# De werkende dyslectici zijn ‘onzichtbaar’?

Hoe zien de beperkingen en arbeidsbeleving van volwassene dyslectici eruit?

Ingrid Schorsch
Cursistennummer: 997735180
Sittard, november 2011
Leidse Onderwijs Instelling
Opleiding HBO Toegepaste Psychologie
Studierichting: Arbeid & Organisatie

## Inhoudsopgave


**Voorwoord** 4

**Inleiding** 5

**Hoofdstuk 1 Wat is dyslexie** 7

**1.1. _ De geschiedenis in het kort** 7

**1.2. _ Definiëring van dyslexie** 8

1.2.1. _ Leerprobleem versus leerstoornis 8

1.2.2. _ Beschrijvend of verklarende definitie? 9

1.2.3. _ Het belang van de definitie 11

1.2.4. _ Prevalentie 11

**1.3. _ Achterliggende theorieën en oorzaken van dyslexie** 11

1.3.1. _ Biologische standpunten 11

1.3.2. _ Neurobiologisch standpunten, processen in de hersenen 12

1.3.2.1. _ Fonologische verwerking van informatie 13

1.3.2.2. _ Visuele waarneming 13

1.3.2.3. _ Automatiseringstekort 14

**1.4. _ Andere opvattingen** 14

1.4.1. _ Beelddenken versus lijndenken/taaldenken 14

1.4.2. _ Dwaalwegen 15

**Hoofdstuk 2 Feitelijke beperkingen** 17

**2.1. _ Informatieverwerking** 17

**2.2. _ Lees- en/of spellingproblemen** 18

2.2.1. _ Subvocalisatie 18

**2.3. _ Andere beperkingen met betrekking tot taal** 19

2.3.1. _ Luisteren 19

2.3.2. _ Spreken 19

2.3.3. _ Onthouden 19

2.3.4. _ Leren 20

**Hoofdstuk 3 Sociale en emotioneel/psychische beperkingen** 22

**3.1. _ Sociale aspecten** 23

3.1.1. _ Attributie van falen en succes 24

**3.2. _ Emotioneel/psychische aspecten** 24

3.2.1. _ Psychologische processen 24

**3.3. _ Praktische aspecten op het werk** 26

**3.4. _ Ervaringsdeskundigen aan het woord** **27**
3.3.1. _ Positieve aspecten 27

**Hoofdstuk 4 Hulpmiddelen** **28**
**4.1. _ Remediëren, compenseren of dispenseren** **28**
**4.2. _ Lerende, praktische en andere strategieën als hulpmiddelen** **29**
4.2.1. _ Lerende hulpmiddelen 29
4.2.2. _ Praktische hulpmiddelen 29
4.2.3. _ Andere strategieën 30
**4.3. _ De dyslectici zelf als hulpmiddel** **31**

**Hoofdstuk 5 Onderzoek** **33**
**5.1. _ Methode** **33**
5.1.1. _ Onderzoeksgroep 33
5.1.2. _ Materiaal 34
5.1.3. _ Procedure 34

**Hoofdstuk 6 Resultaten** **37**
**6.1. _ Resultaten praktijkonderzoek** **37**
6.1.1. _ Resultaten algemene vragen interview 37
6.1.2. _ Resultaten open vragen interview 37
6.1.3. _ Resultaten semi-gesloten vragen interview 39
**6.2. _ Resultaten literatuuronderzoek** **40**

**Hoofdstuk 7 Conclusies en advies** **42**
**7.1. _ Conclusies** **42**
7.1.1. _ Stoornis: beperkingen van dyslexie 42
7.1.2. _ Persoonsgebonden aspecten en emotionele/ psychische ervaren gevolgen 43
7.1.3. _ Sociale gevolgen en werkervaringen 43
7.1.4. _ Hulpmiddelen 44
7.1.5. _ Terugkoppeling naar de probleemstelling 45
**7.2. _ Slotconclusies** **46**
**7.3. _ Aanbevelingen en discussie** **47**
**7.4. _ Het einde van een zoektocht?** **48**

## Voorwoord

Het idee om over het onderwerp dyslexie te schrijven komt mede tot stand door het feit dat ik zelf dyslectisch ben en in het begin van 2010 hiermee geconfronteerd werd. Dit gebeurde tijdens mijn stage voor de studie HBO Toegepaste Psychologie waarvoor ik nu wil afstuderen.

Na de diagnose dyslexie dacht ik: "Nu moet ik stoppen met de opleiding en ik krijg geen baan in dit nieuwe vakgebied".

Al snel besloot ik de opleiding in ieder geval af te gaan maken en daarna wel te zien. Ik had ten slotte alles in één keer gehaald met goede cijfers! Een typisch geval van het onderschatten van de eigen kwaliteiten. Ik realiseerde me het belang van kennis en inzicht om met dyslexie om te kunnen gaan. Zo begon ik vastberaden aan een moeizame zoektocht, omdat ik mijn wens naar een andere baan (nog) niet wilde loslaten.

Hierbij wil ik een aantal mensen bedanken, allereerst mijn partner die mij altijd heeft gesteund. Vervolgens alle kandidaten die het mogelijk hebben gemaakt het onderzoek uit te voeren en de betrokken personen bij de belangenvereniging Woortblind. Daarnaast bedank ik vrienden die geholpen hebben met het correct Nederlands schrijven van de scriptie en tot slot mijn begeleidster van de LOI met haar adviezen om tot een goed resultaat te komen.

**LET OP!:** Ben **jij dyslectisch** of wil je **niet alles lezen**, volg dan de **'paarse lijn'** in deze scriptie. Aangezien de dyslectici de hoofdrol hebben in mijn scriptie, is het voor mij van belang dat de informatie voor deze doelgroep toegankelijk is. Hierdoor ben ik opzoek gegaan naar mogelijkheden en vond methoden die bij lezen, leren en aandacht vasthouden gebruikt worden (lexima.nl, informatie webshop kennismaking dyslexie en ICT, 2011). Ik heb dit tot iets nieuws gecombineerd dat een geaccentueerde en kern-samenvattende **'snel lees techniek'** is geworden voor een bestaande tekst. Door het gebruik van de **paarse teksten** krijgen de dyslectici de meest essentiële inhoud uit de scriptie en hoeven ze minder te lezen. Hierdoor wordt er ingespeeld op de behoefte om minder te lezen, aangezien dit een enerverende taak is. Als je meer informatie wilt, kun je de andere teksten incidenteel ook lezen. De inhoudsopgave is hierbij een handig overzicht!

Ingrid Schorsch
Sittard, november 2011

*Reactie: december 2011*
*Uit een klein experiment met de paarse tekst blijkt dat er zeer verschillende ervaringen gemeld worden. Ook dit blijkt zeer individueel bepaald te zijn. Ik heb besloten de paarse tekst daarom weg te laten uit de scriptie. Op verzoek kan deze gemaild worden, ingridschorsch@gmail.com.*

## Inleiding

Is de dyslecticus de werknemer met een onzichtbare handicap?
Voor u ligt de afstudeerscriptie van opleiding HBO Toegepaste Psychologie, afstudeerrichting Arbeid & Organisatie, waarin zowel literatuur- als praktijkonderzoek wordt gedaan naar beperkingen in relatie tot dyslexie en werk. Er wordt ingegaan op de problemen waar dyslectici zoal mee geconfronteerd worden en hoe ze hiermee omgaan. Dyslexie is een persisterende stoornis die niet geneest en daardoor dagelijks in bepaalde mate aanwezig is. Dit werkt door in de informatieverwerkingsprocessen en psychosociale facetten in het leven en in het werk. Daarmee is er een directe link naar de actualiteit en de impact voor dyslectici in hun gedrag. Ook al is dit voor de buitenwereld niet altijd even goed waarneembaar!

Dit onderzoek levert een handreiking op voor dyslectici zelf, de werkgever en in bredere context ook voor de maatschappij. De problemen waar ik zelf tegenaan gelopen ben in de stage, zullen mogelijk ook bij andere dyslectici voorkomen. Er is dan ook een persoonlijke interne motivatie om hier onderzoek naar te doen. Kennis en inzicht kunnen de mogelijkheid bieden om anders om te gaan met dyslexie. Dit geldt ook voor het benutten van hulpmiddelen. Ik hoop door deze scriptie beter voorbereid te zijn op een toekomstige baan, door te weten waar mijn sterke en minder sterke kanten liggen. Daarnaast geven de resultaten hopelijk meer houvast aan vele dyslectici. De problemen die ik wil onderzoeken worden hieronder uiteen gezet in de probleemstelling en de deelvragen.

**Probleemstelling:**

**Probleemstelling:**
Hoe zien de beperkingen en arbeidsbeleving van volwassen dyslectici eruit?

**Deelvragen:**
Wat is dyslexie?
Welke belemmeringen zijn er op taalgebied?
Welke andere belemmeringen komen naar voren?
Hoe worden de belemmeringen ervaren?
Zijn er ook positieve kanten aan dyslexie?
Hoe ga je om met dyslexie?
Zijn er hulpmiddelen?

De vragen in deze scriptie wil ik beantwoorden met een kwalitatief onderzoek (casestudy), waarbij gebruik gemaakt wordt van de Grounded Theory methode. Hierbij kunnen meerdere onderzoekstechnieken gebruikt worden. Daarnaast staan de individuele bevindingen van dyslectici centraal om tot inductieve interpretaties te komen. Dit houdt in dat er door herhaaldelijke vergelijking van gegevens een patroon of theorie te ontdekken valt.
Hieronder wordt per hoofdstuk een korte inhoudelijke beschrijving geven.

Hoofdstuk 1: De geschiedenis van dyslexie wordt in het kort besproken, gevolgd door de definiëringsproblemen en het belang en de prevalentie van een definitie. Er wordt ingegaan op de achterliggende theorieën en standpunten op biologisch en neurobiologisch gebied en op de meest voorkomende verklaringen voor dyslexie. Als afsluiting worden er andere opvattingen over de problematiek en dwaalwegen beschreven.

Hoofdstuk 2: In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het informatieverwerkingssysteem van taal en de beperkingen die hiermee samenhangen op het gebied van lezen en/of spellen, luisteren, spreken, onthouden en leren.

Hoofdstuk 3: De rol van de omgeving en de sociale processen in relatie tot dyslexie komen aan bod. De gevolgen die hieruit voort komen uiten zich in emotionele/psychische problemen die onder andere bij een late onderkenning van dyslexie gezien worden. Het individuele aspect komt naar voren door dat ervaringsdeskundigen aan het woord komen en er is aandacht voor de positieve kanten van dyslexie. Tot slot komen er praktische problemen op het werk aan de orde.

Hoofdstuk 4: De diverse mogelijkheden die er zijn om hulpmiddelen in te zetten worden hier besproken. Ook de persoonlijke middelen die dyslectici ter beschikking staan, door een proces van bewustwording en acceptatie aan te gaan, komen hier aan bod.

Hoofdstuk 5: In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksgroep, materiaal en methode toegelicht.

Hoofdstuk 6: Hier worden de resultaten van het praktijkonderzoek en literatuuronderzoek beschrijven.

Hoofdstuk 7: Vervolgens worden de conclusies gepresenteerd die resulteren in een terugkoppeling naar de probleemstelling en een verklaringsmodel. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk en nieuw onderzoek dat afsluit met een discussie. Als laatste volgt er een slotwoord dat gericht is naar de toekomst.

## Hoofdstuk 1 _ Wat is dyslexie?

Niet goed kunnen lezen is de Griekse vertaling voor Dyslexie (Hendriksen en Hakvoort, 2010). Door het toenemende belang dat word gehecht aan communicatie (lezen en schrijven) in de huidige maatschappij, zorgt dit voor extra belemmeringen bij dyslectici (Hendriksen en Hakvoort, 2010). Dyslexie wordt vaak niet onderkend in het onderwijs, mede doordat het een onzichtbare beperking betreft. De gevolgen hiervan zijn voor de betrokken verstrekkend, maar ook voor de maatschappij gaan er kwaliteiten verloren door het vroegtijdige afbreken van opleidingen. Ook op latere leeftijd heeft een late onderkenning gevolgen (de Becker, 2008). Er is een maatschappelijk belang om over deze handicap accurate kennis te hebben en hierop te acteren. Deze relevantie, of juist het gemis ervan, werken door op de arbeidsmarkt, bij werkgevers en op dyslectici zelf, die de hoofdrol krijgen in deze scriptie. Het belang van weten, het bezitten van kennis, kan het kader scheppen waardoor dyslectici inzicht krijgen in en begrip krijgen voor hun stoornis. Het paradoxale is dat dit vaak gepaard gaat met lezen! Voor het juiste perspectief ten aanzien van dyslexie, kijken we eerst kort terug in de tijd.

### 1.1 _ De geschiedenis in het kort

De hieronder genoemde tekst is niet de allereerste gevalsbeschrijving van dyslexie geweest - er verschenen er reeds voor 1872, al werden ze toen niet zo benoemd - maar wel een zeer typerende. Deze casus wordt beschreven door de huisarts W. Pringle Morgan in het *British Medical Journal* in 1886; het ging om een veertienjarige goed begaafde jongen, die ondanks intensieve instructie niet leert lezen. De belangrijkste kenmerken van dyslexie werden toen al door hem benoemd: normale intelligentie, geen problemen met de ogen, alleen in staat om enkele simpele woorden te kunnen lezen, spellingsproblemen, wel in staat om cijfers te lezen en normaal te rekenen. Morgan legde de oorzaak van de problemen bij een afwijking in de hersenen en een erfelijke factor. (Hendriksen en Hakvoort, 2010). Morgan beschreef als eerste de ‘aangeboren leesstoornis’.

Vooral medici hielden zich ruim een eeuw geleden bezig met aangeboren leesproblemen. Tientallen jaren is gedacht dat dyslexie uitsluitend een gevolg was van een afwijking in de visuele waarneming: men sprak dan ook over ‘woordblindheid’ (Kussmaul, 1877). Kinderen met dyslexie zagen het verschil tussen de /b/ en de /d/ niet goed (Braams, 2002). In Nederland wordt de term ‘woordblindheid’ door de Leidse oogarts Lechner voor het eerst gebruikt in 1902 (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

Een afwijking aan de *gyrus angularis*[1] een gebied in de linker hersenhelft plaatst de oorzaak van dyslexie volgens Déjerine in het taalgebied (J. Déjerine, 1892). Ook James Hinselwood (1917) bevestigde dat het geen probleem van de ogen maar van de hersenen was (Loonstra en Braams, 2010; Braams, 2002). Tegenwoordig wordt er niet meer aan getwijfeld dat dyslexie vooral een taalprobleem is.

[1] De gyrus angularis of 'hoekwinding' (Gebied van Brodmann 39) ligt op de grens van de temporale kwab en pariëtale kwab. Het gebied speelt een rol bij taalprocessen. Volgens het Wernicke-Geschwind model van taalverwerking vindt in de gyrus angularis een vertaling plaats van het geschreven woord naar een (intern gesproken) fonetische versie van het woord.

