers and the questions could also be

matched to the Dutch student questionnaire more easily. However, one teacher was a native speaker of English, their interview was therefore conducted in English. The questions helped answer the research questions as follows.

Research question 1 *“In what way do EFL teachers in Dutch secondary schools differentiate amongst dyslectic students?”* was linked to questions “hoe zou u dyslexie definiëren?”, “hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?”, “gebruikt u vaste of standard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen?”, and “geeft u elke dyslectische leerling op hetzelfde niveau/jaar dezelfde ondersteuning?”.

Research question 2 *“Do EFL teachers feel there is a significant difference between the assistance provided during English when compared to other languages”* was linked to the questions “weet u hoe dyslectische leerlingen ondersteunt worden bij andere vakken?” and “bestaat er een overkoepelend dyslectiebeleid om binnen de talenseties, waarom wel/niet?”.

Research question 3 *“Does the assistance provided by EFL teachers correspond with the specific needs of dyslectic students?”* was linked to the questions “wat is volgens u de beste maatregel voor leerlingen met dyslexie tijdens de Engels les?”, “hoe zou u Engels voor dyslectische leerlingen het liefst aanpakken, als daar voldoende tijd voor was?”, and “Welk cijfer geeft u uw ondersteuning van dysletische leerlingen op een schaal van 1 tot 10?”. This research question was also answered by comparing the answers given by teachers with the answers to the corresponding student questions.

Research question 4 *“Is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between the lower and higher forms of secondary school?”* was linked to the question “is er verschil tussen de hulp die u geeft aan onderbouw of bovenbouw leerlingen, waarom wel/niet?”

Research question 5 *“Is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between havo and vwo classes in secondary school?”* was linked to the question “is

er verschil tussen de hulp die u geeft aan havo, atheneum of gymnasium leerlingen, waarom wel/niet?”.

Research question 6 “*Which practical recommendations can be given to teachers with regard to EFL education for dyslectic students?*” was linked to the questions “vind u dat u genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?” and “heeft u voldoende kennis om ondersteuning van dyslectische leerlingen adequaat aan te pakken, en zo niet welke kennis denkt u te missen?”.

The student questionnaire (Appendix B) was constructed in such a way that the (perceived) practices reported by the teachers could be contrasted with actual students’ experiences (e.g. “Is er verschil tussen de hulp die u geeft in onderbouw of bovenbouw leerlingen, waarom wel/niet?” in the teacher interview and “Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw” in the student questionnaire). The student questionnaire should also reveal whether the assumptions of the teachers were indeed correct. For example, the teacher question “Wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens de Engels les?” is contrasted in the student questionnaire with “Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?”. The questionnaire was designed for dyslectic students. Therefore, all questions were constructed in Dutch, as Dutch is either the L1 of the students or their main school language. The vast majority of the questions were multiple choice, thus the dyslectic students were not required to construct answers themselves. The online environment in which the questionnaire was taken was entirely in font Ariel.

4.3 Procedure

The teacher interviews were semi-structured. A number of set questions were asked in each interview, but clarification or extra questions were added where needed. Some clarification was also added to the set questions themselves when teachers seemed unsure how to answer.

Otherwise, the interviewer said as few things as possible while the teachers were answering the questions and only gave affirmation as encouragements to go on. This was done to minimize the interviewer's influence on the answers. The interviews took approximately 20 minutes for each teacher and were held at the respective schools. The interviews were recorded and later transcribed (Appendix C). The transcriptions included pauses and incorrect constructions, but excluded the mention of names (indicated by [...]) and some small sections which were unintelligible on the recording (indicated by [?]). Their answers were then compared within the group of teachers of the same school, with the students' answers within the same school, and with the answers of teacher groups of different schools.

The student questionnaire was distributed to the students' emails via a link. They could fill it out via their phone or computer at their own leisure. The average place on the Likert scale (and the standard deviation) was calculated for each statement for the student group of each school and for the question "Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent?". Trends were examined in the other multiple choice and open questions (i.e. "Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?" and "Welke tips zou je je docent willen geven om jou te helpen met Engels?"). This information was then compared with the answers of the teacher group of the same school and with the student groups of the different schools.

5 Results

The results will be discussed for the entire sample first, then the results per school will be presented in the following sections. The noteworthy results will be listed for the teachers and students separately for each school, after which the two groups will be compared.

5.1 Overall results

The teacher answers to the interview questions show that the majority of the teachers (N=9) state that they do very few to help dyslectic students during their lessons. Two other teachers even state that they do nothing during their lessons to support dyslectic pupils. However, two also state that they try to help students on an individual basis. Secondly, they show that the majority of teachers (N=8) do not know how their colleagues from other departments help dyslectic students. The others only know how the grading policy is set up for other departments as well. Thirdly, they indicate that the teachers grade themselves with an overall 6.4 (σ 0.98) for their support of dyslectic students and are generally positive about their given support. However, comparison with the answers to the student questionnaires show that their intentions do not always come across. These differences between teachers' intentions and students' experience will be further explained in the following paragraphs. Fourthly, the answers show that all teachers (N=13) state that students should be independent in the higher grades of secondary school, but they are helped with developing a strategy during the lower grades. Fifthly, they indicate that the majority of the teachers (N=10) state that there is no difference between the education for dyslectic students between *havo* and *vwo* classes. However, two state that *havo* students need more support and one states that *vwo* students need more support. Lastly, they show that many teachers wish to know how to help students more individually within the given timeframe.

5.2 School A

5.2.1 Teachers

There seems to be a lack of consensus between these teachers with regards to rules and methods of differentiation. One teacher states that there is no umbrella policy within the language departments, while another says that teachers from the different departments did

have a discussion about such a policy. One of the teachers gives dyslectic students some extra time during exercises that include reading, while the other two state that they do not help dyslectic students during the lessons, only with regard to tests. However, there is a consensus that the students should be more independent in the higher grades of education and should have adopted any necessary strategies during the lower grades as well as the idea that the level of education does not have any noticeable effect on dyslexia or its remedies.

5.2.2 Students

The results in *Figure 1* show that there is quite some disagreement, especially in statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen”), statement 7 (“extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken”), and statement 12 (“ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg”). Most students answered the question in which aspects of English they experience the most hindrance with either reading (N=8), grammar (N=7), and/or spelling (N=17). The most frequent tips given by the students concern extra time for exercises, extra explanation where needed, or students that had no idea how to improve their English education.

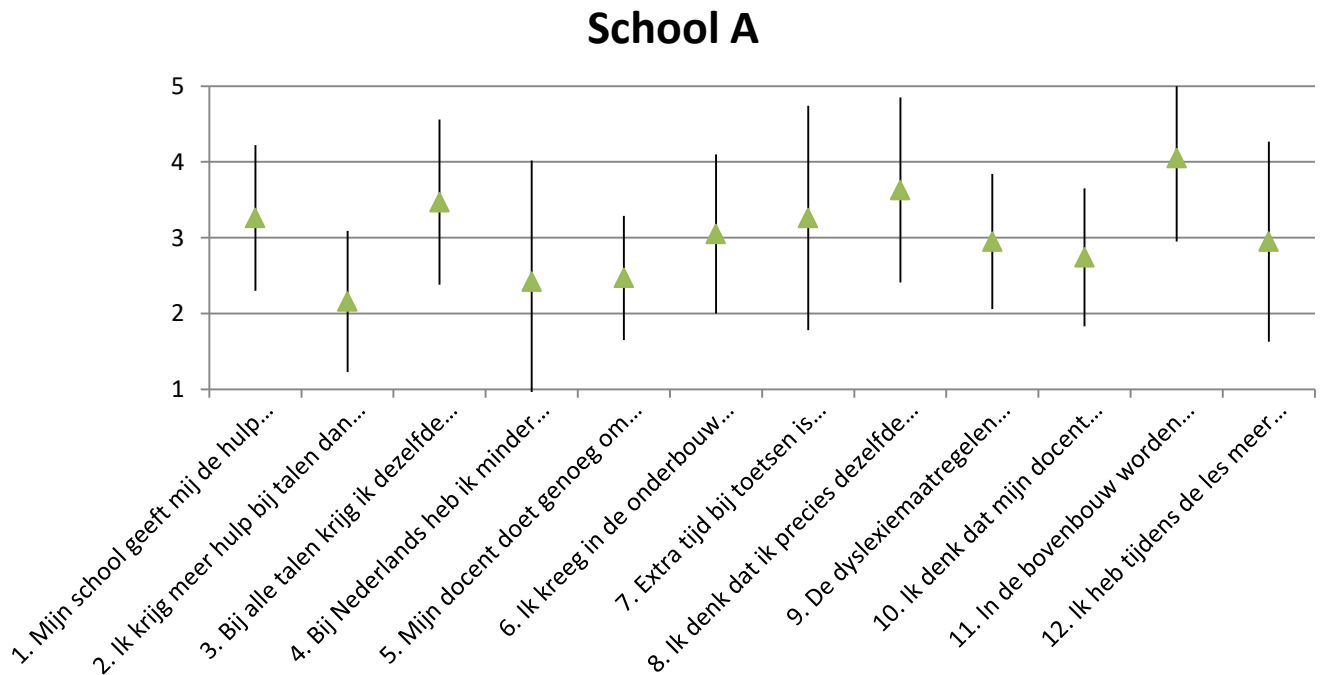


Figure 1: average response (and σ) to questionnaire students school A (N=19)

5.2.3 Group comparison

There are three noticeable differences between the teachers' answers and the experience of the students. Firstly, a relatively large number of students (N=7) noted that their dyslexia hinders them with the grammatical aspects of English, while none of the teachers mentioned this as a problem. Secondly, it seems that the teachers judge themselves to be better equipped in helping dyslectic students than those students experience their help, as teachers grade themselves with an average of 6.3 (σ 0.9) while the students give them a 5.3 (σ 1.4) average, with grades ranging between a 3 and a 8. Thirdly, the teachers all mention that they know that dyslectic students need more time for both tests and classroom exercises. However, there were a few students who mentioned more time for classroom exercises as a point of interest in the tips section of the questionnaire.

5.3 School B

5.3.1 Teachers

There appear to be some differences within this English department as well. One of the teachers states that nothing is done to support the students during their English lessons and another only mentions the standard policy with regards to tests. All teachers do agree that the educational level should not be an influence to the manner dyslectic students should be supported, but rather the intelligence, individual level, and needs of the specific students. They also all state that a higher level of independence is needed in the higher grades of secondary school. All three teachers have some ideas about the differences in difficulties for dyslectic students between languages. However, they all state that they are mainly guessing.

5.3.2 Students

The results in *Figure 2* suggest the following. The strongest disagreement amongst the students is noticeable with statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen”), statement 6 (“ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw”), and statement 7 (“extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken”). It is noteworthy that the students appear to agree with statement 5 (“mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les”) while they seemingly do not disagree with statement 12 (“ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg”). Furthermore, the students appear to strongly disagree with statement 3 (“bij alle talen krijg ik dezelfde hulp”) and to strongly agree with statement 8 (“ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas”). The most frequent tips given by the students concern the pace of the lessons and the tediousness of literary discussion, which makes the actual information unclear.

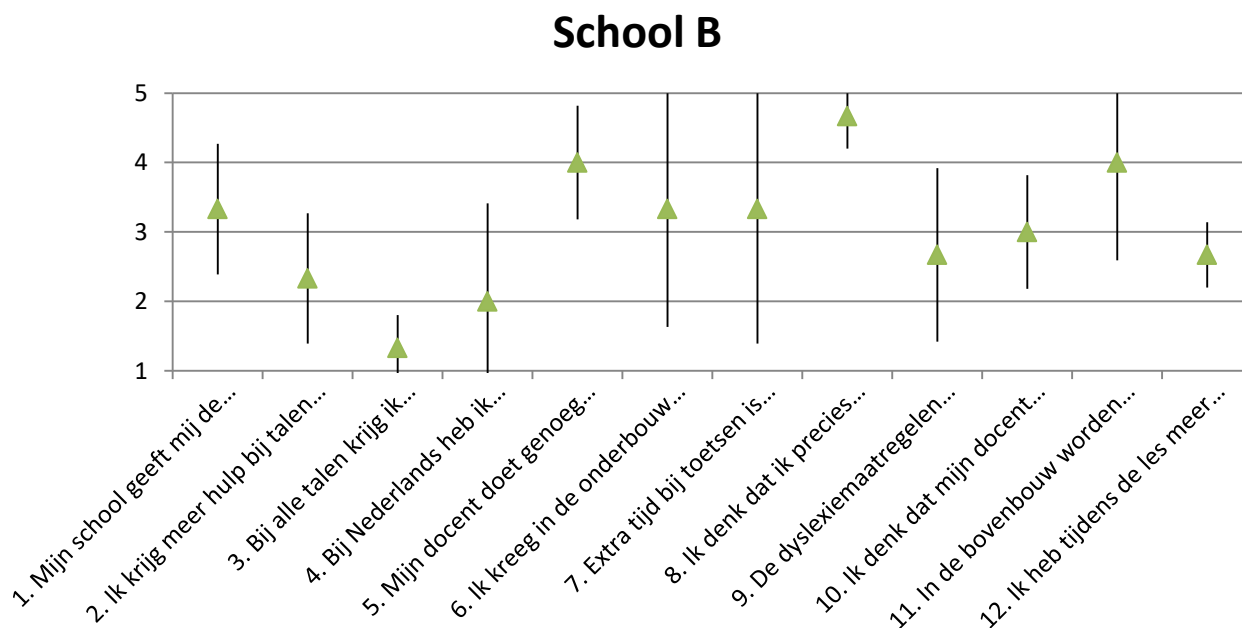


Figure 2: average response (and σ) to questionnaire students school B (N=3)

5.3.3 Group comparison

There are two noticeable differences between the teachers' answers and the students' experience. Firstly, two out of three students mentioned grammar as an area of concern, while none of the teachers mentioned this as a problem. Secondly, the teachers seem to estimate their own support worse than their students judge them, as teachers grade themselves with a 6 (σ 1.1) average while the students grade them with a 7 (σ 0.8).

5.4 School C

5.4.1 Teachers

One teacher had significantly more knowledge about the policies and strategies used by the other language departments than the other teacher. Both teachers do mention that they try to adapt to the specific needs of the students, but that differentiation mainly takes place during the independent study lessons. There appears to be a consensus that the level of education

should not be of influence on dyslexia and their support. However, one teacher does mention that students might cope with dyslexia in different ways based on their level. Both teachers also agree that students should be more independent in the higher grades. The students should know by then where their pitfalls are and be more precise in their help requests. One teacher also mentions that the overall pace is significantly lower in the lower grades and they thus have more time to help students than in the higher grades.

5.4.2 Students

The results in *Figure 3* show that the disagreement between students is quite high on nearly every statement. However, on average, students seem to disagree with statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen”). They appear to agree with statements 8 (“ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas”) and 11 (“in de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les”). A fair amount of students did not provide any tips. The tips that were given by the students most frequently concern lower pace, more time, and extra attention during or after class.

School C

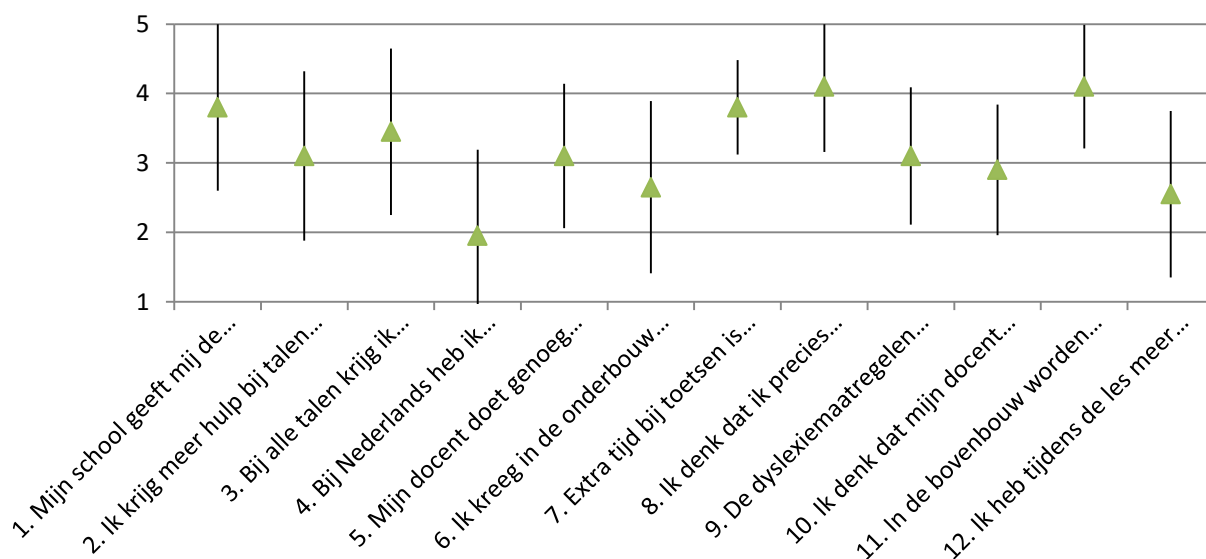


Figure 3: average response (and σ) to questionnaire students school C (N=20)

5.4.3 Group comparison

There seem to be some discrepancies the teachers' answers and the students' experience.

Firstly, teachers state that they differentiate between students, but students seem to agree with statement 8 (“ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas”). Secondly, the teachers do not mention grammar as a specifically problematic due to dyslexia, but the students do name it as a problem alongside reading and spelling (N=7).

However, the grade teachers give themselves for their dyslexia support and the grade their students give them are relatively close. The teachers award themselves with a 7 (σ 0) while their students award them with a 6.4 (σ 1.1) with grades between a 3 and an 8.

5.5 School D

5.5.1 Teachers

The teachers also do not seem to agree on many aspects. None of the teachers agree on the question whether all languages are equally difficult for dyslectic students. One teacher states that English might be more difficult because of its orthography, while another feels that

English provides students with an advantage over other foreign languages due to the fact that they receive more exposure to this than to French or German. The third teacher proposes that German is in fact easier for dyslectic students due to its relation with Dutch. Two of the teachers think that the level of education does not have any influence on the needed support, while the third feels that havo students need more support, as vwo students have a better ability to compensate. The teachers do agree that students be more independent in the higher grades of education and that support should be lessened over time. All three teachers also indicate that the support that is given to dyslectic students mainly takes place outside of the classroom (i.e. during remedial teaching) and that policies consist of rules for grading.

5.5.2 Students

The students seem to disagree the most on statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen”) and statement 9 (“de dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam”). The most frequent tips given by the students concern extra time, extra explanation where needed, and more attention. However, there were also many students that could not think of tips for their teacher.

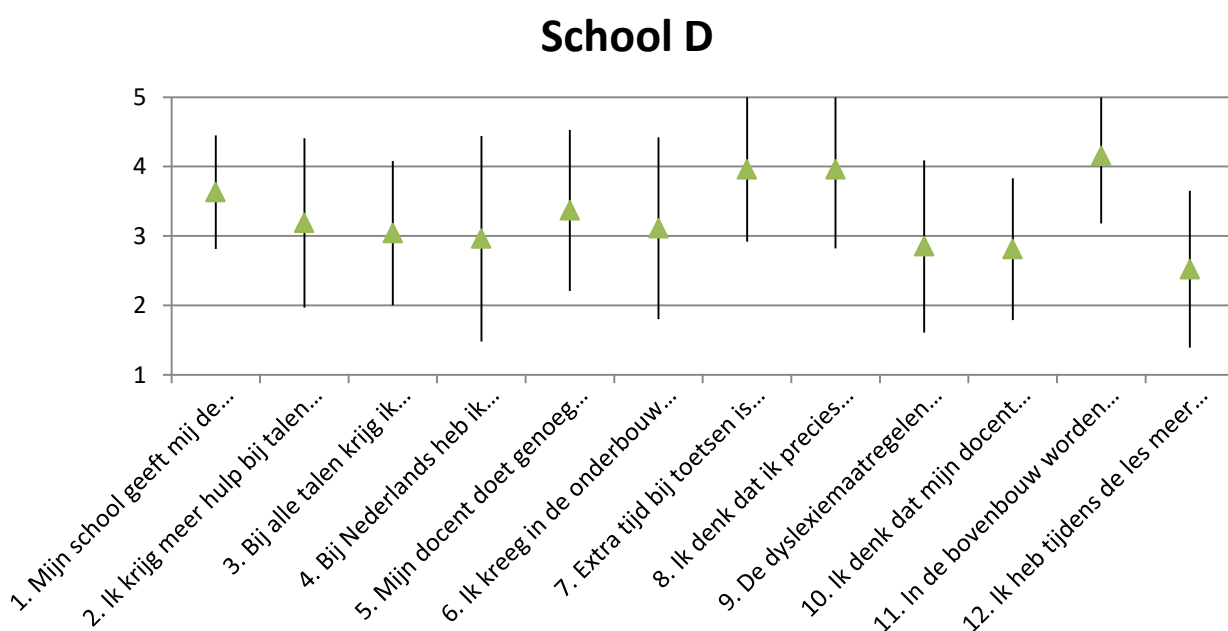


Figure 4: average response (and σ) to questionnaire students school D (N=27)

5.5.3 Group comparison

The students and the teachers seem to be in agreement about the quality of their support as students award the teachers with a 6.6 (σ 1.3) while the teachers award themselves with a slightly lower average of a 6 (σ 0.8). However, the teachers suggest that the support during the remedial teaching is enough, while the students name extra attention or explanation as a point of improvement. Another noticeable difference is that only one teacher briefly names grammar as an area of concern, and only as a smaller aspect of writing, while 7 students point out grammar as a difficulty due to their dyslexia.

5.6 School E

5.6.1 Teachers

The main focus of both teachers with regards to dyslexia seems to be on the individual problems, rather than on the textbook dyslectic student. However, both teachers also say that they often do not differentiate during instruction lessons, as they simply do not have the time. This also translates to the opinion that level of education has no real influence on the way in which dyslectic students should be supported. However, one of the teachers does states that dyslectic vwo students do have a bigger necessity, as they are expected to reach a higher level. Both teachers also agree that students in the higher grades of education are responsible for their own education and should therefore take the lead in any needed support. One of the teachers also states that in their experience the students in the higher classes prefer to work without any extra attention for their dyslexia if at all possible. Lastly, one of the teachers states that their dyslectic students find English to be the most difficult language. The other teacher does not share this experience, but states that, in their experience, the level of language proficiency in the L1 of the students plays a huge role in their proficiency of any foreign language.

5.6.2 Students

The results in *Figure 5* show that the disagreement between students is quite high on nearly every statement. However, as a group, they do appear to disagree with statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen”) and statement 7 (“extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken”) The most frequent tip given by the students is extra attention to specific language aspects (e.g. grammar or reading) during or after class. The other students did not have any points of interest.

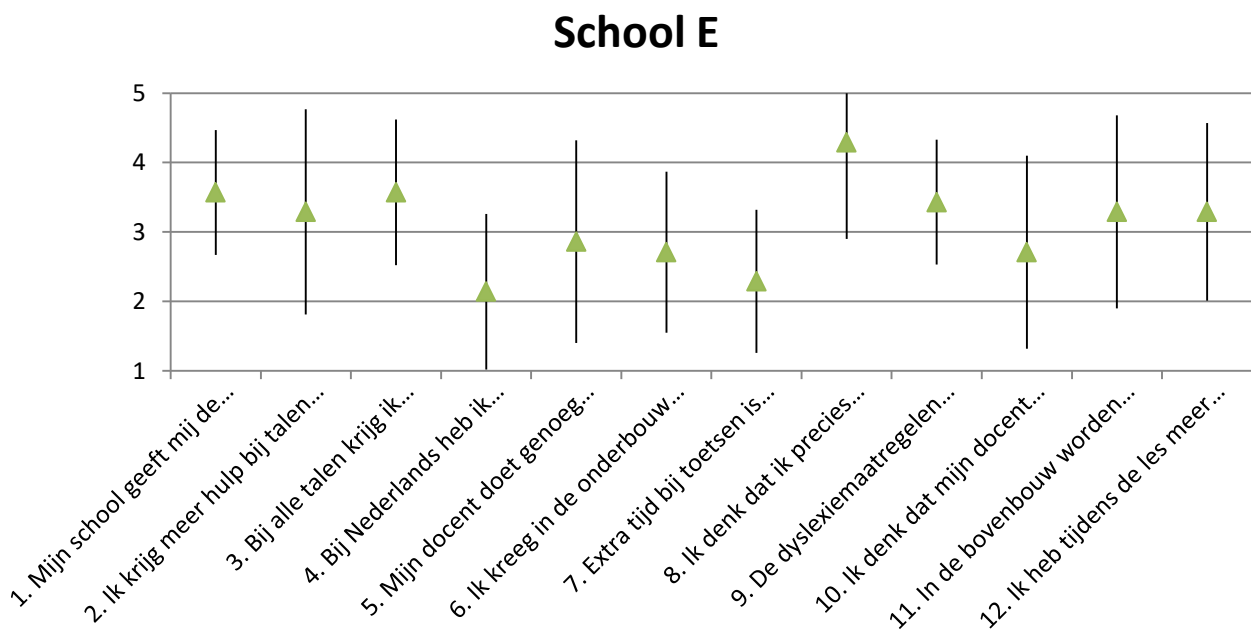


Figure 5: average response (and σ) to questionnaire students school E (N=7)

5.6.3 Group comparison

The greatest discrepancy between the teachers and the students is seen in the grades the teachers give themselves versus the grade their students give them. The teachers award themselves with an average 7.3 (σ 0.8), while the students give them an average 5.7 (σ 2.2) with grades between a 3 and a 9. Another noticeable difference is that one teacher briefly mentions a grammar sheet as a helpful tool during tests, but does not specifically name it as a

problem connected to dyslexia while most of the students (i.e. 5 out of 7) point out grammar as a difficulty due to their dyslexia.

5.7 School comparison

5.7.1 Teachers

There are a few noticeable similarities between the English departments from the different schools. Firstly, all departments state that level of education does not have an influence on how they choose to support dyslectic students. Secondly, all English departments expect their students to be independent students by the time they reach the higher grades of education. Thirdly, the majority of all English departments tend to only speak about the dyslexia policies concerning testing and grading when asked about their dyslexia support, rather than helping students developing their language skills.

There are, on the other hand, also some differences between the schools. Firstly, three of the schools (School C, D, and E) rely mainly on remedial teaching or independent study for their dyslexia support, while the other two (School A and B) try to help the dyslectic students during the lessons themselves. Secondly, all the schools have a slightly different collaboration with the other language departments. Most do have an overall policy, mainly concerning extra time for tests and a different grading system for spelling mistakes, but the amount of collaboration or knowledge about the manner in which other language teachers help dyslectic students differs in and between the English departments.

5.7.2 Students

The main similarity between the groups of students from different schools is the level of disagreement on most statements. The standard deviation for each statement is quite high for each school. Especially statement 4 (“bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij

vreemde talen”) elicits a variety of answers. However, on average, all groups of students seem to agree with statement 8 (“ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas”). Another similarity is the frequency in which extra time, extra attention, and extra explanation is given as a response in the tips section of the questionnaire. Lastly, reading and spelling seem to be the main difficulties with regards to dyslexia. However, grammar is also mentioned quite often as an area of concern due to their dyslexia.

6 Discussion

An important finding is that students disagree on whether they need less help during their Dutch lessons. It has been suggested by many studies that foreign language classes are more difficult for dyslectic students (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009). However, a fair amount of students seem to need as much support in their mother tongue as they do in foreign language classes. This suggests that there might be a cross-linguistic transfer of L1 skills to L2 skills (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009), where students that need equal support in both L1 and L2, suffer from this transfer of problems.

Other findings support the conclusions drawn by previous studies on the subject. The consensus between teachers that dyslexia is not linked to intelligence is in line with the findings of Gustafson and Samuelsson (1999) and Tanaka et al., (2011). However, the conclusion by Regan and Woods (2000) that teachers are more concerned with dyslectic students on a higher level of education cannot be confirmed. The result that teachers often

only make use of the recommendations with regard to testing and grading is in line with the finding by Kohnstamm (2011).

A, by the teachers, unanticipated finding suggests that dyslectic students place grammar on the third place of most important difficulty caused by dyslexia (after spelling in first place and reading in second). However, research into pre-literate children with a risk of developmental dyslexia (e.g. Alphen et al, 2004 and van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen & Rispen, 2017) indeed suggest that dyslexia influences the understanding and acquisition of grammatical constructions. It could be that the difficulties students face in acquiring grammar in their L1 are enlarged when studying grammar in an L2 (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009). Grammatical structures might be used less in any L2 that is learned in a school setting. This, together with the fact that grammatical structures are learned less fast by dyslectic pupils (van Alphen et al., 2004), could cause these difficulties in grammar acquisition by dyslectic students. The differences in the grammar between Dutch and English might also be of influence, however further research is needed to see if this is the case.