Toch was er in het begin van de 20e eeuw vooral aandacht voor de visuele aspecten van lees- en spellingsproblemen. In 1925 merkt Orton opvallende lees- en spellingfouten op: spiegeling van letters, zoals de /b/ en de /d/, en van latere reeksen, zoals *pak* en *kap*. Hij meende dat dit veroorzaakt werd door een probleem met de visuele waarneming van letters. Hij overschatte het belang van deze kenmerken, omdat alle beginnende lezers namelijk omdraaiingsfouten maken. De ideeën van Orton hebben lang grote invloed gehad (Loonstra en Braams, 2010).

Tot dat moment hielden vooral artsen zich bezig met het onderzoeksgebied van dyslexie, pas in de jaren vijftig van de vorige eeuw kwam er interesse vanuit andere beroepsgroepen, zoals psychologen, sociologen en onderwijskundigen. Vanaf de jaren zestig in de vorige eeuw is er meer en meer aandacht ontstaan voor leesprocessen en is het wetenschappelijk onderzoek op dit gebied sterk toegenomen. De ideeën over de oorzaak van dyslexie liepen erg uiteen, door de diverse achtergronden van de wetenschappers. Sinds de jaren 70 kwam er steeds meer wetenschappelijk bewijs dat ernstige lees- en spellingsproblemen toch primair een taalprobleem zijn (Loonstra en Braams, 2010; Braams, 2002). Uit veelvuldig onderzoek van Frank Vellutino (1979) naar bestaande theorieën over dyslexie, bleek dat alle verschillen in onderzoek verklaard konden worden door verschillen in taalvaardigheid. Dit had betrekking op waarnemings-, geheugen- of sequentievaardigheden tussen goed lezende en slecht lezende kinderen (Loonstra en Braams, 2010). In de jaren die daarop volgden, werd duidelijk dat met name de fonologische verwerking van de taal door de hersenen het probleem leek te zijn (Braams, 2002).

Terugkijkend blijkt het een hardnekkig misverstand dat de visuele waarneming afwijkt bij dyslectici (woordblindheid), ook al toont de wetenschap frequent aan dat het gaat om een taalprobleem dat zich in de hersenen afspeelt.

### 1.2. _ De definiëring van dyslexie

Voor dat ik de discussies ga bespreken die spelen omtrent de definities van dyslexie zal ik eerst in gaan op de begrippen ‘leerprobleem’ versus ‘leerstoornis’. Ik pak de historische draad later weer op wanneer ik me verdiep in de fonologische verwerking.

#### *1.2.1 _ Leerprobleem versus leerstoornis*

Om iets te kunnen zeggen over dyslexie is het belangrijk om de begrippen helder te krijgen waarmee we een classificatie kunnen aanbrengen. De meest eenvoudige indeling van de problematiek is de indeling naar schoolse vaardigheid. Zo spreken we van leesproblemen, spellingproblemen en rekenproblemen (Ghesquière en Ruijssenaars, 2005). Een andere indeling die gebruikt kan worden, is de indeling van Dumont in primaire en secundaire oorzaken van de leerproblemen. De term ‘leerstoornissen’ valt onder de primaire leerproblemen volgens de indeling van Dumont (1994). Dit houdt in dat de oorzaak van de leerproblemen bij het aanleren van schoolse vaardigheden, is gelegen in cognitieve en/of biologische aspecten. Deze geïsoleerde problemen uiten zich verder niet op andere ontwikkelingsgebieden. Bij de secundaire leerproblemen spelen de omgeving en andere problemen rond het kind een rol en niet de

vaardigheid zelf (Ghesquière e.a., 2008). Dyslexie verwijst dus naar een specifieke oorzakelijke leerstoornis bij het aanleren van lezen en/of spellen. De invloed blijft hierdoor beperkt tot het probleemgebied, de andere ontwikkelingen verlopen op een normale wijze.

Voordat we de inhoudelijke definities gaan bekijken, is het op zijn plaats in te gaan op de specifieke kenmerken van deze stoornis De draad wordt opgepakt waar ik deze vanuit historisch oogpunt heb verlaten, namelijk bij de fonologische verwerking. Dyslexie uit zich specifiek in het proces van lezen. Dit technische proces maakt het noodzakelijk om een koppeling te maken tussen de letter (een vorm/teken) en de uitspraak (een klank), ook wel teken-klank koppeling genoemd. Hiervoor is er kennis van de letter 'vormen' nodig (orthografisch). Deze omzetting moet snel en automatisch plaatsvinden, dit heet decoderen. Dyslectici hebben veel moeite met het automatisch decoderen, daar ligt dan ook de kern van dyslexie. Hierdoor hebben zij een hardnekkig probleem met het technisch lezen (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

*1.2.2. _ Beschrijvende of verklarende definitie?*

Hoe gieten we voorgaande uitleg over dyslexie in een definitie? Er bestaan verschillende definities waarbij er twee invalshoeken te kiezen zijn: beschrijvende en/of verklarende. Hiermee wordt direct het gemis van een eenduidige definitie zichtbaar. Het belang hiervan wordt door velen onderkend, onder meer door het 'Standpunt van de Stichting Leerproblemen Vlaanderen' in hun artikel *'Diagnose Dyslexie'* (Ruijssenaars en Gersons-Wolfensberger, 1995; Ghesquière, 1998; Van den Broeck, 2002; van der Leij, 2003; Andries e.a., 2005). Ondanks dat we dyslexie kunnen plaatsten in het taalgebied van de hersenen, ontbreekt een exacte lichamelijke oorzaak. Deze is (nog) niet ontdekt. Hierdoor is er geen algemene definitie die door iedereen aanvaard kan worden. Het gevolg daarvan is dat er diverse benaderingen zijn bij de diagnostiek en behandeling (Ghesquière en Ruijssenaars, 2005; Ghesquiere e.a., 2008).

Er zijn diverse discussies rond de definities van dyslexie, bijvoorbeeld over de rol van intelligentie bij het normaliteits- en het discrepantiecriterium (Kleijnen, 1998) en daarnaast over de vraag of de definitie verklarend of beschrijvend moet zijn (Ruijssenaars et al., 1995; Van den Broeck, 2002; Andries e.a., 2005). Om een idee te krijgen van diverse definities en specificiteitcriteria (discussiepunten) verwijs ik naar de website http://www.orthopedagogiek.com/definities.htm. Hierna bespreek ik een beperkt aantal recente en relevante definities en specificiteitscriteria.

1.2.2.1. _ De beschrijvende definitie

Door waarneembare eigenschappen te omschrijven wordt geprobeerd de stoornis te definiëren. Intelligentie is geen goed criterium gebleken om dyslexie te omschrijven. Tegenwoordig wordt het discrepantiecriterium[2] vervangen door twee andere criteria, namelijk het achterstands-criterium en het resistentiecriterium. Dyslexie wordt volgens deze criteria omschreven als een ernstige achterstand in de ontwikkeling van lezen en/of spellen. Bovendien blijkt deze zeer hardnekkig te zijn ondanks het aanbieden van 'juiste scholing' (didactisch resistent)

[2] Dyslexie betekent: een onverwacht groot verschil tussen verwachtingen met betrekking tot en prestaties op het gebied van lezen en spellen (www.orthopedagogiek.com/definities).

(Andries e.a., 2005; Ghesquiere e.a., 2008). In de veel gebruikte beschrijvende definitie van de Stichting Dyslexie Nederland zien we dit terug. In november 2008 werd door de SDN de volgende definitie geformuleerd:

*"dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau" (Kleijnen, Bosman, De Jong et al, 2008).*

De term 'hardnekkig probleem' heeft betrekking op twee eigenschappen die een belangrijk onderdeel van de definitie vormen en al kort aan bod kwamen:
"1. achterstand in het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling waarop het kind significant lager scoort dan verwacht mag worden op basis van leeftijd en genoten onderwijs (achterstandscriterium);
2. didactische resistentie, hetgeen betekent dat het kind ondanks extra oefening en remediale hulp het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau blijft houden (resistentiecriterium)" (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

1.2.2.2. _ De verklarende definitie

Door de oorzaak van dyslexie te omschrijven wordt geprobeerd een verklaring te geven voor het probleem. Er volgt een specifieke omschrijving die de lees- en spellingsproblemen oorzakelijk cognitief kan duiden, de definitie van Braams. Dit is een verklarende definitie, die expliciet de fonologische verwerking als oorzaak van dyslexie aangeeft.

*"Dyslexie is een specifiek probleem met de fonologische verwerking van taal door de hersenen, dat doorgaans leidt tot lees- en spellingproblemen en vaak ook tot meer of minder duidelijke problemen bij andere taken waarbij taal een rol speelt" (Braams, 1996).*

Het is een veel gebruikte definitie maar niet de enige. We zagen al dat er geen eenduidigheid bestaat. Er kunnen meerdere oorzaken zijn dan het fonologische tekort, daarom wordt er gekozen voor een beschrijvende definitie (Van den Broeck, 2002; Ghesquière en Ruijssenaars, 2005; Ruijssenaars, Minnaert en Ghesquière, 2008; Ghesquiere e.a., 2008). Hiermee wordt het ten onrechte uitsluiten van mensen met dyslexie voorkomen. Er is echter een werkdefinitie in het kader van diagnostisering en behandeling die beide aspecten bevat. Het protocol voor de landelijke vergoedingsregeling PDDB, Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling, geeft de volgende definitie aan:

*"Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve (met name) taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn" (*Blomert, 2006).

Met ingang van 2009 is dit PDDB de leidraad voor de vergoedingsregeling die stapsgewijs wordt ingevoerd in de periode tot en met 2013. De concrete invoering betekent dat ouders in 2009 aanspraak kunnen maken op een vergoeding (Hendriksen en Hakvoort, 2010).
De discussies over dyslexie hebben nog niet geleid tot het formuleren van een eenduidige definitie, hetgeen veel voordelen zou opleveren.

*1.2.3. _ Het belang van de definitie*

Zo geeft Schoorl et al. aan dat een goede definitie diverse voordelen kan hebben (2000).
Dit komt het stellen van een juiste diagnose ten goede. Er wordt inzicht verkregen in diverse categorieën van dyslexie door het opbouwen van een kennisbestand (Ruijssenaars, 1996).
Vervolgens kunnen er voorspellingen gedaan worden over het verloop en de behandeling van dyslexie (Kleijnen, 1998; Andries e.a., 2005).

Een verklarende definitie is een nauwkeurige omschrijving die handvaten geeft voor de diagnostiek en behandeling zodat er richtlijnen en protocollen gemaakt kunnen worden (Kleijnen, 1998). Deze heeft als nadeel te specifiek te zijn en de meningen verschillen daardoor over dyslexie en de oorzaken. Er is geen sprake van een grote gemene deler wat de bruikbaarheid verminderd (Ruijssenaars et al.,1995; Van den Broeck, 2002). De beschrijvende definities zijn daarentegen vaak te algemeen en kunnen zodoende geen goede ondersteuning voor de praktijk leveren (Kleijnen, 1998). Tot slot laat dyslexie zich niet altijd duidelijk zien in het gedrag, de mens heeft vaak vele compensatiestrategieën ontwikkeld (Andries e.a., 2005). De discussies zijn nog niet beëindigd en de voorlopige kennis moet als basis dienen voor de praktijk.

*1.2.4. _ Prevalentie*

We staan kort stil bij het voorkomen van dyslexie. Dit hangt samen met de definiëring ervan of anders gezegd een gebrek aan een sluitende operationalisering. Dit heeft tot gevolg dat de cijfers in de literatuur oplopen tot 20%. Bij specifieke leesstoornissen wordt er in de regel uitgegaan van een prevalentie die ligt tussen de 5% en 10% (Maughan en Yule, 1994; Snowling, 2000). Op latere leeftijd kan verwacht worden dat het percentage hoger zal liggen, omdat de kans groter is dat de kenmerken van dyslexie aan het licht komen (Ghesquiere e.a., 2008).

Het belang van een exacte definiëring van dyslexie voor de dyslectici zelf, lijkt me duidelijk. Ook voor werkgevers en de maatschappij is dit essentieel. Helaas is dit nogal complex.

**1.3. _ Achterliggende theorieën en oorzaken van dyslexie**

De oorzaken die het meest voorkomen en waar redelijke overeenstemming over bestaat zullen besproken worden. Hiermee aangevend niet volledig te zullen zijn.

*1.3.1. _ Biologische standpunten*

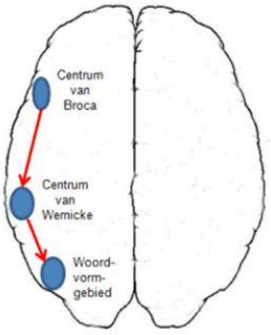
In de 19 eeuw is er al verwezen naar het feit dat dyslexie aangeboren is. De leefomgeving en onderwijsomstandigheden kunnen er niet voor zorgen dat iemand dyslectisch wordt. Er is een grote mate van erfelijkheid, deze kans is 40-60 % voor het kind dat een ouder heeft met

dyslexie. De biologische ontwikkeling van de hersenen wordt voor een groot deel doorgegeven via de genen van ouders op kind. Uit onderzoek komt naar voren dat er specifieke en meerdere chromosomen blijken te zijn die mogelijk dyslexie overdragen (Pennington en Olson, 2009). Allerlei lichaamsdelen en organen ontwikkelen zich tijdens de zwangerschap. Zo wordt in de twintigste week het taalgebied in de hersenen gecreëerd doordat er zenuwcellen vanuit het ruggenmerg naar de hersenen gaan. Iedere zenuwcel weet precies welke functie hij heeft in de hersenstructuur. Bij dyslectici lijkt dit niet het geval te zijn, gevolg hiervan zijn kleine anatomische afwijkingen in de taalgebieden van de linker hersenenhelft (Galaburda, Lo Turco, Ramus, Fitch en Rosen e.a., 2006; Loonstra en Braams, 2010; Hendriksen en Hakvoort, 2010).

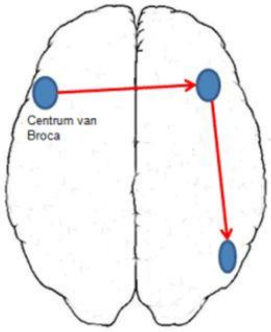
*1.3.2. _ Neurobiologische standpunten, processen in de hersenen*

Er zijn diverse onderzoekers die via scantechnieken neurobiologische verschillen in hersenactiviteit laten zien bij talige taken zoals lezen. De kleine biologische afwijkingen in de structuur van de hersenen lijken hier de reden van te zijn (Lyytinen, Guttorm, Huttunen, Hämäläinen, Leppänen en Vesterinen, 2005; Loonstra en Braams, 2010). Er blijken een drietal gebieden belangrijk te zijn voor de gevonden verschillen. Dit is het centrum van Broca (inferieur frontale hersenzones), het centrum van Wernicke (temporo-parietale zones) en het woordvormgebied (occipitotemporale zones). De meningen verschillen over waar met name de tekorten liggen. Zo komt uit meerdere onderzoeken naar voren dat het tekort bij dyslectici, verminderde hersenactiviteit in deze zones, zich vooral voordoet bij fonologische taken in het centrum van Wernicke en het woordvormgebied (voor het centrum van Wernicke deficit zie Temple, 2002; Eden en Zeffiro, 1998; voor het woordvormgebied deficit zie bijvoorbeeld Brunswick, McCrory, Price, Frith en Frith, 1999; Shaywitz et al, 1998; Shaywitz, et al 2002; Ghesquiere e.a., 2008).