Some limitations must be considered. Firstly, the use of multiple choice questions for the student questionnaire makes it impossible to explain the reasoning for their answers. The students would ideally be interviewed as well, but this was not possible due to time constraints. Secondly, the variation in number of student participants per school causes difficulties in comparison between schools. No significant differences can be indicated, due to the small groups. Any future studies on the current topic are advised to use larger and similar sized groups.

Further studies on the current topic can aid in developing a fuller picture of differentiation by taking other variables into account. Many teachers mentioned that the

majority of their knowledge on dyslexia stems from experience, rather than books. Therefore, it might be interesting to look at the differences between starting and more experienced teachers to see whether differentiation changes with experience.

7 Conclusion

The goal of the present study was to assess the current state of differentiation for dyslectic students in Dutch EFL education. The following section will discuss the sub questions.

It became clear during the investigation of the first question, “*In what way do EFL teachers in Dutch secondary schools differentiate amongst dyslectic students?*”, that the main differentiation still takes place between dyslectic and non-dyslectic students, not within the group of dyslectic students. This differentiation takes place during testing and grading. Schools make use of the set recommendations for testing, such as extra time and auditory or ICT-support. Most teachers do conclude that extra help during the lessons is desired, but for this to be truly successful, the current educational system must be altered to allow for a more individual based approach.

The second question, “*Do EFL teachers feel there is a significant difference between the assistance provided during English when compared to other languages?*”, has no unambiguous answer. Most schools adopt the same grading policy for all subjects, but leave the support during the lessons up to the individual teachers. The majority of teachers think that English is particularly difficult for dyslectic students due to the non-transparent orthography, resulting in the need of more support when compared to other (foreign) languages. However, some teachers also state that a dyslectic student simply has difficulties with languages as a whole, so English education should be no different to German or Dutch education.

The analysis of the student questionnaires opposed to the teacher interviews provides an answer to question 3, “*Does the assistance provided by EFL teachers correspond with the specific needs of dyslectic students?*”. The large differences between the answers given by the students strongly suggest that the current policies and practices are not suitable for all students and that there is thus a need for more differentiation in EFL education for dyslectic students. The analysis has also shown that many dyslectic students face difficulties with grammar due to their dyslexia. However, none of the teachers mentioned grammar as a point of concern, leading to the assumption that dyslectic students do not receive enough help with respect to the acquisition of grammar. Lastly, while teachers state the importance of extra time for tests and note that dyslectic students need more time to acquire the language, this does not seem to translate to classroom practices enough, as the majority of the students’ tips for teachers concern the pace of the lessons with which they cannot keep up.

The teacher interviews were examined to answer the fourth question, “*Is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between the lower and higher grades of secondary school?*”. The consensus in all schools is that dyslectic students in the lower grades are assisted in finding strategies to cope with their dyslexia, while students are expected to be independent in the higher grades. The majority of the student groups indeed report that they only experience measures during tests in the higher grades of secondary school. This suggests some differentiation within the group of dyslectic students on the basis of age and grade. However, students also indicate that they need more attention than they are given in the higher grades.

The fifth question, “*is there a noticeable difference in EFL education for dyslectic students between havo and vwo classes in secondary school?*” can be answered in a similar manner. The consensus in all schools is that level of education has no influence on the approach to EFL education for dyslectic students, as dyslexia and intelligence are not linked.

However, some teachers expect vwo students to be better at compensating their weak points caused by dyslexia. This implies that in theory dyslectic have and vwo students are helped the same way, but that vwo students might have to take the lead more than have students will have to.

The literature discussion and the tips given by students help answer question 6 “*Which practical recommendations can be given to teachers with regard to EFL education for dyslectic students?*”. The main obstacles to successful differentiation for dyslectic students seem to be time constraints and the current educational system. Dyslectic students have to reach the same standards as their non-dyslectic classmates at the end of secondary school and teachers only have so much time with each class, which makes differentiation difficult. However, some practical recommendations can be given to teachers on the basis of students’ answers. These recommendations will be stated in the next chapter.

This study has shown that the current differentiation between dyslectic students during EFL education appears to be insufficient. Differentiation is mainly implemented between dyslectic and non-dyslectic students. However, teachers see the importance of differentiation between dyslectic students, but lack the time or knowledge to do so in the classroom. Furthermore, differentiation between dyslectic and non-dyslectic students is based on policies for testing and grading. This approach seems designed to counter effect the symptoms of dyslexia rather than help dyslectic students acquire language skills despite of their specific learning disability.

8 Recommendations for the classroom

One of the aims of the present study was to provide teachers with a number of practical recommendations. However, teachers cannot be expected to spend hours of time to help an individual student or change the educational system on their own. Therefore, these

recommendations are designed with the obstacles of time constraints and the demands of the current educational system in mind. The recommendations are of course not only suitable for helping dyslectic students, but could also be used for supporting students that for any other reason face difficulties in learning English. Each recommendation is accompanied by practical implications and a short explanation.

- **Teachers should be aware that dyslectic students not only face difficulties with reading and writing, but that grammar is apparently also an area of concern.**
 - Check for understanding while the other students are working on exercises.
 - Provide students with a clear overview of the most important grammar.

As shown by studies with pre-literate children as well as adults (e.g. Alphen et al., 2004 and van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen & Rispen, 2017) and by the answers given in the student questionnaire, grammar is also a point of concern for dyslectic pupils.

However, the teacher interviews have shown that many teachers are not aware, or at least do not provide extra help for, this difficulty.

- **Teachers should not let the grade the students are in guide their support. Students in the higher grades of secondary schools are not per definition able to be independent with regard to dyslexia support.**
 - Take some time during or after the lessons, even if just a few minutes, to discuss with students where they face problems and how they plan to (attempt to) solve this.
 - Students can still take the lead in their support by telling them what works for them, but take the lead in asking about it.

Many students provided the tip that teachers should take some more time to help them or give them extra explanation. However, all teachers stated that students should be independent in the higher grades. Rispen, Been, and Zwarts (2006) do suggest that some

difficulties diminish over time, but the tips provided by students suggest that this depends on individual students and not on the grade they are in at that point.

- **Do not rely solely on remedial teaching, or any other support your school offers students with learning problems, to help dyslectic students. This can of course shoulder the majority, but students still need some extra attention during the English lessons.**
 - Ask students to explain what they learn outside of the classroom so you can help them better in the classroom.

This advice stems from the tips provided by the students as well. Students from schools in which remedial teaching is provided still ask for more explanation and attention during the actual language classes.

- **Work closer together with the other language departments, not only for policies on grading, but for policies during the lessons. Working together to help dyslectic students will ultimately save time.**
 - Get together to discuss how students can be assisted instead of working alongside each other, emailing is also a viable option if there is no time for a meeting, and assist the student in a similar manner in all language classes.
 - Show how a certain spelling or grammar rule is similar or different in other languages. This might help students make sense of all the information.

Time remains a keypoint in the difficulties surrounding differentiation, just as in the findings by Rontou (2012). However, the student questionnaires and the cross-linguistic hypothesis (Meara & Coltheart, 1985; Sparks & Ganschow, 1993; Crombie, 1997; Meschyan and Hernandez, 2002; Sparks, Patton, Ganshow, & Humbach, 2009) suggest that students might face the same kind of problems in all language classes. It is therefore plausible that a similar approach could help students in all languages.

9 Acknowledgements

First and foremost I would like to thank the schools that chose to participate in this research, all the teachers and students who offered me their time and expertise and without whom this study would not have been possible. Secondly, I would like to thank Elena Tribushinina, for her help, both academically and other, and supervision on this project, and Rick de Graaff, for agreeing to be the second reader.

10 References

- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.
- Berkel, A. V., Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2006). Misverstanden over dyslexie en Engels leren. Een reactie. *Levende Talen Magazine*, 93(6), 15-17.
- Carrion-Castillo, A., Franke, B., & Fisher, S. E. (2013). Molecular genetics of dyslexia: an overview. *Dyslexia*, 19(4), 214-240.
- Crombie, M. A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, 3(1), 27-47.
- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going?. *Dyslexia*, 6(2), 112-123.
- De Bree, E., Rispens, J., & Gerrits, E. (2007). Non-word repetition in Dutch children with (a risk of) dyslexia and SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 935-944.
- de Jong, P. F. (2017). Mis (ver) standen rondom dyslexie. *Kind en adolescent*, 1-3.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate* (No. 14). Cambridge University Press.
- Ellis, A. W., McDougall, S. J., & Monk, A. F. (1996). Are dyslexics different? II. Individual differences among dyslexics, reading age controls, poor readers and precocious readers. *Dyslexia*, 2(1), 59-68.
- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6(2), 133-151.
- Gustafson, S., & Samuelsson, S. (1999). Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. *Scandinavian journal of psychology*, 40(2), 127-134.

- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60.
- Henneman, K., Kleijnen, M. H. L., Smits, A. E. H., & Cox, A. (2004). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs*. KPC Groep.
- Hoeks-Mentjens, R., Wiers, E., & Berkel, A. V. (2007). Leerlingen die moeite hebben met Engels. *Levende Talen Magazine*, 94(4), 5-7.
- Klingberg, T., Hedehus, M., Temple, E., Salz, T., Gabrieli, J., Moseley, M., et al. (2000). Microstructure of temporo-parietal white matter as a basis for reading ability: Evidence from diffusion tensor magnetic resonance imaging. *Neuron*, 25, 493-500.
- Kohnstamm Instituut (2011). Dyslexie en dyscalculie: Quick scan en onderzoek Kohnstamm Instituut. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/01/21/dyslexie-en-dyscalculie-quick-scan-en-onderzoek-kohnstamm-instituut> on 23-09-2017
- Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2008). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, 31(1), 27-39.
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 165-187.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Matthews, P. H. (2007). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford University Press.
- Meara, P., & Coltheart, M. (1985). Hidden Problems in ESL Learners. *TESL Canada Journal*, 3(1), 29-36.
- Meschyan, G., & Hernandez, A. (2002). Is native-language decoding skill related to second-language learning?. *Journal of educational psychology*, 94(1), 14-22.
- Nijakowska, J. (2014). Dyslexia in the European EFL teacher training context. In *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 129-154). Springer International Publishing.
- Niogi, S. N., & McCandliss, B. D. (2006). Left lateralized white matter microstructure accounts for individual differences in reading ability and disability. *Neuropsychologia*, 44(11), 2178-2188.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Taylor & Francis.

- Regan, T., & Woods, K. (2000). Teachers' Understandings of Dyslexia: Implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice, 16*(3), 333-347.
- Rispens, J. E., Been, P. H., & Zwarts, F. (2006). Brain responses to subject-verb agreement violations in spoken language in developmental dyslexia: an ERP study. *Dyslexia, 12*(2), 134-149.
- Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school. *Support for Learning, 27*(4), 140-149.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child development, 61*(6), 1728-1743.
- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child development, 74*(2), 358-373.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *The modern language journal, 77*(3), 289-302.
- Sparks, R., Patton, J., Ganshow, L., & Humbach, N. (2009). Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills from L1 to L2. *Language Learning, 59*(1), 203-243.
- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., ... & Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological science, 22*(11), 1442-1451.
- Van Alphen, P., De Bree, E., Gerrits, E., De Jong, J., Wilsenach, C., & Wijnen, F. (2004). Early language development in children with a genetic risk of dyslexia. *Dyslexia, 10*(4), 265-288.
- van Witteloostuijn, M., Boersma, P., Wijnen, F., & Rispens, J. (2017). Visual artificial grammar learning in dyslexia: A meta-analysis. *Research in developmental disabilities, 70*, 126-137.
- Vandermosten, M., Boets, B., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2012). A qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 36*(6), 1532-1552.
- Vandermosten, M., Vanderauwera, J., Theys, C., De Vos, A., Vanvooren, S., Sunaert, S., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). A DTI tractography study in pre-readers at risk for dyslexia. *Developmental Cognitive Neuroscience, 14*, 8-15.

- Westwood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11.
- Wolf, M., & Obregón, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and language*, 42(3), 219-247.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2013). *Psychology in education* (2 ed.). Harlow, UK: Pearson.

Appendix A: set questions teacher interviews

1. Hoe zou u dyslexie definiëren?
2. Hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?
3. Weet u hoe dyslectische leerlingen ondersteunt worden bij andere vakken?
4. Bestaat er een overkoepelend dyslectiebeleid binnen de talensecties, waarom wel/niet?
5. Gebruikt u vaste of standaard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen?
6. Wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens de Engels les?
7. Wat is volgens u de beste maatregel voor leerlingen met dyslexie tijdens de Engels les?
8. Is er verschil tussen de hulp die u geeft aan havo, atheneum of gymnasium leerlingen, waarom wel/niet?
9. Is er verschil tussen de hulp die u geeft aan onderbouw of bovenbouw leerlingen, waarom wel/niet?
10. Geeft u elke dyslectische leerling op hetzelfde niveau/jaar dezelfde ondersteuning?
11. Vind u dat u genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?
12. Heeft u voldoende kennis om ondersteuning van dyslectisch leerlingen adequaat aan te pakken, en zo niet welke kennis denkt u te missen?
13. Hoe zou u Engels voor dyslectische leerlingen het liefst aanpakken, als daar voldoende tijd voor was?
14. Welk cijfer geeft u uw ondersteuning van dyslectische leerlingen op een schaal van 1 tot 10 (waarbij 1 heel slecht en 10 heel goed is).

Appendix B: questionnaire dyslectic students

Vul de volgende informatie in:

Geslacht: m / v

Leeftijd:

Niveau: havo / atheneum / gymnasium

Jaar: 4 / 5 / 6

Nederlands als moedertaal: ja / nee

Ernstigheid dyslexie: licht / middelmatig / ernstig

Naam school:

Geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre je het ermee eens bent:

1) Helemaal mee oneens, 2) beetje mee oneens 3) neutraal 4) beetje mee eens 5) helemaal mee eens

1. Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb
2. Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken
3. Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp
4. Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen (Engels, Duits en Frans)
5. Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les
6. Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw
7. Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken
8. Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas
9. De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam
10. Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen

11. In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les
12. Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg

Geef antwoord op de volgende vragen:

1. Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?
- | | |
|--------------|---------------|
| a. Lezen | d. Spreken |
| b. Luisteren | e. Grammatica |
| c. Schrijven | f. Spelling |
2. Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent? (1 = heel slecht en 10 = heel goed).
3. Welke tips zou je je docent willen geven om jou te helpen met Engels? (meerdere antwoorden mogen)

Appendix C: Teacher interviews

School A

Teacher A1

I: Hoe zou u dyslexie definiëren?

L: umh... als een uh.. gebrek in de hersenen waardoor het visuele beeld van de woorden niet overeenkomt met hoe je het interpreteert.

I: Hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L': uhh ja dat is een goeie, eigenlijk verlang ik van ze dat ze zelf aangeven als ze ergens problemen mee hebben. Ik moet zeggen dat ik in hoofdlijnen voor opdrachten bijvoorbeeld, die introduceer ik behoorlijk veel, dus ik lees dingen voor bijvoorbeeld en ik bespreek vragen of dat wel duidelijk is wat er besproken is, maar dat is voor iedereen dus niet specifiek alleen voor de dyslectische leerlingen. Uhm... eigenlijk besteed ik er weinig aandacht aan in de les.

I: Oke...en in jouw ervaring, zeggen ze ook echt als ze extra hulp nodig hebben?

L: uhhmm... nou ik heb wel het gevoel dat dat kan in ieder geval, maar er wordt niet echt heel veel gebruik van gemaakt.

I: oke

L: mm ja het is wel grappig, ik besteed er geen bijzondere aandacht aan, precies die leerlingen bijvoorbeeld

I: aah oke, en weet je hoe dat zit bij andere vakken?

L: nee, ik weet dat er in het toetsen wordt er rekening mee gehouden, dat spelling niet meegerekend wordt bijvoorbeeld.

I: Ja, extra tijd waarschijnlijk.

L: Ja en extra tijd

I: oke, dus en qua andere vakken ook specifiek andere vreemde talen, is er een overkoepelend dyslectiebeleid binnen de talensecties, waarom wel/niet?

L: Daar hebben we het wel inderdaad een keer over gehad en zijn we wel overeengekomen dat het echt om spelling gaat maar uh, dat daar ook zeg maar wel uhm bepaalde dingen wel en bepaalde dingen niet zoals in werkwoordspelling wat je gewoon uit je hoofd moet leren, dan weten de dyslectische leerlingen dat ze daar gewoon meer tijd aan moeten besteden uhm want als je uhm als door je spelling de communicatie anders wordt dus als het niet duidelijk alleen maar spelfout is omdat je niet weet precies hoe dat woord geschreven wordt maar dat het resultaat is dat er een heel ander woord staat dan wordt het wel aangerekend. Uhhmm... Maar uhh...het is niet zo dat we daar heel regelmatig contact over hebben. We hebben daar gewoon een keer over gesproken.

I: Dus dan zijn er vaste of standaard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen? Dus geen eigen inbreng verder? de maatregelen die een dyslectiebeleid vanuit school

L: ja, ja precies

I: dus extra tijd, geen spelling.

L: ja

I: Wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens de Engels les?

L: ik denk tijdens de les uhhh met name voor het lezen en het schrijven. Dus ze zullen gewoon inderdaad meer tijd nodig hebben om bepaalde leesteksten te kunnen lezen. Bij die leerlingen komt het ook vaker voor dat ze het nog niet helemaal af hebben als we het al gaan bespreken bijvoorbeeld en uhh...ja dat is het voornaamste. Ja en ik laat ze ook best wel veel geschreven werk door elkaar na laten kijken zeg maar, maar dan dan de andere leerling is natuurlijk geen docent dus die weet niet precies waar hij wel of niet punten voor moet rekenen of hoe dat precies zit.

I: En wat is dan de beste manier, de beste maatregel voor leerlingen met dyslexie tijdens de Engels les? Dus stel ze vragen om hulp, hoe kan je ze dan het beste helpen?

L: Nou bijvoorbeeld er wordt aangegeven hou je vinger bij het woord dus dat je letter voor letter gaat lezen in plaats van het hele woord proberen te overzien, want daar gaat het mis vaak. Uhhhm, nou dat soort dingen en uhm inderdaad iets meer tijd geven om tot bepaalde, of om tot antwoorden te komen of tot zelfde resultaten komen als de andere leerlingen

I: Is verschilt de hulp die je geeft tussen bijvoorbeeld havo, atheneum of gymnasium leerlingen?

L: uhm, nee

I: en zit er dan nog verschil tussen de hulp die u geeft in onderbouw of bovenbouw leerlingen?

.....

L: nee eigenlijk ook niet

I: en waarom dan niet?

L: uhh, als je verschil zou maken tussen havo en vwo dan veronderstel je dat er een verschil is tussen de uhhh, of dat er een link is met het niveau uhhh en de mate van dyslexie maar dyslexie is denk ik niet iets dat afhankelijk is van iemands niveau maar is gewoon iets in de hersenen dat niet helemaal goed gaat.

I: dus ook niet bij onderbouw/bovenbouw? Vaak wordt er gezegd dat onderbouw....

L: Ja misschien met de ontwikkeling. Ja kan me voorstellen dat

I: zitten ook nog lager in hun Engels niveau

L: Nou ik kan me voorstellen dat bovenbouwleerlingen al meer hebben geoefend met hoe kunnen ze met hun dyslexie omgaan dat ze iets meer uhh tools al hebben van hoe zij het voor zichzelf makkelijker kunnen maken. Dus ik kan me voorstellen dat zij die strategieën sneller kunnen toepassen en dat je dus onderbouwleerlingen daar iets meer mee aan het handje moet nemen van nou probeer dit eens of probeer dat eens...maar uhhmm ja het niveau van het materiaal zelf is natuurlijk ook al aangepast, maar dat geldt dan voor de hele klas.

I: Vind u dat u genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: Ja, we hebben bijvoorbeeld ook, als ik nu denk aan mijn brugklas, we hebben ook audioboeken in het [school A] en uhm dus ik heb er eentje die echt behoorlijk last heeft van dyslexie, dat was me meteen duidelijk bij de eerste diagnostische toets uhhh en die heb ik meteen aangeraden van nou haal zo'n audioboek en lees mee met het gesproken woord. Dus dat is op zich wel een goede ondersteuning. We hebben hier natuurlijk ook intern ondersteuning vanuit een remedial teacher, hoewel die nu overspannen is maar uhh, in principe is het er. En uhm, ja we zijn vrij...uh....ja we zijn vrij soepel met extra tijd toekennen, geloof ik...vergeleken met andere scholen, weet ik niet helemaal zeker hoor

I: want hoeveel tijd geven jullie extra?

L: 10 minuten op een uur, dus als je 90 minuten toets hebt een kwartier.

I: En heb je ook voldoende kennis over dyslexie om ze goed te kunnen ondersteunen, of denk je dat je ergens kennis mist?

L: nee ik denk wel dat ik redelijk weet hoe ik ze kan helpen of anders de wegen kan vinden om...dat ze zelf op zoek kunnen gaan naar een hoe

I: En als je nou echt zeg maar zeeën van tijd hebt en alles tot je beschikking, hoe zou je dyslectische leerlingen dan het liefst helpen?

.....

I: zou je het dan anders doen dan bijvoorbeeld die audioboeken?

L: misschien dat ik ze dan met *Kurzweil* in de les zou kunnen laten werken, maar dan moet al het tekstmateriaal ook digitaal beschikbaar zijn, zodat het voorgelezen kan worden bijvoorbeeld. Ja dat zou leuk zijn

I: Ja dan de laatste vraag: welk cijfer geef je je eigen ondersteuning van dyslectische leerlingen op een schaal van 1 tot 10 (waarbij 1 heel slecht en 10 heel goed is).

L: Nou nou, uhm 7

Teacher A2

I: Hoe zou u dyslexie definiëren?

L: ja, dat is een interessante, dyslexie is volgens mij iets, een soort kleine stoornis in de hersenen misschien waardoor je uh op een andere manier leest als dan de andere mensen en daardoor heb je meer tijd nodig en het is meer een ontcijfering dan dan voor de gewone mens denk ik, ik denk dat zoiets is het dat de normale bovenkant van de letters zien we en dan veronderstellen wat er is en bij mensen met dyslexie is er iets anders waardoor ze het niet kunnen of zoiets

I: Hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L: ja tijdens de les doe ik het niet volgens mij

I: nee?

L: nee

I: waarom niet?

L: nou ik weet niet hoe ik het zou moeten omdat wat ik doe is bij een beoordeling van dingen. Nouja het is ook niet helemaal waar want als toen ik echt heel zware gevallen had die heel veel moeite hadden met woorden leren bijvoorbeeld en en en teksten lezen dan *NRD* heeft ideeën daarover dat is anders dan, o ken je dat? (I: ja). Nou en ik zei nou gewoon maak je zulke flappen en en dan de moeilijke lettergroepen drie keer zo groot erop zetten en boven de deur hangen ofzoiets dat je het altijd ziet, nou dat soort dingen

I: dus meer strategieën aanleren?

L: ja als iemand heel erg dyslectisch is

I: oke en weet u ook hoe dyslectische leerlingen worden ondersteund bij andere vakken, of is dat allemaal heel apart?

L: nee dat weet ik niet, ik weet dat dat bij talen is het vooral is er een protocol en dat weet je dat schrijffouten houden we daar geen rekening mee en en nou en die Ariel 12 als we teksten geven uhh, het is een beetje om randvoorwaarden te creëren en weet jij waarom, het is tegenwoordig, die heel dyslectische leerlingen hebben ook zo'n *Kurzweil* stift of... Waarmee ze heel goed kunnen lezen, ze horen het en, dus daarom dacht ik. Kijk wat me opvalt: dyslectische leerlingen zijn nauwelijks bij wie ik nog met spelling rekening moet houden, meestal krijgen ze extra tijd. (I: Oke) Dus zo in mijn klas zijn er 6 die extra tijd nodig hebben, maar spelling alleen maar 1, dat ik met de spelling ook rekening houd, dus ik weet het niet. Maar kennelijk zijn er andere soorten dyslexies ook...onstaan of... weet ik niet.

I: En bestaat er op deze school ook een overkoepelend dyslectiebeleid binnen de talen?

L: Ja, er zijn die richtlijnen wat ik verteld heb, dat leerlingen krijgen extra tijd, er worden spelfouten niet gerekend.

I: en hebben jullie die als de talensecties zelf afgestemd of wordt dat vanaf de leiding ...?

L: nee...nee het kwam van de remedial teacher volgens mij nog lang geleden, ze was toen heel erg [...?] 6 jaar geleden denk ik...de toenmalige remedial teacher was heel erg betrokken bij dyslectische leerlingen en ze gaf ook aan bepaalde diensten, hoe kun je ze helpen met bepaalde dingen om te gaan en jaa...ja er is een dyslexie protocol op school.

I: oke, dus er wordt eigenlijk vooral gebruik gemaakt van vaste of standaard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen, niet zozeer maatregelen die je zelf erbij bedenkt?

L: nee, maar kijk, ook op het moment dat ik merk dat bij iemand iets anders helpt dan doe ik het, dat bijvoorbeeld we hebben het ook in het verleden gehad met inderdaad zwaar dyslectische leerlingen, mondeling toets afnemen en dat soort dingen, geen leesttoets maar ja. Ja het is heel individueel denk ik hoe je daarmee omgaat, omdat dat hoor je als iemand wat meer nodig heeft dan...dan normaal. En deze kinderen gaan allemaal, tenminste vroeger is het zo geweest, weet niet hoe het nu is, gaan allemaal wekelijks naar de remedial teacher en daar doen ze bepaalde gerichte oefeningen waardoor ze het beter onder de knie krijgen.

I: En zijn die dan uhh, zijn die extra oefeningen echt ingezet op Engels of op gewoon "talen"?

L: wat ze nodig hebben,, soms is het Engels, soms een andere taal waar het mis gaat en dan...ze speelt daarop in.

I: Wat denkt u dat het grootste probleem is tijdens de Engels les, als je dyslexie hebt?

L: nouja, tempo denk ik, tempo zeker en leren van woorden

I: qua lezen of alles, gewoon ook opdrachten maken, schrijven?

L: ik denk dat bij alles het tempo blijft een probleem of nouja ik vind het niet zo'n groot probleem als het een beetje trager is, maar maar woorden leren, dat vind ik erger dat gaat heel moeizaam ook en daarbij weet ik niet wat ik zou kunnen helpen. Omdat wat ik probeer een beetje die die ezelbruggetjes, dan maak een tekening...een maffe tekening van tien woorden. Dat zo idioot is, van hoezo is een flatgebouw op de...achter op de fiets of zoiets, weet je, en dan zo proberen te leren of logisch, nou tien woorden die bij elkaar horen daarmee twee zinnen bedenken dat ze daarin voorkomen en nouja maar dit zijn heel basale dingen he.

I: en is er ook nog een verschil tussen de hulp die u bijvoorbeeld aanbiedt aan een havo leerling met dyslexie of een atheneum leerling met dyslexie...zit daar nog verschil in?

L: ik denk het niet.

I: en waarom niet?

L: ik denk dat uhm...dyslexie blijft hetzelfde

I: oke, dus het heeft niks met niveau te maken?

L: nee, helemaal niet. Nou vorig jaar, nee twee jaar geleden, had ik twee jaar lang een meisje in de klas die was echt bijzonder dyslectisch maar zo dat ze van Engels niets kon en toen in de zomervakantie ging ze naar een intensieve cursus in Engeland en mondeling is ze heel goed geworden maar schrijven was nog een probleem en lezen, maar ze had zo'n pen en dat hielp haar enorm.

I: en weet u dan ook of de problemen ook bij Nederlands zo slecht was of was het bij Engels slechter?

L: ja was overall, nee het was bij Nederlands ook slecht, het was echt erbarmelijk. En en ze was slim...en uiteindelijk vanwege dyslexie ging ze naar havo, na 4vwo ging ze naar 5 havo en ze heeft 5havo gedaan, beetje jammer maar aan de andere kant, het was martelen voor haar, en echt, ze had echt de capaciteiten daar lag het niet aan.

I: Is zit er dan verschil tussen onderbouw en bovenbouw leerlingen, wordt daar nog andere hulp aan gegeven?

L: ik denk dat er meer aandacht daarvoor is in de onderbouw

I: en waarom dat?