Ik ga meer in op het laatste tekort in de hersenen, het woordvormgebied en kijk naar de bevindingen van de Amerikaanse onderzoeker Dr. S. Shaywitz. Ik bespreek dit mede door de verwijzing op de website van de Nederlandse specialist op het gebied van dyslexie T. Braams. (website: http://www.tbraams.nl/kennis/brain.php) Hier volgen de resultaten uit MRI onderzoek die hersenactiviteit meten bij lezende mensen.




Figuur A. Doorsnee lezer




Figuur B. Dyslectische lezer

Afbeelding 1 (http://www.werkendyslexie.nl)

Het is belangrijk de verschillen in hersenactiviteit bij het lezen te laten zien. Het blijkt dat dyslectische lezers veelvuldig gebruik maken van het spraakcentrum van Broca, hier is veel hersenactiviteit zichtbaar. De gebieden van het centrum van Wernicke en het woordvormgebied worden niet benut. Bovendien maken dyslectici gebruik van gebieden in de rechter hersenhelft.

Wat niet vermeld wordt op de website van Braams. Wat kunnen we uit deze verschillen met gewone lezers opmaken? Het spraakcentrum van Broca analyseert en verwerkt klanken, dyslectici blijven hier met name gebruik van maken. De mogelijkheid om tot automatiseren van het lezen te komen wordt door het woordvormgebied geregeld, maar dit gebied gebruiken dyslectici niet. Een goede lezer gebruikt voornamelijk dat gebied en relatief weinig het centrum van Broca. Er is dus bij dyslectici sprake van een andere manier van informatie verwerken (lezen). Dit betekent dat zij niet vlug tot een fonologische verwerking komen en geen directe toegang hebben tot de betekenis en uitspraak van woorden. Door het gebruik van de rechter hersenhelft; door verbanden te leggen, structuren, beelden etc., komen dyslectici achter de betekenis van woorden. Dit sluit sterk aan bij de bevindingen van ervaringsdeskundigen uit de praktijk (Verhoeven en Nuland, 2010). Er is een groot verschil met eerder genoemde onderzoeken waar gesproken wordt over verminderde activiteit in de linker hersenhelft en geen melding wordt gemaakt van activiteit in de rechter hersenhelft. Meer lezen en weten over Swaywitz, zie hiervoor http://dyslexia.yale.edu/.

#### 1.3.2.1. _ Fonologische verwerking van informatie

Er heerst brede overeenstemming, over de hersenenprocessen m.b.t. taal, met andere woorden over het feit dat dyslexie komt door een tekort in de fonologische verwerking en geheel los staat van de algemene intelligentie (Stanovich, 1996; Ghesquiere e.a., 2008). Het is de meest gebruikte en geaccepteerde theorie om dyslexie te duiden, ook al is over het ontstaan van het tekort nog geen overeenstemming. Zoals al beschreven, hebben we te maken met een decodeerprobleem van teken naar klank en vice versa. Door de verwerkingsproblemen met de klanken wordt de herkenning en daardoor het lezen negatief beïnvloed.

Wat betekent dit nu op gedragsniveau? We bekijken nu hoe dit functioneert. Met je ogen zie je en maak je onderscheid tussen de verschillende vormen: b-oo-m. In je hersenen koppel je dit aan klanken (/b/ /oo/ /m/), om ze vervolgens samen te voegen tot een woord en te herkennen. Dit is het fonemische bewustzijn. Dit woord krijgt een betekenis omdat je het kent en eerder hebt opgeslagen in je geheugen, de woordenschat. Er gebeurt heel veel voor je het woord ‘kat’ kan uitspreken of lezen. Deze processen horen vlug en automatisch te verlopen, maar bij dyslectici kunnen er problemen voorkomen op een aantal gebieden; op de besproken fonemische/ fonologische verwerking en daarnaast in de visuele waarneming en de automatisering (Høien, 1999; Hendriksen en Hakvoort, 2010).

#### 1.3.2.2. _ Visuele waarneming

Er wordt bij deze theorie aangenomen dat er problemen zijn in de verwerking van visuele informatie door de hersenen (in de cortex). Dit heeft dus geen betrekking op de ogen en het eigenlijke zien. Dit vermoeden komt voort uit het feit dat dyslectici langer nodig hebben voor het herkennen en samenvoegen van letters tot woorden. Er zijn daarnaast verschillen gevonden in de grootte van de hersenen die verantwoordelijk zijn voor het visuele systeem (het magnocellulaire systeem) (Hendriksen en Hakvoort, 2010). Dit systeem is belangrijk voor een snelle informatie uitwisseling. Er wordt aangenomen dat hier de basis ligt voor diverse problemen

zoals o.a. visuele aandacht, visueel zoeken en lettercodering. Dit zou een remmende werking hebben op herkenningsvaardigheden van vormen/tekens (letters) en het lezen en spellen beïnvloeden (Stein en Walsh, 1997; Stein en Talcott, 1999; Ghesquiere e.a., 2008).

1.3.2.3. _ Automatiseringstekort

Bij dyslectici kan er een stoornis zijn met het automatisch verwerken van informatie die via de kanalen van de ogen en oren naar de hersenen gaat. Dit wordt het automatiseringstekort genoemd en heeft betrekking op verwerkingsprocessen in de hersenen. Deze verlopen niet vlug en vanzelf, maar gebruiken extra werkgeheugen en vragen om bewuste aandacht bij de uitvoering. Uit onderzoek blijkt dat deze problemen zich niet beperken tot het lezen bij dyslectici, maar ook gezien worden bij motorisch handelen en rekenen (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

Tot slot blijkt uit dyslexieonderzoek een mogelijke genetische stoornis in de hersenen bij het leren lezen en een verband met ADHD en spraak-taalstoornissen te zijn. De omgeving heeft invloed op de mate waarin dyslexie zich zal uiten. Er is een wisselwerking tussen de biologisch/ cognitieve positie en de omgevingsaspecten van dyslectici (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

## 1.4 _ Andere opvattingen

We hebben al enkele mogelijke oorzaken/theorieën bekeken. In het laatste gedeelte, van dit hoofdstuk, wil ik verder ingaan op het feit dat dyslectici informatie anders verwerken en hierop aansluitend kijken naar wat ‘beelddenken’ inhoudt. Dit is een discutabel onderwerp.

### *1.4.1 _ Beelddenken versus lijndenken/taaldenken*

In navolging van de bevindingen van een andere manier van informatieverwerking, via de rechterkant van de hersenen, kijken we naar dit ‘anders’ denken. Het gebruik van de rechter hersenenhelft houdt in dat er andere eigenschappen in het spel zijn. De rechter hersenhelft staat o.a. voor: symbool en beeld, verbeelding, intuïtief enz. De linker hersenhelft staat o.a. voor: woord en taal, beredenering, logica, rationeel enz. Een mooi overzicht is te zien en te lezen in ‘De mentale wereld van merken’ door G. Franzen en M. Bouwman (1999). Door eigenschappen van de rechter hersenhelft te gebruiken, lijkt er een reden gevonden voor de voorkeuren van vele dyslectici. Hier worden de volgende aspecten mee bedoeld: structuur, associatief en beeldend denken, het leggen van verbanden, redeneren, probleem-oplossend en kritisch denken (Verhoeven en Nuland, 2010).

In het boek van D. Davis en M. Braun ‘De gave van dyslexie’ neemt het beelddenken een centrale rol in. Er wordt voortgebouwd op de ideeën van Maria Krabbe, spraaklerares en de grondlegger van het beelddenken. Er is in Nederland minder aanhang voor deze theorie, die geen verklaring wil zoeken, maar insteekt op wat kan helpen. In deze redenatie zijn er twee manieren van denken, de verbale begripsvorming en non-verbale begripsvorming. Verbaal betekent denken met klanken en woorden, non-verbaal betekent denken met beelden van begrippen of ideeën. Dit sluit aan bij de functieomschrijving van de hersenhelften. Bij de eerste vorm denk je lineair en volg je de structuur van de taal, dit wordt dan ook wel lijndenken

genoemd. Beelddenken is evolutionair, het beeld groeit naar mate in het denkproces beelden worden toegevoegd (Braams, 2002; Davis en Braun, 2009; Verhoeven en Nuland, 2010).

Braams laat zich kritisch uit over het beeldenken in zijn boek en op de website (Braams, 2002). In zijn boek vermeld hij dat taal zo vlug door de hersenen verwerkt wordt dat dit niet zichtbaar is en bovendien niet ervaren kan worden door mensen. Verder geeft hij aan dat Davis over kennis beschikt die voor wetenschappers nog niet toegankelijk is. Braams trekt het beelddenken niet in twijfel, maar het feit dat dyslectici alleen maar in beelden communiceren zonder taal te gebruiken wel. Hij erkent de positieve waarde in het benoemen van dyslexie als 'gave' in plaats van een onzichtbare beperking. "Als het geloof in het beelddenken er toe leidt dat een kind een langdurige beelddenkbehandeling krijgt, en daardoor verstoken blijft van een systematische op de taal gerichte behandeling, dan is de dwaalweg ronduit schadelijk voor het kind. Het zal dan langer lees- en spellingproblemen houden, met alle emotionele gevolgen van dien" (volledige tekst: http://www.tbraams.nl/kennis/dwaalbeeld.php).

Het volgende onderzoek komt uit de wetenschappelijke hoek. In het voorjaar van 2010 is door hoogleraar (in theoretische neuropsychologie) Jaap Murre aan de Universiteit van Amsterdam het wetenschappelijke onderzoek afgerond naar visuele- en verbale leersysteem van mensen: '*Rise and Decline of Verbal and Visuospatial Memory'*. Dit samenwerkingsproject is tot stand gekomen met de Vrije Universiteit Amsterdam en Duke University. Het onderzoek richt zich op de geheugencapaciteiten en het verloop van de achteruitgang in geheugenfuncties. Hiervoor zijn 28.000 mensen in de leeftijd van 11-80 jaar onderzocht. Uit het onderzoek blijkt dat de mens vanaf zijn 4$^{e}$ een voorkeur krijgt voor een van beide geheugensystemen. Daarnaast is één van deze systemen dominant, dit geldt voor zowel het korte termijn geheugen als het lange termijn geheugen. Dit is een belangrijke bevinding die inzicht geeft in de wijze waarop je iets kan leren. Bureau Bezem onderstreept deze werkwijze, zij gebruiken al jarenlang de Nederlandse termen *Beelddenken* en *Taaldenken.* Beide geheugensystemen vereisen een andere manier van leren en werken. Een *Beelddenker* werkt op inzicht, doorzicht en vanuit het geheel. Een *Taaldenker* leert onderdelen op volgorde vanuit de analyse (http://www.bureaubezem.nl/Beelddenken/WO1.htm). Dit is een van de vele websites die een samenvatting heeft opgenomen over dit onderzoek.

*1.4.2. _ Dwaalwegen*

Tot de dwaalwegen rekenen we de volgende methoden: prismabrillen, oogbedekking, gekleurde lenzen, medicatie, vitaminekuren, dieet, homeopathie en basisfunctietrainingen (zoals visuele, auditieve of psychomotorische training). Het inzetten van enkele van deze methoden kan aan de orde zijn bij comorbiditeit, ze zullen echter geen effect hebben op problemen met dyslexie (Van der Leij, 1985; 1988; Ghesquiere e.a., 2008).

Samenvattend kan gesteld worden dat er in historisch opzicht nog maar relatief kort interesse is in dyslexie, zeker vanuit de hoek van psychologen en orthopedagogen. Genetische 'afwijkingen' in de hersenen spelen een belangrijke rol in de oorzaak en gevolgen van dyslexie. Dit is uiterst

belangrijk bij het vaststellen van een definitie ten behoeve van diagnostiek en behandeling/ begeleiding. Voor dyslectici zelf, werkgevers en de maatschappij is heldere informatie van belang. De kern van dyslexie is terug te vinden in en het tekort in de fonologische verwerking en een andere wijze van informatieverwerking. Doordat zij informatie anders verwerken komen dyslectici niet tot automatiseren van het lezen en schrijven. In hoeverre de keuze voor een geheugensysteem, rond het 4de jaar, samenhangt met of invloed heeft op dyslexie in combinatie met de aangeboren afwijkingen in de hersenen, is een moeilijk te beantwoorden vraag. De voorkeur voor een specifieke verwerking van het geheugen, verbaal dan wel visueel, is zeker van belang voor een ideale verwerking van informatie en toepassing van een leerstijl.

## Hoofdstuk 2 Feitelijke beperkingen

Bij dyslexie denken we meestal aan de problemen en fouten bij het lezen en/of spellen. Doordat er meer aandacht kwam voor het automatiseringstekort, werd er meer gekeken naar de vaardigheden. Bij schoolgaande kinderen is dit logisch, maar bij volwassenen minder vanzelfsprekend. Deze beperkingen zijn bij volwassenen minder zichtbaar door het gebruik van compensatiestrategieën (Ruijssenaarss e.a., 2008). Dyslexie gaat niet over. Je ervaart de gevolgen je hele leven. Deze kunnen echter wel veranderen door hulp. Als eerste ga ik in op de informatieverwerking en daarna op de beperkingen waarbij de volgende aandachtsgebieden aan bod komen: lezen, spelling (schrijven), luisteren, spreken, onthouden en leren. Zij hebben allemaal een specifieke relatie met het proces van informatieverwerking.

### 2.1. _ Informatieverwerking is complex

Het is van belang inzicht te hebben in het primaire proces van de verwerking van informatie en meer specifiek de taalverwerking. Dit proces onttrekt zich aan het blote oog en speelt zich in een milliseconde af. Het proces verloopt zowel in stappen (seriële verwerking) als in het gelijktijdig verwerken van meerdere zaken (parallelle verwerking). Voor een uitgebreide beschrijving van de taalverwerking verwijs ik naar A. Dijkstra en G. Kempen (Taalpsychologie 1993). Hier volstaat een helder en eenvoudig model om inzicht te geven in de stappen van verwerking. Hiermee is tevens een relatie gelegd naar het automatiseringstekort dat een deficit veronderstelt in de verwerking van informatie. Daarnaast is van belang te vermelden dat het omzetten van spraakklanken in de hersenen tot een boodschap een zeer complex proces is.