L: ik weet het niet, ik weet het niet waarom het is, tenminste, hoewel ik ben ook steeds, ieder jaar is er toch een of twee die toch naar de remedial teacher stuur, omdat het valt me op dat bepaalde letters andersom uhm...ruilen, weet je, letters die naast elkaar staan

I: ja, bijvoorbeeld de a en de e die ze dan om...

L: ja precies...en t en r en dat soort dingen en als ik het regelmatig zie bij iemand dan vraag ik me, dan vraag je de leerling goh heb je dyslexie soms? "ja nee mmm naa" en dan of wel of niet, dus omdat ik vind het ook in de bovenbouw, tenminste voor de tijd, voor de leerlingen heel belangrijk...maar het is vooral in de onderbouw...ja...dat denk ik tenminste ik denk terug wanneer ik laatst de onderbouwklas had...dat is vaker

I: hebben ze het in de bovenbouw ook minder nodig denk je of wordt het gewoon minder gedaan?

L: Nou kijk, omdat het in de onderbouw vrij goed uitgehaald is, daarom is het, is het heel opvallend als iemand pas in de bovenbouw gediagnostiseerd is en bijvoorbeeld ik had een tutor leerling vorig jaar in 6 vwo en in de vijfde stuurde ik hem, ik dacht nou ik weet het niet, maar dat was het niet, nee hij slordig, weet je dus ja dus het is een soort traject denk ik, vanaf de eerste en de bedoeling is dat zo snel mogelijk te vinden en uit te halen en helpen en ja

I: dus in de bovenbouw verwacht je dat ze zelf wel genoeg strategieën hebben om gewoon mee te kunnen?

L: ja, maar misschien is het niet zo, want ik heb nu ook een leerling die dyslectisch is en ze is supergoed bij Engels. ja lezen heeft ze meer tijd nodig. Maar weet je het is ook zo dat in de bovenbouw zijn ze heel erg gedreven vind ik, de meeste leerlingen. Misschien doen ze zelf wat ze ooit gehoord hebben, nu merken ze he dat moet ik inzetten anders kom ik er niet. Want die zijn meestal goed erin. Dyslectische leerlingen, dat durf ik te stellen, meestal zijn tussen diegenen die het hardste werken en heel goed alles voorbereiden. Nu in 4havo had ik ook een jongen, de enige met dyslexie, de spelling moet ik daarmee rekening houden. En er was ook een presentatie, maar hij had het heel goed voorbereid. Dus ja misschien is het een soort angst dat "he ik moet oppassen anders..."

I: ja dus ze beseffen dat ze er moeite mee hebben dus ze gaan er harder aan werken?

L: ja

I: en dan, stel je hebt meerdere dyslectische leerlingen binnen 1 klas, krijgen die dan dezelfde hulp of wordt daar ook nog op afgesteld zeg maar?

L: nee, misschien zou dat moeten, maar nee

I: dus ze krijgen dezelfde hulp als ze in dezelfde klas zitten

L: ja

I: oke, vind u dat u genoeg mogelijkheden heeft om een dyslectische leerling te helpen in de les?

L:nou het kan aan mij liggen maar ik denk het niet

I: wat zou u dan meer willen?

L: ik ken alleen de basale dingen weet je, wat ik tips kan geven zoals woorden leren en lezen en.... nou hoe, hoe zou ik leesvaardigheid van dyslectische leerlingen kunnen bevorderen? Dat weet ik niet, omdat we horen meestal, dat is een goed punt, hoe je daarmee om moet gaan bij de beoordeling, maar niet hoe je dat kan ontwikkelen, dat was altijd bij de remedial teacher.

I: dus de kennis die je hebt is meer van hoe ga je ermee om met de beoordeling en als het eenmaal al gebeurd is...

L: ja, als het eenmaal gebeurd is maar om....om anders uit te leggen of anders helpen, ik wil wel helpen, maar dat zou ik graag willen weten. Als je goede ideeën hebt...graag.

I: nou dat is ook de volgende vraag...heeft u voldoende kennis om ondersteuning te bieden?

L: nee kennelijk niet omdat...ondersteuning niet, alleen beoordeling...dat is vreselijk eigenlijk he, nooit daarbij stilgestaan....

I: En hoe zou u het Engels voor dyslectische leerlingen het liefst aanpakken? Zou u alle mogelijkheden en alle tijd daarvoor hebben...want natuurlijk wordt het altijd een beetje ingedamd omdat je ze maar 60 minuten hebt....

L: nou ik merk, tenminste ik weet niet of het waar is, maar ik merk dat bijvoorbeeld als er veel mondeling, veel luistervaardigheid...luistervaardigheid is meestal goed, ook al kunnen ze niet goed lezen, maar als ze veel meer input krijgen via luistervaardigheid dan zouden ze misschien meer succesvol kunnen worden

I: dus meer op audio gezet?

L: ja. En niet alleen, ja aan de ene kant audio...of audiobronnen raadplegen als ze iets zoeken. Bijvoorbeeld leerlingen moeten een presentatie doen, discussies doen, essay schrijven...nou stel dat, iedereen leest natuurlijk daarvoor heel veel maar als deze leerlingen het via audio kunnen opnemen. Bijvoorbeeld wat ik altijd aanraad voor de discussies of voor de mondelingen, dat is ook een goed programma, from text to speech, een tekst invoeren, knippen plakken, en dan wordt het voorgelezen in goed Engels, nou dat zou hiervoor ook gebruikt kunnen worden.

I: moeten die leerlingen dan ook meelesen of alleen luisteren?

L: nou ze kunnen meelesen, dat is dat dat...ik probeer het ook aan leerlingen aan te raden die niet durven...dingen te zeggen, omdat ze het helemaal niet gewend zijn om zichzelf te horen of zinnen achter elkaar in het Engels te zeggen, doe het in een sprookje. Voer in een sprookje en probeer mee te lezen met zelfde intonatie en uitspraak enzo "blablabla" en dan wen je daaraan. Nou maar ik denk dat als ze bepaalde dingen voorgelezen krijgen in plaats van moeten lezen....

I: dat het makkelijker wordt voor ze?

L: dat denk ik, maar ik weet het niet zeker, alleen denk ik. Omdat dan...wat helpt ze...het wordt beperkter wat ze moeten lezen...toch? Dacht ik. Want het is tijdrovend, en vermoeiend, ook heel vermoeiend, dat weet ik van ouders, dat het ontzettend vermoeiend is voor leerlingen om te lezen. Die worden kapot daarvan. Boeken lezen bijvoorbeeld. Daarom heb ik het ook gedaan dat waarvoor, ik heb van vroeger bewaard nog een paar boeken met cassette daarbij weet je, dat de audioversie van een boek...en die leende ik uit, en soms met een cd, "he maar kies dit boek hiervan heb ik een cd van en dan kan je naast, of tijdens het lezen hoor je het" n daar waren ze heel blij mee, omdat anders is dat een onbegonnen werk he, om zo'n boek te lezen.

I: En is Engels dan ook lastiger voor ze denk je?

L: ja...lezen is lastiger

I: maar ik bedoel is lezen in het Engels bijvoorbeeld lastiger dan lezen in het Nederlands of in het Duits?

L: weet ik niet, omdat het varieert per persoon denk ik, want kijk deze kinderen zitten heel veel achter de computer en televisie dus Engels is niet zo'n groot probleem, heel vaak. Hoewel er zijn kinderen die dat niet doen en die hebben moeite daarmee, maar met mondelinge vaardigheden zijn aardig...denk ik. En dan uhh...ja...als je mondeling en luistervaardigheid, niet eens mondeling, het is hun luistervaardigheid dat goed is...en als je het goed kan opnemen via luisteren dan...dat kan je helpen.

I: dan...de laatste vraag: als u nou een cijfer moet geven aan uw eigen hulp die u geeft aan dyslectische leerlingen in de les...va 1 tot 10

L: nee onvoldoende...nouja als ik aardig tegen mezelf ben zeg ik 5...maar nee dat zou meer kunnen maar ik zou niet weten hoe...nou kijk met dit soort dingen...met boeken...en tijd en laten luisteren...maar, ik weet niet hoeveel ze daarmee geholpen zijn. En vooral ik weet..de remedial

teacher heeft bepaalde gerichte oefeningen die ze met de leerlingen doet, nou dat zou ik ook willen kennen...hoe doen ze dat en ja, bepaalde dingen voordoen met een leerling, bij een moeilijk tekst of woord, want er zijn woorden denk ik.... Ik ben heel benieuwd...wat jij aanraadt....

Teacher A3

I: De eerste vraag is: hoe zou je zelf dyslexie definiëren?

L: heb ik bedenktijd?

I: ja natuurlijk

L: uhm.....voor mij is dyslexie als er iets misgaat in je hoofd bij het registreren van woorden, dus dat je uh...woorden niet kan zien zoals mensen zonder dyslexie dat kunnen zien, dus je wisselt letters om. volgens mij zijn er echt iets van drie verschillende soorten dyslexie, voor zover ik weet, letters omwisselt, of door elkaar ziet of je woorden überhaupt niet herkent. Uhm..dat zie ik ook bij leerlingen dat ik vooral fonetisch...dat je ook leerlingen hebt die fonetisch woorden opschrijven, omdat ze dan wel weten hoe het klinkt maar niet snappen hoe ze dat moeten spellen, dus volgens mij is dat dyslexie

I: Denk je ook, dat laatste deel, is dat specifiek voor Engels of is dat denk je voor alle talen zo?

L: ik denk sowieso voor moderne talen, zeg maar dus voor Frans en Duits, zou dat ook gelden denk ik. Zou kunnen dat dat een truc is die ze aangeleerd krijgen door zeg maar een remedial teacher, maar dat weet ik niet, want ik weet niet hoe die, hoe die....maar ik zie wel dat ze het heel veel doen. Dus zeg maar fonetisch opschrijven in plaats van ja het goede.

I: en hoe ondersteun je zelf dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L: uhm...nouja behalve dat zij meer tijd krijgen, natuurlijk met toetsen, en soepelere normeringen, dus zeg maar geen spelfouten enzo, uhm... geef ik ze vaak langer de tijd om dingen te lezen, of om zeg maar opdrachten af te maken, vooral leesopdrachten. Uh...dus dan krijgen zij extra tijd als de rest van de klas overgaat naar een volgend deel. Uhm...even denken of ik daar nog meer mee doe...nou ik wil wel eens, als ze dan een leesopdracht hebben, dan meer met die leerlingen nog bespreken dan uhm..met de anderen, want ik merk dat ze daar wel eens willen achterblijven. En nooit zeggen...als ze iets niet weten dan zeg maar gewoon toch wel het zelf laten uitvinden op dat moment zelf, maar dat is een algemene skill..maar met leesopdrachten doe ik dat wel met dyslectische leerlingen.

I: en weet je ook hoe ze ondersteunt worden bij andere vakken?

L: nou nee, volgens mij geldt die normeringsregel al overal, voor de rest..nee extra tijd, maar verder weet ik het niet.

I: en bestaat er ook een overkoepelend dyslectiebeleid binnen de talensecties hier?

L: nee...nee alleen, gewoon klas uh schoolbreed volgens mij, dus dat spelfouten niet meegeteld worden en dat ze extra tijd krijgen, maar volgens mij is er geen...in ieder geval dan weet ik er niks vanaf.

I: en denk je dat dat handig zou zijn of denk je nou dat is niet nodig?

L: uuhhhmmm...nou mochten wij in de lessen nog meer willen doen met leerlingen met dyslexie denk ik wel dat het heel goed is om dat te coördineren tussen alle talen. Dus uh...ja ik denk dat dat wel handig zou zijn, omdat we natuurlijk heel veel tegen dezelfde problematiek aanlopen, juist bij die vakken

I: En denk je dan dat Nederlands dan heel anders is dan Engels...en Engels dan de andere vreemde talen, die toch iets minder in hun dagelijks leven aanwezig zijn?

L: Nou...gedeeltelijk wel...in de zin van...soms met nieuwe woorden leren enzo, dat is in het Nederlands ook wel, maar daar zijn de klanken ze bekender van. Dus ik denk wel dat het enigszins verschil maakt maar qua lezen en en letters verwisselen enzo, ja misschien maakt het ze nog moeilijker omdat het een vreemde taal is en ze dan toch nog minder makkelijk het woord kunnen herkennen...maar ik weet het eigenlijk niet...ik denk wel dat het iets lastiger is bij vreemde talen, maar ik denk wel dat we een lijn kunnen trekken tussen wat ze bij Nederlands doen en wat ze bij vreemde talen zouden doen, omdat het wel, misschien in mindere mate, maar wel in dezelfde categorie zit zeg maar.

I: je zei net al extra tijd bij toetsen en spelling niet meetellen, maar zijn er nog meer vaste of echt standaard maatregelen die je gebruikt om ze te helpen?

L: nou.....volgens mij is er...ja uh ik heb leerlingen die *Kurzweil* gebruiken bij toetsen, dit jaar toevallig niet maar vorig jaar wel, dus die krijgen het dan voorgelezen zeg maar, de computer die typt het. En.....uh er zijn ook wel eens leerlingen geweest die grotere lettertypes krijgen. Alle toetsen

worden sowieso in Ariel getypt, Ariel 12 want dat is blijkbaar hét lettertype, dus ik weet niet, maar dat soort dingen wel

I: en wat is denk je het grootste probleem van dyslexie...tijdens een Engels les dan specifiek?

L: uhm...nou ik heb sowieso dat ze vertraging oplopen, denk ik, omdat ze dan dus niet meekomen met de denksnelheid van de rest van de klas. als je eenmaal achter zit dan blijf je daarachter en ik merk ook wel bij lezen dat het minder makkelijk, ze hebben minder snel boekjes uit en uhm... in de bovenbouw als je dan leestoetsen hebt ofzo dan zijn ze daar over het algemeen gewoon veel langer mee bezig. Dus dat merk ik wel...sterk.

I: oke, en je zegt denkvermogen...denkstappen...is dat dan het verwerken van geschreven informatie of is het echt dat ze langer moeten nadenken?

L: ja het klinkt alsof ik zeg dat ze dom zijn...nee dat is het niet, het heeft vaak niks te maken met, zeg maar, denksnelheid, alleen het verwerken van de inkomende informatie duurt vaak langer, zeker bij leesteksten. Dus dan raken ze daarbij achter op de rest

I: en wat is dan de beste maatregel daarvoor? Echt zeg maar tijdens de les, dus niet maatregelen na een toetsing maar echt tijdens de les zelf.

L: ja meer tijd geven denk ik....ja je zou het ook voorgelezen kunnen krijgen maar dat is voor de docenten echt heel bizar veel werk, jaa... dan moet ik het op gaan nemen ofzo want niet alle teksten zijn natuurlijk beschikbaar op audio dus dat ja...dat is niet ideaal. Maar vooral zorgen dat ze genoeg tijd hebben en dat in de gaten blijven houden, ook bij bijvoorbeeld luistertoetsen als ze dan de vragen moeten lezen tussendoor, dat soort momenten, dat ze het dan wel echt meegekregen hebben. Kijk, je kunt bij...bij officiële examens kun je dat niet doen, maar je kunt het wel even checken.

I: en ik weet niet op welke niveaus je allemaal les geeft, maar denk je dat er een verschil moet zijn tussen de hulp die je geeft aan bijvoorbeeld een havoleerling of een atheneum of gymnasiumleerling?

L: nee

I: en waarom niet?

L: nou, ze hebben toch hetzelfde probleem. Het heeft zeg maar, ik denk dat het verschil in intellect heeft er niks mee te maken. In de zin van uh...mijn vriend is ook hartstikke dyslectisch maar die was, gewoon een gymnasiast, maar dat betekent niet dat hij minder of meer hulp zou moeten hebben dan mensen die op het vmbo zitten. Nee want het is gewoon hetzelfde probleem en ik denk dat je intellectuele capaciteiten daar heel erg weinig mee te maken hebben.

I: is er ook een verschil die je aanbiedt in onderbouwklassen of bovenbouwklassen?

L: uh...ja, maar dat komt ook vooral omdat het curriculum er gewoon heel anders uitziet, dus uh....in onderbouwklassen verwacht je, krijgen ze meer ondersteuning denk ik, ook van school, maar ook qua, weet je wel, spellen van woorden enzo. In de bovenbouw vind ik ook wel dat ze op een gegeven moment...een bepaalde zelfredzaamheid erin moeten hebben en ik wil best ook ondersteunen, maar, weet je, alle leerlingen moeten die zelfredzaamheid hebben, dyslexie of niet of autistisch of niet weet je wel. In de bovenbouw wordt gewoon een bepaalde eigen uh... ja inbreng van je verwacht. Dus daar ben ik wel iets minder, ik denk ja oke je moet wel zelf ook met oplossingen komen en zelf...naja compenseren. Dat vind ik, in de onderbouw help ik ze daar nog wat meer mee.

I: dus het is meer dat in de onderbouw, ja dat is altijd, maar ook qua dyslexie, een basis gelegd wordt om zelf te kunnen werken in de bovenbouw?

L: ja dat denk ik wel. Volgens mij word het ook over het algemeen vrij vroeg gediagnostiseerd. Ik ken weinig bovenbouwleerlingen die binnenkomen met "aah mevrouw ik heb toch dyslexie" dus uhm ik denk wel dat ze dan inmiddels wel genoeg vaardigheden of trucjes moeten hebben aangeleerd om...weet je als ze straks een baan hebben kunnen ze ook niet zeggen "ja ik heb dyslexie dus vette pech ik lees een korter stuk dan jullie". Dat werkt niet zo, dus ik wil wel dat ze een bepaalde mate van verantwoordelijkheid daarin nemen. Want het is natuurlijk heel vervelend als je het hebt, maar uhm je kunt niet alles maar pappen en nat houden, daar kom je niet verder mee in het leven.

I: haha zeker waar en binnen een niveau of jaar, geef je elke dyslectische leerling dan dezelfde ondersteuning? Bijvoorbeeld "nou dit is een 4havo leerling met dyslexie dus die help ik op deze manier?"

L: nee, het hangt heel veel van de leerling af. Hoeveel vraag die zelf ook heeft...vooral de bovenbouwleerlingen, die moeten het zelf aangeven. Ik ga niet vanuit mezelf door hoepels springen. Als ze het nodig hebben doe ik dat wel, absoluut, maar uhm....dus dat hangt heel erg van de leerlingen

zelf af. Ook hoe ernstig het is. Weet je ik heb leerlingen die gewoon iets langer nodig hebben voor een leestekst, maar ik heb ook leerlingen waar ik hele toetsen, de helft niet van begrijp, omdat het fonetisch is. Dus je past het aan op wat een leerling nodig heeft denk ik.

I: en denk je dat je vanuit de school genoeg mogelijkheden hebt om dyslectische leerlingen te ondersteunen? Je had het al over uitgesproken teksten in plaats van lezen...

L: nouja, het zal altijd meer kunnen zijn natuurlijk, maar dat vraagt dan ook meer tijd van mij en ook van iemand anders die dat moet gaan doen en dat is gewoon, dat is er nooit op school uh in het onderwijs. Ik denk wel, weet je, idealiter zouden we uhm...alle leerlingen precies het onderwijs willen bieden dat ze willen hebben en dat kan niet, niet op deze manier in ieder geval. En ja dan zou ik ook dyslectische leerlingen...maar dan denk ik dat er ook andere problematieke dingen zijn die ook aandacht verdienen. Ja ik zou wel meer, natuurlijk zou ik meer willen...misschien een cursus nog een keer ergens

I: nou dat is dan gelijk voor de volgende vraag, want denk je dat je zelf voldoende kennis hebt over dyslexie om ze te kunnen ondersteunen?

L: nee

I: en welke kennis denk je dan te missen?

L: nou ik bedoel ik...uit een boekje is me ooit verteld wat dyslexie is, in de zin van de opleiding geeft er ook heel weinig ondersteuning aan, de lerarenopleiding, vind ik. Sowieso ook aan ADHD, ADD enzo, maar goed. Dus ja ik heb wel meegekregen wat het een beetje inhoudt maar er is mij niet verteld "als een leerling dit heeft dan is dat de beste manier om ermee om te gaan" of dus nee, wat dat betreft weet ik er te weinig van om echt heel specifieke hulp te kunnen bieden.

I: dus dan doel je op die lijstjes in volgens mij *Handboek voor Leraren* ofzo...meer symptomen van?

L: ja maar ook van he, hoe kan je dit tackelen, zo kan je deze leerling ondersteunen is eigenlijk nou, non-existent geweest in mijn opleiding. Dus...en als het er is geweest dan heb ik het niet onthouden hahaha nee ja, volgens mij was het maar heel...ik weet dat wij in de mentorgroep presentaties hebben moeten geven over dyslexie en ADHD en autisme...hoogbegaafd en hoog sensitief enzo. Maar dat waren presentaties van 10 minuten, 5 tot 10 minuten, en dat was het. En dat is...in twee jaar opleiding vind ik dat echt de bare minimum. Dus ja ik denk dat je nu vooral leert vanuit ervaring, van "he wat kom ik hier tegen en hoe ging dat de vorige keer?" maar dat is eigenlijk niet een [?] dus ik zou nog wel wat meer willen weten.

I: dus iets van een cursus zoals je zegt

L: ja, maar er zijn natuurlijk wel meer dingen waarvan ik wel denk "he ik zou best een cursus daar een keer over willen doen" dyslexie is daar wel een van maar dan zit ik nog meer eerder te neigen naar gedragsstoornissen want dat vind ik, ja, meer impact hebben op je klas...sowieso.

I: en uhm je had het over tijd en mogelijkheden en alles, maar als je nou echt voldoende tijd had hoe zou je Engels voor een dyslectische leerling dan het liefst aanpakken? Word dan alles voorgelezen of alles digitaal...

L: nee niet alles, uhm...nouja dan zou ik wel...niet alles voorgelezen want ze moeten natuurlijk ook leren lezen uh...maar dan zou ik wel opdrachten ontwikkelen die specifiek gespist zijn op hoe dyslectische leerlingen dingen kunnen leren, bijvoorbeeld vocabulaire op een andere manier aanbieden of grammatica op een andere manier aanbieden, dus dan zou ik daar wel over na gaan denken, ja daar zou ik dan wel mee bezig, zou ik wel leuk vinden.

I: en dan uiteindelijk: welk cijfer geef je jezelf voor je ondersteuning, gewoon van 1 tot 10?

L: nou...6.5 of een 7 denk ik. Ja onvoldoende vind ik niet, vind ik moeilijk. Maar het is niet, het is wel oke, maar het kan beter.

School B

Teacher B1

(I: om te beginnen wil ik even vragen hoe jullie hier werken, dus met een method of niet, of doeltaal/voertaal in de les...)

L: uh... Dat verschilt, ik kan natuurlijk alleen praten over de havo, ik zit nu echt louter in de havo dus het is het handigst als je met Aarend over het vwo praat, bovendien is het hier aardig aan het veranderen dus ik kan je dan meteen bijpraten over de nieuwe dingen. In de havo werken we niet

zozeer met een methode, we werken natuurlijk wel nog steeds met *Wasp*, dat zou je een methode kunnen noemen maar het is voor ons een onderdeel van het geheel omdat we natuurlijk alleen, eigenlijk, vooral focust op leesvaardigheid en tekstbegrip, dat soort dingen, en wat op idioom. Daarnaast hebben we een aparte module ontwikkeld voor literatuur en dat is in 4 havo zijn dat twee korte modules en in 5 havo is dat een module, die in 5 havo afgesloten wordt met een tentamen en in 4havo gewoon met repetities. Uhm..daarnaast zit er natuurlijk een grammaticagedeelte in dat hebben we tegenwoordig, sinds dit jaar, online. Dus we hebben een website van de sectie die ook door ons gevuld wordt en daar bieden we de mogelijkheden voor grammaticaontwikkeling aan en vooral in de bovenbouw is dat natuurlijk herhaling, dus je focust gewoon op datgene dat nog niet zo goed gaat en daar wijs je die leerlingen op en daarmee ga je aan de slag en ze doen dan in een online omgeving, kunnen ze zelf kijken wat voor oefeningen ze daarvoor nodig hebben. En...uhm...luistervaardigheid gaat nog redelijk ouderwets, gewoon via de *CITO* luistertoetsen. In havo is het nog wel redelijk veel Nederlands, zeker bij dingen als grammatica omdat je dan zit, ook met het aanleren van het begrippenkader in het Engels en, ja goed, binnen de havo vinden ze het al lastig om dat in het Nederlands te kennen dus besteden we onze energie liever aan het aanbrengen van die grammaticale kennis dan dat je dan ook weer alle Engelse termen aanleert. Maar bijvoorbeeld onderdelen als literatuur enzo en gespreksvaardigheid dat doe je natuurlijk allemaal in het Engels, dus het is een mix.)

I: Hoe zou u dyslexie definiëren?

L: uhm...mijn idee is dat dyslexie is het zeg maar het onvermogen om het gesproken woord om te zetten in geschreven taal en omgekeerde ook natuurlijk, om het geschreven om te zetten in...om het woordbeeld om te zetten in betekenis. Dat is iets dat heel, in mijn ervaring, heel..uhm...een heel groot scala is. Dus je hebt heel veel gradaties van dyslexie. Ik bedoel in de praktijk kom je gewoon heel veel mensen tegen die dyslectisch zijn en dat alleen maar uit in het feit dat ze wat langzamer lezen, dus wat meer moeite hebben met de verwerking ervan. Je hebt mensen die hebben een heel goed ontwikkeld grammaticaal gevoel, maar echt dat het woordbeeld uitvallen, dus ik heb echt mensen gehad die, die uhm, konden een heel mooi opstel schrijven, alleen de woorden kwamen qua spelling er niet op te staan, alleen de zinsbouw en zeg maar het woordgebruik was heel erg goed. En aan de andere kant heb je ook mensen waar je eigenlijk aan het schrijven weinig tot niks merkt, ook niet bij toetsen bijvoorbeeld waarin best wel veel geschreven moet worden dus waar op een gegeven moment uhm. Zo'n leerling zich ook niet meer echt volledig op het schrijven kan concentreren. Dus er zit een enorme gradatie.

I: hoe ondersteunt u zelf dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L: hoe ik...

I: hoe u leerlingen ondersteunt, maar niet na een toets, echt tijdens het lesgeven

L: uhm tijdens het lesgeven....even kijken hoor, dat doe je natuurlijk niet zo bijzonder veel en inderdaad niet zo bewust, want kijk, wat ik bijvoorbeeld niet doe is mensen daarop aanspreken. Dus op het moment dat zij een fout maken in het schrijven in het openbaar zal ik daar niet op gaan wijzen "o maar dat heb je verkeerd geschreven, want dat doe je niet goed" ofzo. Ik zal ze ook wel proberen daarvan buiten te houden. Weet je, dus op het moment, je kent dat misschien wel vanuit de onderbouw, dat je allemaal antwoorden op het bord mag schrijven en dat soort dingen. Ja dat zou ik dus, bij een dyslectische leerling zou ik dat niet op die manier doen maar zou ik daar een oefening voor uitkiezen die gesproken zou kunnen worden bijvoorbeeld, want ik denk toch dat het voor hen ook, ja, vervelend is om daar voortdurend mee geconfronteerd te worden.

I: dus meer aan het zelfvertrouwen werken? Dat ze niet en plein public hoeven te schrijven.

L: ja, nou ja, dat ze in ieder geval niet voortdurend geconfronteerd worden met het feit dat zij, uhm ja, ik noem het anders, maar dat ze anders zijn dan de anderen

I: en weet u ook hoe dyslectische leerlingen ondersteunt worden bij andere vakken?

L: uhm....tijdens lessen op dezelfde manie denk ik, maar goed ik heb daar niet echt een sluitend beeld bij nee.

I: oke, en bestaat er op deze school een overkoepelend dyslectiebeleid binnen de talen?

L: nee, er is een algemene richtlijn, dat wel, maar het is niet dat er zeg maar hele dwingende afspraken zijn tussen de talen dat we op manier a of manier b mee omgaan

I: denkt u ook dat dat niet nodig is?

L:dat is een lastige.....want aan de ene kant denk je, ja het is mooi om dat dicht te timmeren en om iets neer te zetten, maar ik denk dat dat lastig is omdat je te maken hebt met zoveel gradaties van dyslexie. Dus er is een algemeen beleid dat er gezegd wordt van nou je houd daar rekening mee. Dus je geeft ze wat meer...wat minder op schrijven geënte oefeningen of je houdt daar sowieso rekening mee in je toetsing, maar ook daarin zijn die gradaties er. Dus er zijn leerlingen, er zijn dyslectische leerlingen waar ik geen enkele rekening houd met de spelling bij het nakijken van bijvoorbeeld opstellen. Simpelweg omdat zij niet andere fouten maken dan de doorsnee leerling. En op het moment dat je dat wel hebt, dus wel iemand die dyslexie heeft in de vorm van schrijfproblemen dan doe je dat wel. dus dan ga je echt, dan weeg ik echt af van joh is dit nou een fout die veroorzaakt wordt door het schrijven of is het een puur grammaticale fout die je zou moeten kunnen, die he/she, die s'en daarachter, ja dat vind ik grammaticale fouten of je nou dyslectisch bent of niet, dat zou je kunnen weten. Dat is een ander soort fout, dat komt niet voort uit dyslexie. Maar op het moment dat het duidelijk is dat dat wel zo is dan reken je dat niet fout.

I: denkt u ook dat de effecten van dyslexie anders zijn bij een vak zoals Nederlands, als we er vanuit gaan dat, even, dat een dyslectische leerling, dat Nederlands hun eerste taal is, of bij Engels, of bij nog een derde vreemde taal zoals Duits of Frans?

L: ik denk, het enige grote verschil, denk ik, is dat, even ervan uitgaan dat die dyslexie in een vroeg stadium bekend wordt, dat ze er langer mee bezig kunnen zijn, of geweest zijn. Dat ze natuurlijk veel langer Nederlands onderwijs gekregen hebben, Nederlands schrijfonderwijs gekregen hebben dan dat ze Engels en zeker andere talen. En ik denk ook dat je in Frans en Duits het probleem hebt dat je veel minder blootstelling hebt aan die talen, ook voor een dyslect. Want ik denk best dat dat op de...kijk zo'n dyslect leert natuurlijk gewoon op dezelfde manier, alleen het komt anders aan en het blijft anders hangen. Dus ik denk, ja, dat je bij Nederlands wel een voordeel hebt.

I: gebruikt de school vaste of standaard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen of bepaald elke docent zelf wat ze doen?

L: nee nee, we hebben wel wat afspraken natuurlijk daarin zitten, he, dus het meer mondeling toetsen, dat soort dingen. Dus we hebben wel een aantal vaste afspraken, maar daarnaast is het inderdaad wel de expertise van de docent die ook gebruikt wordt om in de....de eenzaam....de gevallen...per geval te bekijken wat er nodig is.

I: dus is het ook...de maatregelen die echt in heel de school gelden dat dat maatregelen zijn als, zeg 10 minuten extra voor een toets, tijdsverlenging, dat soort dingen

L: ja, kijk dat is natuurlijk wel geformaliseerd. Zeker, kijk ik zit natuurlijk heel veel in de bovenbouw en....daar is het sowieso geformaliseerd omdat je...als je in de bovenbouw zit heb je een verklaring nodig om aan die dingen als extra tijdsverlenging te mogen doen. Wat we nu ook hebben is sowieso dat we *Kurzweil* inzetten bij met name de examens. Kijken we of er uh...je krijgt tegenwoordig de cd's met gesproken examens krijg ik standaard toegestuurd, dus we zijn ook bezig met bijvoorbeeld de examenkandidaten de mogelijkheid te bieden om de examens van voorgaande jaren op de cd te oefenen en te kijken of dat helpt. En de, ja, ik heb bij Engels er sowieso een, die uhm, die heb ik dan ook die mogelijkheid gegeven en uhm...ja die was gematigd enthousiast. Die wist nog niet helemaal zeker of hij, of dit wel het was, maarja we hebben nog wel wat meer mogelijkheden, zeker in de technische ondersteuning en misschien dat het dan wel beter gaat. Maar hij was in ieder geval wel gecharmeerd van het idee, haha

I: haha, dat is fijn. En wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens Engels specifiek?

L: hahaha, je kent de manier waarop de Engelsen omgaan met de uitspraak- en spellingsregels. Nouja er is niet eens een touw om ergens aan vast te knopen denk ik als het daarover gaat...dus daar lopen ze tegenaan. Het feit dat er natuurlijk heel veel discrepantie is tussen de uitspraak en ...het klankbeeld en het schrift. En dat het natuurlijk, bij sommige woorden geen touw aan vast te knopen is, dat het ene where iets anders is dan het andere were...ja...kijk wij kunnen dat wel uitleggen maar...daar help je ze natuurlijk niet mee...dat er een historisch verschil is. Maar dat is denk ik bij Engels een groot probleem, maar goed daar moet je natuurlijk ook gelijk kijken van...een vak als Frans heeft waarschijnlijk datzelfde probleem, omdat daar natuurlijk de uitspraak van de klanken weer heel erg afwijkt van de Nederlandse klanken. Bij het Engels heb je nog enige, ja, affiniteit daartussen

I: Zou Duits dan makkelijker zijn voor dyslectische leerlingen?

Stilte

I: dat dat meer lijkt op hoe Nederlanders met orthografie omgaan?

L: jaaa dat... dat durf ik eigenlijk niet eens te zeggen. Dat weet ik niet. Daar ben ik niet voldoende thuis in, in de echte specifieke vertaling voor Duits

I: geen probleem

L: nee ik twijfel daarover, want ik denk best dat Duits ook uhm...in schrijf...in het schrijven juist weer net afwijkt van het Nederlands en dat dat weer het lastig maakt

I: elke taal is gewoon lastig

L: ja voor een dyslect wel denk ik, als je een goede...een echte dyslect bent dan is taal lastig voor jou

I: en wat is volgens u de beste maatregel om leerlingen te helpen? Want u zegt net uitleggen dat er een historisch verschil is dat werkt niet, maar wat zou dan wel werken denkt u?

L: uhm.....ja weet je, ja, het draait natuurlijk vooral altijd om tijd. Ik denk dat als je meer tijd zou kunnen besteden aan het laten lezen van teksten, het samen met zo'n leerling, inderdaad, doornemen van woord- en klankbeeld, ja dat dat zou helpen. Alleen, ja dat is heel tijdsintensief.

I: maar binnen de tijd van een les, wat zou u dan het liefst doen?

L: ja weet je, wat ik ze eigenlijk, als je heel simpel kijkt van wat is er nou mogelijk en wat is er nou binnen de gestelde tijd het nuttigst dan denk ik dat het het handigst is om inderdaad hen wat meer wegwijs te maken het het meer idiomatische en in het grammaticale, dan in het schrijven. Omdat je uhm, kijk wat ik al zei, ik heb eens een leerling gehad die maakte nog een spelfout in een woord als "I" en uhm...maar die had wel een heel goed taalgevoel. Dus dan heb ik zoiets, op het moment dat je dat dan goed ontwikkeld hebt, dan is hij in elk geval verbaal is hij in staat om zijn zegje te doen. Dan is hij...dat punt heeft hij in dat geval wel goed. En dat schrijven, ja dat is natuurlijk ook vaak een neurologisch punt. Je kunt wel wat handreikingen doen van "ja let eens hierop, let eens daarop, er zijn wat overeenkomsten tussen die woorden en die woorden en de manier waarop je het uitspreekt en schrijft" alleen dat zal toch wel veel moeilijker zijn voor zo iemand. Dus als je een beperkte tijd hebt dan denk ik dat het gewoon goed is dat zo'n leerling wel....zich mondeling heel goed kan redden en ja dat het dan schriftelijk wat minder wordt.....

I: dat is dan jammer maar helaas eigenlijk?

L: nouja dat, ja...goed kijk, iemand met 1 been kan ook de 100 meter niet in 10 seconden lopen. Dus je hebt allemaal je beperkingen en ik denk ook dat je zo nu en dan realistisch moet zijn en zeggen van nou joh dat is je beperking en uh..daarom zit, ja goed de een zit wel op de universiteit en de ander niet...

I: dus eigenlijk gewoon verbeteren wat ze wel goed kunnen?

L: ja, nouja, daar komt het eigenlijk op neer. Wat je wel goed aan kan leren dat, ja, doe dat dan goed. Dat er dan een ander iets minder loopt, ja dat moet je...je hoeft ook niet voor elk vak een 10

I: nee dat is waar

L: nou maar goed, ik vind dat wel eens in het onderwijs het probleem dat men uit wil gaan van een soort van perfectie. Dat iedereen maar alles moet kunnen en kennen en...ja zo werkt dat niet. Je hebt tegenwoordig die discussie van vmbo'ers die allemaal naar de havo zouden moeten...ja dat gaat niet. Iemand die net met zessen dat vmbo haalt, ja die heeft waarschijnlijk zijn talent ergens anders zitten maar niet daar en dat moet je ook kunnen accepteren vind ik en dat is met dyslexie ook zo

I: u zegt net dat u alleen in havo lesgeeft, maar misschien weet u wel of er een verschil is tussen de hulp die wordt aangeboden in havo, atheneum of gymnasium?

L: over gymnasium kan ik niet zeggen want daar ben ik te lang uit en die hebben natuurlijk de laatste jaren een eigen, een eigen koers daarin. Tussen het atheneum hier en het havo zit er geen, bij mijn weten geen verschil in aanpak.

I: oke en zou dat moeten of is het juist best dat dat niet anders wordt gedaan?

L: ja.....nee, ik denk dat in eerste aanleg een dyslect een dyslect is en niet een...een...kijk ik denk dyslexie heeft niet zozeer te maken met intelligentie. Dat is niet dat die kinderen dommer zijn ofzo als je dyslectisch bent. Kijk en dan zal een slimmer kind waarschijnlijk wat sneller allerlei...uhm..... (I: technieken?) allerlei technieken aanleren om...compenserende technieken aanleren om ja zijn schrijven wat te verbeteren en dan zou misschien bij een atheneumer wat beter lukken dan bij een havo kind, maar in eerste aanleg zijn het, is het natuurlijk hetzelfde probleem wat ze hebben.

I: zit er dan een verschil tussen onderbouw- en bovenbouwleerlingen?

L: uhm...ja ik ben natuurlijk ook al heel lang uit de onderbouw, nog langer dan 2010 denk ik...uhm...maar ik kan me wel voorstellen dat daar een verschil in zit. Omdat je in de onderbouw toch

wat meer met taalv...met de basis taalverwerving bezig bent. In de bovenbouw toch eigenlijk uitgaat van nouja die eerste drie jaar hebben ze allerlei taalvaardigheden geleerd en wij gaan ze gebruiken om ze toe te passen. Dus ik kan me voorstellen dat in de onderbouw wel een wat uhm...ja een andere aanpak nodig is.

I: is dat dan meer ondersteuning?

L: ja dat denk ik wel. nouja goed, het is de basis dus op het moment dat ze meer ondersteuning bij die basis hebben dan zou je moeten verwachten dat ze later met wat minder kunnen.

I: geeft u elke dyslectische leerling binnen eenzelfde niveau/jaar, dus zelfde klas, is dat dan dezelfde ondersteuning? Bijvoorbeeld “nou dit is een 4havo leerling met dyslexie dus die help ik zo of wordt het echt binnen een klas...ligt het meer aan de specifieke leerling?”

L: het ligt aan de specifieke leerling. De ene dyslect is niet, absoluut niet de andere. Je kan niet zeggen “iemand is dyslect dus..” nee je moet zeggen “iemand is dyslectisch, laten we eerst even kijken hoe dat zich uit” dus ik heb een dyslect bijvoorbeeld nu in 5 havo zitten, die heel veel moeite heeft met lezen, beperking van lezen, dus daar heb ik een apart lesprogramma mee afgesproken. Dus die leest heel anders en die doet daar al iets anders mee dan zijn klasgenoten, en iemand anders, die ook dyslectisch is in 5havo, die dat daarmee niet heeft, die doet dat dus niet. Dus het is heel, vind ik, heel leerlinggebonden.

I: vind u dat u hier op school genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: ja...ja

I: ja u heeft al een paar dingen gezegd...audio cd's bij examens, technische...

L: ja, en iedereen staat ook gewoon open voor het aanbieden van hulp aan, onder andere, dyslectische leerlingen. Het is niet dat er docenten zijn die zeggen “ja ho mijn vak is daar te belangrijk voor, dat is flauwekul, dat doen we niet”

I: denkt u ook dat u zelf voldoende kennis heeft over dyslexie om leerlingen adequaat te helpen of mist er ergens nog kennis?

L: ja nee kijk, je wilt natuurlijk eigenlijk stiekem toch wel wat meer weten van uhm...hoe je specifieke leerlingen zou kunnen helpen, want je loopt altijd wel aan tegen een of twee leerlingen waarbij je denkt van “ja ik doe dit nou wel, maar of dat nou de 100% beste oplossing is....” Dat weet je niet. En dan heb je ook wel eens van, nouja dan ontbreekt het je gewoon aan tijd om je daarin zo te gaan verdiepen dat je dat wel kan.

I: dus ook echt weer leerlinggebonden kennis die mist, niet zozeer over dyslexie als...

L: nee kijk, het grote beeld heb je wel, je weet wel wat het is en hoe je het in het algemeen kan aanpakken, maar er zijn wel eens een of twee leerlingen bij waarbij ik denk...weet je als ik daar....dan zouden we misschien wat specifiekere dingen en dan leg je dat ook wel eens bij het zorgteam neer natuurlijk, omdat daar ook wel kennis aanwezig is en know how is. Dus daar wordt het wel eens opgepakt, maar ook daar, ja, hebben ze wel eens niet de tijd of de mogelijkheden om dat voor de volle 100% te doen

I: oke...en dan laatste vraag: welk cijfer geeft u uw eigen ondersteuning van dyslectische leerlingen, op een schaal van 1 tot 10

L: haha ja dat begrijp ik...ik zou dan zeker niet...ik zou dan denk ik bij een....voor mezelf het idee hebben van...ik ben ergens bij...blijf ergens tussen een zeventje zitten. Gewoon ook omdat ik inderdaad wel eens dat idee heb van joh ik...ik heb wel eens wat dingen waarvan ik denk de aanpak is niet helemaal 100%.

Teacher B2

I: ik wil als eerst aan u vragen: hoe zou u zelf dyslexie definiëren?

L: ja...ik denk dat dat het...het erom gaat om problemen bij het omzetten van...klank naar beeld en ook het onthouden van woordbeelden dat geeft problemen bij leerlingen. Een woord zien betekent niet automatisch dat je het correct kunt spellen.

I: hoe ondersteunt u zelf dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L: hoe..?

I: sorry, hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen?

L: uh...wij doen dat door in ieder geval de schrijffouten niet uh...ja maar half mee te tellen, dus ze worden er niet echt voor afgestraft zeg maar. En verder hebben we nu natuurlijk dit jaar die laptops in

de les en dan adviseer ik ze altijd om de spellingscontrole even in te schakelen zodat ze de, ja alle onderstreepte woorden nog eventjes kunnen bekijken. En dan de opties dan, weet je als je dan met je muis erop gaat staan, krijg je zo'n menuutje en kan je een aantal varianten zien en dan hoop ik dat ze daarvan leren.

I: weet u ook hoe dyslectische leerlingen ondersteunt worden bij andere vakken?

L: ik denk dat een regeling zoals wij die hebben door fouten niet te tellen of maar half te tellen bij meer vakken geldt. En er is natuurlijk de tijdcompensatie. Dat is universeel, dat geldt voor iedereen.

I: en bestaat er ook een overkoepeld dyslexiebeleid binnen de talensecties?

L: niet dat ik weet. Er is wel, dat deed mevrouw [...], die overigens vorige week met pensioen gegaan is, maar die begeleidde een aantal dyslectische leerlingen en die nam ook de testen af. Want mensen moeten eerst goedgekeurd worden zeg maar

I: een certificaat?

L: ja officiële verklaring

I: Denkt u dat de problemen van dyslexie anders zijn dan bij bijvoorbeeld Nederlands dan bij Engels, of tussen Engels en nog vreemde talen zeg maar, zoals Duits en Frans?

L: ik denk, nou ik weet het niet eigenlijk...soms denk ik van wel, maar ik denk dat in de basis de stoornis voor iedereen gelijk is, maar dat het zich misschien niet bij elk vak op dezelfde manier manifesteert. Want je hebt natuurlijk vakken waarbij het woordbeeld wat meer overeenkomt met het Nederlands en je hebt talen waar dat niet het geval is en dat zal misschien meer problemen....maar daar heb ik zelf geen ervaring mee.

I: en Nederlands...als we er even vanuit gaan dat Nederlands de eerste taal van de leerling is

L: nou het is voor vrijwel iedereen de tweede taal, ja hoewel laten we even buiten beschouwing dat natuurlijk mensen zijn van wie Nederlands niet eens de eerste taal is. Je hebt natuurlijk veel mensen met een Arabische, migratieachtergrond.

I: maar stel dat Nederlands de eerste taal is, denkt u dan dat Nederlands ook makkelijker voor ze is?

L: zou kunnen, want nou...met Nederlands ben je natuurlijk meer vertrouwd dan met andere talen. Dus ook al ben je niet dyslectisch dan denk ik dat je bij andere talen eerder spelproblemen hebt dan bij het Nederlands.

I: wordt er gebruik gemaakt van vaste of standaard maatregelen voor de dyslectische leerlingen of is het elke leraar die dat zeg maar zelf bepaald?

L: er zijn wel een aantal aanbevelingen. En dat heeft te maken met het letterformaat waarop de toetsen worden aangeboden, en ander materiaal.

I: en dan de tijdsverlenging inderdaad, maar is het dan aan uzelf om die ook echt toe te passen of wordt het echt...

L: ik geloof niet dat dat gecontroleerd wordt, maar die leerlingen houden dat zelf wel in de gaten want die...ja...die geven zelf aan dat ze dyslectisch zijn en sommigen lijken er wel trots op te zijn

I: wat is dan volgens u het grootste probleem van dyslexie dan echt tijdens de Engels les?

L: ja...het uh...het lezen is natuurlijk ook problematisch dus dat kost ze meer tijd en er is, ja de verplichting om boeken te lezen en ik ben er natuurlijk niet bij als dat gebeurt dus je weet sowieso al nooit zeker of het gebeurt en dan denk ik dat als dat zo is dat dat meer inspanning kost dan anderen, en meer tijd.

I: en wat is volgens u de beste maatregel voor leerlingen met dyslexie?

L: hoe bedoel je?

I: dus hoe kan je ze het best ondersteunen tijdens een les, dus niet nadat de productie al geweest is, dus niet maatregelen voor toets nakijken, maar echt tijdens de les. Dus hoe zou u, als het grootste probleem het tempo in het lezen is, wat zou u daartegen kunnen doen?

L: ja het lezen dat doe je natuurlijk meestal niet in de les. Kijk, wat je in de les leest, dat zijn artikelen en dat is allemaal kort en dan heb je dat probleem niet zo. Maar, als ze een roman moeten lezen, ja dan moeten ze dat zelf doen, daar kan ik ze niet bij helpen, in principe. Ik help ze wel met de keuze die ze maken en als ze dan komen met een boek waarvan ik denk dat het te moeilijk is of teveel inspanning kost dan raad ik ze dat af.

I: oke, dus meer eigen verantwoordelijkheid van de leerling zelf?

L: ja...en ik heb ook altijd alleen maar bovenbouw natuurlijk, dus dat scheelt ook wel, dan moeten ze dat wel kunnen.

I: ik weet niet op welke niveaus u allemaal lesgeeft, maar is er een verschil tussen de hulp die u zou geven aan bijvoorbeeld een havoleerling die dyslectisch is of een gymnasiumleerling die dyslectisch is

L: nee

I: en waarom niet?

L: ja ik uh...ik heb niet het idee dat...bijvoorbeeld de havoleerling, want daar denk je dan aan, dat die meer hulp nodig heeft dan, kijk de mate waarin iemand dyslexie heeft is ook verschillend en ik denk dat je eerder daar naar kijkt als het gaat om differentiëren van je adviezen en je hulp dan naar het niveau waarop ze examen doen.

I: oke. En u zegt net ik heb eigenlijk alleen bovenbouwleerlingen, maar is er nog verschil tussen de hulp die je zou moeten bieden aan een onderbouwleerling of een bovenbouwleerling?

L: ik denk dat je dat aan een van die anderen zou moeten vragen die in, op beide niveaus lesgeven. Mevrouw [...] of uh [....].

I: maar wat denkt u zelf zeg maar?

L: ja wat denk ik zelf...ik denk, ik kan me voorstellen dat je in de eerste en tweede klas meer hulp moet geven dan uh...want je geeft allerlei adviezen, je laat je oefenen met dingen, maar op een gegeven moment moeten ze ook een stukje zelfstandigheid en zelfredzaamheid zien te ontwikkelen en dan denk ik dat je dus in de bovenbouw minder nodig hebt.

I: dus in de onderbouw is het dan meer strategieën aanleren en in de bovenbouw moeten ze het veelvuldig zelf doen?

L: ja, ik denk dat dat wel goed is

I: en dan binnen een klas, geeft u dan elke leerling die dan dyslectisch is dezelfde soort hulp? Bijvoorbeeld dit is een 4 gymnasium leerling met dyslexie dus die wordt op deze manier geholpen of is dat voor twee leerlingen in een zelfde klas anders?

L: ik...uh...dat zou kunnen, maar ik moet je zeggen, ik heb dit jaar eigenlijk maar 1 dyslectische leerling. Dus uh...eigenlijk kan ik daar verder niks over [?] .en die ene die zit dan in 4 havo voor de tweede keer, dus die heeft al vier jaar, vier en een half jaar middelbaar onderwijs achter de rug, maar die is inmiddels gefaciliteerd door mevrouw [...], die heeft speciale software op zijn laptop dus die...en hij heeft permissie om boeken die hij moet lezen om daar een audioversie van te gebruiken, mits hij die zelf aanschaft, hij is in feite al geholpen.

I: maar stel u heeft volgend jaar weer een 4havo leerling met dyslexie wordt die dan op dezelfde manier geholpen of wordt dat dan weer anders gedaan?

L: ja dat weet ik eigenlijk niet, ik geloof niet dat alle dyslectische leerlingen...die die software op hun apparaat hebben. Maarja, ik zei net al, ik heb natuurlijk maar 1 dyslectische leerling dus ik weet het eerlijk gezegd niet zo. En het kan zijn dat dingen sinds 5 jaar geleden veranderd zijn...dat weet ik allemaal niet

I: vind u dat u vanuit de school genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te helpen?

L: ja nou kijk, je hebt natuurlijk altijd tijdsgebrek. Het rooster zit strak in elkaar, bingbang, de bel gaat en de volgende staan alweer voor de deur, dus het is even...gelegenheid om even te gaan zitten met een leerling om iets door te nemen die is er bijna niet. We proberen wel nu die tijd te creëren tijdens de les, maarja dat is maar mondjesmaat. Dus ja in principe, het verhaal klopt wel, het beleid is wel oke denk ik, maar zoals met alle dingen die je moet in het onderwijs, je moet veel meer dan je redelijkerwijs kan. En dat zal jij ook nog wel merken.

I: hahaha, en denkt u dat u zelf voldoende kennis heeft over dyslexie om dyslectische leerlingen...

L: nee daar ben ik niet van overtuigd, ik heb...we hebben natuurlijk wel eens voorlichtingsbijeenkomsten gehad...jaren geleden al een keer, later ook nog wel eens, maar ik heb niet echt een cursus gedaan ofzo.

I: en waar denkt u dan dat die kennis mist?

L:ja uh.....

I: mist of tekortschiet

L: nouja ik denk niet zozeer dat ik tekortschiet aan kennis, maar meer aan [onderbreking interview door binnenkomst collega] uh.... Ik denk dat het grootste probleem eigenlijk gelegen is in het feit dat je een hoop klassen hebt, grote klassen, en weinig tijd. En dat geldt voor alle maatregelen die hulp

bieden bij allerlei soorten problemen. De structuur is er wel, maar mensen worden overvraagd en ik denk dat daar het grootste struikelblok zit.

I: dus dan is het meer de kennis om wat je eigenlijk zou moeten doen binnen de tijd zou moeten plaatsen?

L: ja, ja

I: en stel dat u nou wel genoeg tijd heeft en alle maatregelen van de wereld zeg maar, hoe zou u het dan het liefst aanpakken?

L: nou dan zou je dus...uh ja...dan denk ik dat ik leerlingen toch iets met schrijfoefeningen zou laten doen, maar dan met mij erbij. En dan niet op de laptop maar gewoon op papier. En ik denk ook dat veel leerlingen toch baadt zouden hebben bij iets van handschriftverbetering ofzo, een paar drillsessies waar ze dus gewoon gedwongen worden om...goed leesbaar te schrijven, want ik heb het idee dat veel leerlingen hun eigen handschrift niet eens lezen en dat het daarom moeilijk is om tijdens de toets nog eens eventjes de spelling te controleren van wat je allemaal op papier hebt staan.

I: en als u nou uzelf een cijfer zou moeten geven voor uw ondersteuning van dyslectische leerlingen, wat zou dat zijn.

L: nou een zeventje denk ik, 6,5, 7

I: 6.5? oke

L: het blijft een ondergeschoven kindje he. Dat heeft ook te maken met het feit dat het gaat om een handjevol leerlingen

Teacher B3

I: dan is de eerste vraag hoe u zelf dyslexie zou definiëren?

Stilte

I: dus wat is dyslexie volgens u?

L: ja volgens mij is dat wel problemen hebben met klank teken koppeling he...de....dat wat je ziet en hoe dat over wordt gebracht naar je hersenen

I: Oke, en hoe ondersteunt u zelf dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?dus niet met toetsen maar echt tijdens de les

L: tijdens de les...uhm....niet

I: en waarom niet?

L: omdat ik er maar 1 heb en die is zelf goed in Engels, alleen bij het schrijven gaat het een beetje fout. Hij is zelfs officieel niet eens dyslectisch

I: oke dus geen...

L: nee dat is nog een heel verhaal, maarja

I: en welke klas is dat? Onderbouw, bovenbouw?

L: dat is toevallig een onderbouwklas...ja....we zitten nog te wachten op zijn dyslexieverklaring. Het is een beetje een vaag gebeuren.

I: weet u wel hoe dyslectische leerlingen ondersteunt worden bij andere vakken....is er een overkoepelend iets binnen school?

L: bij mijn weten niet, maar ik zal het wel verkeerd hebben

I: weet u dan ook niet of er een overkoepeld dyslexiebeleid is voor de vreemde talen?

L: nee die is er niet, we doen, ja we hebben er wel een soort van afspraken over, maar ik heb niet het idee dat alle moderne vreemde talen dezelfde afspraken hebben.

I: zou dat een goed idee zijn denkt u?

L: ik denk het wel, ik denk dat het sowieso handig is dat daar een duidelijke afspraak over is.

I: denkt u ook dat bijvoorbeeld Frans en Duits even moeilijk zijn als Engels als je dyslexie hebt of zit daar nog verschil in?

L: ik denk dat Frans voor de kinderen moeilijker is, die dyslexie hebben.

I: en hoe komt dat dan?

L: omdat je daar heel erg, natuurlijk uh, last kunt hebben van klank-tekenskoppeling

I: even kijken hoor, dus u gebruikt...nouja de vraag is vaste of standaardmaatregelen maar u zegt zelf u doet niks, dus zijn ze ook niet vast of standaard dus.....en wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens de Engels les?

L: nou natuurlijk alleen maar het schrijven, maar het gekke is, de meeste leerlingen, want ik heb vorig jaar wel meer dyslectische leerlingen gehad, zijn wel vaak kinderen die Engels op zich goed beheersen voor de rest

I: oke, dus dat is spreken, taal, communicatie?

L: ja qua gevoel, het waren geen zwakke kinderen. Er was er eentje die was echt [?]

I: is er verschil tussen de hulp die u bijvoorbeeld geeft op havo, atheneum of gymnasium? U zegt net, het zijn geen zwakke kinderen, dus heeft het niveau van een leerling dan daar invloed op?

L: nee, niet het algemene niveau, maar wel het niveau van waar het kind zelf zit, ook voor Engels zeg maar.

I: maar het is niet dat elke 4havo leerling met dyslexie hetzelfde behandeld wordt zeg maar?

L: nee vind ik niet, ik denk dat je moet kijken van hoe vaardig is hij in jouw vak, in dit geval Engels.

I: en heeft onderbouw/bovenbouw nog verschil? Hoe dat aangepakt moet worden?

L: nou ik denk dat je in de onderbouw, uhm, ga je veel meer zitten op strategieën die ze in de bovenbouw, gewoon eigenlijk tot zich hebben moeten genomen.

I: dus in de onderbouw meer ondersteuning dan in de bovenbouw eigenlijk?

L: ja

I: en wat is volgens u de beste maatregel voor een leerling met dyslexie? Dus om ze dan voor schrijven te helpen?

L: uhm...schrijven

I: ja gewoon oefenen, veel oefenen?