(model op basis van Braams, 2002)

Dit model toont de visuele (lezen) en auditieve (luisteren) herkenning van woorden. Deze beginfase van het begrijpen van teksten (lezen) en boodschappen (luisteren) is bij dyslexie het fundamentele stadium (Braams, 2002). Als we bij dit verwerkingsproces de verschillende denkfuncties die gebruikt worden meenemen, kan terecht gezegd worden dat dyslexie complex is en zich op meerdere gebieden kan uiten. Enkele andere denkfuncties dan spraak/taal, zullen aandacht krijgen bij de problemen die zich voordoen, waarbij vooral de denkfunctie geheugen een belangrijke rol speelt. Er gebeurt veel in onze hersenen voordat de 'input' (stap 1) via de centrale verwerking en planning (stap 2, 3 en 4) tot output kunnen komen.

### 2.2. _ Lees- of spellingproblemen

Nu we meer inzicht hebben in de verwerking van talige informatie, kunnen we de voornaamste beperkingen van dyslexie nader onderzoeken. De beschreven oorzaken van dyslexie kunnen zich in het gedrag van dyslectici op verschillende manieren uiten. Zo blijkt dat zij geen speciale lees- of spellingfouten maken, maar met name veel meer en langer last hebben van 'beginnersfouten'.

De eerder geschetste fonologische problemen zijn veelvuldig onderzocht, onder anderen door het nazeggen van pseudowoorden (niet bestaande woorden). Dyslectici van alle leeftijden hebben veel moeite met deze woorden. Dit type onderzoek laat een sterk verband zien met de oorzaak, het taalgebied in de hersenen (Olsen, Wise, Conners, Rack en Fulkerr, 1989). Het verschil met niet-dyslectici bij pseudowoorden is zo groot dat sommige onderzoekers dit als de meest kenmerkende eigenschap van dyslexie beschouwen (Braams, 2002).

Naast dit kenmerkende deficit is het verlies van tekstbegrip een belangrijk probleem. De oorzaak hiervan lijkt vooral gelegen in het gebrek om tot automatisering te komen. Daarnaast kunnen omgevingsfactoren een belemmering vormen, zoals bijvoorbeeld lawaai. Gevolgen hiervan zijn dat dyslectici gaan compenseren. Dyslectici zoeken naar andere leesstrategieën, verlagen hun werktempo en/of gaan meer fouten maken (Ghesquiere e.a., 2008). Het gemis van automatiseren heeft tevens tot gevolg dat de taak extra energie en aandacht vraagt, waardoor de tekst niet voldoende begrepen wordt. Door de tekst meerdere keren te lezen weten dyslectici wat er staat (Kramer, 2003; Ghesquiere e.a., 2008; Loonstra en Braams, 2010). Er lijkt hiermee een oorzaak gevonden voor het moeizame lezen en schrijven en de daaruit voortkomende problemen (Van der Leij, Kleijen, Henneman, Struiksma, Ruijssenaars, Geelhoed en Vieyra, 2000; Meyer, Wood, Hart en Felton, 1998; Van der Leij en Daal, 1999; Kramer, 2003). Eén van de volgende drie aspecten kan al leiden tot de vermindering van de snelheid en kwaliteit bij het uitvoeren van een taak: 1- het met aandacht uitvoeren van meerdere taken; 2- het toenemen van de moeilijkheidsgraad van lees- en/of spellingsmateriaal; 3- meer moeite hebben met automatiseren van de taak door spanning en tijdsdruk (Van der Leij, Kleijen, Henneman, Struiksma, Ruijssenaars, Geelhoed en Vieyra, 2000; Kramer, 2003).

#### *2.2.1 _ Subvocalisatie*

Een typische en veel voorkomende compensatiemethode voor het gebrek aan tekstbegrip is

subvocaliseren. Dit zien we veel bij oudere dyslectici. Tom Braams schreef hierover een uitgebreid artikel in het *Tijdschrift voor Remedial Teaching* (Braams, 2003). Ik wil hierbij enkele opvallende aspecten uit het artikel aanhalen. Dyslectici compenseren leesproblemen door de teksten in gedachten uit te spreken (stillezen), zonder hierbij geluid te maken. Het voordeel is een grotere bewustwording van de klank van woorden. De inhoud dringt beter door en verhoogt het begrip van de tekst. “Het is alsof deze moeizame lezers de voorste hersengebieden gebruiken om te compenseren voor de verstoring in het achterste deel van de hersenen” (Shaywitz, 2003, p. 81, vert. TB). Het tempo van stillezen gaat omlaag door subvocalisatie. Ook bij een redelijk leesniveau blijven dyslectici tot driemaal langzamer lezen.

Er spelen gelijkaardige problemen bij het aanleren van een vreemde taal (Schneider, 2009). De eigen gemaakte kennis over de Nederlandse taal, zorgt voor een storend effect op het aanleren van de nieuwe taal. Dit komt door de verschillen in klanksystemen, vooral bij het aanleren van Engels levert dit problemen op (Braams, 2002).

Een ander probleem bij lezen en schrijven heeft te maken met associatief denken. Deze denkstijl kan steeds opnieuw een ander beeld oproepen bij tekst of spraak. Gevolgen zijn: wegdromen, moeite met concentratie, over woorden of regels heen lezen en snel kwijt zijn wat net gelezen is (Verhoeven en Nuland, 2010). Het handschrift van dyslectici is vaak lastig te lezen.

### 2.3. _ Andere beperkingen met betrekking tot taal

Op het gebied van luisteren, spreken, onthouden en leren komen de volgende problemen met de verwerking van spraakklanken en informatieverwerking tot uitdrukking.

#### *2.3.1 _ Luisteren*

Voor dyslectici is luisteren naar gesproken woorden met achtergrondgeluiden moeizamer dan voor anderen mensen. De reden hiervan is dat zij ineen dergelijke situatie meer behoefte hebben aan informatie en moeite met de verwerking ervan. Hierdoor kan het begrip van de boodschap minder worden. Deze problemen hebben niets te maken met het gehoor. Dyslectici zijn beter in het oppikken en herkennen van geluiden in een rumoerige situatie, zoals bijvoorbeeld het kloppen op een deur (Brady, 1986; Braams, 2002; Loonstra en Braams, 2010).

#### *2.3.2. _ Spreken*

Uit onderzoek blijkt dat er een aantal problemen zijn in relatie tot spreken, zoals het niet op woorden kunnen komen (woordvindproblemen), versprekingen, moeite met spreekwoorden en gezegden, gebruik van korte en eenvoudige zinnen en minder gevoelig zijn voor rijm. Aan rijm kan weinig steun ontleend worden en het vraagt daardoor meer van de dyslectici. Uit onderzoekresultaten blijkt dat dit komt doordat de hersenen moeite hebben om klanken te verwerken (Rack, 1985; Wright, Fields, Keating en Newman, 1989; Braams, 2002).

#### *2.3.3. _ Onthouden*

Op een aantal gebieden kunnen er bij dyslectici problemen zijn met betrekking tot het

onthouden, reproduceren en herinneren van informatie. Er zijn verschillende onderzoeken die problemen met het werkgeheugen aangeven. Er zijn veel onderzoekers die verschillen bij dyslectici vinden bij het onthouden en reproduceren van cijferreeksen, letterreeksen, zinnen en plaatjes van bekende voorwerpen. Ook het benoemen van plaatjes levert problemen op.
Zo worden er door dyslectici meer fouten gemaakt en het tempo is veel lager (Catts, 1989; Rack, 1985; Badian, Duffy, Als en McAnulty,1991; Swan en Goswani, 1997; Braams, 2002).

Aansluitend op het bovenstaande zijn in de periode 1970-1980 veel resultaten gevonden die bevestigen dat de problemen met het werkgeheugen alleen gelden voor opdrachten met taal. Bij niet-talige opdrachten, waarbij geen onthoudstrategie gebruikt kan worden, is geen verschil gevonden tussen dyslectici en niet-dyslectici (Vellutino, 1979; Ghesquiere e.a., 2008).

Er zijn nog enkele aspecten die samenhangen met het werkgeheugen. Zo is het voor dyslectici moeilijk om op woorden te komen en deze te herhalen. Het lezen gaat langzamer en er worden meer fouten gemaakt (Katz, 1986). Tot slot zijn er problemen in het werkgeheugen bij het corrigeren van zinnen met fouten, dat dyslectici meer moeite kost (Smith, Mann en Shankweiler, 1986; Braams, 2002).

Als we naar het kortetermijngeheugen van dyslectici kijken, dan blijkt dit bij het onthouden van lange instructies of vele losse taken zwak te zijn. Een eerste opdracht wordt nog uitgevoerd, maar de volgende wordt vergeten. Dit is geen onwil maar onmacht! Het lukt niet om de instructies te onthouden en te begrijpen. Dit komt doordat informatie minder goed doorgestuurd wordt naar het langetermijngeheugen. Dyslectici raken de draad kwijt en door het niet kunnen begrijpen van de informatie ontstaat er concentratieverlies. De geheugenproblemen zijn wel per persoon verschillend (Loonstra en Braams, 2010; Ghesquiere e.a., 2008). Van het kortetermijngeheugen is bekend dat het slechts een paar aspecten tegelijk kan vasthouden. Bij dyslectici komt er meer informatie binnen (via de rechter hersenhelft). Gevolg is het vollopen of stilvallen. Het ervaren van spanningen en faalangst verergeren dit proces (Verhoeven en Nuland, 2010).

*2.3.4. _ Leren*

Doordat dyslectici moelijker toekomen aan het begrijpen van een tekst, vraagt dit meer van hen bij het studeren. In het onderwijs kan de gesproken taal en het verbale begrip ondersteuning en compensatie bieden voor de problemen met de geschreven taal. Voor dyslectici is het zogeheten 'stampwerk' zeer lastig en tijdrovend. Het kost twee tot drie keer meer tijd, omdat de logica en houvast in deze informatie bijna ontbreekt. Het associatieve geheugen kan niet benut worden. Dit geldt ook voor namen van personen, straten, of topografische namen. Dyslectici moeten meer herhalen omdat zij sneller betekenissen vergeten. Gestructureerd verbaal aangeboden lesmateriaal verdient vaak de voorkeur bij dyslectici. Studeren is intensiever voor dyslectici, daarom zouden zij zich alleen op het begrijpen van de lesstof moeten concentreren en aantekeningen aan collega's moeten vragen (Ghesquiere e.a., 2008; Loonstra en Braams, 2010).

Er zijn ook executieve problemen, zo kunnen dyslectci meer moeite hebben bij het plannen van taken en het uitvoeren van meerdere taken tegelijk (Loonstra en Braams, 2010). Uit het onderzoek van Ruijssenaars e.a. bij volwassenen, worden aanvullend de volgende problemen genoemd bij dyslectici: het verstaan van dialect, de interpretatie van non-verbale communicatie, het denken in taal, het houden van overzicht, het plannen en het leren van motorische patronen (Ruijssenaars e.a., 2008). Op de website van het Steunpunt voor dyslexie staan diverse kenmerken beschreven (http://www.steunpuntdyslexie.nl).

Samengevat komen de meeste talige gevolgen door twee problemen:
- moeite met decoderen (teken-klank koppeling)
- deficit in het informatieverwerkingsproces: automatiseringstekort

Het feit blijft dat dyslectici meer energie moeten stoppen in talige taken. Door hun denkstijl hebben dyslectici behoefte aan structuur om grip te houden op de inhoud. Dit leidt regelmatig tot verwarring en het even niet meer weten. Het stapsgewijs aanbieden van taken of lesstof kan hierbij helpen. Ook het toepassen van lees- en schrijfstrategieën of, in het uiterste geval dispenseren van taken kan tot de mogelijkheden behoren. De vastgestelde beperkingen kunnen in meerdere of mindere mate (afhankelijk van de mate van dyslexie) invloed hebben op het uitvoeren van werk. Hierbij is de keuze van het beroep van groot belang.

## Hoofdstuk 3 Sociale en emotionele/psychische beperkingen

Er zijn geen twijfels over dat hét moment van onderkenning van dyslexie een belangrijke rol speelt op het sociale, emotionele en psychische vlak. In dit hoofdstuk zal hieraan als eerste aandacht besteed worden. Daarna komen de beperkingen/belevingen van dyslectici op diverse vlakken aan bod en komen enkele ervaringsdeskundigen aan het woord die de positieve kanten belichten. Verder wordt er kort ingegaan op enkele praktische aspecten op de werkvloer.

De onderkenning van dyslexie heeft meerdere kanten. Als er sprake is van vroegtijdige onderkenning (groep 3 basisschool) kan er goede hulp en begeleiding ingezet worden. Een nadeel is dat je als kind niet 'anders' wil zijn en hiermee krijg je een uitzonderingspositie. Het gevoel niet te voldoen en een negatieve schoolbeleving kunnen sterker worden als een adequate behandeling te lang uitblijft. Vroegtijdige onderkenning is belangrijk, maar doordat vele leerlingen compenseren komt hun dyslexie vaak pas later aan het licht. Kenmerkend is hierbij dat er extra inspanningen geleverd moeten worden om dezelfde prestaties als leeftijdgenootjes te behalen (Loonstra en Braams, 2010).

Een late onderkenning zorgt voor een lange periode van onzekerheid over de eigen mogelijkheden en prestaties. Dit beïnvloedt ook de andere vakken en de beleving van de schooltijd. De zichtbare capaciteiten op andere vakken, helpen dyslectici niet aan een groter gevoel van eigenwaarde. We zien dan ook dat leerproblemen en depressieve gevoelens regelmatig samengaan (Viejira, Maidman en Geelhoed, in Loonstra en Braams, 2010). Niet alleen onzekerheid maar ook het eenzame worstelen en aanpassen aan de eisen van de omgeving, door continu je best te doen, zijn gevolgen van een late herkenning. Er zijn dan ook vaak veel frustraties en pijnlijke situaties aan dyslexie verbonden. De bevestiging van de stoornis kan dan ook voor verschillende gevoelens zorgen. We zien opluchting en blijdschap gecombineerd met gevoelens van boosheid en verdriet. Er is dan vaak al een lang gevecht aan vooraf gegaan (Hofmeester, in Loonstra en Braams, 2010). De late herkenning/onderkenning bij volwassenen kan diverse reden hebben. De lees- en spellingsproblemen worden door docenten vaak gezien als een gevolg van een tekort aan intelligentie, te weinig inzet of een milieu dat beperkt is qua taal. Een bovengemiddelde intelligentie kan er juist voor zorgen dat de problemen niet aan het licht komen door het inzetten van compensatiestrategieën (Ruijssnaars e.a., 2008).