L: nouja, opzich, een combinatie van he, luisteren en schrijven. Ja ik denk toch hoe vaker je het schrijft hoe beter je het beheerst. Dus er zijn natuurlijk verschillende maatregelen, ik heb op verschillende scholen gewerkt. Je kan natuurlijk met zo'n schriftje werken waar je dus de...de...woorden, of de klanken die op dezelfde manier worden geschreven kan groeperen zodat ze dat in ieder geval herkennen. Dus je kan ze leren groepjes te maken. Hè zoals de sj en de tsj-klanken. Ze weten dat die iedere keer weer, wat meer hetzelfde worden geschreven

I: vind u dat u vanuit de school hier genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: nee, nee

I: wat moet er dan bij?

L: uhm tijd

I: haha tijd....ja dat is altijd zo eigenlijk

L: nee dat is altijd zo, ja wanneer moet je het doen, moet je het allemaal in je vrije tijd gaan zitten doen? Zit je ook niet op te wachten

I: haha nee, nou ik in ieder geval niet

L: nee, wees nou even reëel

I: denkt u dat u zelf voldoende kennis heeft over dyslexie om leerlingen te helpen?

L: nou vroeger wel, maar het gekke is, het zakt weg. Ik ben begonnen in het speciaal onderwijs en ik gaf dus ook RT...terwijl ik helemaal nog niet daartoe bevoegd was... maar we hadden allemaal van die mappen dus...daar haalde ik gewoon veel informatie uit, maarja die kennis die zakt dan toch weer weg. En er zijn natuurlijk ook weer nieuwe ontwikkelingen. Ze hebben...uh...ja, gewoon nieuwe dingen ontdekt. Op een andere manier ermee omgaan. Dus nee ik denk niet dat ik genoeg kennis in huis heb om met een goede manier met dyslectische kinderen om te gaan.

I: en welke kennis denkt u dan te missen?

L: nou, hoe ik gewoon ter plekke zo'n kind kan helpen, gewoon in de les. In een volle groep, gewoon hoe ga je differentiëren met ook nog een dyslectisch kind in de klas. je zit natuurlijk met niveau, heeft een kind havo...je zit met niveau verschillen. Je zit met kinderen die er goed in zijn...dus dat heb je sowieso wel altijd. En dan ook nog een dyslectisch kind, die wel goed is in Engels, maar alleen moeite heeft met schrijven, dus die moet je dan weer op iets anders ondersteunen...ja dat mis ik dan wel.

I: en zou dan een cursus, zou maar zeggen, daarbij helpen of is dat echt iets dat je in de praktijk gewoon moet leren?

L: ik denk dat je dat in de praktijk kan leren met ondersteuning van je collega's. van 'he hoe doe jij dat' dus er zou gewoon veel meer een protocol moeten zijn, die ook echt leeft. Het kan best zijn dat er een protocol is hoor. Kinderen krijgen hier wel een dyslexiekaart, ze krijgen dus extra tijd, maar voor de rest weet ik bijvoorbeeld dat kinderen...wel kunnen blijven zitten op het vak Nederlands, omdat ze

dus hun dictees altijd slecht hebben gemaakt. Dus dan wordt er niet echt rekening gehouden met het feit dat zo'n kind dyslexie heeft. Dus een beetje, ja protocol, duidelijke afspraken en meer overleg met elkaar denk ik.

I: en is het dan meer overleg binnen de talen of echt schoolbreed, dus ook met exactere vakken.

L: ik denk schoolbreed, overal waar geschreven...die kinderen blijven dat toch altijd hebben, het is niet alleen bij de talen. Ik bedoel, ze moeten bij alle vakken en op hun examen ook heel veel lezen, dus daar moet men...het is toch een probleem.

I: maar ik kan me voorstellen dat de vreemde talen misschien toch anders zijn, zeg maar bovenop hun moedertaal komt...al is Nederlands vaak ook bovenop hun moedertaal

L: ja hier dan wel ja

I: en als er nou wel voldoende tijd was, stel even dat het niet in uw vrije tijd hoeft, maar echt dat er voldoende tijd is, hoe zou u leerlingen dan het liefst helpen?

L: jeetje dat zou ik niet weten hoor, dan heb ik het idee dat ik een vaardigheid mis zelf zeg maar. En kennis van hoe je dat aanpakt, behalve dus wat ik zei, ze leren van kijk dit zijn groepjes, hier kan je groepjes maken die lijken op elkaar, maar voor de rest mis ik denk ik toch wel kennis

I: en welk cijfer geeft u uw eigen ondersteuning dan? Tussen de 1 en de 10 gewoon

L: ja een 5, misschien wel 4.5...maar we hebben trouwens wel een logopediste he voor de dyslectische kindjes, maarja dat staat dan weer zo naast mijn vak ofzo, weetje, daar krijg je natuurlijk ook weer geen, er is geen communicatie, dus de logopediste en mij. Zal wel tussen de mentor en de logopediste overlegd zijn, maar...

I: dat komt niet bij de taaldocent terecht?

L: nee, maar dat zal ook wel aan mij liggen hoor.

School C

Teacher C1

I: de eerste vraag is dan, hoe zou je zelf dyslexie definiëren?

L: oke uhm...ik denk dat je dyslectisch bent als je, in elk geval een verklaring daarvoor hebt, en daarvoor getest bent, haha. Ja dat is misschien een beetje flauw om te zeggen, maar ik denk dat je moeilijkheden hebt met lezen uhm...en dat komt omdat je taalverwerving anders is dan bij, dan bij andere mensen, uhm en dan met name uhm, ik denk de verwerking van de letters. Dus de lettervolgorde, dus wanneer je iets leest, uhm dan interpreteer je de letters anders dan misschien bij mensen, waarbij de hersens, ja normaal tussen aanhalingstekens, werken.

I: en hoe ondersteun je dyslectische leerlingen tijdens de les?

L: uhm, tijdens de les, dat ligt er aan, er zijn sommige kinderen die dyslectisch zijn die totaal geen problemen hebben met het vak, dus die het eigenlijk net zo makkelijk vinden of ervaren als leerlingen die niet dyslectisch zijn, dus ik kijk eigenlijk niet per se naar kinderen die dyslectisch zijn maar meer naar kinderen die moeite hebben met het vak. En als ze dan toevallig ook dyslectisch zijn, dan ondersteun ik ze daarin en uhm...op de manier dat ik bijvoorbeeld wat extra tijd voor ze neem, soms krijgen ze ook een aanbod in een ander lettertype. Dus dat het bijvoorbeeld vergroot wordt aangeboden. Uhm...uh...meestal voor grammatica, als leerlingen dat lastig vinden, dan hebben we uitleggroepjes, dus binnen de les zelf is het al zo dat leerlingen die al sneller vooruit kunnen dat die dan verder kunnen met een andere opdracht en dat ik dan de leerlingen die het dan lastig vinden, als daar dan ook dyslectische leerlingen bijzitten, dan krijgen ze extra uitleg of eigenlijk op een wat langzamer tempo. Dus ik denk dat het vooral tempo is, het aanbod....uhm ja de stof is verder hetzelfde.

I: is het nog anders voor een instructie-uur of een domeinuur of wordt dat nog anders gedaan?

L: in de instructie ben ik natuurlijk gedeeltelijk aan het vertellen en dat verhaal dat ik vertel dat is hetzelfde voor dyslectische leerlingen als voor andere leerlingen. Maar op het moment dat ze aan de slag moeten, dan zit er wat differentiatie in of wat verandering...ja

I: en weet je hoe het geregeld wordt bij andere vakken?.....dus is er een soort overall manier waarop het moet gebeuren?

L: ik denk...nee er is geen vaste regel voor ik denk dat het bij andere vakken, bij andere talen eigenlijk min of meer hetzelfde wordt aangeboden...uhm... Maar met name bij de talen denk ik. Ik

denk bij een vak...bij zaakvakken, dat daar instructie, dan is het toch wel dat tijdens de instructie het verhaal wordt verteld, he dus de stof die dan interessant is die wordt voorgelegd aan de leerlingen en uhm...daar zit het hem misschien meer in de verwerkingsopdrachten, dus in het vragen beantwoorden uit een methode of uh, ja zoiets, ik denk dat dan daar meer wordt gekeken naar, of leerlingen kunnen meekomen of niet, maar er is geen regel, geen vaste regel voor hoe elke medewerker dat zou moeten doen of moeten regelen. Wel bij het nakijken, maar niet bij het geven van lessen

I: en zijn dat spellingfouten, extra tijd tijdens toetsen, dat soort dingen?

L: ja, of audio ondersteuning moet mogelijk zijn voor leerlingen, uhm...als leerlingen iets fonetisch dus hebben opgeschreven en het is wel verder juist dan wordt het goed gerekend en....en ze mogen ook spellingscontrole op laptops bijvoorbeeld, terwijl andere leerlingen dat niet mogen.

I: en zit er dan tussen de talensecties nog verschil, dus Nederlands versus vreemde talen of binnen de vreemde talen? Zit daar nog veel verschil tussen?

L: nee we hebben allemaal hetzelfde beleid, qua testen, afname. Ja dat is allemaal hetzelfde

I: en voor de leerlingen zelf? Denk je bijvoorbeeld dat Duits lastiger voor ze is dan Engels of dat Nederlands makkelijker is dan Engels?

L: ja dat is zeker zo denk ik, maar de regels die blijven hetzelfde, dus weet je wel van, qua nakijken dat is, ja

I: ik bedoel niet qua nakijken maar echt tijdens de les zeg maar

L: oke, ja dat zou je dan aan de andere medewerkers moeten vragen, dat weet ik, dat kan ik niet zo goed zeggen

I: dus er is geen overkoepelend beleid binnen de talensecties?

L: nee, maar ik denk dat dat ook lastig zou zijn omdat je dan namelijk omdat je dan moet gaan vertellen hoe een medewerker zijn les moet geven, ik denk dat dat heel lastig is, want iedereen heeft daar toch denk ik zijn eigen manier in.

I: wat is volgens jou het grootste probleem van dyslexie tijdens de les?...Is dat dan die grammatica, of het lezen of...noem maar

L: ik denk tijdens een les is het denk ik vooral het tempo en dan met name bij leesvaardigheid, omdat ze gewoon meer tijd nodig hebben. Maar je zit natuurlijk toch met een hele groep dus je bent dan bezig zeg maar met verschillende groepjes binnen je klas, qua tempo. En ja dat maakt het soms wat lastiger, maar bij ons op school vind ik het dan wel fijn dat je bijvoorbeeld in een domeinuur verder kan gaan met deze leerlingen. Of ik heb ook, in een steenuur zitten bijvoorbeeld ook vaak leerlingen met dyslexie zeg maar, dat zijn wel vaak...maar soms ook leerlingen die het gewoon moeilijk vinden, die hebben geen dyslexie, maar die vinden het dan gewoon lastig. Dus die zitten er dan ook bij zeg maar.

I: en wat zou de beste maatregel zijn dan? Voor leerlingen met dyslexie, is dat dan gewoon extra aandacht geven, extra tijd zoals je net zei, of is dat nog iets anders?

L: mmm...nouja niet standaard denk ik, want sommigen die willen het helemaal niet. Dus ik zou echt afgaan op de leerling zelf en uhm...vaak geven...ja ik zou afgaan op de leerling zelf. Maar het is wel goed om te weten dat een kind het heeft, maar vaak merk je dat ook wel vrij snel, maar die achtergrond is denk ik wel belangrijk om te weten...en wat was de vraag nou precies?

I: de beste maatregel voor leerlingen met dyslexie tijdens de les

L: tijdens de les....en maatregel waarin...in het lesgeven?

I: ja in het lesgeven, dus welke aanpassing doe je dan

L: ja ik denk dat het goed is om rekening te houden met tempo, uhm, dat je de klas misschien...nouja...probeert op te delen in verschillende groepjes. En uhm...ik denk ja, die extra aandacht is ook wel nodig af en toe. Maar waar kan he, soms moet je ook gewoon, ja, door met de les

I: en daar is hier dan weer een domeinuur makkelijk voor

L: ja inderdaad, ja ja

I: en je geeft ook op verschillende niveaus les toch? Havo en vwo

L: uhm dit jaar niet, ik heb dit jaar alleen, ja dus ik heb 3, 4, 5 en 6 vwo dit jaar. Maar ik heb wel in het verleden lesgegeven, ook op vmbo 2 ja.

I: denk je ook dat er een verschil is in hoe je het aan moet pakken op havo of vwo? Maakt dat verschil uit en zo ja wat dan?

L: ja zeker....o je bedoelt qua, met dyslexie bedoel je

I: ja

L: o met dyslexie denk ik niet. Nee, nouja goed, ik denk dat als je op het vwo zit als leerling, dan pik je dingen wat sneller op dus het zal...he, dan zijn, zo zijn dat je nog meer met tempo rekening moet houden of met verwerking van een tekst of uh....het uh...het proces van taalverwerving zelf. Maar ik denk dat zeg maar, verder de.....de les, hoe je die inricht, op dezelfde manier kunnen

I: en maakt het uit voor bovenbouw/onderbouw? Zou maar zeggen, behandel je leerlingen met dyslexie in de onderbouw anders dan in de bovenbouw?

L: ja in de bovenbouw weten ze al veel beter wat hun eigen valkuilen en ook hun, nouja, hun sterke kanten zijn zeg maar. Dus dan kunnen ze je al veel makkelijker vertellen “kijk dit is wat ik nodig heb” en in de onderbouw moet je dat nog samen met ze ontdekken, dus ze weten dan zelf eigenlijk nog helemaal niet uh...of ze, ja moeite hebben met leesvaardigheid of juist met uitspraak of juist met ja noem maar op. Dus dat, ja, iets dat in de onderbouw echt nog ontdekt moet worden. Uhm....maar het tempo ligt ook lager in de onderbouw, hoeveelheid is minder, dus in die zin, ja de hoeveelheid van stof bedoel ik is meer, is gewoon minder. Dus in die zin heb je daar dan ook wel tijd voor met ze. Ja, het kost wat tijd

I: ja dus in de onderbouw meer strategieën aanleren om het...

L: ja om erachter te komen

I: en in de bovenbouw iets meer zelfstandig laten doen

L: nou in de bovenbouw weten ze eigenlijk gewoon van “oke in, bij leesvaardigheid heb ik gewoon veel hulp bij nodig en, ik noem maar wat, luisteren dat kan ik wel, dat hoeft ik niet meer te doen”

I: dus je kunt gerichter helpen?

L: ja precies ja ja klopt ja

I: en je zei net al dat je ook binnen een jaar meer probeert op individuele leerlingen af te stellen dan jij zit nu in 3vwo dus ik doe nu dit.....snap je de vraag? Heb je binnen een jaar, binnen een niveau, doe je het dan allemaal hetzelfde, of is het per leerling?

L: je bedoelt of er differentiatie zit binnen het jaar?

I: ja, dus het is niet van jij bent een 3vwo leerling met dyslexie dus ik help jou op deze manier

L: nee nee, o zo bedoel je, ja met betrekking tot dyslexie...ik heb eigenlijk gewoon dat ik echt kijk naar de behoeftes van de leerlingen zelf ja. En uhm, niet zozeer jij bent nu in deze fase dus nee...nee niet echt

I: oke en vind je ook dat je in school genoeg mogelijkheden hebt om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: uhm... mogelijkheden...ja ik denk wel...we hebben zeg maar binnen elk team een zorgmedewerker en hij of zij is er speciaal om eigenlijk elke leerling met dyslexie of met iets anders om die te begeleiden. Daarnaast zijn er natuurlijk de mentoren die ook deze leerlingen natuurlijk begeleiden dus in die zin, als er iets aan de hand is, als er echt een soort hulpvraag is dan komt die vrij snel naar boven, omdat er wel meerdere mensen, zeg maar, mee bezig zijn. Dus ik denk dat dat wel goed is ja.

I: en heb je ook voldoende kennis over dyslexie, denk je, om ze adequaat te kunnen helpen of denk je dat er kennis mist daarin.

L: uhm.....nou.....als we puur kijken naar dyslexie denk ik dat ik daar genoeg kennis over heb, maar dat is niet iets dat ik uit een boekje heb geleerd, maar echt door ervaring, ja echt praktijkervaring, ook omdat het bij iedere leerling natuurlijk weer anders is, uhm en ook door gesprekken die je hebt met leerlingen erover. Uhm...ja...dus zo eigenlijk. Over andere, hoe noem je dat, uitdagingen zoals bijvoorbeeld ADD of uh dat soort dingen, daar zou ik wel meer nog vanaf willen weten, maar daar zijn ook studiedagen voor hier binnen ons, zeg maar binnen onze school, dus daarvoor gaan we dan wel naar studiedagen toen omdat dat nou gewoon prettig is als je wat meer van dat soort achtergronden kent. Ja.....

I: nou je hebt al heel veel verteld over hoe je het aanpakt, maar als je nou echt alle tijd van de wereld hebt en alle mogelijkheden tot je beschikking, hoe zou je die dyslectische leerlingen dan het liefst helpen?

L: uhm..... even kijken, ja, als je, als je....als je inderdaad alle tijd van de wereld zou hebben, maar dat is natuurlijk niet heel realistisch, uhm...maarja dan zou je privé onderwijs geven en dat zou natuurlijk voor elke leerling heel prettig zijn uh, met of zonder dyslexie. En ja dat zou je, idealiter zou je dan een klas hebben met 5 leerlingen erin bijvoorbeeld, elke dag weer. En ja, dan heb je zoveel tijd om, om zeg maar, elke structuur, elke, ja alles wat je nodig hebt om een taal eigenlijk te leren, zou je

dan kunnen toepassen. Maar dat is...ik vind het lastig om me dat voor te stellen, omdat het gewoon zo niet aan de hand is. Dus dan zou het weer de tijd zijn die je ervoor hebt...ja....

I: en dan de laatste vraag: wat voor cijfer zou je je eigen ondersteuning van dyslectische leerlingen geven, van 1 tot 10 gewoon?

L: oja, ik denk een 7 ja, dat heeft ja...

I: ja leg uit..

L: ik zou mezelf nooit een 10 geven sowieso, ook niet zo snel een 8

I: haha ik denk geen enkele leraar die dat doet, maar dus gewoon een goede voldoende?

L: ja

Teacher C2

I: dan is de eerste vraag hoe je zelf dyslexie zou definiëren?

L: uhm...dat is eigenlijk best wel een groot begrip volgens mij. Wat ik ervan weet is dat het betekent dat het, dat je moeite hebt met het aanleren van taal en van structuren en ook de koppeling van de klank met de tekens in schrift dat dat lastig is. En ik heb me laten vertellen, dat heeft te maken met de, hoe je dingen ziet, met je ogen, maar ook soms met begrip en dat...weet ik gewoon moeite met aanleren van taal. Kan heel verschillende dingen zijn, leesdyslecten heb je bijvoorbeeld, schrijfdyslecten...koopdyslecten, die kopen gewoon een verklaring, nee hoor haha

I: en hoe ondersteun je dyslectische leerlingen tijdens de Engels les?

L: uhm...afhankelijk van...klassen die ik heb, maar in de onderbouw hebben we een methode waar, die ook...audio ondersteuning biedt bij de grotere leesteksten, dus ik zorg er eigenlijk voor dat de onderbouwleerlingen momenteel werken met het digitale systeem, dat wordt gelijk nagekeken voor ze, en daar, er zijn leesteksten die ze moeten luisteren, lezen, gelijk zie je op een knopje staan "audio ondersteuning" dus als een dyslect het boek, het werkboek, doorneemt, het digitale werkboek, dan krijg je automatisch de ondersteuning die je nodig hebt en dat uhm...en dat werkt wel.

I: ja dat klinkt heel praktisch

L: ja en het liefst zou ik eigenlijk met elke leerling digitaal willen overgaan, maar zoveel computers hebben we niet dus dan moet je met werkboeken.

I: en weet je ook hoe het zit met ondersteuning van dyslectische leerlingen bij ander vakken

L: bij Frans is het idem...bij Frans tenminste als vak, met andere vakken weet ik het eigenlijk niet zo...ik weet wel, we houden wel rekening met de standaard dingen, tijdsverlenging...uh...soepelere berekening van spelfouten, bij Engels rekenen we helemaal geen spelfouten, als het maar fonetisch klopt, dat goed etc etc. maar omdat toch ook Engels een verplicht vak is en het is een heel lastig vak voor dyslecten uh...is het, vind ik wel dat je nog meer ondersteuning kan bieden, maarja je kan geen individuele uitleg geven ofzo. Dus dat kan dan, ja ik hou er wel rekening mee op het vlak dat ik bij de kinderen kijk hoe het gaat maar...

I: denk je ook dat Engels bijvoorbeeld lastiger is dan Frans of Duits?

L: ja, want de Engelse taal is echt gewoon verschrikkelijk qua spelling, dat is echt gewoon niet logisch. Frans is tenminste nog hetzelfde "fonetisch" schrijf je zoals "lettre" zeg maar, snap je met "re" in plaats van nou ja, er zijn woorden in het Engels waar "re" is of "er" of "le" of "el". En de klanken kloppen, de klinkers kloppen helemaal niet, dus dat is gewoon niet te doen. Dat moet je eigenlijk apart leren.

I: en weet je of er een overkoepelend dyslexiebeleid is binnen de talen?

L: ja, dat hebben we, ja. We rekenen spelfouten, die tellen we niet mee. Iedereen tijdsverlening en vergroot schrift aanbieden maar dat doen we eigenlijk standaard bij iedereen. Dus lettertype is sowieso, moet 12 zijn, Ariel moet je en niet Trebuchet

I: oke, wordt Nederlands daar dan ook bijgerekend of is dat alleen vreemde talen?

L: ja, nee Nederlands ook ja. En voor Nederlands weet dat ze, dat ze ook wel wat digitaal werk doen en ze krijgen dan vaak per vaardigheid verschillende workshops, leesvaardigheid gaan er verschillende workshops komen en dan is er eerst een inschaling van de toets en daarna gaan ze de toets maken en daarna gaan ze kijken of ze fijn workshop kunnen geven en dan na de workshops weer een andere toets om te kijken of het gelukt is en weer workshops, nieuwe rondes, oke. En dat doen ze met lezen vooral want dat is natuurlijk lastig voor dyslecten.

I: en zijn er dan naast 5 minuten, of 10 minuten extra tijd en de spellingsfouten, zijn er nog vaste of standaard maatregelen die in het algemeen toegepast worden?

L: dat zijn ze. Nou soms wel kinderen die een laptop gebruiken in plaats van een schrift, dat zie ik wel vaker gebeuren. Veel vaker dan een paar jaar geleden. Eigenlijk de meeste dyslecten gebruiken standaard wel een laptop en soms met audio ondersteuning maar vaak weten ze niet hoe dat werkt dus dat is niet echt heel handig. Tenzij ze vanuit thuis daar ook hulp, steun aanbieden.

I: wat denk je dat het grootste probleem is van dyslexie, bij Engels specifiek?

L: ja de klank-tekenkoppeling die. En eigenlijk het niveau dat we verwachten van ze. We verwachten eigenlijk vrij vlot een hoog niveau van ze dus we verwachten ook dat ze daar redelijk in oefenen en dyslecten... kijk als je iets moeilijk vind ben je geneigd om het te ontwijken en dat ontwijkgedrag dat zie je natuurlijk bij alle dyslecten terugkomen, die hebben al hun hele leven moeite met taal, Engels hebben ze op de basisschool niet meegekregen, dus in feite hebben ze dat ze al op de middelbare school aankomen met een achterstand. Dan moeten wij eigenlijk ontdekken wat is nou wel je talent en soms blijken ze gewoon in alles baggerslecht te zijn, maar soms kom je erachter dat zo'n kind best taalgevoel heeft en als dat zo is dan...dan heb ik een fijne ingang. En een kind dat taalgevoel niet heeft, ja daar moeten we echt, daar ga ik vaak langer bij zitten, meer oefeningen aanbieden, dat eigenlijk. Maar meestal, halverwege het eerste jaar, kan ik mijn dyslecten ook weer in categorieën opdelen. En wij zijn een school met veel dyslecten he, ik heb wel soms 10, 15 kinderen per klas dyslectisch en dat is al veel hoor, gemiddeld een stuk of 6, 7 en dat is ook heel veel. Dus in die zin zeg ik kopen, een dyslexieverklaring kun je kopen en een school in bijvoorbeeld [...], die vmbo'ers waarbij de inkomsten van de ouders niet zo hoog zijn als hier, vind je veel minder dyslecten. Het heeft niet te maken met het feit dat de kinderen veel minder dyslectisch zijn, maar omdat de verklaringen duur zijn. Denk aan 900 euro. Als je een dyslexieverklaring en bijbehorend kost dat 900 en dat heeft niet iedereen zomaar en vooral na het zesde levensjaar. Een kind moet in het eerste jaar, of in de eerste anderhalf jaar van de basisschool, al dyslectisch bevonden zijn en dan wordt het vergoed via de zorgverzekering. Of 6 tot en met 9 of zoiets, ik weet het niet precies, maar heel vroeg al en uhm...als een kind dus vrij slim is van zichzelf een IQ heeft van, nou, 125 ofzo weet je wel, en dan vervolgens alles kan compenseren, ja dan kom je er eigenlijk pas achter in groep 7/8 dat zo'n kind dyslectisch is en continu heeft lopen compenseren, ja dan kopen ze hier een dyslexieverklaring erbij...ongeveer...en in andere steden hebben ze daar het geld niet voor. Dus dat is wel echt ook een luxe ding.

I: en je zegt net al de audio ondersteuning, denk je dat dat de beste maatregel is voor leerlingen met dyslexie tijdens Engels of is iets anders beter?

L: nee het is een combinatie van dingen. Het hangt per kind af waar ze moeite mee hebben. Ik heb een scala aan dingen die je kunt gebruiken maarja, de ene is de andere niet, dus je moet eerst een kind laten ontdekken wat werkt wel voor mij en wat werkt niet voor mij. En dat is eigenlijk het hele eerste leerjaar iets waar een kind overdoet ongeveer, om te ontdekken wat werkt...waar heb ik behoefte aan bij Engels. en in klas 3, 2, weten ze wel, meestal, wat lastig voor ze is en kunnen ze de juiste ondersteuning pakken.

I: ik weet niet precies welke niveaus je op dit moment lesgeeft...

L: vmbo, havo en vwo

I: oke, denk je dat er een verschil is tussen de hulp die je biedt aan bijvoorbeeld een havo leerling en een vwo leerling met dyslexie.

L; ja, nouja over het algemeen heb je bij vwo'ers kinderen die wel taalgevoel hebben...uhm...en kinderen die uit zichzelf toch gaan bekijken wat werkt wel voor mij, wat werkt niet voor mij. Ik heb een klas 3vmbo die ik nu lesgeef kinderen die dyslectisch zijn die zeggen "ik kan dus geen Engels...punt" en dan houdt het ook voor hun daarbij bij op, maarja ze moeten toch eindexamen doen in Engels dus...ja...het is mijn taak dan om...te zeggen tegen ze je kunt wel Engels want kijk dit kan je al, nouja dan moet je dus het materiaal van klas 1 en 2 erbij pakken want, dat doe je in klas 3 bij vmbo. En uhm...dan ga je het rustig nog eens analyseren en dan komen ze erachter "o zo werkt het" en dan pas valt het kwartje eigenlijk. Dus die kinderen in vmbo zijn helemaal niet zo zelfsturend en...uit zichzelf niet. Die kijken nooit terug op gemaakt werk, want dat is spannend en eng en dan word je geconfronteerd met je fouten en dat is niet leuk en...een vwo'er, of een havo'er weet ik veel, een kind dat uit zichzelf een soort van...meer analytisch denkvermogen heeft kan daar soms wat meer afstand van nemen, van een foute toets, van een toets met fouten erin. En als je dat analytisch denkvermogen mist, of nog niet ontwikkeld hebt, wat je op vmbo logischerwijs nog niet zo ontwikkeld hebt, dan is je cijfer, staat gelijk aan je zelf, eigenwaarde ofzo. Ik ben daarom ook tegen cijfers op vmbo, überhaupt tegen cijfers, maar vooral daar. Omdat als jij een onvoldoende hebt gehaald betekent dat dus dat je

dom bent in Engels en je niks kan en dan houdt het leren op als je dat zo denkt. Een vwo'er zou zeggen "ja ik heb een 6 gehaald, hoe komt dat" en die gaat alles vragen toch die het weet. En die zal meer leren. En een vmbo'er blijft zitten waar hij zit.