De werkende dyslectici kunnen tegen problemen aanlopen naarmate er meer lees- en schrijfwerk van hen verwacht wordt. De onderkenning is voor de uitvoering van het beroep belangrijk, hierdoor kunnen dyslectici compensatie, vrijstelling en aanpassingen in hun werk en/of opleiding krijgen. Bij volwassenen wordt er meestal een andere, meer op de persoonlijkheid gerichte, behandeling gekozen, dan bij kinderen. "Zij hebben van jongs af aan het gevoel dat er iets niet klopt en zijn in hun schoolloopbaan bestempeld als dom of lui." Snowling et al. (in Morgan en Klein, 2000). De bevestiging van dyslexie zorgt voor erkenning (Morgan en Klein, 2000; Ruijssenaars e.a., 2008). Naast het tijdstip van onderkenning, is de mate van dyslexie van belang voor het ervaren van de beperkingen (Loonstra en Braams, 2010). Uit Nederlands en buitenlands onderzoek komt naar voren dat het leren omgaan met dyslexie in de belangrijke

leeftijdsfase tussen de 9 en 12 jaar gebeurt (o.a. Alexander-Passe, 2006). Als de problematiek niet wordt aangepakt dan blijft deze een belangrijke rol spelen tot op volwassen leeftijd (Hendriksen en Hakvoort, 2010).

### 3.1. _ Sociale aspecten

Het kind wil graag leren en beleeft hier meestal plezier aan. Als het hierbij niet aan de verwachtingen kan voldoen van de omgeving, dan vermindert het zelfvertrouwen. Het plezier in lezen en schrijven verdwijnt vlug als ze merken dat ze achterblijven bij klasgenootjes (Braams, 2002).

De mensen om ons heen zijn belangrijk voor onze eigen gedachtes en handelingen. De reacties die we ontvangen vanuit deze omgeving hebben invloed op ons. De mate waarin we ons hierdoor laten beïnvloeden, bepaalt mede hoe we ons voelen en hoe we over ons zelf denken. Het is (bijna) onmogelijk om aan je omgeving te ontsnappen, daarom is het van belang hoe je hiermee omgaat. Voor dyslectici geldt dit des te meer. Door de confrontatie met de omgeving; thuis, school, werk enz. kunnen de beperkingen en mogelijkheden voor dyslectici en soms voor hun omgeving meer zichtbaar worden. In die zin wordt wel gezegd dat de omgeving ‘bepaalt’ hoe groot jouw dyslexieprobleem is. Essentieel is namelijk de omgangswijze van de omgeving! Deze kan een grote positieve of negatieve stempel drukken op de ervaringen met dyslexie. Door negatieve reacties uit de omgeving kan er een patroon ontstaan dat het gedrag/probleem instant houdt (Loonstra en Braams, 2010). Dit pleit dyslectici niet vrij, er is sprake van interactie dus de reactie- en omgangswijze van dyslectici zelf is ook van belang.

*Voorbeeld: Thomas, 47 jaar, schrijft als personeelsconsulent veel rapporten. Zijn collega’s wijzen hem vaak op stijl-, spellings- en schrijffouten. Hier wordt ook wel eens om gelachen. Thomas neemt aan dat zijn collega’s denken dat hij er zich gemakkelijk van af maakt. Hierdoor is hij gaan twijfelen aan zijn eigen capaciteiten en neemt zijn werk mee naar huis.*

In de geschetste situatie gaan de betrokken personen voor zichzelf een verklaring zoeken, zo hebben de collega’s van Thomas hun ideeën over zijn gemaakte fouten en Thomas zelf ook. Ieder op zijn beurt geeft een betekenis aan het uitblijven van een goed rapport en een goede prestatie. Bij het uitblijven van een diagnose en/of hulp kan dyslexie een negatieve invloed hebben op het sociaal-emotioneel functioneren van dyslectici (Bosman en Braams, 2005). Er moet gewaakt worden voor subjectieve en irrationele invullingen op basis van onjuiste of beperkte kennis en informatie. In dit voorbeeld neemt de persoon zijn werk en gevoelens mee naar huis, dus ook de partner en kinderen worden hier direct of indirect mee geconfronteerd. Dit kan leiden tot sociale spanningen, ook op het werk. De reactie van de omgeving is dus erg belangrijk. “Hoe heftiger de omgeving reageert op de situatie, des te groter wordt het probleem” (Loonstra, Stokvis-Dekker en Menninga, in Loonstra en Braams, 2010).

Hoe beoordelen we of we voldoen in het uitvoeren van taken op het werk? Over het algemeen zijn anderen de maatstaf voor wat we acceptabel vinden, dit noemen we sociale vergelijking. Deze vergelijking is bij dyslectici niet reëel. Het zou verstandiger zijn om realistisch te kijken

naar deze vergelijkingen en verwachtingen. Het niet voldoen aan de eigen verwachtingen tast het gevoel van eigenwaarde aan en ten opzichte van de omgeving geeft dit een schuldgevoel (Ruijssenaars e.a, 2008). Dit is niet reëel omdat dyslectici vaak hard werken en minimale vooruitgang zien. Een gevolg hiervan kan zijn dat het zelfvertrouwen wordt ondermijnd en dit kan leiden tot controleverlies. Dyslectici willen meestal graag goed presteren, maar weten niet altijd hoe zij dit moeten aanpakken. Hierdoor kan hulpeloosheid ontstaan, waardoor de angst om te falen kan toenemen (Loonstra en Braams, 2010).

#### 3.1.1. _ Attributie van falen en succes

Het is belangrijk om te weten hoe je beoordeeld wordt door anderen en hoe je jezelf beoordeelt. Wanneer is iets een succes? Ben jij zelf verantwoordelijk of ligt het buiten jezelf? Reacties en meningen van anderen en zelfbeoordelingen zijn in twee groepen in te delen: interne/externe en veranderlijke/onveranderlijke factoren. Hierbij wordt de *oorzaak* in de eerste groep geplaatst en *mogelijkheid tot verandering* van het gedrag in de tweede groep. Een voorbeeld over de al eerder genoemde Thomas kan dit verhelderen. *Stel dat zijn leidinggevende in een beoordelingsgesprek zegt dat hij na lange tijd nog altijd geen verbetering in zijn rapporten ziet en dit in zijn ogen kwalitatief onvoldoende is*. Deze reactie valt onder intern/onveranderlijk. De reden hiervoor is in de persoon gelegen, volgens zijn leidinggevende heeft hij niet de capaciteiten. Zijn gedrag wordt hier dus toegeschreven aan een onveranderbaar intellectueel tekort. Met behulp van spraaksoftware echter zou Thomas zijn schrijfniveau kunnen verbeteren en is het gedrag veranderbaar (Module Sociale Psychologie/Loopbaanpsychologie en Loonstra en Braams, 2010). Bij dyslectici zien we dat zij zelf het falen toeschrijven aan onveranderlijke interne factoren: ‘ik kan het niet’. Als er sprake van succes is, dan is dit toeval: ‘ik heb geluk gehad’ (Ruijssenaars e.a, 2008).

Er zijn ook vele voorbeelden waarin de sociale omgeving juist steunend en heel belangrijk is voor het kunnen functioneren en welbevinden op het werk. Sociale contacten kunnen ervoor zorgen dat je even je hart kunt luchten of iets aan een ander kunt overdragen en je het gevoel hebt ergens bij te horen (Module arbeid en organisatiepsychologie). Deze sociale contacten kunnen als een belangrijke buffer tegen stress dienen (JDCS-Model Karasek: diverse modules).

### 3.2. _ Emotionele en psychische aspecten

De reacties en de betekenisgeving van de betrokkenen over situaties in wisselwerking met de omgeving, bepalen mede of we succes ervaren of vinden dat we falen. De omgeving kan dyslectici confronteren met hun ‘falen’. Deze processen hebben bij dyslectici vaak invloed op het emotionele en psychische welzijn. Daardoor zien we bij hun regelmatig de volgende problemen: spanningen/stress, faalangst, schaamte, frustratie/woede, wanhoop/depressie en verlies van zelfvertrouwen (Braams, 2002; Loonstra en Braams, 2010).

#### 3.2.1. _ Psychische processen

Loonstra en Braams geven aan dat gedachten en gevoelens elkaar beïnvloeden en op hun beurt weer het gedrag beïnvloeden (2010). Als bij dyslectici moeilijke taken beter lukken, dan

krijgen zij meer zelfvertrouwen en het plezier in werk wordt groter. Het ervaren van positieve gebeurtenissen, succesverhalen, zijn belangrijk voor de emotionele ontwikkeling en stabiliteit. Bij de attributie van succes en falen hebben we met een psychologisch proces te maken. Wat we denken heeft meer invloed dan we in eerste instantie misschien zouden verwachten. “Wensen, ideeën en verlangens zijn allemaal cognitieve aspecten die bij ons functioneren een rol spelen” (Jacobs, 1998). In dit kader hebben Loonstra en Braams het over *de verklaringsstijl, idee van onveranderbaarheid, beheersbaarheid* en *aangeleerde hulpeloosheid*. Dit zijn allemaal ideeën en gedachten die ons zichtbare gedrag beïnvloeden. Zo geeft de verklaringsstijl aan dat we steeds weer dezelfde oorzaken zien en deze wijze van kijken wordt een onderdeel van ons zelf. De onveranderbaarheid is een idee dat hierbij een rol speelt. Dit gaat uit van de gedachte dat er niets aan te veranderen is, bijvoorbeeld de stoornis dyslexie, waardoor de inzet en inspanning kan verminderen. De beheersbaarheid geeft het idee dat de inzet ook succesvol kan zijn. Tot slot kan de gedachte aanwezig zijn geen invloed te hebben. Het gevolg hiervan is vermijden of het niet uitvoeren van een taak. Deze wijze van hanteren zorgt voor aangeleerde hulpeloosheid (Loonstra en Braams, 2010).

Door het ervaren van pijnlijke situaties worden er afweermechanismen ingezet om hiermee om te gaan en bescherming te creëren. Het is normaal om afweermechanismen te gebruiken, dit gebeurt al in de vroege jeugd. Verdringing en ontkenning liggen aan de basis van deze ontwikkeling. Zo wordt pijn verdrongen zodat deze niet gevoeld hoeft te worden. Het kost veel energie om dit te onderdrukken, hoe sterker dit gevoel hoe groter de afweer. Deze afweermechanismen zijn geïntegreerd in dagelijkse gedragspatronen. Er zijn een vijftal afweermechanismen die dyslectici veel gebruiken bij coping met heftige emoties en negatieve gebeurtenissen. Zo worden genoemd: faalangst, zelfveroordeling, bewijsdrang, woede en ontkenning. Als deze nodig zijn om de pijn niet te voelen, dan zijn dyslectici bezig met overleven (Verhoeven en Nuland, 2010).

Een laag zelfbeeld wordt al in de kinderjaren ontwikkeld en door volwassenen met dyslectici vaak nog steeds ervaren. Andere aspecten die van jongs af aan spelen zijn; het minderwaardig voelen, het hebben van spanningen en frustratie over eigen prestaties. Dit geldt ook nog op volwassen leeftijd. Dat komt doordat dyslectici niet beloond worden voor het harde werken en dat taken hen veel inspanning kosten. Daarnaast weten dyslectici dat ze dingen niet of minder goed kunnen (Ruijssenaars e.a., 2008; Loonstra en Braams, 2010). Door het niet voldoende kunnen benutten van de eigen capaciteiten, ontstaat er een gevoel van onmacht en wordt er weinig controle ervaren (Braams, 2002; Loonstra en Braams, 2010). De beperkingen waar dyslectici tegenaan lopen, kunnen vele negatieve gevolgen hebben en conflicten oproepen (Kager- van Delden, 1999; Ruijssenaars e.a., 2008).

Voor het zelfvertrouwen van dyslectici is het belangrijk om taken goed af te ronden, omdat dit hen gerust stelt en hen het gevoel geeft competent te zijn. Zelfvertrouwen is het gevolg van competentie. Voor angst geldt dat het verlammend kan werken en het functioneren belemmert. Angst gaat niet samen met leren!. Dit brengt me bij het onderwerp faalangst. Slechte resultaten, studievertraging en zelfs het afbreken van een opleiding kunnen het gevolg zijn van deze angst.

Dyslectici maken minder snel promotie, omdat hogere functies in de regel meer administratieve werkzaamheden met zich meebrengen. Als deze ambitie er wel is, dan is het niet gemakkelijk om carrière te maken. Uiteraard is dit een forse belemmering voor de mogelijkheden in de loopbaan van dyslectici (Braams, 2002; Ruijssenaars e.a., 2008).

Dyslectici hebben vaak geringe verwachtingen over hun eigen prestaties, het is daardoor bijna vanzelfsprekend geworden om zich aan te passen aan anderen. Er is dan ook een kritische blik naar de zelf behaalde resultaten, die niet op de juiste waarde worden geschat (Ruijssenaars e.a., 2008; Verhoeven en Nuland, 2010). Diverse problemen met dyslexie worden vaak in het dagelijks functioneren als beperkend ervaren; de sociale omgang, een onrustige werkomgeving en de uitvoering van meerdere taken tegelijk. Zo blijkt ook nog uit onderzoek: 'het gevoel niet zichzelf te kunnen zijn', 'minder vertrouwen in anderen hebben', 'gevoelig zijn voor kritiek' en 'niet gemotiveerd zijn in moeilijke situaties' (Ruijssenaars e.a., 2008).

### 3.3. _ Praktische aspecten/gevolgen in het werk

Het blijkt dat er nog het nodige onbegrip en onwil bestaat om rekening te houden met mensen met dyslexie. Zij zijn hierdoor vaak het mikpunt van pesterijen op het werk. Bij lichtere vormen van dyslexie kan dit door leidinggevenden en collega's genegeerd en als 'onzin' bestempeld worden. Er is veel onterechte kritiek op dyslectici en daarnaast heerst het gevoel meestal onvoldoende geholpen te worden met problemen (Braams, 2002).

In een werksituatie voelen dyslectici vaak dat ze zich zelf voor schut zetten, dit uit zich in schaamte, vernedering en frustratie. Ze hebben vaak veel moeite met het onthouden van instructies en gemaakte afspraken. Er ontstaat al vlug het gevoel overladen te worden met té veel informatie, waar ze meestal langer voor nodig hebben om deze te verwerken. Het is dan bijvoorbeeld lastig om lange rapporten samen te vatten en in een discussie kost het moeite om het gesprek te volgen. Het kost dyslectici meer energie om de aandacht bij de taak te houden omdat ze snel afgeleid zijn. Deze problemen kunnen leiden tot strategieën van uitstellen, vermijden of niet uitvoeren van taken. In het werk blijkt dat de *secundaire obstakels* van dyslexie vaak niet gezien worden. Er wordt meestal alleen aan lees- en schrijfproblemen gedacht. Hard werken zorgt er voor dat deze problemen minder op de voorgrond komen te staan. Het geheugen en de organisatorische eigenschappen vormen in de werksituatie echter vaak een veel groter probleem (Loonstra en Braams, 2010). De lineaire aanpak die vaak gevolgd wordt in organisaties is lastig te volgen voor dyslectici. Het stapsgewijs van het begin naar het einde iets uitleggen of schrijven zorgt er vaak voor dat zij het overzicht verliezen en in details verzanden. Dyslectici nemen hun werk mee naar huis, passen zich vaak aan de norm aan, ook al functioneert de methode niet. Dit zorgt voor spanningen die het extra moeilijk maken om aan taakeisen te voldoen, wat leidt tot camoufleren van hun gedrag voor de omgeving. Vaak worden taken dan meer rigide aangepakt. Het is van belang dat de mogelijkheden en omstandigheden in de werkomgeving bekeken worden, zodat deze aangepast worden en tot verbetering van de uitvoering van taken leiden (Ruijssenaars e.a., 2008).