I: dus bij vmbo moet je meer eigen initiatief nemen als leraar en bij havo/vwo is het meer de leerling zelf die initiatief neemt

L: juist...ja of met een formuliertje, een feedbackformuliertje, en dat doe ik met elke moeilijke leerling, elke toets bekijken wat er misschien...maar ik merk bijvoorbeeld mijn 1d klas, dat ze over het algemeen bij een slecht gemaakte toets, dat ze bijvoorbeeld beginnen te huilen of dat ze stress krijgen, rooie wangetjes en "ik heb het fout gemaakt en nou gaat het niet" en "zie je ik kan het toch niet" en dan krijg je dat hele mentale stukje waarbij je ondersteuning moet bieden, dus...dat geldt voor elke leerling hoor, niet alleen bij dyslecten, maar ja dyslecten in het bijzonder moet je ook daarin begeleiden, maar ik probeer niet een te groot verschil te maken omdat ja, de ene is dyslectisch en de ander niet, maar die heeft dan weer een ander issue, weet je, ADHD en autisme, ja. Dus iedereen heeft uiteindelijk wel bagage ja.

I: en zit er verschil in hulp tussen de onderbouw en de bovenbouw?

L: ja, in de bovenbouw ga ik ervanuit dat ze meer zelf kunnen. Dat is trouwens, ik heb het nu meerdere keren getoetst en dat is niet zo, maar dat heeft ermee te maken dat ik vmbo bovenbouw doe, geen vwo bovenbouw. Ja, dat is wel een grote shock haha.

I: dus vwo, ik bedoel onderbouw is meer dingen opbouwen en bovenbouw moet je zelf...ja technieken hebben?

L: ja moet je hebben vergaard. En wat je dus ziet is dat ik nu, ik geef les in bovenbouw vmbo, je ziet dat, dat is de afstroom. De kinderen die het niet hebben gered in klas 1 en 2 die dus continu buiten de boot vielen, dat zijn amper 3 kinderen per klas he zeg maar, bij al die klassen, 3 kinderen per klas die hielden het tempo niet bij, die hadden die toets onvoldoende, voor die toets onvoldoende, maar de docent was bezig met een andere laag. Die miste toen dat onderdeel en dat onderdeel dus het is een accumulatie van allemaal dingen die ze gemist hebben. Allemaal rotervaringen die ze hebben gehad. En dan komen ze vmbo 3 binnen...en die zitten daar bij elkaar op een kluitje en dat zijn dus kinderen die niks kunnen daarin nog, die nog niet hebben leren reflecteren, want die aandacht hebben ze dus niet genoeg gehad. Of wel gehad maar hè...het is toch anders gelopen. En ze vinden het ook heel lastig. Dus dat vind ik een heel lastige groep om te helpen daarin. Ja en mijn taak is dan toch elke keer...ze...bewust te laten worden van dat ze wel invloed hebben en hoe ze dat kunnen doen. Dus ik heb vandaag [?] een toets grammatica gehad met ze, nouja grammaticatoetsen moet je niet geven, maar die staat in het PTA dus ik moet ook wat, en nou heb nooit invloed kunnen uitoefenen op het PTA dus dat moet nog komen, maar we hebben die grammaticatoets gedaan en er was een gemiddelde van een 5.2 ofzo, nou dramatisch maar oke. Vervolgens heb ik ze de toets laten bespreken en het was heel lastig want die kinderen zitten aan hun werkgroep tafel en ze werken alleen als jij er bent en dat betekent dus als ik een groepje hulp geef dan zijn de anderen 6 groepjes niet...

I: andere dingen aan het doen

L: ja en ik moet behalve inhoudelijke uitleg geven ook zorgen dat ze niet wegrennen, nou dat is gelukt vandaag, en dat stukje. Maar daarnaast moet ik ze ook nog leren om samen te werken. Dus eigenlijk heb ik te maken met kinderen die overal de boot hebben gemist, dus en dat samenwerken niet allemaal kunnen en de kinderen die het wel kunnen die stoppen...die negeren de anderen maar want die denken "ja ik moet ook maar aan het werk". Die gaan dus ook anderen niet helpen en dat..dat is gewoon een lastige groep, want het is onrustig, maar je kunt ook niet zorgen dat de onrust minder wordt want ze moeten eerst elkaar gaan helpen. Dus je moet de werkvormen heel geleidelijk doen en de ene lukt dat wel en de andere keer niet. Ik geef nu 12 jaar les, dit is het eerste jaar dat ik dit doe...maar dat is het...het is uitputtend, maar het is gelukt. Ik had 4 kinderen vandaag die zeiden "ik snap het". Dyslecten ook, allemaal dyslecten, 15 kinderen in de klas dyslectisch, 32 kinderen 15 dyslecten. Zegt er een kind tegen mij "ik snap het, als je zegt he loves to cycle, dan als je die loves ziet staan betekent dat je dan does moet zeggen bij een vraagzin". Nou dat dus he . "does he love to cycle?" juist ja. En dat is dus na twee jaar onderbouw, dat is periode 2 klas 1, dus dat is waar het niveau is

I: mmm en denk je dan dat dat door het dyslectische aspect komt?

L: ja, dit komt door dyslexie, die komt door eigenwaarde, het komt door van alles. Maar ik denk dus wat je dyslecten moet leren is reflecteren, en dat moet je elk kind leren in feite, uhm...en leren analyseren van wat gaat er nou mis en wat moet ik verbeteren en daarop oefenen. Het is heel lastig om

dat aan te leren, want eigenlijk moet je ze leren om...zelfsturend te zijn. Nou dat is niet haalbaar. En wat dan wel, nou eigenlijk een tussenweg daarin en en...dat is heel ambitieus, maar het, dan heb je het meeste leerrendement denk ik, en dat is gewoon lastig...en klassikaal iets uitleggen daar heb je, daar bereik je zo weinig mee, dat is ook weer lastig dus nouja. Probeer het maar een beetje zo en dan weer klassikaal soms en dan weer terug in [?] en dan klassikaal en dan videotjes van *MeesterGijs.nl* en dan al die dyslecten extra langslopen voor zover het gaat, nouja dat...ja

I: dat duurt lang ja

L: ja het is best wel intensief, het is echt ontzettend intensief, ja...ik kom echt ogen en handen tekort

I: en binnen een klas, stel deze klas, nou laten we even uitgaan van een klas met iets minder dyslecten uhm...behandel je elke dyslect dan hetzelfde omdat ze op hetzelfde niveau in hetzelfde jaar zitten of wordt dat echt individueel ingeschat?

L: nee, nouja...je kunt toch moeilijk altijd rekening houden met de individuele situatie, dat gaat niet altijd, maar wanneer wij onderwijs geven, als ik gewoon kijk naar mijn eigen mentorklas, dan weet ik wie er dyslectisch zijn, maar dan weet ik ook wie er zwak zijn in Engels, en dat is niet hetzelfde, dyslecten zijn niet per se zwak in Engels en leerlingen die sterk zijn in Engels zijn niet per se dyslectisch, of nee ze zijn niet zeker niet dyslectisch. Ja je houdt een beetje in de gaten hoe een kind het ongeveer doet en je kijkt waar hiaten zijn en dat bespreek je dan met ze, dat is het vooral. En op andere niveaus gaat dat prima, maar ik denk ook dat ik de lat misschien te hoog leg ofzo.

I: en vind je dat je genoeg mogelijkheden hebt om dyslectische leerlingen te helpen...in klassensituaties?

L: ja...ja prima. Ja ik heb heel veel tools

I: en denk je ook dat je zelf genoeg kennis hebt over dyslexie of vind je dat er ergens kennis mist?

L: nee, ik heb zeker weten genoeg kennis

I: en heb je dat via cursussen, opleiding of meer gewoon praktijkervaring?

L: uhm...ik heb in mijn eerste jaar als docent een paar keer meegekeken met een remedial teacher, en die zei "en dat moet je dan zo doen en zo, kijk zo denk zo'n kind". Die liet altijd zien hoe zo'n kind denkt. Daar heb ik nog veel aan gehad en uhm...en uhm...ja...af en toe was lezen erover. Dat en de praktijk. Contact met collega's. Nee maar dyslexie weet ik het meeste van af.

I: en als je wel alle tijd en alle manieren tot je beschikking hebt, hoe zou je Engels voor dyslectische leerlingen dan het liefst aanpakken?

L: zoals ik het nu doe eigenlijk

I: dus je denkt niet dat je tijd mist daarvoor?

L: ja in klas 3 wel, maar dat is een algemeen probleem dat niet per se te maken heeft met hoe ik lesgeef of...lesmateriaal dat tot mijn beschikking is. Dat heeft meer te maken met het feit dat het vmbo3 is en de manier waarop ze nu werken, dat de klas te groot is. Dat heeft niet, en misschien dat ik te hoge doelen aan ze stel, maar...

I: dus dan is de randvoorwaarde niet zozeer genoeg tijd, maar minder kinderen in een klas?

L: ja zeker. En minder idiote kinderen in de klas, er zijn hele maffe kinderen in de klas, die hebben echt gewoon, die moeten echt speciaal onderwijs. In feite is het speciaal onderwijs en dan, ja wat wij nu op school hebben dan, maar dat is het niet, want het is wel een klas van 32. En ik heb de expertise eigenlijk niet. Dus uh, het is allemaal niet goed.

I: dan laatste vraag: welk cijfer geef je je eigen ondersteuning van dyslectische leerlingen? Dus gewoon een schaal van 1 tot 10, waar schat je jezelf ongeveer in?

L: ...uhm.....ja in klas 1 en 2 vind ik anders dan klas 3. In klas 1 en 2 vind ik het wel een 7, 7.5. in klas 3 kan ik het niet beoordelen want daar, die zijn nog niet genoeg aan het werk echt om te kunnen oordelen. Heel veel wat ze doen is werk ontwijken dus.....

I: als ze geen werk doen kun je ze ook niet ondersteunen?

L: dat is het en uhm...maar dat is een leerproces en daar moet ik ook gewoon in leren en dingen bijstellen, maar het is lastig.

School D

Teacher D1

I: dan wil ik u als eerst vragen hoe u zelf dyslexie zou definiëren

L: ja, het is een soort stotteren met woorden, met met uh...een soort oog-hersen uhm...ja er gaat iets mis tussen wat je ogen zien en hoe dan vervolgens in je hersenen verwerkt wordt. En ik heb het wel een keer gezien, of gehoord dat het vergeleken wordt met stotteren. Je weet eigenlijk precies hoe je een woord moet uitspreken en toch heb je iets van stotteren dus er gaat iets mis tussen wat je met je ogen binnenkrijgt en hoe het dan vervolgens in je hersenen opgeslagen wordt. En het is best wel vreemd, omdat ja, je zou zeggen gewoon als je het woordje huis ziet staan dan dan zie je dus dat er een u en een i is, maar toch schrijven ze dan i u op. En uh...ik heb ook wel eens een mei...een leerling horen zeggen van het is alsof je uhm... Nou je ogen gaan al verder met het volgende woord en ik zit nog steeds bij dat eerste, dat woord ervoor nog te stoethaspelen. En dan gaat het volgende woord ook weer verkeerd. Zoiets heeft ze een keer aan mij uitgelegd, maar het is lastig te begrijpen als je het niet hebt.

I: en hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen tijdens de les?

L: mmm tijdens de les is daar eigenlijk niet zo heel veel ondersteuning moet ik bekennen. Uhm...het uit zich meestal bij de toetsen, zo van in hoeverre ga je met toetsen uh...wel of niet iets anders doen dan bij niet dyslecten. Uhm...

I: en wat is dan wel of niet iets anders?

L: nou bij de toets kun je sowieso de extra tijd natuurlijk inzetten. En dat gebeurt ook standaard in deze school, dat je gewoon alle dyslecten, in een toetsweek zitten die ook in een apart lokaal, krijgen een apart rooster. Dus ook...en een half uur extra bij een twee uren toets en een kwartier extra bij een een uren toets. Uh...sommige dyslecten, als ze daarom vragen, kunnen dus ook nog via laptop werken. Zelfs kan het voorgelezen worden op uh...nou dus dat je het via je gehoord krijgt, binnen krijgt. Dus al die mogelijkheden worden van tevoren onderzocht van nou heeft iemand baat bij een laptop, heeft iemand baat bij dat het voorgelezen wordt. En dan anders is het gewoon standaard een half uur extra, maar een leerling kan aangeven van nou in mijn geval zou het best wel heel fijn zijn als ik het via een laptop mag doen, typen, en als ik via mijn oortjes een tekst... we hebben bijvoorbeeld havo 4 examen, of uhh dan krijgen we examenteksten als toets...nou leerlingen die krijgen dat dan van tevoren moeten ze dat aangeven en dan krijgen ze het op een usb stick en dan krijgen ze dat voorgelezen. En dan kun je ook nog terugspoelen van oke dat heb ik niet helemaal goed begrepen, even een alinea terugspoelen. Dus naja er kan heel veel. Er kan heel veel. Tegelijkertijd, misschien is het ook een van je volgende vragen hoor, uhm kijk er is ook een aantal docenten die zegt van jaa we kunnen ze nu wel van allerlei hulpmiddelen geven maar straks komen ze in de echte maatschappij...en daar zijn die hulpmiddelen er niet meer. Dus in hoeverre moeten we ze in te watten leggen, want zo noemen ze dat dan, met allerlei faciliteiten, en in hoeverre breekt het ze straks dan op in een vervolgstudie of in de echte maatschappij, dus die die, dat geluid hoor je ook wel. Maar, ik heb zelf ook in de schoolleiding gezeten, de schoolleiding zegt dan eigenlijk wel van ja dat is dan jammer dat die mensen zulke geluiden laten horen, want ze hebben nou eenmaal recht op extra tijd en ze hebben nou eenmaal recht op allerlei hulpmiddelen, dus waarom zouden ze die dan onthouden. He dus he, de laatste jaren is er wel een soort tendens geweest van nee alles wat ze nodig hebben dat moeten ze ook krijgen. Ze moeten natuurlijk wel officieel erkend dyslect zijn, dat moet wel onderzocht zijn

I: een certificaat zeg maar

L: ja maar ik weet dat daarvoor, onze vorige secretaris eindexamen, die dus helemaal over alle cijfertjes gaat, die was dan wel een beetje van mening van nou ja uh als ze straks een baan hebben zijn ze ook nog steeds dyslect en dan hahaha, dan zou ook niet alles kunnen. En dan gaat een werkgever ook niet zeggen van ja jij mag wel extra tijd hebben ofzo. Nee dan moet de deadline gehaald worden, dus dat geluid had je een paar jaar geleden nog wel in de school. Vooral omdat die secretaris eindexamen zo daarover dacht. Maarja we hebben nu inmiddels wel gezegd ze hebben er nu eenmaal recht op. Kijk en bij luistertoetsen, dat weet je zelf natuurlijk ook wel, uh...volgende week zijn de CITO luistertoetsen er weer en dan gaan ook de dyslecten in een apart lokaal want CITO levert ook een bandje waarbij dus de tussenposen....

I: langer zijn....

L: langer zijn. En dan uh...ik heb zelf...nee dat is een ander verhaal dat is een meisje die is half blind en die mag zelfs nog langer de tijd hebben, maar das geen dyslect haha

I: haha nee dat is weer iets anders...weet u ook hoe dyslectische leerlingen ondersteund worden bij andere vakken?

L: uhm.....nou we hebben ook daarnaast, dat is ook niet echt ondersteuning, uhhh maar dat is dan meer ook hoe becijfer je dingen. Uh..we hebben eigenlijk over heel de school de afspraak als het gaat om spelfouten dat dat gewoon, ze mogen eigenlijk twee keer zoveel fouten maken dan de normale leerling. Dus ik geef dan Engels en dan nou iemand met 8 S, dyslecten spellingsfouten, nou halveer ik naar 4, 8 fouten is dus 4 fouten en dan ga ik kijken wat zou het cijfer worden met 4 fouten voor spelling. Daarnaast heb je nog grammatica en inhoud en alle andere dingen waar je op let met schrijfvaardigheid maar qua spelling zeggen we gewoon, en ook bij een normale toets in de onderbouw, ja dan iemand die house met, of zonder die e schrijft, ja dat kun je zien als een dyslectenfout. Daarnaast heb je natuurlijk altijd weer situaties waarbij je denkt ja is dit nou een dyslectenfout of, kijk het woordje than kun je met een e of met een a schrijven, daar heeft een niet dyslect ook last mee, die heeft daar ook wel eens vergissingen over...dus bij dat soort fouten, to met 1 o of too met dubbel o, rekenen we dat gewoon normaal, uh, ja want een andere leerling die maakt die fout ook wel. maar echt een fout zoals house zonder e schrijven, dat zien we dan echt als een dyslectenfout

I: dus meer het onderscheid is het een spelfout of wordt echt de betekenis van het woord anders

L: ja, ja....

I: en u zegt net er wordt niet zo heel veel gedaan tijdens de les, maar weet u wel of er een overkoepelend dyslexiebeleid is binnen de talensecties...of is het echt Engels die doet iets en Duits doet iets en....?

L: Nee, we hebben er wel overleg over gehad, moderne vreemde talen, zelfs Nederlands, dus er is wel een beleid waarop we dus uiteindelijk gezegd hebben van nou zo moeten we het nakijken. spelfouten halveren enzo. en en soms, als je bepaalde fouten half rekent dan is het bij een dyslect zelfs kwart, dat vind ik wel een heel gedoe haha. Maar uh...nouja we hebben daar afspraken over binnen de school, dat we het binnen alle talen hetzelfde doen.

I: oke...en u zei “zelfs Nederlands” denkt u ook dat er een verschil is voor een dyslect kind bij Nederlands of bij vreemde talen...als je ervan uitgaat dat Nederlands hun eerste taal is?

L: nee nee nee, meestal is moderne vreemde talen als een groep genoemd en daarnaast ook nog Nederlands, maar het is natuurlijk eigenlijk gewoon alle talen. Dus ook Nederlands zou precies dezelfde regels moeten hanteren als bij de moderne vreemde talen.

I: en denkt u dan dat Engels nog makkelijker of moeilijker is voor een dyslect dan Duits of Frans of Spaans, ik weet niet wat er allemaal voor vreemde talen gegeven worden hier.

L: uh...ja Spaans is hier ook...ja ik kan me voorstellen, ik kan me niet zo heel [?] hoe dat met Duits zit, maar ik kan me voorstellen dat bij Engels nog al eens klanken zijn, als je het gewoon fonetisch zou opschrijven, dat het dus per definitie hartstikke fout gaat bij Engels want er zijn heel veel klanken waarbij je het net even anders zegt en je, ja dat je dear sir, dat je dear met ea schrijft, wie wie bedenkt dat haha, dus dat zal voor een dyslect al helemaal onlogisch zijn, dus die schrijven op dir sir. En misschien dat het bij Engels inderdaad meer is dat je wel een wat van die klanken hebt waarbij soms twee klinkers naast elkaar staan en daar heeft het Engels dan 1 klank voor gegeven en dat dat voor een dyslect heel verwarrend is, dat twee klinkers dan eigenlijk een heel andere klank opleveren...dus misschien is het voor Engels juist lastiger, maar ik weet niet of het bij Frans misschien ook wel zo is, dat je wel een twee klinkers naast elkaar hebt en dat het dan hele andere uitspraak heeft dan dat je zou verwachten

I: en u heeft er eigenlijk al heel veel over gezegd, maar u gebruikt dus alleen vaste of standaard maatregelen voor dyslectische leerlingen? Dus die extra tijd en de spellingsfouten.

L: ja, ja. Ook al omdat ik geef alleen les in de bovenbouw dus je zou zo misschien met mijn collega iets meer horen hoe dat in de onderbouw gaat. Want in de bovenbouw ga je toch uiteindelijk iets meer kijken van jaa, uhm, we hebben wel met examen te maken en met dat soort normen en uh...eisen. Dus ja dat verhaal dat ik net vertelde over ze heel erg tegemoet komen, en tegelijkertijd weten van nou dit is de eis in het schrijfvaardigheid of met luistervaardigheid. Kijk met luistervaardigheid, het enige dat we uiteindelijk kunnen aanbieden is een half uurtje extra op die CITO toets, die toets op een andere manier, ietsjes...uh...dus omdat ik in de bovenbouw les geef, gaan we iets meer kijken van ja allemaal leuk en aardig, dat je in de onderbouw heel veel tegemoetkomt, maar uiteindelijk hebben we aan deze eisen te voldoen. En bij CITO, qua normering is het gewoon hetzelfde, ze hebben alleen maar

een paar seconde extra tussenposen, tussen de fragmenten in. Dus je moet er wel in de bovenbouw naartoe werken dat, dat dat heel erg in de watten leggen dat dat ook niet helemaal meer terecht is.

I: een van mijn vragen is ook of er verschil tussen de onderbouw of bovenbouw hulp is, maar het is dus in de onderbouw meer hulp en dan steeds minder richting het eindexamen.

L: nou formeel niet, formeel denk ik dat het, volgens de regels zou je overal tot en met 6 atheneum uhm, ook met die halve fout waar die ander een hele fout toegerekend krijgt, uhh...maar als het gaat om bijvoorbeeld ook in de les...uh...ik ga er eigenlijk nooit vanuit dat, nou jij bent dyslect dus jij moet op een andere manier...hooguit dat ik wel eens denk van nouja, als ik iemand eens een stukje laat voorlezen dan sla ik een dyslect altijd even over, dat doe ik onbewust, zo van ja, die zit te stoethaspelen met een tekst, dat is ook niet leuk, dus dat is meer onbewust, dat ik heb gevoel heb van nou hem of haar laat ik even niet een stukje voorlezen want dat is dan een beetje lullig van haar dan zelf. Uhm....maar dat is dan ook het enige. Maar misschien dat ze in de onderbouw iets meer kunnen zeggen nou op die manier gaan we met dyslecten om in de les, maar ik heb zelf nauwelijks verschil tussen dyslect of niet dyslect.

I: oke, en wat is volgens u het grootste probleem van dyslexie tijdens Engels?

L: uhm.....

I: is het dan dat spellen, die klinkers omwisselen enzo, of is dat iets anders?

L:nou.....het is denk ik, dat is wel de bron en daardoor zul je gewoon sommige teksten minder goed snappen, als je het woordje there mer ere of met eir schrijft...als een dyslect dat als een grote brei ziet, van het is het woordje there/their...ja dan moet je eerst drie keer lezen voordat je denkt van he is het nou er of is het dan hun. Dus, dat lijkt met lastig voor een dyslect, dat je tijd kwijt bent om te snappen wat je nou leest. Daarom is het ook heel terecht dat ze extra tijd krijgen, maar ja...denk ik dat dat de grootste klap is, dat je door die spel...doordat letters worden gewisseld, dat het lastiger is om een tekst te begrijpen

I: en wat is dan volgens u de beste maatregel om leerlingen te helpen...en dan gaan we even uit van echt tijdens de Engels les, dus niet tijdens de becijfering na een toets, maar echt tijdens de les, kan je daar iets aan doen?

L: nou hooguit misschien het geruststellen dat je extra tijd krijgt en mag hebben, dat dat al een stuk druk wegneemt. Ik kan me zo voorstellen als je echt zwaar dyslectisch bent dat je als een berg tegen een toets opziet, van ojee heb ik wel tijd genoeg, gaat niet halverwege mijn toets de bel. Dus als je tegen iemand zou zeggen van joh, als jij wat extra tijd nodig hebt, doe rustig aan, dan ga je na de bel nog maar even in een hokje verder, dat dat misschien al iets minder stress oplevert. Dat zou ik dan...dat is het eerste dat mij te binnen schiet.

I: en we hebben het al over onderbouw/bovenbouw gehad, maar is er een verschil tussen hulp die aangeboden moet worden tussen havo, atheneum of gymnasium, is dat nog anders?

L: nee ik denk het niet.... Ik denk dat dat uhm...

I: en waarom niet?

L: uhm.....nou...ik denk niet dat dyslexie gekoppeld is aan intelligentie. Het is natuurlijk wel zo, er zullen meer dyslecten op een vmbo voorkomen, maar dat is meer andersom...doordat de schoolloopbaan niet helemaal soepeltjes loopt, gaat iemand eerder naar vmbo dan naar een havo. Of er zullen meer havisten dyslect zijn dan vwo leerlingen...maar dat is dus andersom geredeneerd, snap je wat ik bedoel?

I: ja ze komen niet op havo terecht omdat ze dyslexie hebben en dus minder intelligent zijn maar omdat ze gewoon moeite hebben en dus iets minder goed mee kunnen komen op een hoger niveau?

L: ja, ja dat denk ik. Het is dus niet zo dat wij dan moeten zeggen van goh, jij bent een atheneumdyslect dus voor jou hebben we deze regels en jij bent een havodyslect...nee volgens mij zijn dyslecten gewoon allemaal hetzelfde, alleen het is wel een feit dat er meer leerlingen op de havo dyslect zijn dan op vwo.

I: en als je dan in dezelfde klas kijkt, dus 4 havo of iets, is elke dyslect dan ook hetzelfde of heeft elke dyslect iets anders nodig?

L: uhm...ja ik denk dat er nog wel verschil in zit en dat heeft ook wel te maken met, ja hoe erg is iemand dyslect. Ik heb er geen medisch verstand van om te zeggen nou iemand is op een schaal van 1 tot 10, 8 dyslectisch of 5 dyslectisch, maar ik kan me wel een meisje voor de geest halen die is echt zwaar dyslectisch en die werkt dus ook met een laptop bij toetsen en en die vraagt ook vaak om extra

tijd [interruptie door binnenkomst collega] uhm....dus ja er zal best binnen dyslecten een onderscheid zijn uhm...en je probeert er wel wat rekening mee te houden maar als je een stuk of 4/5 dyslecten in je klas hebt is het al mooi als die 5, zeg maar als anders dan de rest wordt gezien en als je dan ook nog binnen die 5 zou moeten differentiëren dat is misschien een beetje teveel gevraagd.

I: en vind u dat u op de school genoeg mogelijkheden heeft om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: ja

I: u zei al laptops enzo...

L: ja dat is echt best wel goed geregeld vind ik. Met toetsweek, maarja misschien dat je van leerlingen wel andere dingen hoort maarja, met toetsweek is het dyslectenlokaal dan ook vol en achterin zitten dan alle leerlingen die een laptop hebben en dan ja...het wordt wel geregeld dat al die toetsen ook op een usbstick aangeleverd worden en dat ze dingen kunnen uitprinten en ja...er zijn allemaal wel protocollen voor dus dat is opzich wel goed geregeld denk ik

I: en denkt u dat u zelf ook genoeg kennis heb over dyslexie om ze te helpen of mist er ergens kennis?

L: uhm...nou wat het nou exact is...je hebt het wel eens een keer gehoord...vast wel...dus, maar om nou meteen nu te zeggen dit is het precies...uhm...en ik weet ook niet of docenten nou...kijk als ze weten hoe het nou precies is of als ze weten hoe het nou ongeveer is, of dat verschil maakt. Je weet zo'n leerling heeft een probleem met taalverwerking en en die ga je dan op een of andere manier anders benaderen dan een niet dyslect en en.... Ik weet niet of het mij zo heel veel zou opleveren, of een leerling heel veel zou opleveren als ik alles tot in details zou weten hoe het nou is en wat het nou is. Het is voor mij voldoende om te zeggen nou Jantje is dyslect en die krijgt die faciliteiten extra en jullie kunnen hem op deze manier misschien stimuleren of helpen of motiveren en ja dat is het dan.

I: dus niet alle kennis, maar de kennis die mist is niet echt een probleem?

L: nee

I: oke, even kijken hoor, en als u nou wel alle tijd en mogelijkheden zou hebben, zou u dan iets anders doen qua ondersteuning? Dus eigenlijk hoe zou u Engels voor dyslecten het liefst aanpakken dan?

L: uhm.....ja het is lastig, want je hebt...ik heb natuurlijk diezelfde leerling die moet hetzelfde examen doen als een niet dyslect, dus het traject ernaartoe zou je wel veranderen misschien nog hier en daar maar uiteindelijk, het eind...de taken die je moet halen met zo'n leerling is hetzelfde. He dus he, ook hier zou je misschien in de onderbouw kun je misschien wat meer tegemoet komen naar wat een leerling nodig heeft maar in de bovenbouw heb je toch iets meer te maken met ja jongens dit is het examen en daar moet je aan voldoen. En de wet schrijft dan voor dat je een halfuur extra krijgt, meer niet that's it.

I: en dan de laatste vraag: welk cijfer geeft u uw eigen ondersteuning, dus gewoon van 1 tot 10?

L: mmm....ja als het puur gaat om ondersteuning dan zou het een zesje zijn, heel veel ondersteun ik niet, maar als het gaat om rekening houden met het feit dat iemand dyslect is en ook qua becijfering dan zou het wel een 7.5 zijn

I: oke, nou dankjewel

Teacher D2

I: dan is de eerste vraag hoe u zelf dyslexie zou definiëren?