### 3.4. _ Ervaringsdeskundigen aan het woord

Welke toevoegingen qua beleving/ervaring kunnen ervaringsdeskundigen geven over dyslexie en over de omstandigheden in werk? In het artikel vertelt Judith Masselman (46) over haar dyslexie in haar functie als werkcoach. Hierin komt naar voren: dat ze open is over dyslexie, hulp vraagt aan collega's, begrip krijgt, mogelijkheden en valkuilen ziet, zich verdiept heeft in 'haar' dyslexie en gecoacht wordt op bijv. het maken van een planning. Biezeman (2008) onderzoeker en zelf dyslecticus pleit in zijn artikel voor bewustwording bij gebrek aan automatisering (zie ook het volgend hoofdstuk). Dirk Vollenhoven is aan het woord in het laatste hoofdstuk van het boek van Loonstra en Braams, hij vertelt over zijn ervaringen met dyslexie. Hij is de voorzitter van de belangenvereniging Woortblind. Ik stip kort enkele onderwerpen aan. Opvallend is het benoemen van de verschillen in beleving van zijn kinderen en hemzelf en daarnaast dat dyslexie per leeftijdsfase zijn eigen problemen kent. Hij schetst vele invalshoeken die met dyslexie te maken hebben. Zo beschrijft hij het gevoel van een lichte dissociatie, misschien beter gezegd momenten van desoriëntatie. Ook het gemis van een goede verklaring waar dyslectici naar op zoek zijn, kaart hij aan. De sociaal-emotionele gevolgen kunnen dyslexie tot een ernstige handicap maken, zoals het vastlopen en een burn-out krijgen. Herkenning en erkenning is essentieel. Dyslexie hoort een klein maar hardnekkig gebrek te zijn, zo zegt Dirk Vollenhoven. De eerdere teksten van Verhoeven en Nuland vallen hier ook onder omdat zij beide ervaringsdeskundigen zijn en werken met mensen die dyslexie hebben. Ik wil nog vermelden dat er veel praktijkvoorbeelden in hun boek staan die de diversiteit en het persoonlijke van de belevingen en problemen goed verwoorden.

#### 3.4.1. _ Positieve belevingen

De landelijke belangenvereniging Woortblind benoemt in haar brochures ook de positieve kanten die dyslexie heeft. Zij zijn niet de enigen. In de *Gave van dyslexie* is hier ook aandacht voor en tevens in het boek *Slimmer dan mijn baas*. Ik zal een opsomming geven van de meest genoemde positieve aspecten van dyslexie. Zo worden genoemd: goed oriëntatie gevoel, associatief vermogen, beelddenken, waarnemingen en gedachten wijzigen en creëren, creativiteit, empathie/inlevingsvermogen, leergierig en groot doorzettingsvermogen, intuïtief en sensitief, een levendige verbeelding, goed bewust van hun omgeving, een snelle gedachtegang en snel de diepte in kunnen gaan, overzicht/de grote lijnen zien en in het verlengde hiervan vanuit het geheel denken naar het detail (Davis en Braun, 2009; Verhoeven en Nuland, 2010; Woortblind). Deze talenten benadrukken is goed voor het zelfvertrouwen, zo schrijft Davis. We zagen al de onderschrijving van Braams op zijn website voor de therapeutische waarde ervan, maar hij wil dyslexie niet als een 'bijzonder talent' aanmerken. Hierop aansluitend kan gezegd worden dat een positieve denkwijze heel belangrijk is en helpt. Ook het opschrijven van positieve ervaringen, ondersteunt je eigen mogelijkheden, en versterkt het geloof in eigen kunnen (module sociale psychologie en loopbaanpsychologie).

## Hoofdstuk 4 Hulpmiddelen

Er is in de voorgaande hoofdstukken een beeld geschetst over de problemen waar dyslectici zoal tegen aan kunnen lopen. In dit hoofdstuk gaan we kijken naar de mogelijkheden om met dyslexie om te gaan en wat daarbij zou kunnen helpen. Vooropgesteld moet worden dat dit een individueel keuzeproces is dat voor iedere dyslecticus anders is. Eerst wordt kort ingegaan op wat het verschil in aanpak kan zijn. Vervolgens komen externe hulpmiddelen die we kunnen inzetten en andere benaderingen of gedragswijzen aan bod. Tenslotte spelen dyslectici zelf een belangrijke rol in hoe ze omgaan met dyslexie. Ze zijn als het ware zelf ook een 'hulpmiddel'.

### 4.1. _ Remediëren, compenseren of dispenseren

Sommige van deze termen hebben we al gezien en er wordt hier nader op ingegaan om als dyslecticus een betere keuze te kunnen maken over de juiste aanpak en/of hulp. Als eerste kijken we naar remediëren, een veel gebruikte term in het onderwijs, die er eigenlijk op gericht is om de tekorten zoveel mogelijk te laten verdwijnen. We kunnen hierbij concreet denken aan de volgende voorbeelden; lezen op het gewenste niveau en tempo, het snel en automatisch spellen en automatisch rekenen. De lees-, reken- en spellingsvaardigheden die niet beheerst werden, worden aangeleerd en hiermee is de achterstand opgelost (Ghesquiere e.a., 2008; Loonstra en Braams, 2010). "Uiteraard is het doel van de dyslexiebehandeling het bereiken van een voldoende niveau van technisch lezen en spellen zodat een kind met dyslexie kan voldoen aan de passende eisen binnen zijn of haar context van dagelijks functioneren" (SDN, 2008; Hendriksen en Hakvoort, 2010).

Het is niet altijd mogelijk om deze problemen op te lossen ondanks uitvoerige ondersteuning. Dan is het nodig hulpmiddelen en benaderingswijzen aan te bieden die helpen bij het omgaan met de beperkingen van dyslexie. We hebben het dan over compenseren, dit wordt het meeste gebruikt door volwassenen. Bijvoorbeeld het gebruik van de computer om tot een betere hantering van de problemen te komen. Compenseren heeft een positieve invloed. Het overbruggen van de kloof om taken naar de eisen van de omgeving uit te voeren, kan hiermee kleiner of gedicht worden. Het is dan ook essentieel te leren omgaan met de beperkingen van dyslexie en dit biedt dyslectici meer controle op het eigen handelen. Dit geldt zeker als er sprake is van ernstige dyslexie. Een voorwaarde om verschillen met de omgeving te overbruggen is acceptatie, hier ga ik later in dit hoofdstuk nog op in.

Het is belangrijk om te weten dat door de hardnekkigheid van dyslexie, de behaalde resultaten van remediëren op den duur verwaarloosbaar zijn. Soms is de enige optie die overblijft een taak of onderdeel te dispenseren, wat inhoudt dat deze (tijdelijk) niet uitgevoerd kan worden. Een voorbeeld is het maken van een mondeling examen i.p.v. schriftelijk of het niet hoeven uitvoeren van bepaalde taken in het werk. Een dyslexieverklaring kan helpen bij het krijgen van dispensatie in studie- en opleidingssituaties. Bij kinderen en jongeren wordt ingezet op stimuleren en het weer leuk vinden om te lezen en schrijven. Ook voor volwassenen is het van belang dat taken met lezen en schrijven minder beladen zijn en mogelijk met meer plezier uitgevoerd kunnen worden. In relatie hiermee wijst onderzoek uit dat studies minder vaak

worden afgerond, dat dyslectici meer moeite hebben met het vinden van een baan en hierin vaker onder het intellectuele niveau werken (Ghesquiere e.a., 2008; Loonstra en Braams, 2010; Verhoeven en Nuland, 2010; Hendriksen en Hakvoort, 2010).

### 4.2. _ Lerende, praktische en andere strategieën als hulpmiddelen

Het startpunt voor dyslectici is al verbeterd, maar er is nog meer kennis nodig op scholen en zeker bij werkgevers waar nog veel onwetendheid heerst. Scholen kunnen terugvallen op de bestaande dyslexieprotocollen en voor het mbo-onderwijs binnenkort ook. Bij werkgevers is dit anders omdat er geen algemeen protocol of richtlijn bestaat hoe deze met zijn/haar dyslectische medewerker kan omgaan. Wat voor de kinderen geldt is in beginsel ook van belang bij volwassenen. Dit komt neer op het bijsturen tot beide partijen een goede afstemming hebben bereikt en de goede (werk)omstandigheden aanwezig zijn om te functioneren met dyslexie. Zo blijkt uit onderzoek van Moody; Hagan; McLoughlin en Leather (2009) het volgende “Voor volwassenen met dyslexie is het bijvoorbeeld uitermate belangrijk dat de werkomgeving aangepast wordt aan de specifieke belemmeringen die men door dyslexie op de werkvloer ervaart. Een analyse van werkplaatsbehoeften gekoppeld aan ‘redelijke aanpassingen’ zijn daarbij noodzakelijk” (Ghesquiere e.a., 2008; Verhoeven en Nuland, 2010; Hendriksen en Hakvoort, 2010).

Vervolgens moet gekeken worden naar de concrete mogelijkheden, die ingezet kunnen worden. Het zijn uiteindelijk individuele keuzes van dyslectici die bepalen wat het meest passend is voor hen zelf. Er kan gekozen worden tussen hulpmiddelen die remediërend/lerend of compenserend/praktisch van aard zijn. Daarnaast worden nog andere mogelijkheden, strategieën en tips genoemd.

#### 4.2.1. _ Lerende hulpmiddelen

Lerende hulpmiddelen kunnen een behandeling zijn bij een dyslexiespecialist of bij het zelf nieuwe dingen leren met behulp van een softwareprogramma achter de computer. Enkele voorbeelden hiervan zijn Woordenhaai: automatiseren van spelling en lezen, Cijferhaai: automatiseren van rekenen, Clicker: zowel lezen en schrijven leren en Woordkasteel: gratis oefenprogramma voor het oefenen van woorden. Voor meer informatie verwijs ik naar de website van Lexima die een ruim aanbod aan hulpmiddelen heeft: www.lexima.nl Voor oudere dyslectici komen vooral de compenserende hulpmiddelen van pas. Slechts weinigen gaan de taal vanaf het begin opnieuw leren. Door ontbrekende en onvoldoende taalkennis, kan het opfrissen en opnieuw leren van gedeeltes van de Nederlandse taal zinvol zijn.

#### 4.2.2. _ Praktische hulpmiddelen

Er zijn vele hulpmiddelen te krijgen die kunnen helpen op verschillende gebieden. Er volgen enkele websites die een ruim aanbod aan hulpmiddelen beschrijven. Een deel hiervan zal omschreven worden. Zoals al vermeld de website van Lexima, de website van Braams (http://www.tbraams.nl/hulpmiddelen/overzichthulpmiddelen.php) en http://modem.kinsbergenvzw.be/component/content/article/31-materiaal-algemeen/172-compenserende-

hulpmiddelen.html Deze laatste geeft een zeer uitgebreid overzicht met een adressenlijst en de link op de pagina maakt het mogelijk om informatie te downloaden. Ook het boek van N. Oostrik-Cornelissen *Lezen, schrijven, spellen en ICT* geeft vele voorbeelden van hulpmiddelen naast informatie en oefeningen. Het boek is toegankelijk gemaakt voor dyslectici. Er is een groot en duidelijk lettertype gebruikt en een goede verdeling van de informatie op de pagina's met ondersteunende visuele beelden.

Tegenwoordig zijn er softwareprogramma's die helpen bij 'tekst naar spraak'. Als lezen veel energie kost en het prettiger is om teksten te horen om ze daarna beter te kunnen onthouden dan zijn deze middelen mogelijk een oplossing. Deze programma's lezen de geselecteerde teksten voor, soms accentueren ze wat er gelezen is en deze zijn te gebruiken in diverse programma's. Enkele voorbeelden zijn Sprint Plus, Spika, Kurzweil 3000 12, Tekst Aloud en Claroread. Het is ook mogelijk boeken in spraak te beluisteren voor je plezier of studie. Bij onder andere Dedicon of aangepast-lezen kunnen dyslectici terecht voor digitale boeken. Bovendien kan informatie zelf ingescand worden en met OCR software herkend en naar tekst omgezet worden.

Bij het programma van 'spraak naar tekst' hebben we met dicteersoftware te maken. Deze zet de gesproken woorden om in tekst op je computer en plaatst deze bijvoorbeeld in een tekstverwerkend programma zoals Word. De computer leert met dit programma jouw uitspraak en taalgebruik, maar dit vergt wel wat oefening. Voorbeeld is Dragon naturally speaking 11.

Andere handige hulpmiddelen zijn o.a.: spellingscontrole, grammaticacontrole, digitale woordenboeken, overhoorsoftware, woordvoorspellingssoftware, mindmapsoftware, memo- of voicerecorder enz. Voor meer details en informatie over alle genoemde hulpmiddelen verwijs ik naar de bronnen (http://www.modemadvies.be; Braams, 2009; Oostrik-Cornelissen, 2009).

#### 4.2.3. _ Andere strategieën

Enkele strategieën kwamen bij het onderzoeken van de beperkingen al naar voren, subvocaliseren, positieve instelling en je eigen kwaliteiten benutten. Lees- en schrijfstrategieën geven een andere aanpak/methode voor een probleem. Dyslectici kunnen hierdoor hun werkzaamheden anders gaan doen. Zo geeft Oostrik-Cornelissen o.a. een stappenplan om een tekst te schrijven aan de hand van kernwoorden die tot kernzinnen en een geheel gevormd worden. Ook Verhoeven en Nuland geven een aanpak in fasen om schrijven anders aan te pakken, daarnaast geven ze een gesprek- of samenwerkingsmodel aan voor betere communicatie. Ze geven vele tips voor lezen, schrijven, communicatie, hoe je je staande houdt op je werk en taken organiseert, deze sluiten goed aan bij dyslectici zelf omdat ze vanuit de praktijk geschreven zijn. Vaak genoemde boeken voor praktische hulp zijn: *Hulpgids dyslexie* van Sally Shaywitz en *Studeren met dyslexie* van Nel Hofmeester. Er zijn zaken die mogelijk sneller kunnen helpen zoals: gezond eten en bewegen, regelmatig een korte pauze nemen, inzetten van je kwaliteiten, hulp vragen, benutten van de beste momenten van de dag voor moeilijke taken enz. Naast goed voor jezelf zorgen en weten hoe de energie gebruik wordt, kunnen alle zintuigen ingezet

worden om beter te begrijpen, onthouden en te leren. Vooral visueel (bijv. mindmap) en het horen van informatie kunnen veel ondersteuning bieden. Er zijn legio tips en methoden te vinden. Het is belangrijk voor dyslectici om uit te proberen wat het beste past en werkt. Dit kan inhouden dat ze soms hun eigen varianten bedenken. Voor dyslectici is het ontdekken van een eigen manier van werken belangrijk om goed te kunnen functioneren in een baan met problemen op het dyslectische vlak (Verhoeven en Nuland, 2010; Loonstra en Braams, 2010).