L: uhm....hetgene dat ik meestal doe is...ik kijk hoe een leerling zich gedraagt in de les dus zeg maar uh...mimiek, of ze verstaan wat ik zeg, zowel in het Nederlands als in het Engels. uhh, kijk naar toetsen, kijk ik naar spelling, kijk ik of daar fonetische fouten in zitten, dus dat ze het fonetisch opschrijven...

I: dat is meer constateren, maar wat is dyslexie?

L: o sorry zo, uhm.... Dyslexie... het door elkaar halen van letters waardoor je moeite hebt me lezen, dat is volgens mij hoe ik het ooit eens in een artikel gelezen heb.

I: en hoe ondersteun je dyslectische leerlingen tijdens de les?

L: uh.... Extra begeleiding geven. Ik geef ook remedial teaching voor dyslectische leerlingen, voor de bovenbouw. Uh.... Dus een keer naast ze zitten, proberen uit te leggen waarom ze bepaalde spelfouten maken, dus zeg maar voornamelijk ook met nabesprekingen net dat extra beetje aandacht.

I: en weet je ook hoe dyslectische leerlingen geholpen worden bij andere vakken?

L: geen idee...nee dat is heel makkelijk haha

I: en weet je wel of er een overkoepelend dyslexiebeleid bestaat binnen de talen?

L: daar zijn we nu wel mee bezig, ik weet voor de onderbouw is het er al, uhm, bijvoorbeeld met nakijken dat dat op een bepaalde manier moet gebeuren...uhm...maar we zijn nu ook bezig met de bovenbouw, om hetzelfde te doen.

I: en zit Nederlands daar ook bij in of is dat voor vreemde talen?

L: ja, nee, Nederlands en de moderne vreemde talen bij elkaar

I: en denk je dat Nederlands makkelijker is voor leerlingen met dyslexie? Als we er even vanuit gaan dat het hun moedertaal is?

L: nee, zeker niet. Nee ik denk dat het uh...met al die aparte spellingsregeltjes die we hebben dat het er niet heel veel makkelijker op wordt.

I: en zit er verschil tussen de vreemde talen dan....

L: dat zou ik niet weten

I: of is dat allemaal even moeilijk

L: uuhmm... ik denk dat Duits, omdat dat qua klanken en woordsoorten nog redelijk dicht bij het Nederlands zit, dat dat misschien net iets makkelijker is. Frans is weer een compleet andere taal, compleet andere richting, kan makkelijker worden, kan moeilijker worden. Uhm...maar ik denk dat Engels en Nederlands, ja, gewoon allemaal, eigenlijk net zo moeilijk is.

I: oke, gebruik je ook vaste of standaard maatregelen om dyslectische leerlingen te helpen? Je had het al over extra tijd geloof ik.

L: ja extra tijd krijgen ze hiero. Je hebt dan de uh.... De spellingsfouten rekenen we iets minder zwaar. En ook als ze een woord echt heel raar hebben geschreven probeer ik wel altijd te kijken van oke is het nou echt fonetisch of hoe zouden ze het in hun hoofd hebben uitgesproken en dan in plaats van het hele woord fout te rekenen wil ik dan nog wel eens een half puntje geven.

I: en dat gaat eigenlijk allemaal over becijfering, maar is er nog iets tijdens de les?

L: uhm...zoals ik al zei, af en toe eens een beetje met ze extra meekijken, maar het is voornamelijk ook een kwestie van oefening.

I: oke. En wat is volgens jou het grootste probleem van dyslexie tijdens Engels?

L: uhm...grootste probleem is het leestempo...uh...want ik merk wel dat zelfs dyslectische leerlingen heel goed mee kunnen doen met de les, dat ze ook heel goed, 9 van de 10 keer heel goed begrijpen wat ze moeten doen, uhm...maar dat ze het, allemaal het verwerken iets langzamer gaat. Dat is denk ik het grootste probleem ja

I: en wat is dan de beste maatregel omdat te helpen?

L: extra tijd geven doe ik, ik denk dat dat gewoon een hele goede is.

I: en is er dan verschil tussen de hulp die je moet geven voor een havo leerling of een atheneum leerling, of gymnasium...?

L: uhm...havo leerlingen moet je veel meer erin begeleiden, atheneum leerling die pakt het toch wat sneller zelf op. En ik heb het vermoeden, maar dan zou ik echt eens een keer in de cijfertjes moeten terugkijken, dat de atheneum leerlingen minder snel fouten maken, omdat ze toch ook met een bepaalde mate van intelligentie en reproductie compenseren. En dat zie je in havo net iets minder

I: dus dan heeft het meer met compensatie te maken dan echt dyslexie zelf?

L: ja

I: en is er dan verschil tussen onderbouw en bovenbouw?

L: ja het is uh...als je kijkt naar de brugklassen tot aan dus de derde klas, hoe hoger ze komen hoe minder bepaalde stereotype dyslexie fouten worden gemaakt en in de bovenbouw, ja dan krijg je die eigenlijk wel bijna eruit, zeg maar. Voornamelijk qua spellingsfouten, de snelheid wordt ook iets beter, maar ja, het heeft tijd nodig, laten we het zo zeggen

I: en is er dan ook verschil tussen de hulp die je dan geeft...dus in de onderbouw meer...of minder?

L: uh...dat was er altijd wel en uh...sinds dit jaar hebben we dus ook in de bovenbouw remedial teaching, wat ik dus samen met [...] doe, mijn collega. Dus we zijn ook de hulp vanuit de onderbouw naar bovenbouw aan het doortrekken

I: oke, dus het wordt meer op een lijn...

L: ja

I: en hoe zit dat binnen een klas? stel je hebt nu een 5 havo leerling met dyslexie en in diezelfde klas zit er nog een, worden die op dezelfde manier geholpen of zit daar verschil in?

L: ja, nee hetgene wat ik, in ieder geval bij mijn remedial teaching doe, is dat uhm, we hebben een standaard programma waar ik mee begin en daarna gaan we kijken naar specifieke problemen, individuele begeleiden. En wat ik tot nu toe merk is dat het eigenlijk best wel hetzelfde is, want ze hebben dezelfde toetsen die ze moeten doen, dus dezelfde dingen waar ze op voorbereiden. Dus dan kun je alsnog een lijn, een advies geven...en programma schrijven.

I: en denk je dat, je hebt het nu over remedial teaching bijvoorbeeld, denk je dat er op de school genoeg mogelijkheden zijn om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

L: ja, meer dan genoeg...ja dus remedial teaching, ze kunnen bijles volgen, uhhh mentoren, vakdocenten kunnen helpen. We hebben programma's die dingen kunnen voorlezen, oefenprogramma's, oefenmateriaal, dus ik denk dat ze een heel end kunnen komen.

I: oke...en denk je dat je zelf ook voldoende kennis hebt over dyslexie om ze te kunnen helpen of denk je dat er ergens nog wat kennis mist over dyslexie?

L: nou ik heb een opleiding tot remedial teacher gedaan, maar je bent vakdocent, dus je weet waar je over praat, uhm...dyslexie is niet heel groots behandeld maar het is ook een stuk ervaring wat je meebrengt. En voornamelijk gewoon door met die leerlingen in gesprek te gaan, want ze weten volgens mij best wel goed waar hun minpunten liggen en waar ze mee willen oefenen.

I: dus meer kennis die je gewoon gaandeweg opdoet, niet zozeer dat je uit een boekje...

L: nee want daar geloof ik niet in, bij dyslexie niet, bij andere diagnoses ook niet, er is niet een standaard dyslexie leerling of een ADD of een standaard autist

I: oke en als je alle tijd en alle mogelijkheden zou hebben, hoe zou je dyslectisch...Engels voor dyslectische leerlingen dan aan willen pakken? Is dat dan anders dan je nu doet?

L: nee...haha...niet per se

I: haha, nou zo gaan we er lekker snel doorheen...dan welk cijfer geef je je eigen ondersteuning van leerlingen.....met dyslexie dan?

L: uhm.....binnen de les een 6.5, 7, want je kan altijd nog wel iets meer eraan doen. Remedial teaching, ja dat is gewoon zo specifiek op die begeleiding gericht, dat is wel een 8 of een 9.

I: oke

Teacher D3

I: u weet dat mijn onderzoek over dyslexie gaat en dan is mijn eerste vraag ook gelijk hoe u zelf dyslexie definieert?

L: oeh...uh...ik denk dat dyslexie een uh...ja eigenlijk het moeilijk maak voor een leerling om goed te kunnen lezen. Het soms door elkaar halen van letters bijvoorbeeld of uhm...iets bijvoorbeeld fonetisch alleen op kunnen schrijven of uhm...dus eigenlijk maakt het het schrijven en lezen vaak moeilijker. Ik denk dat dat dyslexie is.

I: en uh...hoe ondersteun je leerlingen tijdens de Engels les? Dus dyslectische leerlingen

L: ja, tijdens de Engels les doen we vaak dingen, dat het voorgelezen wordt. Dat dat zij uh...dat zit gelukkig in de methode ook al heel veel, dus als ze tekst hebben kunnen ze ook, op hun ipad, kunnen ze klikken om het mee te lezen, dus dat scheelt al een hele hoop. Verder dat ik middelen aanbied om uhm, dat zij ook kunnen oefenen van woordjes, omdat ze woordjes leren vaak lastig vinden, dus dat zij uhm...naja bijvoorbeeld quizlet en dat soort dingen, woordjes kunnen overhoren.

I: is dat voor alle leerlingen dan of specifiek voor de dyslectische?

L: nee dat is wel voor alle leerlingen, ja, ja maar ik weet wel dat dyslecten, die daar vaak veel meer gebruik van maken.

I: en weet je ook hoe dyslectische leerlingen worden ondersteund bij andere vakken?

L: nee, geen flauw idee...haha

I: nee geen probleem, en weet je of er een overkoepelend dyslexiebeleid bestaat binnen de talen?

L: uhm...nouja ik weet dat er zeg maar bijvoorbeeld voor uh met toetsen vooral, bijvoorbeeld met Frans en Duits een beetje hetzelfde is. Dus dat is een dyslexieprotocol en daarbij hebben we dus afspraken gemaakt, oke hoe erg, zwaar telt een spelfout mee uhm wat doen we als ze het op een bepaalde manier fonetisch opschrijven, dus daar zijn wel bepaalde regels voor binnen de vreemde talen zeg maar.

I: oke en doet Nederlands daar ook aan mee?

L: Nederlands doet ook mee, maar Nederlands heeft daar ook een beetje wel een eigen pad daar ook weer in. Omdat bij ons het ook om vertaalwerk gaat en uhm... omdat het daar ook een beetje gaat van oke zolang de boodschap nog steeds over komt, nouja dan kun je nog een heel eind komen met dyslexie. Dat is bij Nederlands toch iets anders zeg maar, die uh... focussen misschien toch wel iets meer op de spellingsregels, maar goed bij ons is dat misschien iets minder belangrijk.

I: en denk je ook dat Nederlands voor dyslectische leerlingen heel anders is, als je er even vanuit gaat dat Nederlands hun eerste taal is?

L: uhm...ja ik denk dat het wel anders is, maar...ik zou niet zo goed kunnen benoemen waarom het dan anders is. Ja haha

I: en binnen de vreemde talen...denk je dat Engels dan heel anders voor ze is dan Nederlands?

L: uhm...

I: oh uh ik bedoel of Engels heel anders is dan Duits of Frans of...

L: ik denk dat zeg maar met Engels wel het voordeel is dat kinderen vaak veel meer blootgesteld worden aan Engels, dus dat ze misschien door een bepaalde, door het te horen enzo, dat ze het vaker nog wel beter op kunnen lossen, omdat ze het dan misschien wat beter herkennen, een woord, dus dat ze uh...ik overhoor ze wel eens mondeling in plaats van op papier en dat, als ik het dan hardop zeg, dat ze het dan misschien wel beter weten dan uhm... dan als ze het van geschreven tekst moeten doen. En ik denk dat dat een voordeel is op Duits en Frans omdat ze Engels vaker horen. Dus dat het dan misschien uh.... [?]

I: en gebruik je ook vaste of standaard maatregelen om ze te helpen?

L: uhm...bedoel je echt in de les of meer met toetsen enzo?

I: allebei

L: nou bij toetsen uhm...heb ik sommige leerlingen die ik dan mondeling overhoor, en dat gaat vooral over de zinnetjes en de woordjes eigenlijk, uhm...dan doen ze het vaak prima, dat lukt vaak gewoon goed, dus zodra ze het moeten opschrijven wordt het vaak lastiger. Uhm...ze hebben voorleesprogramma's, dus dat zijn, een paar leerlingen die hebben dan tijdens toetsen dat ze met [?] werken, dat ze dan voorgelezen krijgen en dan op die manier, nouja dat het dan hopelijk wat makkelijker voor ze wordt.

I: en tijdens de les dan...?

L: tijdens eigenlijk niet veel bijzonders hoor, dat uh nee

I: oke, en wat is volgens jou het grootste probleem van dyslexie tijdens Engels?

L: uhm...het grootste probleem... ik denk eigenlijk dat het grootste probleem is, ik merk gewoon bij veel leerlingen dat uhm, dat zij vaak prima uh uit de voeten kunnen met spreken en luisteren. En dan denk ik ja, vaak krijg je dan best wel, die boodschap kunnen ze dan overbrengen en ik vind dat eigenlijk wel het belangrijkste bij een vreemde taal dat ze daar op focussen eigenlijk. En het lastige is dus dat je toch wel met schrijfvaardigheid...uh...dat op grammatica en spelling wordt gelet. Terwijl in eerste instantie vind ik het belangrijkste, krijg je die boodschap over? Dus waar ligt die grens zeg maar, waar ga je zeggen het is wel belangrijk en waar ga je zeggen het is, ja, belangrijker dat puur de boodschap overkomt en laat die spelfoutjes maar, maakt niet zoveel uit. Dus dat vind ik eigenlijk wel een hele lastige. In de les merk ik op zich niet heel veel...ja dat ik denk dat, dat ik daar heel veel aan merk aan dyslectische leerlingen zeg maar. Het is ook, ik denk dat je, je ziet het pas echt als ze een toets doen eigenlijk, want dan zie je pas wat ze produceren en dat merk je denk ik minder in de les, omdat ik kan niet zo goed, natuurlijk meekrijgen van hoe zij, het lezen binnen krijgen eigenlijk. Dat dat, ja, dat vind ik dan lastig

I: en wat denk je dan wat de beste maatregel is, voor leerlingen met dyslexie bij Engels? en dan echt gewoon in de les, dus niet achteraf, maar echt tijdens de les. Wat...

L: ja...goede vraag haha...uhm.....ik denk misschien toch ook af en toe uhm...en dat is een algemene kwestie van tijd, wat het vaak in het onderwijs is, maar uhm...ik denk dat het misschien toch goed zou zijn om af en toe die leerling is bij de hand te nemen van he joh lees het samen eens even door of hoe schrijf je die woorden nu op of...maarja dat gebeurt niet.

I: en wat is dan samen? Is dat dan...

L: nou bijvoorbeeld met mij samen bijvoorbeeld en dat ik uh...of dat je misschien samen met een andere leerling koppelen, dat kan natuurlijk ook, die dan misschien af en toe even meekijkt. Maar het is ja, ik vind het lastig om het in de les echt goed door te krijgen hoe het bij leerlingen uh...hoeveel er goed gaat zeg maar, dan, ondanks hun dyslexie.

I: en is er dan verschil tussen de hulp die je geeft aan een havo leerling of aan een atheneum leerling? Dus zit er op basis van niveau daar nog verschil in?

L: nee...

I: en waarom niet?

L: ja... omdat ik sowieso vind dat het verschil eigenlijk niet heel groot is hoor. Tussen havo en atheneum hoe ik het aanpak. Kijk in havo zou je misschien nog iets meer herhalen nog, iets meer teruggaan weer naar de basis maar op atheneum ga je misschien iets sneller door de stof heen. Maar ik denk dat dat verschil is niet zo groot.

I: dus ook niet voor als je dyslexie hebt?

L: nee...nee

I: oke, en is er dan verschil tussen de hulp die je geeft in de onderbouw of in de bovenbouw?

L: het lastige dat ik uh vrij weinig misschien aan hulp geef tijdens de les. Dus...ze hebben, ze hebben, leerlingen hebben ook RT. Ik weet niet of je daar wel eens van gehoord hebt

I: ja, remedial teaching

L: ja, dus die kinderen die dyslexie hebben die krijgen ook extra hulp, vooral onderbouwers, we hebben het sinds dit jaar ook opgezet in de bovenbouw. Dus die collega die net binnen kwam lopen die geeft dus ook in de bovenbouw RT. Dus ja, kijk in de bovenbouw denk ik dat er eigenlijk nog veel minder rekening mee wordt gehouden, eerlijk gezegd.

I: oke, en uh, op hetzelfde niveau, in hetzelfde jaar, is dat dan hetzelfde? Dus bijvoorbeeld elke 5 atheneum leerling wordt op dezelfde manier geholpen en elke 4 havo leerling ook?

L: ja, ik denk niet dat er heel veel verschil in zit in hoe wij het hier op school allemaal doen met elkaar, qua dyslexie. Ik denk dat we veel laten afhangen van de RT-lessen. Dat ze daar dan maar de extra hulp krijgen, dus dat denk ik ja.

I: en dan, je geeft zelf geen remedial teaching, maar denk je dat het daarbinnen nog, dat dat ook zo is? Dus dat een 4havo leerling deze hulp krijgt bij RT-lessen?

L: ja ik denk dat daar wel onderscheid in wordt gemaakt, qua niveau, qua tempo. Ik weet van onze collega die in de onderbouw lesgeeft, die die RT-lessen geeft, dat daar met havo leerlingen, dat daar wel meer herhaald wordt dan met atheneum leerlingen.

I: oke...en denk je ook dat er op deze school genoeg mogelijkheden zijn om dyslectische leerlingen te helpen, dus denk je dat je zelf voldoende mogelijkheden krijgt?

L: ik denk wel dat er gewoon genoeg mogelijkheden voor de leerlingen zelf zijn hier op school. Maar ik denk dat in de lessen, uhm, misschien als docenten nog wel meer handvatten moeten krijgen hoe we echt met de leerlingen in de les zouden kunnen helpen. Dus we houden rekening met toetsen, ze krijgen extra begeleiding, maar wat moeten wij in de les doen met die kinderen dat het beter aansluit

I: dus dat is ook de volgende vraag, denk je dat je genoeg kennis hebt om de leerlingen te ondersteunen...dus dat denk je dat....

L: nou ik denk dat in de les ik dat wel een beetje mis ja. Ik denk dat het uh...

I: en wat voor soort dingen mis je dan denk je?

L: nouja ik denk uhm...stel je oefent leesvaardigheid met een klas, weet je wel, moet je dan een dyslexie leerling net zoals de rest gewoon hetzelfde laten doen, of moet je het anders aanpakken, moet je...moet je het voor laten lezen of moet je...weet je dat soort dingetjes, wat zou dan nog kunnen...wat is ook realistisch, ik bedoel als in qua tijd en...uhm...maar...ik vind het ook wel een beetje, uiteindelijk moeten ze het ook zelf gaan doen en...dus hoeveel moet je dan begeleiden of hoe moet je helpen, maar hoeveel moet je ze eigenlijk ook met de rest mee laten komen weet je wel

I: dus uh...beetje balans ook? In hoeverre moet je differentiëren voor dyslectische leerlingen?

L: ja precies

I: en is dat dan iets wat je via een cursus of een informatiemiddag of...

L: dat is hier volgens mij niet op school

I: maar ik bedoel, als je die kennis mist...

L: ja, dat zou ik, ja zou dat wel nuttig zijn om in zo'n vorm uh...mee te, gewoon even simpele uh aanwijzingen, van he op dit vlak zou je dit kind even moeten ondersteunen of op dit vlak moet je die kinderen gewoon mee laten gaan met de rest en uh zoiets bijvoorbeeld

I: en dan uhm hoe zou je Engels voor dyslectische leerlingen dan het liefst aanpakken, dus stel dat je wel gewoon genoeg tijd of mogelijkheden hebt, hoe zou je dat dan doen?

L: ...goede vraag haha...uhm...ja...kijk ik vind het ook lastig om dat uh...je ziet zoveel verschillende soorten dyslexie zeg maar. En het ene kind heeft heel veel moeite met leesvaardigheid, dat gewoon het tempo en dat soort dingen. En ik merk, ik heb ook een meisje die bijvoorbeeld in havo 2 zit die echt alles fonetisch opschrijft, maar ik bedoel als ik het hardop voorlees is het perfect weet je wel, dus dan is het ook wel weer belangrijk om te kijken wat is dan weer de behoefte van die leerling, omdat het zeg maar allerlei verschillende vormen ook weer kan hebben zeg maar. Dus dat, dat maakt het ook wel weer lastig denk ik. Ja ik vind het een goede vraag maar heb er niet zo een twee drie een antwoord op haha.

I: oke, en dan de laatste vraag, welk cijfer geef je nu je eigen ondersteuning? Dus gewoon van 1 tot 10

L: jaaa als ik heel eerlijk ben dan uh...vind ik het niet voldoende ofzo, laat ik dan maar een 5 doen

I: een 5

L: ja, ik denk niet, ik denk [?]. Er is wel, er zijn wel genoeg maatregelen die we hier hebben, maar ik denk de les, dat we daar nog wel veel meer handvatten voor kunnen krijgen, wat moet je echt in de les met die kinderen doen zeg maar

I: dus het dyslexieprotocol voor toetsing is wel oke, maar gewoon echt in de les moet nog iets meer...beter

L: ja, ja

I: oke, nou dankjewel

L: alsjeblieft

School E

Teacher E1

I: so then the first question is how you would define dyslexia yourself

L: okay erm, the definition of dyslexia, the official definition is that erm people themselves say that they do not see words or sentences, but they see jumping letters constantly. So they might, but I don't have 100 per cent clarity, [?] they have certain words, without the letter e, or without the letters that can be used opposite. If other words are then as is. If it is exactly the way they see it, but then some vowels and consonants, they jump up and down. But it takes a little longer for them to read a text, it takes a little longer for them to understand and to make sense of all these erm mirror vowels and consonants

I: so like the e and the a? they switch around a lot?

L: yeah

I: and how do you help dyslectic students within the classroom, so during the lessons?

L: during the lesson...erm...we have a system and [...] is a part of the "zorgteam", she is the "zorgcoordinator" so she is the RT-coordinator and we have a system at school. We we erm give people a card and that is the dyslexia "pas" that they have and then they are in class and when they have a test, they have to put it on the table so the teacher sees okay you have dyslexia you are entitled to have yellow. That is one way of accommodating them. Some people, so before the test starts, like with my next lesson, people will fix a laptop, a chrome book. People is not allowed to use its own chrome book. And on that chrome book there is no internet, there is no email so there is no way of him copying or emailing or doing anything with the test. That is another measure. Erm, dyslectic pupils are not allowed to read, without being prepared that they are going to read, so if I do a reading text and I ask oh would you read paragraph one, and you paragraph two...dyslectic pupil may not do that, we don't allow to ask them oh okay without giving him time to prepare, look at it in advance and then read out loud.

I: do you know how dyslectic students are helped in other classes, so Dutch, French, German erm...?

L: for the languages we try to have one line, because we have a "modern vreemde talen" MVT group. And in that MVT group we try to discuss what measures do you use, in Dutch, in German, in French, in... so that we always have one line we follow and erm, and if we have a spelling test for example, then spelling will be half point deduction, but for dyslectic people we will have a quarter of a point deduction. And the spelling is is erm phonetically correct then there is no point deduction. So we have to be sure it is very very, sometimes it's very intricate, but we want to be 100 per cent sure that the

pupil knows the word, the spelling of the word we will not penalise as much as we do for another pupil and that if he knows the word and it's not a totally incorrect word, then he might get the full benefit of the doubt. So that's with the spelling test, with the grammar test, but then this applies to all pupils, then spelling mistakes will not weigh as heavily as a grammar mistake for example.

I: And do you think either Dutch or English is easier for them than German or French?

L: I have heard from many my dyslectic pupils that English is the worst. And that is because of the 'e' where you have like five six seven different sounds to one vowel and they find that very tricky, because when they study words, they study it, they, it's like, they repeat the word almost erm ja in the exact way that they see the word. So so it's almost, it sounds very Dutch, the way they say the word and they try to write it like that and spell it like that, but when they have to read it out loud then it's confusing, they don't really know how to say it because they studied it, they practised it, they spelled it, in the exact same letter as they see

I: and then you talked about countermeasures after tests, so in grading, is there anything you do during your lesson?

L: during the lesson...well I do 'bovenbouw' so that makes it a bit erm, in the 'onderbouw' you are more, you guide them a bit more, you give them more time for everything, you double check every time, are you okay, do you understand it, are you ready, so in the 'onderbouw' we try and accommodate them more than we do in the 'bovenbouw', cause in the 'bovenbouw' we notice they don't like it. If, if you focus on them and what they see as their problem, it's not really a problem, it's a hindrance, but they see it as a problem. So if you ask "would you like to have yellow A3 size?" because actually they are supposed to have yellow A3 size and then they blatantly refuse because they do not want that, they don't want to stand out, they just want to be the same as the rest and then what do you do? Mostly I try to give a yellow study planner, if I give a hand-out I try to also give it in yellow. If I do anything unexpectedly it is always in yellow, if I use something that I know they are going to use for quite a long time and they don't need to have the yellow I give them the choice, "you want white, you want yellow?" so that way, I think that is how I try to help them. But actually sitting and reading and going through a text, we don't have time for that in the class and we don't usually do that in class.

I: and you said yellow, you mean the paper itself?

L: yeah, the colour of the paper, it's very bright yellow

I: does that make it easier for them to read it?

L: it makes the black literally stand out

I: interesting, never heard that before

L: no? oh

I: no, only prints in Ariel 12

L: Verdana

I: Verdana? That's also, everyone says Ariel 12

L: no Verdana, yeah [...] is erm...

I: many schools, they print in Ariel 12 and just on white paper, I've never heard yellow and Verdana

L: that's so thin. It's so thin and Verdana is fat font and it makes, Ariel makes everything seem so uniform and Verdana you see the difference between the 'e' or the 'o' because there is a fatter shape around the edges or on top of...so that makes it, they find it easier to read and we asked the pupils I think like 6, 7, 8 years ago what they prefer and they said Verdana 12

I: that is interesting, I've never heard that one

L: yeah, we used it ever since and now we do it with everyone, we don't only give the dyslectic pupil Verdana 12, but all tests are in Verdana 12

I: and what do you think the biggest problem is, erm, for English? So when you're dyslectic, what is your biggest problem during English? Is that reading, or writing, or listening....

L: reading, definitely, definitely reading. Most of them are really really really intelligent pupils and they are able to compensate with erm, if they have to study for literature tests. I have one have 5 pupil, he studies for literature and for a literature test he'll easily get a 9. As for a reading test, he gets a 5, a 4, but then it is simply because of the reading part. And the literature he can study so well that he is able to memorise it and repeat everything that he, from all the questions he's supposed to give answer to and erm, ja, that is the main thing, the main problem I think, the reading part.

I: do you also think that that has to do with time? Because you say a reading test will go badly, but literature is also reading, but that he can do

L: not as much reading as a reading test, because a reading test we normally have three texts and they're not small

I: I mean during a reading test you've probably read the literature before you have the test, so you have more time to read that

L: yeah

I: so that is also then time in reading

L: so then it is more the reading comprehension that is the problem and not the actual reading.

I: and what do you think, so if you had enough time in your lesson, what would be the best way to help them?

L: erm... to recap. You have to evaluate, where are you now? What did you do? Did it go well? If not, let's take another step back and what do you need to do from now on. Because our pupils are generally independent, but in 'bovenbouw' they are highly independent. So then they want to be able to fill things up themselves and if need be we offer help. They won't very quickly ask for help, but we offer and that is basically the constant evaluation. What do you need to do now? That didn't work out so now we have to figure out how you're going to do that differently so that it does work out. So erm, yeah, just talk with them more, see what went wrong where.

I: and you said 'onderbouw, bovenbouw' difference, so in the 'onderbouw' do you help them more and in the 'bovenbouw' they have to do it themselves basically?

L: in the 'bovenbouw' they have been busy with it for so long they've found the tricks of the trade, they figured out this works for me and this is how I'm going to do it and now we're absolutely are not going to fiddle with a winning method, we let them stick to whatever works for me that is what I'm going to use. In the 'onderbouw' the whole idea is to help them get to the point where they figure out what is my winning strategy

I: so develop their strategy?