### 4.3. _ De dyslectici zelf als hulpmiddel

Dyslectici moeten als eerste onderkennen dat zij een probleem hebben om dit aan te pakken en hierbij hulp te krijgen. (Loonstra en Braams, 2010). Dit kan niet vroeg genoeg gebeuren, om grote achterstand met lezen en spelling zo klein mogelijk te houden. Hierdoor kan op jonge leeftijd het omgaan met dyslexie geleerd worden. Dit kan sterk preventief zijn voor sociale, emotionele en psychische problemen, maar vaak blijft ondersteuning voor kinderen nodig. Het is voor volwassenen belangrijk adequate hanteerstrategieën te hebben, die toegepast kunnen worden in een werksetting. Dit zijn middelen die dyslectici in staat stellen om op een goede manier om te gaan met hun beperkingen en de gevolgen van dyslexie (Hendriksen en Hakvoort, 2010). Naast de reeds genoemde hulpmiddelen kunnen dyslectici zelf veel doen aan de persoonlijke omgangswijze met dyslexie. Hier zijn naar mijn mening een aantal onderdelen belangrijk in, waarvan de eerste al eerder besproken is: de onderkenning. Vervolgens is acceptatie van belang en daaraan gekoppeld het proces van bewustwording en leren over je ‘eigen dyslexie’. Dit is niet los te zien van een persoonlijke ontwikkeling.

Acceptatie is essentieel voor groei en ontwikkeling in de omgang met dyslexie. Als de beperkingen niet op waarde worden geschat en niet worden geaccepteerd, dan zitten de dyslectici op een dood spoor. Het houdt dan op bij de constatering van de beperkingen en de mogelijkheden worden niet meer gezien. Dyslectici die geen inzicht hebben in hun dyslexie, hebben kans op blijvende afwijkingen in het gedrag en daarmee samenhangende persoonlijkheidsverandering. (Loonstra en Braams, 2010).

Voor dyslectici is bewustwording van groot belang. Door inzicht in dyslexie door middel van kennis en een persoonlijke zoektocht en ontwikkeling, krijgen de dyslectici meer grip en begrip over zichzelf. Dit is noodzakelijk om tot een vorm van acceptatie te komen van dyslexie. Biezeman (zelf dyslecticus en orthopedagogisch werker) pleit in zijn artikel voor bewustwording als de automatisering stagneert. Het gaat om een mentaliteitsverandering waarbij dyslectici zich bewust zijn van het hanteren van lees- en schrijfstrategieën. Tevens onderstreept Biezeman het belang van het vergroten van het zelfvertrouwen en zelfbeeld, om tot resultaten te kunnen komen. Verhoeven en Nuland hebben het over het bewust worden van het ‘anders denken’, de manier van informatie verwerken. Het zien van je eigen kwaliteiten en deze op een goede manier te benutten (Biezeman, 2008; Verhoeven en Nuland, 2010).

Een illustratief voorbeeld van bewustwording uit het boek *Slimmer dan je baas*
*Sandrine: "nadat ik mee had gedaan aan coaching en workshops en inzicht kreeg in mijn*

*manier van informatie verwerken, kreeg ik meer rust. Ik begreep eindelijk dat dyslexie meer is dan lezen en schrijven. Dat het verantwoordelijk was voor mijn analytisch denken, maar tegelijkertijd ook zorgde dat ik soms te direct uit de hoek kom. Ik verwerk informatie anders dan andere mensen. Ik ben bijvoorbeeld heel associatief in mijn denken. Dat zorgde er voorheen voor dat ik heel snel praatte om al die associaties in mijn hoofd te kunnen vertellen en ik dacht dat ze allemaal even belangrijk waren. Dat kwam op anderen vaak erg warrig en chaotisch over. Nu ik weet hoe het werkt en weet dat ik steeds over de afdwaal als ik die gedachten ga volgen, maak ik zoveel mogelijk in mijn hoofd een selectie en vertel dan de hoofdzaken en conclusie. Dat lukt niet altijd, maar nu ik het weet, kan ik wel beter zien wat ik doe en mijzelf daar eventueel in corrigeren."*

Persoonlijke groei en ontwikkeling is relevant voor dyslectici, dit wordt ook aangegeven in de brochures van de belangenvereniging Woortblind. Er zijn veel middelen voorhanden die op diverse gebieden goede handvaten kunnen geven.

Vraag hulp op het werk aan collega's. Doen dyslectici dit niet, dan geven zij de indruk dat het allemaal zelf lukt. Voor dyslectici is dit vaak lastig om te doen. Ze zouden het liefst alles alleen aanpakken. Het is een grote misser voor dyslectici om collega's niet om hulp te vragen. Hiermee maken dyslectici het gemakkelijker voor hun collega's om ook aan hun hulp te vragen. Via de reguliere weg kan een psycholoog ingeschakeld worden voor de persoonlijke ontwikkeling of hulp bij faalangst. Er kunnen ook trainingen gevolgd worden, zoals bijvoorbeeld: faalangsttraining, spanningsreductie en assertiviteitstraining. Gerelateerd aan werk is er de arbeidspsycholoog, loopbaancoach, werkcoach enz. In de praktijk blijkt dat er nog niet zoveel specialistische hulp is voor oudere dyslectici in de vorm van trainingen en coaching (Braams, 2002; Loonstra en Braams, 2010; Verhoeven en Nuland, 2010; Woortblind) Ook het vinden van de juiste hulp kan op zichzelf een lastige zoektocht zijn.

Deze scriptie komt mogelijk ook bij mensen terecht die nog niet weten of ze dyslectisch zijn. Voor een eerste indicatie volgt er een website met vragen (http://www.mijnabc.nl/test-dyslexie.aspx). Het is natuurlijk verstandig om via de GZZ en psycholoog een definitieve diagnose te krijgen door middel van een officieel onderzoek. Vragen over dyslexie kunnen gesteld worden aan de Woortblind dyslexielijn 0900 – 666 2 666 (0,25 ct. per minuut), op werkdagen van 10.00 tot 13.00 uur.

## Hoofdstuk 5 Onderzoek

In dit hoofdstuk worden het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek (interviews) beschreven.

### 5.1. _ Methoden

Als eerste worden de aspecten van de onderzoeksgroep omschreven om daarna in te gaan op de gebruikte materialen bij het onderzoek. Vervolgens wordt aangegeven hoe de aanpak van het onderzoek is geweest.

#### 5.1.1. _ Onderzoeksgroep

Voor het onderzoek zijn 11 kandidaten in de leeftijd van 43 - 66 jaar geïnterviewd. De onderzoeksgroep bestond uit zeven mannen en vier vrouwen. Alle kandidaten hebben op latere leeftijd onderkend dat ze dyslectisch zijn (late-coming-out). De late-coming-out loopt qua leeftijd vanaf 21 jaar tot 62 jaar. Het aantal jaren van het 'zeker weten' van de beperkingen varieert in de onderzoeksgroep tussen de 4 tot 28 jaar. Zes kandidaten zijn getest op dyslexie en vijf kandidaten zijn er door hun kinderen, andere personen of door confrontatie via studie of werk achter gekomen. Twee personen vertellen vanuit de ervaring van hun werkverleden, de andere negen zijn nog actief in het arbeidsproces. Van de onderzoeksgroep zijn negen mensen verbonden aan het netwerk voor volwassenen met dyslexie, dit is een onderdeel van de belangenvereniging voor dyslexie Woortblind.

| | | LEEFTIJD | ONDERKENNING DYSLEXIE_JAAR | GETEST |
|---|---|---|---|---|
| **Opleidingsniveau** | **LBO** | 43 | 10 | Ja |
| | | 49 | 28 | Nee |
| | **MBO** | 50 | 10 | Ja |
| | | 66 | 4 | Ja |
| | **HBO** | 44 | 6 | Ja |
| | | 46 | 4 | Nee |
| | | 46 | 5 | Ja |
| | | 54 | 14 | Ja |
| | | 59 | 7 | Nee |
| | | 65 | 26 | Nee |
| | **WO** | 58 | 10 | Nee |

Selectiecriteria: - dyslectisch – geen sekse voorkeur, - geen restrictie qua opleidingsniveau, - leeftijd vanaf 18 jaar – bij voorkeur nog deelnemend in het arbeidsproces, zo niet dan beschikken over een arbeidsverleden. Exclusiecriteria: vroege onderkenning. De onderzoeksgroep zou oorspronkelijk uit 10 kandidaten bestaan, dit zijn er 11 geworden. Opmerking: het grootste deel van de kandidaten is lid van de belangenverenging Woortblind, en in zekere mate proactief.

5.1.2. _ Materiaal

Het literatuuronderzoek is gebaseerd op voornamelijk Nederlandstalige of vertaalde literatuur van de laatste drie decennia. Waarbij gekozen is voor frequent terugkerende informatie uit - bij voorkeur - meerdere bronnen. Deze literaire zoektocht naar dyslexie en zijn beperkingen en (werk)beleving is opgetekend in de hoofdstukken één tot en met vier van deze scriptie. Voor het praktijkonderzoek zijn er algemene vragen gesteld over de onderzoeksgroep qua samenstelling. Daarnaast is een Semi-gestructureerd interview met aansluitend een semi-gesloten vragenlijst afgenomen. De vragen en topics heb ik zelf samengesteld op basis van de voorstudie voor de scriptie.

5.1.3. _ Procedure

Om op de probleemstelling en deelvragen antwoord te krijgen, kies ik voor het type onderzoek 'casestudy'. Dit is een kwalitatief onderzoek dat gebruik maakt van diverse methoden om informatie te verzamelen: literatuur- en praktijkonderzoek. Dit type onderzoek wordt de interpretatieve stroming genoemd, waarbij op zoek wordt gegaan naar de interpretatie van één enkele persoon, meerdere personen of groepen. Naast dit type van onderzoek kies ik voor een methode om gegevens te verzamelen, behandelen en op een bepaalde manier te verwerken. Dit gebeurt op basis van de Grounded Theory (GT) of wel de gefundeerde theoriebenadering. Doelen: kennis opdoen op een specifiek gebied en een theorie uiteen zetten/opbouwen. De persoonlijke beleving en het referentiekader van de late-coming-out dyslectici staat hierbij centraal. Zij leveren hierdoor zelf hun beeld op de werkelijkheid aan. Dit is een interpretatieve of wel open benadering van het onderzoek, de antwoorden staan niet vast. De richtinggevende begrippen uit de probleemstelling worden uitgediept: dyslexie, beperkingen en arbeidsbeleving. Dit gebeurt door de verkregen informatie steeds weer te vergelijken. Hierdoor wordt er een structuur of patroon uit de gegevens zichtbaar. Dit is het inductieve karakter van het onderzoek, er ontstaat een structuur/theorie uit individuele gegevensvergelijkingen. Tegenwoordig worden er wel vaak theoretische uitganspunten gevormd, voordat er met de analyse van de gegevens gestart wordt. Dit is een minder strenge vorm van de Grouded Theory dan deze in oorsprong bedoelt was. Een semi-gestructureerd, open-ended en diepte-interview wordt gezien als de meest voorkomende vorm van onderzoek doen bij Grounded Theory. Hiermee is in het kort de methodologische procedure omschreven. In de praktische uitvoering wordt gebruikt gemaakt van axiale codering. Hierbij gaat het om het benoemen van informatie die in categorieën geplaatst wordt die verbanden met elkaar hebben en die een waardering uitdrukken. De resultaten uit de semi-gestructureerde interviews worden weergegeven in een model (Verhoeven, 2008; vertaling door Herold 2010 van: o.a.Goulding 2002).

Voor de concrete aanpak van het literatuuronderzoek gebruik ik de methode van document-studies, hiervoor ben ik opzoek gegaan naar boeken over dyslexie en heb hier enkele van aangeschaft die passend zijn voor deze scriptie. Dit is gecombineerd met informatie van mensen die werken met dyslectici of zelf dyslectisch zijn en informatie hebben aanbevolen. Bovendien heb ik via internet veel informatie gevonden via bedrijven, instellingen en verenigingen die zich bezig houden met dyslexie. Daarnaast biedt 'scholar' en 'books' van google de

mogelijkheid om te zoeken in wetenschappelijke artikelen en delen van bestaande boeken online te lezen. Ik heb ruim de tijd genomen om me in te lezen in de materie en ben daarna pas gestart met het schrijven van mijn scriptie. Hiermee denk ik waardevolle informatie uit de diverse bronnen verzameld te hebben, waaraan conclusies ontleend kunnen worden. Door de periode van inlezen werd mij helder hoe ik het praktijkonderzoek wilde aanpakken. Hierbij geholpen door het boek 'Wat is onderzoek' van Nel Verhoeven. Ik kon hierdoor mijn praktijk-onderzoek ontwikkelen en heb hierin gekozen voor drie onderdelen:
1) algemeen vragen, 2) open vragen en 3) semi-gesloten vragen.

1) De algemene vragen brachten de onderzoeksgroep in kaart qua beroep, onderkenning dyslexie, getest zijn, leeftijd, sekse, opleidingsniveau en werkniveau. Deze vragen werden door sommige al per mail beantwoord, bij anderen was deze informatie nog niet ingevuld en daarom startte het interview eerst met deze vragen.

2) De open vragen in het interview richtte zich op de ervaringen van de mensen met dyslexie en werk. De keuze voor een open interview komt voort uit het helder willen krijgen van de persoon-lijke beleving (GT). Hiervoor is het nodig dat de kandidaat zoveel mogelijk zijn eigen verhaal verteld. Dit gebeurde grotendeels telefonisch omdat de kandidaten over het hele land verspreid wonen. Het zou té tijdrovend zijn geweest om op locatie de afspraken te maken. Door vooraf literatuur te bestuderen, kwam ik tot de informatie die nodig was om een kader op te stellen voor de open vragen. Hierbij heb ik o.a. gebruik gemaakt van de onderzoeksresultaten van Ruijssenaars e.a. bij volwassen dyslectici (2008). Hierdoor kon ik een aantal topics opstellen, die ik in het interview wilde behandelen: algemene beperkingen en mogelijkheden, specifieke werkproblemen, omgaan met dyslexie, mogelijkheden en hulp van de werkgever en een terug-blik op de (eventuele) ontwikkeling van dyslexie. De overkoepelende topics werden door mij vervolgens aan onderliggende onderdelen of informatie gekoppeld. Dit gebruikte ik als richtlijn tijdens de interviews. Zo hield ik zicht op de informatie die ik wilde verzamelen en kon zo nodig het gesprek bijsturen. Het streven was om zo minimaal mogelijk sturing te geven aan het gesprek, zodat het verhaal over dyslexie in eigen woorden te horen was. Zie bijlage voor het vragenformulier en het model van Ruijssenaars e.a (2008).