L: yeah.

I: and is there a difference between havo and atheneum?

L: erm...no, because there is even a difference between English and Maths and erm, you have some havo pupils who are able to do English at vwo level and some havo pupils that struggle with English at havo level. so that differs per pupil

I: so it's not because of being dyslectic?

L: no

I: okay, and within the same class, do you treat all dyslectic students the same? So this is a havo students in the fourth level so we'll help you that way?

L: no, no, I notice the difference is mainly with 'onderbouw bovenbouw'

I: okay

L: you give more help, you give more guidance, in 'bovenbouw' they tell you exactly what they need and then you try to accommodate them in that way.

I: so it's more based on individual students than on which level they are at that moment?

L: yes, this year we have six dyslectic pupils in havo 5, in atheneum 4 we have one, which I find highly amazing. In atheneum 2 we have none

I: okay, it also depends on the year I guess

L: yeah

I: and do you think you have enough knowledge about dyslexia to help your students in the best way?

L: never

I: so where do you think that knowledge lacks?

L: erm...because it is pupil based, meaning it differs from one to the next, it makes it erm, an intricate phenomenon, not a problem, I won't refer to it as a problem, but it is interesting and intricate at the same time. And in order to know how to help each individual pupil we erm, we have an RT group and we can ask [...] for help, and she's then the one that will give advice or based on her experience give you some idea of which path to follow or so erm, it differs. And that makes it so interesting, yeah.

I: and then the last question, so what grade would you give your own help to dyslectic students, so from a 1 to 10

L: well that's difficult, it's a work in progress

I: so would that be 6, 7?

L: erm, that could be better, so say a 6, 6.5, sufficient in any case, but it could always be better

Teacher E2

I: dan wil u eerst vragen hoe u zelf dyslexie definieert? Dus wat is dat volgens u?

L: uhm...kort door de bocht is als op een of andere manier de letters dwarrelen, maar dat kan zich op een heel veel verschillende manieren uitdrukken. Het kan zijn dat je het wel kan lezen, maar dat dus het plaatje niet klopt met het woordbeeld. Als ik een boom lees dan zie ik een boom met takken en weet ik het wat allemaal, maar mijn dochter, als die een boom leest dan moet ze dat verhalen wat was ook alweer een boom, daar komt dat plaatje, mijn dochter heeft dyslexie, komt dat niet automatisch bij. Uhm, sommige leerlingen gooien de letters om, dus letterlijk het dwarrelen van de letters, de b's en de d's omdraaien en een ander heeft daar weer helemaal geen last van. Uhm, dus het uit zich op zoveel verschillende manieren. Soms zit het alleen in het tempo dat je er wat van maakt, soms, vaak zit het in begrip en ik heb wel gemerkt dat je elke leerling moet je eigenlijk individueel kijken, wat werkt bij jou om het, nouja te onderdrukken? Te compenseren, want verhelpen kan je het niet

I: en hoe ondersteunt u dyslectische leerlingen dan tijdens de Engels les?

L: uhm...tijdens de les als zodanig niet, want tijdens de les, de les is gewoon de les, maar op het moment dat we uh uh, ik heb alleen maar 5 en 6, dus dan zit je ook wel weer een tandje verder, uhm, maar dan tegen de tijd dat ze bij mij komen is er meestal al wel uitgevonden dat ze dyslexie hebben, en bij de meeste is ook al uitgevonden wat werkt en wat niet werkt. Dus als ik weet van bij jou werkt geel, dan krijg je van mij geel en andere dingen. Inmiddels is daar wel een wijziging op in het beleid gekomen, want ik begrijp dat de examens niet meer in het geel aangeboden worden dus ik ben er wel een voorstander van dat dat ook in de voor-examenjaren dan wel al mee geoefend gaat worden anders valt het examen heel erg tegen als je dat niet gewend bent. Maar uhm, ja er leerling kijken. En de ene leerling zal ik moeten helpen en daar zal ik meer ruimte moeten geven en daar zal ik mee moeten gaan zitten, voorlezen, wat dan ook en de ander die zie ik het hele jaar niet. Dat is, de allerbeste leerling op de havo die ik ooit had, was een meisje met dyslexie, maar met Engels had ze geen problemen. Maar ik heb een jongen in atheneum 5, die werkt met *Kurzweil* of *Tekst aid* wat wij nu hebben en dan nog is het een ramp, want als ik zie wat hij schrijft, dan is het een hele grote ramp en ik weet van gekkigheid ook niet waar ik moet beginnen om dat [?] we zijn nu aan het zoeken samen, we zijn nu samen aan het zoeken, want ik ga wel zoeken. Ik ga wel zoeken, of we het vinden is vers twee, maar we gaan zoeken

I: oke, dat is in ieder geval al een stap in de goede richting

L: een uitgangspunt, ja vind ik wel een uitgangspunt.

I: en weet u ook hoe het bij andere vakken werkt?

L: nee, nee want in principe zijn er wel over de vakken heen zijn afspraken, via de RT, maar hoe dat dan precies geregeld is, nee, ik uh, vind het al druk genoeg om het voor mijn eigen vak op orde te krijgen en uh...nou heb ik het inmiddels van heel veel verschillende kanten gezien, ik ben daar geen expert in, dat zou ik nooit willen zeggen, want ik heb het zelf niet. Maar ik kan wel meedenken, maar [?] denk bij andere vakken mee.

I: oke, en u zegt er zijn wel afspraken, is er een soort overkoepeld iets voor talen of is dat echt...

L: dat is over alle vakken heen, uh...nou we hebben voor de talen, ik denk dat dat specifiek voor de talen is, hebben we wel de afspraken dat we spellingsfouten minder zwaar dan wel niet aanrekenen, uh...en dat soort dingen, maar daar blijft het eigenlijk een beetje bij. Maar bij de RT, daar wordt gekeken welke hulpmiddelen, welke ondersteuning we die leerlingen mogen bieden, zijn op deze leerling van toepassing. En bij de meeste is dat extra tijd, dat is eigenlijk standaard. Geel is altijd een eerste standaard. Uhm...in principe worden wij geacht, en dat doe ik altijd, de toetsen aan te bieden in Verdana 12, dat schijnt het lettertype te zijn dat over het algemeen altijd leesbaar is en uhm...en dan de leerlingen dus *Kurzweil* of *Text aid* nu gebruiken, maar bij sommige leerlingen dan zit ik er ook wel eens achter heen, van oke, mag jij een grammaticaschema gebruiken en als dat mag...dan krijgen ze van mij een grammaticaschema erbij. Ja daar kan ik werkelijk niet wakker van liggen. Dus als dat helpt... de automatisering is natuurlijk een groot probleem. Tenminste, bij de meeste mensen die ik tegenkom duurt het gewoon langer voordat dat kunstje dat de andere leerlingen na 4, 5 keer oppikken, duurt bij hun 10, 20, 30 keer dus het kost gewoon veel meer tijd en dat is frustrerend.

I: en denkt u ook dat vreemde talen moeilijker zijn dan hun moedertaal of is dat gewoon talen zijn lastig?

L: ik denk talen over het algemeen gewoon lastig zijn...maar afhankelijk van wat je voorgeschiedenis is, het ligt natuurlijk aan hoeveel moeite je al met je moedertaal hebt, als je echt al veel moeite hebt met je moedertaal, dan zal zeker een tweede taal ook heel moeilijk zijn, al was het alleen maar omdat het gewoon een hele negatief, een heel negatief impact heeft. En daar vanuit een tweede taal aan te moeten gaan dat is gewoon een gigantische drempel. Ik denk dat dat misschien meer te maken ermee heeft dan of het daadwerkelijk moeilijker is, dat weet ik niet. Maar ik denk dat dat, gewoon die impact, dat die daar een veel groter effect in heeft.

I: wat denkt u dat het grootste probleem is van dyslexie, tijdens Engels specifiek?

L: het is zo leerlingindividueel dat dat...uhm...ik kan niet zeggen dat erbij...nee het probleem ligt niet zozeer bij Engels, maar bij de leerling. Dus als ik kijk naar een jongen die ik nu in de klas heb, een turbodyslect...ja alles is een probleem...ja, de drempel die hij inmiddels heeft opgebouwd, dat is het grootste probleem. Ik had hem pas, we hebben nu afgesproken dat hij wekelijks met mij gaat zitten een uur, gaan we naar alles kijken en nou hij gaf zelf aan, ik moet over de drempel heen dat ik toegeef dat ik het niet zelf kan. En dat is vaak waar je tegenaan loopt. En een hoop leerlingen, wat ik zeg ik krijg ze pas in de vijfde vaak, die hebben al besloten dat het toch nooit wat gaat worden en daar tegenaan knokken, dat is het lastigste, want dan kom je niet toe aan de dingetjes

I: en denkt u dan wel dat er een maatregel is die dan het beste is?

L: nee, nee want het is veels te individueel. Nee absoluut niet, nee. Er zijn dingen die voor iedereen helpen...maar dan maakt het eigenlijk niet uit wanneer je een dyslectische leerling hebt of een niet dyslectische leerling.

I: gewoon mensen die Engels moeilijk vinden?

L: ja, er is niet een maatregel die specifiek voor dyslecten altijd helpt nee

I: en is er dan verschil tussen de hulp die je aanbiedt voor een dyslect op de havo of op atheneum? Dus heeft dat nog invloed?

L:nee ik weet niet of het echt havo of atheneum verschil is.....uhm...de leerling op het atheneum die heeft een wat grotere noodzaak.....omdat het niveau gewoon een stuk hoger is dat van hem geëist wordt. Daar zit een, daar zitten grote problemen, dus de noodzaak ligt hoger bij een, vaak, als het niet goed gaat met de taal, bij een atheneum leerling dan bij een havo leerling. Maar voor de rest niet specifiek omdat het havo is of dat het vwo is, nee.

I: oke, en zit er dan nog, u zegt net u heeft 5 en 6, zit er dan een groot verschil tussen de hulp die je moet bieden tussen onderbouw en de hulp die je biedt in de bovenbouw?

L: in de onderbouw ben je vaak nog bezig met het uh...het diagnosticeren, hoewel ik genoeg leerlingen ook in de vijfde nog door heb gestuurd van jongens, ga toch eens even een testje laten doen want jij maakt hele gekke fouten, in atheneum 5 pas nog een meisje, en dat, dan is de vraag ga je het laten testen voor duizend euro of red je het wel genoeg. Ik had het bij dat meisje dat ik pas had, ik weet eigenlijk wel zeker dat ze binnen alle marges van dyslexie valt, maar om dat formeel te laten testen zegt ze ja die duizend euro die heb ik niet, dus...en ik red het nu wel.

I: en heeft ze dan de rest van de onderwijs carrière gewoon gecompenseerd?

L: ze is zo slim dat ze dat weet te compenseren, en ze haalt voldoende, maar als ze wat hulpmiddelen zou krijgen zal misschien de cijfers wat hoger zijn, maar het is niet zodanig heftig bij haar dat ze er dus onvoldoendes mee haalt, dus dat scheelt. Wat was je vraag ook alweer want ik heb het idee dat ik die vraag niet beantwoord heb

I: het verschil tussen onderbouw en bovenbouw

L: o onderbouw, bovenbouw.....ja in de onderbouw denk ik dat je daar meer bezig bent met experimenteren, hoop ik tenminste dat dat gebeurt, experimenteren wat werkt. Want nogmaals ik geloof niet in één oplossing voor iedereen. Je zou moeten uitproberen wat werkt. Wat bij Pietje werkt, werkt bij Klaasje niet.

I: dat is ook een mooi bruggetje naar de volgende vraag, want het is niet zo dat bijvoorbeeld elke 4 havo leerling met dyslexie op dezelfde manier geholpen moet worden?

L: nee, in de praktijk is dat verhaal in het systeem vaak wel. tenminste, de basisingen die er hier aangeboden worden, geel uh, lettertype, tijd, dat is standaard. Maar je hoop dat daar wel breder wordt gekeken, maar ik hoor nu van een collega die, wat zei ze...zeven dyslecten geloof ik in één klas, dat is wel extreem veel, en om dan bij zeven verschillende leerlingen apart te gaan uitzoeken wat nou voor

de ene werkt en voor de ander werkt, grote kans dat het zeven keer wat anders is, dan wordt het wel heel ingewikkeld en dan wordt het wel heel lastig om daar nog maatwerk op te gaan leveren

I: ja dan wordt het ook een tijds kwestie

L: het wordt echt een tijds kwestie ja, dus het is altijd een beetje afwegen wat gaat en wat niet gaat.

I: even kijken, waar zijn we, ja vind u dat er genoeg mogelijkheden zijn om dyslectische leerlingen te ondersteunen? U zei al geel en lettertype

L: ja ik weet het eigenlijk niet

I: u heeft ook laptops om uh, *Tekst aid* was het, te gebruiken?

L: ja *Text aid*, ja dat scheelt ongelofelijk veel, maar de vraag is inderdaad waar houdt het op?

Uhm... het is een handicap, maar de handicap kan je niet weghalen en [?], want ik hoor nog wel eens mensen zeggen ja hoor eens even je zit nu eenmaal op het vwo dus je moet het maar gewoon doen, ben ik het niet helemaal mee eens, maar tegelijkertijd is er wel een grens van ja sorry, in het systeem wat we hebben, we hebben nu eenmaal geen individueel, per leerling mogelijk onderwijs, daar zijn grenzen, dus... het kan niet altijd, je kan misschien willen, maar het gaat niet.

I: en denkt u dat u zelf ook voldoende kennis heeft over dyslexie om ze goed te kunnen helpen of vindt u dat er nog ergens iets van kennis mist daarin?

L: uhm, voor de dagelijkse day-to-day business heb ik denk ik wel voldoende kennis, maar merk ook wel als ik tegen een leerling aanloop waar ik denk van hoo wacht even, dat ik dan wel op zoek ga, zoals die jongen die ik nou in atheneum 5 heb, dat ik wel op zoek ga van nou wat, maar dan zoek ik niet zozeer wat voor kennis heb ik niet, maar wat voor mogelijkheden heb ik nog meer die ik nog niet uitgeprobeerd heb. Want ik denk dat ik daar verder mee kom dan met snappen hoe het werkt. Ik geloof dat [?] ik voldoende snap, varianten, hoe het kan werken.

I: en is dat, zal maar zeggen de kennis die u daarin heeft, die basiskennis ook, is dat iets dat u uit een boek heeft of is dat echt gewoon ervaring, voor de klas, kijken wat werkt

L: ja, stukje boerenverstand, stukje wat je ziet bij anderen, stukje wat je hoort, maar niet uit, nee ik heb er geen boek over gelezen, maar ja in de opleiding komt van alles wel voorbij en.....ja maar ik heb er geen studie in gevolgd

I: oke, en...oja als u nou wel even de, het tijdaspect weghaalt, hoe zou u leerlingen dan het liefst willen helpen? Wordt dat dan echt dat individuele onderwijs zeg maar?

L: ja, maar dat geldt niet alleen voor dyslecten, dat geldt voor mij, wat mij betreft voor gewoon de hele klas, dat zou, in een utopische wereld zou dat heel leuk zijn, maar dan moet je kleinere klassen hebben, meer tijd. Dan kan dat. En je kan met stukjes kan je experimenteren, maar ik, nee voor mij zou dat nog best wel een stukje verder mogen gaan. Maar dat gaat niet in het huidige systeem

I: nee, inderdaad, daar zit je wel aan vast

L: begin er niet aan, dat kan gewoon niet want dan werk je jezelf over de kop en je moet juist oefenen om dat niet te doen haha

I: dat is inderdaad wel het doel haha. En dan de laatste vraag, welk cijfer geeft u uw eigen ondersteuning dan? Gewoon op een schaal van 1 tot 10, waar schat u dat in

L: ik vind dat heel lastig, want ik kan wel zeggen, mijn intentie ligt op 10...maar of die ook zo aankomt...ik vraag het wel eens na bij de leerlingen en ik heb daar tot nu, ik geloof dat ik wel voldoende ruimte bied om ook te zeggen dat doe je niet goed genoeg, en de meeste leerlingen die voelen zich uh, of de leerlingen geven eigenlijk wel aan dat ze zich geholpen voelen door me, dus in ieder geval een voldoende mag ik aa, mag ik denken dan wel. maar om jezelf een cijfer te geven daarvoor..... intentie die is makkelijk, die is 10

I: en dan uh...een goede voldoende?

L: ik denk wel dat ik het goed genoeg doe, het kan altijd beter

I: een 8 ofzo? Een goede voldoende?

L: dat durf ik wel aan

Appendix D: summarized results student questionnaire

School A (N=19)	
Gegevens	
Geslacht	M: 63.2% V: 36.8%
Gemiddelde leeftijd	15.5
Niveau	Havo: 24.1% Atheneum: 24.1% Gymnasium: 15.8%
Jaar	4: 63.2% 5: 31.6% 6: 5.3%
Moedertaal NL	Ja: 100% Nee: -
Ernstigheid	Licht (1): 21.1% Middelmatig (2): 42.1% Ernstig (3): 36.8%
Stellingen	
Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb	3.26 (σ 0.96)
Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken	2.16 (σ 0.93)
Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp	3.47 (σ 1.09)
Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen	2.42 (σ 1.60)
Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les	2.47 (σ 0.82)
Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw	3.05 (σ 1.05)
Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken	3.26 (σ 1.48)
Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas	3.63 (σ 1.22)
De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam	2.95 (σ 0.89)
Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen	2.74 (σ 0.91)
In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les	4.05 (σ 1.10)
Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg	2.95 (σ 1.32)
Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?	Lezen: 8 Luisteren: Schrijven: 3 Spreken: Grammatica: 7 Spelling: 17
Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent?	5.3 (σ 1.4)
Tips	
<ul style="list-style-type: none"> • Nu krijg ik vrijwel geen hulp, en ik denk ook niet dat mijn engels docent kan helpen. Met lezen is het vooral moeilijk om mijn concentratie er bij te houden waardoor ik soms een zin tien keer moet lezen om het te begrijpen, maar dat heeft niets met de taal te maken en dat is ook niet altijd het geval, het is meer lezen in het al gemeen op de wat slechtere dagen. En voor spelling moet ik het echt stampen en daar kan een leraar niet bij helpen. • Tips geven • niet echt iets vind dat het wel goed gaat • Geef me wat meer tijd om stukken te lezen want in de tijd dat de rest het kan kan ik het niet. Ook is mij laten voorlezen voor niemand prettig. Ik raak in de stress word rood enz. terwijl de rest er geen woord van verstaat. • keer navragen • Tips geven 	

- Zorg er voor dat er voldoende tijd in de les is om ook te kunnen leren ipv veel opdrachten. Zorg er ook voor dat de grammatica in de worksheets duidelijk uitgelegd staat op papier.
- Meer uitleg geven over de grammatica en spelling
- Hoi
- ik heb geen moeite met Engels, ook niet met spelling ik heb deze alleen aangevinkt omdat het verplicht was
- Apart uitleg geven aan de kinderen die het lastig vinden.
- Geen (x2)
- vraag gewoon af en toe of we nog iets niet snappen of hulp nodig heb.
- Ik weet niet echt waarin de docent mij kan tegemoet komen. Ik doe over alles wat langer, maar om dan de klas op mij te laten wacht hoeft voor mij niet. Het zou wel fijn zijn als er rekening mee wordt gehouden dat de mogelijkheid bestaat dat il bijvoorbeeld een tekst nog niet helemaal gelezen heb.
- Misschien meer aandacht en duidelijke voorbeelden. Zoals je ze in het echte leven gebruikt.
- doe er wat aan stop het niet weg
- ik zou het niet weten
- geen idee (x2)

School B (N=3)

Gegevens	
Geslacht	M: 66.7% V: 33.3%
Gemiddelde leeftijd	17.3
Niveau	Havo: 100% Atheneum: - Gymnasium: -
Jaar	4: - 5: 100% 6: -
Moedertaal NL	Ja: 100% Nee: -
Ernstigheid	Licht (1): - Middelmatig (2): 66.7% Ernstig (3): 33.3%
Stellingen	
Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb	3.33 (σ 0.94)
Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken	2.33 (σ 0.94)
Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp	1.33 (σ 0.47)
Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen	2 (σ 1.41)
Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les	4 (σ 0.82)
Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw	3.33 (σ 1.70)
Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken	3.33 (σ 1.94)
Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas	4.67 (σ 0.47)
De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam	2.67 (σ 1.25)
Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen	3 (σ 0.82)
In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les	4 (σ 1.41)
Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg	2.67 (σ 0.47)
Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?	Lezen: 1 Luisteren: Schrijven: Spreken: Grammatica:2 Spelling: 3
Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent?	7 (σ 0.82)
Tips	
<ul style="list-style-type: none"> • niet te snel praten als hij iets dicteert en wij dit moeten overschrijven • niet te snel door de stof gaan, het duurt wat langer om de info op te nemen, doordat het langer duurt mis ik een deel van de uitleg • literatuur minder langdraadig maken waar door de uitleg misschien duidelijker kan worden dan het nu is. 	

School C (N=20)

Gegevens	
Geslacht	M: 45% V: 55%
Gemiddelde leeftijd	16.2
Niveau	Havo: - Atheneum: 85% Gymnasium: 15%
Jaar	4: 40% 5: 60% 6: -
Moedertaal NL	Ja: 100% Nee: -
Ernstigheid	Licht (1): 45% Middelmatig (2): 45% Ernstig (3): 10%
Stellingen	
Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb	3.80 (σ 1.20)
Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken	3.10 (σ 1.22)
Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp	3.45 (σ 1.20)
Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen	1.95 (σ 1.24)
Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les	3.10 (σ 1.04)
Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw	2.65 (σ 1.24)
Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken	3.80 (σ 0.68)
Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas	4.10 (σ 0.94)
De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam	3.10 (σ 0.99)
Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen	2.90 (σ 0.94)
In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les	4.10 (σ 0.89)
Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg	2.55 (σ 1.20)
Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?	Lezen: 11 Luisteren: - Schrijven: 4 Spreken: - Grammatica: 7 Spelling: 13
Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent?	6.4 (σ 1.1)
Tips	
<ul style="list-style-type: none"> • Soms dingen langzamer uitleggen • Meer tips geven over wat ik beter zou kunnen doen • Meer Uitleg minder doen. • korte samenvatting na elk stuk informatie • speciale aandacht geven aan de dyslecten • Geen (x2) • ldk • ./-/? (x5) • Extra lessen grammatica, lezen, schrijven maar dan ook in het Nederlands • persoonlijk heb ik geen hulp nodig bij Engels, maar als je zou kijken naar mijn docenten bij andere talen, zou ik graag extra aandacht willen voor oefenen met schrijven en spelling. Dus meer oefeningen samen doen met uitleg daarbij zou fijn zijn. • iets meer aandacht/hulp voor dyslecte • T gaat eigenlijk wel prima met Engels, ik ben sws wel prima in talen • iets meer kijken naar het kind zelf dan naar de cijfers 	

School D (N=27)

Gegevens

Geslacht	M: 40.7% V: 59.3%
Gemiddelde leeftijd	16.2
Niveau	Havo: 66.7% Atheneum: 33.3% Gymnasium: -
Jaar	4: 59.3% 5: 29.6% 6: 11.1%
Moedertaal NL	Ja: 100% Nee: -
Ernstigheid	Licht (1): 33.3% Middelmatig (2): 51.9% Ernstig (3): 14.8%

Stellingen

Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb	3.63 (σ 0.82)
Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken	3.19 (σ 1.22)
Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp	3.04 (σ 1.04)
Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen	2.96 (σ 1.48)
Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les	3.37 (σ 1.16)
Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw	3.11 (σ 1.31)
Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken	3.96 (σ 1.04)
Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas	3.96 (σ 1.14)
De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam	2.85 (σ 1.24)
Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen	2.81 (σ 1.02)
In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les	4.15 (σ 0.97)
Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg	2.52 (σ 1.13)
Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?	Lezen: 12 Luisteren: 1 Schrijven: 9 Spreken: 2 Grammatica: 7 Spelling: 17
Welk cijfer geef je de hulp door jouw Engels docent?	6.6 (σ 1.3)

Tips

- Meer tijd geven met teksten lezen. Er is al rumoer omdat de klas klaar is en dan neemt zij aan dat iedereen klaar is.
- ik heb gek genoeg weinig moeite met Engels, dus ik heb zijn hulp niet echt nodig. (het is echter een ander verhaal bij Duits en Nederlands)
- ik heb niet echt heel veel meer hulp nodig, want ik heb maar een lichte vorm van dyslexie
- ik krijg niet extra hulp ofzo
- zorgen dat ik bij bijvoorbeeld luistertoetsen extra tijd tussen de vragen krijg. Meer tijd om te lezen en ook als we een opdracht moeten maken heb ik vaak extra tijd nodig omdat ik heel langzaam lees
- Ik heb geen tips voor mijn docenten. Het gaat vaak goed en als ik hulp nodig heb kan ik altijd bij ze langs.
- Investeer er (meer) tijd aan.
- - (x3)
- Geen idee (x2)
- Geen (x4)
- Dingen een 2de keer uit te leggen, of samen (bijv. Spreek opdracht) even er aan zitten.
- Minder woordjes toetsen
- Meer persoonlijke aandacht per leerling.
- Meer uitleg
- ik weet mijn niveau van hoogte dyslexie niet zo goed maar meer uitleggen en praten tijdens de les

- Meer grammatica oefenen
- Wat meer tijd geven bij spelling toetsen
- Geef hogere cijfers
- geen, de docent doet niet veel aan dyslexie. Zelfs ben ik van mening dat dat ook niet nodig is, normaal behandelt worden zoals iedereen vind ik de beste manier.
- Als we in de les een boek moeten lezen, zorgen dat het dan óf rustiger is in de klas óf dat er voorgelezen word.
- Ik heb geen tip. Voor mij is dyslexie maar een ontastbaar iets, een woord zonder echte betekenis. Nadat er werd vastgesteld dat ik dyslexie had, voelde ik mij niet benadeeld in verhouding met anderen. In mijn ogen is dyslexie echte lariekoek. Echter heb ik wel veel aan de extra tijd. En moet ik toch erkennen dat mijn talen daadwerkelijk slechter zijn dan die van klasgenoten. Dit weid ik echter niet aan dyslexie.

School E (N=7)

Gegevens

Geslacht	M: 57.1% V: 42.9%
Gemiddelde leeftijd	16.9
Niveau	Havo: 85.7% Atheneum: 14.3% Gymnasium: -
Jaar	4: 28.6% 5: 57.1% 6: 14.3%
Moedertaal NL	Ja: 100% Nee: -
Ernstigheid	Licht (1): - Middelmatig (2): 42.9% Ernstig (3): 57.1%

Stellingen

Mijn school geeft mij de hulp die ik nodig heb	3.57 (σ 0.90)
Ik krijg meer hulp bij talen dan bij andere vakken	3.29 (σ 1.48)
Bij alle talen krijg ik dezelfde hulp	3.57 (σ 1.05)
Bij Nederlands heb ik minder hulp nodig dan bij vreemde talen	2.14 (σ 1.12)
Mijn docent doet genoeg om mij te helpen met dyslexie tijdens de Engels les	2.86 (σ 1.46)
Ik kreeg in de onderbouw betere hulp dan in de bovenbouw	2.71 (σ 1.16)
Extra tijd bij toetsen is voldoende hulp om die toetsen goed te kunnen maken	2.29 (σ 1.03)
Ik denk dat ik precies dezelfde hulp krijg als alle andere dyslectische leerlingen in de klas	4.29 (σ 1.39)
De dyslexiemaatregelen tijdens de les zijn behulpzaam	3.43 (σ 0.90)
Ik denk dat mijn docent genoeg kennis heeft over dyslexie om mij te helpen	2.71 (σ 1.39)
In de bovenbouw worden alleen maatregelen bij toetsen toegepast, maar niet tijdens de les	3.29 (σ 1.39)
Ik heb tijdens de les meer hulp nodig voor mijn dyslexie dan ik nu krijg	3.29 (σ 1.28)
Op welke vlakken voel je je het meest gehinderd door je dyslexie bij Engels?	Lezen: 3 Luisteren: - Schrijven: 2 Spreken: - Grammatica: 5 Spelling: 4
Welk cijfer geen je de hulp door jouw Engels docent?	5.7 (σ 2.2)

Tips

- Meer tips geven over hoe je een Engelse leest tekst aan pakt.
- -
- Meer aandacht buiten de les hier aan besteden
- meer aandacht aan grammatica besteden met mij. Ook les geven hoe je beter kan gaan schrijven dan nu.
- Mijn taal docenten niet, die doen het prima. Bij andere vakken speelt het niet echt een rol
- Geen idee
- geen