3) De semi-gesloten vragen zijn, net zo als deel twee, opgesteld vanuit vooraf bestudeerde theorie en bestrijken dezelfde topics als het interview. Het vergroot de betrouwbaarheid door dezelfde topics aan bod te laten komen en mogelijk een bevestiging van de informatie te krijgen die voor dyslectici belangrijk is. Hier worden echter wel gerichte vragen gesteld waar maar beperkte antwoordmogelijkheden op zijn te geven. Op het vragenformulier voor de interviews is bij deel 3 te zien hoe dit is vormgegeven en welke keuzemogelijkheden er zijn: ja/nee antwoord, rating-scale of kiezen uit één of meerdere gegeven opties met de mogelijkheid tot een eigen aanvulling. De ja/nee antwoorden vragen om een éénduidige mening te geven. In vergelijking tot de vragen die via de rating-scale beantwoordt worden, hierbij wordt aangegeven wat de mate van beleving is. Als laatste wordt gevraagd om een keuze uit de gegeven opties te maken of een eigen optie toe te voegen. Dit is alleen van toepassing op de laatste vraag.

Het interview wordt afgesloten met de afsluitende vraag of er nog iets niet aan bod is geweest. Hiermee wil ik de gelegenheid bieden om alsnog aanvullende informatie te melden. Ik bedank en informeer de kandidaten aan het onderzoek over de anonieme verwerking van de gegevens en dat de scriptie per mail zal worden toegestuurd.

## Hoofdstuk 6 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek (interviews) beschreven.

### 6.1. _ Resultaten praktijkonderzoek

Welke gegevens zijn er gevonden bij de onderzoeksgroep, dyslectici met late-coming-out op de drie onderdelen van de interviews.

#### 6.1.1. _ Resultaten algemene vragen interview

Uit de algemene vragen blijkt dat 54,5% van de onderzoeksgroep is getest en 45,5% niet. Er blijken grote verschillen te bestaan in het aantal jaren van weten over het bestaan van dyslexie.

| **tot en met 10 jaar** | **11 - 20 jaar** | **21 - 30 jaar** |
|---|---|---|
| 5x | 4x | 2x |
| **45,5%** | **36,3%** | **18,2%** |

Ook de leeftijd waarop dit duidelijk is geworden varieert in de onderzoeksgroep.

| **tot en met 35 jaar** | **36 - 45 jaar** | **46 - 55 jaar** | **56 - 65 jaar** |
|---|---|---|---|
| 2x | 6x | 2x | 1x |
| **18,2%** | **54,5%** | **18,2%** | **9,09%** |

Verschillen tussen opleidings- en werkniveau zijn in 54,5% (6) van de gevallen niet aan de orde, voor 45,5% (5) wordt er onder het behaalde opleidingsniveau gewerkt, waarbij sommige aangaven in een hoger opleidingsniveau gestrand te zijn en deze niet te hebben afgerond.
Als gekeken wordt naar de beroepssectoren waar de onderzoeksgroep werkzaam is of voor het pensioen was, vallen de volgende zaken op. 72,7% is werkzaam in de sociale en dienstverlenende sector wat gelijk staat aan acht personen. In de verkoop, administratief werk en ambachtelijke beroepen is steeds een persoon vertegenwoordigd.

#### 6.1.2. _ Resultaten open vragen interview

De gegevens uit de 11 interviews zullen gepresenteerd worden in een model. De resultaten zijn verdeeld in 6 categorieën, die op hun beurt onder INTERN: persoon, of EXTERN: omgeving vallen. Onder de eerste groep vallen: STOORNIS, PERSOONSGEBONDEN en EMOTIONEEL/ PSYCHISCH. Bij de tweede groep horen: SOCIAAL, WERK en HULPMIDDELEN. De uitspraken zijn veel al teruggebracht tot begrippen. Uit de vormgeving van het model wordt duidelijk welke begrippen veel en weinig genoemd zijn. Of deze positief of negatief bedoeld zijn. Uitspraken in hoofdletters, vet gedrukt en die in een kader staan zijn tien (90,9%), negen (81,8%), en acht (72,7%) keer aangegeven. Met dezelfde vormgeving, maar NIET vet gedrukt geldt voor zeven (63,6%) en zes (54,5%) keer genoemd. Teksten aan de rechter- en linkerzijde aan het einden van de pijlen zijn vijf (45,5%) t/m één (9,09%) keer genoemd. De vormgeving en volgorde van deze teksten loopt af naar de minst genoemde uitspraak.

**INTERN**
**PERSOON**

**EXTERN**
**OMGEVING**

**DYSLECTICI**
ONDERZOEKSGROEP

**POS.**
**NEG.**

**CONFRONTATIE**
ERVAREN GEVOLGEN

**STOORNIS**

**PERSOONS-GEBONDEN**

**EMOTIONEEL/ PSYCHISCH**

**SOCIAAL**

**WERK**

**HULP-MIDDELEN**

**ZELF**
ONTWIKKELING

**ZOEKTOCHT**

**COMPENSATIE**

**STEUN**

**WERKGEVER**

**TAKEN**

**PRODUCTEN**

**STRATEGIE-EN ZOEKEN, BEDENKEN**

**HARD WERKEN/ STRUCTUUR NODIG**

**DOORZETTER/ AANSLUITEN OP INTERESSE**

BEWIJS-DRANG

UITSTEL-GEDRAG

OPEN,EERLIJK/
COMORBIDITEIT/
Perfectionisme/
Eigenwijs,rebel/
Beloning waarde-ring zoeken/
Onderschatten kwaliteiten

2x Dyslcalculie
1x Austisme (trekken van)
2x ADD

**ONZEKER, ZELFVER-TROUWEN**

**GEVOEL HET NIET GOED TE DOEN/ SPANNINGEN, STRESS/ FAALANGST**

GEVOEL DOM TE ZIJN

FRUS-TRATIE STUDIE, WERK/ ANGST

BURN-OUT/
GEVOELIG VOOR KRITIEK/
NEGATIEVE BE-OORDELINGEN/
Schaamte/
Minder voelen

**VEEL LEZEN/ CONTACT LOTGENOTEN**

THERAPIE, BEHAN-DELING, TRAINING

Dyslexie cursus/
Kwaliteiten benutten/
Bijscholing dyslexie/
verklaring zoeken, andere houding, over praten

Zekerder/stabieler geworden/
Succesverhalen ervaringen/
positieve instelling/
assertiver/
passend beroep

**VERBAAL STERK**

**BEELD-DENKEN**

DIEPTE IN, VERBANDEN ZIEN

EMPATHIE/ OPLOSSINGEN, IDEEËN

Detail observeren/
Ruimtelijk inzicht/
Associatief denken

**STUDIEVER-TRAGING**

**GROTER PROBLEEM/ MOEILIJKE SCHOOLTIJD/ WERKEN ONDER NIV./ MOEITE CARRIERE**

**ONDERKENNING: WETEN EN ERKENNING**

**ERFELIJKHEID: 8X FAMILIELID**

KAN HET WEL, MAAR WIL NIET

GEPEST WORDEN/
Niet gehoord gezien,
Moeten aanpassen/
Gemis van scholing, hulpverlening/
Beperkte beroepskeuze/
weten dat je anders bent/
taal is heel belangrijk

HANDSCHRIFT
Rekenen
Spreken
- beroerd handschrift
- rekenen,telefoon-nummers
- woordvindproble-men, versprekin-gen, onhandig in vertellen

GEHEUGEN
- korte termijn geheugen/ snel vol, draad kwijt
- snel afgeleid/ concentratie, lawaai

HERSENEN
INFORMATIE-VERWERKING
- chaos, druk in het hoofd
- te laat schakelen
- te lang van stof
- niet stapsgewijs kunnen denken
- plannen/organi-seren werk
- niet twee dingen tegelijk kunnen

**ENERGIE**
- kost veel energie en tijd: lezen en schrijven
- niet geauto-matiseerd

**LEZEN**
**SCHRIJVEN**
- spelling/ grammatica
- eigen- en plaats-namen e.d.
- structuur houden
- beperkte actieve woordenschat
- woorden vergeten
- spreektaal
- woord/tekst-begrip
- laag tempo
- moeizaam lezen

**POS.** | **NEG.**

**STEUN VRAGEN:** COLLEGA'S, OMGEVING/ weinig/ niet

**HULP/BEGRIP:** Collega's/ werkgever, leiding-gevende/ essentieel voor uitvoering baan/ kan mezelf zijn

NIET AANSLUITEN/
Moeilijke communicatie/
Conflicten/
wantrouwen, balans zoeken in contact, contact nihil

**POS.** | **NEG.**

krijgt hulp, ondersteuning/
bied nieuwe taken, mogelijkheden/ aan-winst voor het team/
positief over ideeën

Weinig begrip/
Benut wel kwaliteiten/
voel me nu meer dyslectisch/ dyslexie smoes, modeverschijn-sel/ terughoudend opleiding,hulpmiddelen/
heeft een negatieve indruk

**POS.** | **NEG.**

eigen werkwijze
tijdsindeling/
alleen werken

SCHRIJVEN (RAPPORTEN)/
TWEE TAKEN TEGELIJK/
OMGEVINGSGELUID
Stress verergert/
Uitstel lastige taken/
Informatie vergeten/
Tempo v/d taak omlaag
fouten maken/ te veel moeten lezen/ baan verlies/ te veel nieuwe informatie

PC/
Davis-methode/
Boeken/ Software/
luisterboek/ voicerecoder/
i-pod, navigatiesysteem.

Veel lezen/
Mogelijkheden vergroten scholing/
Intelligentie benutten/
harder werken/ sporten

PEN EN PAPIER (alles opschrijven)

KERNWOORDEN GEBRUIKEN/
Ezelsbruggetjes,
Bolkletters schrijven,
leestechnieken/
opgeruimde en rustige werkplek, informatie horen

1: 9,09% — 2: 18,2% — 3: 27,2% — 4: 36,3% — 5: 45,5% — 6: 54,5% — 7: 63,6% — **8: 72,7%** — **9: 81,8%** — **10: 90,9%**

**10: 90,9%** — **9: 81,8%** — **8: 72,7%** — 7: 63,6% — 6: 54,5% — 5: 45,5% — 4: 36,3% — 3: 27,2% — 2: 18,2% — 1: 9,09%

### 6.1.3. _ Resultaten semi-gesloten vragen interview

| | JA | NEE | N.V.T./ sommige | Helemaal niet | Een beetje | Nogal | Tamelijk veel | Heel erg veel |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Algemeen** | | | | | | | | |
| 1. In welke mate heeft dyslexie invloed op je leven? | | | | | 1x n. | 1x n. | 3x n.<br>1x p. | 4x neg.<br>2x pos. |
| **Werk** | | | | | | | | |
| 2. In welke mate belemmert dyslexie je in je werk? (mindere kanten) | | | | | 3x | 3x | 2x | 3x |
| 3. In welke mate helpt dyslexie je in je werk? (mogelijkheden) | | | | 1x | 2x | 2x | 3x | 3x |
| 4. Weet je werkgever dat je dyslexie hebt. Ja/Nee | 8x | 3x | | | | | | |
| 5. Weten collega's dat je dys-lexie heb. Ja/sommige/Nee | 4x | 1x | 6x sommige | | | | | |
| 6. Vind je dat je onder je niveau werkt door je dyslexie? Ja/nee | 10x | 1x | | | | | | |
| 7. Heeft dyslexie invloed op het plezier in je werk? Ja/nee | 7x | 3x | 1x n.v.t. | | | | | |
| 8. Zorgt dyslexie voor spanningen en/of stress in je werk? Ja/nee | 9x | 2x | | | | | | |
| 9. In welke mate hebben deze spanningen en/of stress invloed op je prestatie? | | | 2x n.v.t. | | 1x | 5x | 2x | 1x |
| **Zelf** | | | | | | | | |
| 10. Heb je zelf invloed op je eigen dyslexie? (omgaan met) Ja/Nee In welke mate: | 11x | | | | 3x | | 6x | 2x |
| 11. Ben je in het algemeen een introvert of extravert persoon? | 7x intro | 4x extra | | | | | | |
| **Werkgever** | | | | | | | | |
| 12. Vind je dat je steun krijgt van je werkgever? Ja/nee | 4x | 6x | 1x n.v.t. | | | | | |
| 13. In welke mate ervaar je steun van je werkgever? | | | 7x | | 2x | 1x | | 1x |
| 14. Hoe zou je je werkgever beoordelen in een rapportcijfer van 1-10 | 10/8/2/5/8/6/6/5/6/4,5 60.5:10=**6,05** | | 1x n.v.t. | | | | | |
| **Ontwikkeling** | | | | | | | | |
| 15. Vind je dat je dyslexie verandert is in de loop der tijd? Ja/nee | 10x | 1x | | | | | | |
| 16. Heb je een vooruitgang of achteruitgang ervaren? In welke mate: | 9x voor | 1x achter | 1x n.v.t. | | 4x | | 2x<br>1x neg. | 3x |
| 17. Door wie of wat is de meeste verandering in het omgaan met dyslexie bereikt? | 6x jezelf | 1x werk-gever | 4x omgeving | 1x behan-deling | 1x school | 3x Woort-blind | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Heb je dyslexie volledig geaccepteerd? | 7x Ja | 3x Nee | 1x het zal moeten |

### 6.2. _ Resultaten literatuuronderzoek

De belangrijkste bevindingen uit de literatuurstudie van de hoofdstukken één tot vier worden hierna omschreven. Uit de terugblik in de geschiedenis blijkt dat de oorzaak van dyslexie in het taalgebied van de hersenen gezocht moet worden. Dyslexie wordt als een leerstoornis gedefinieerd waarvan de oorzaak nog niet vastligt. Dit leidt tot beschrijvende en verklarende definities van dyslexie. Het benadrukt hiermee het gemis van een éénduidige verklaring. Er is wel overeenstemming over het fonologisch vaardigheidstekort en dat dyslexie onafhankelijk is van de intelligentie. Vanuit de bestaande kennis wordt gediagnostiseerd en behandeld, met als risico dat er mensen buiten de boot kunnen vallen. Het biologische standpunt geeft aan dat dyslexie aangeboren is en in ongeveer 50% van de gevallen erfelijk bepaald is. Er ontstaan kleine anatomische afwijkingen bij het creëren van het taalgebied in de hersenen tijdens de zwangerschap.

Uit onderzoek blijkt dat in de hersenen van dyslectici andere gebieden actief zijn, bij talige taken, als bij niet-dyslectici. Onderzoek wijst uit dat dyslectici op een andere manier informatie verwerken, namelijk via de rechterhersenhelft. Al zijn de geleerden het nog niet eens over welke gebieden in welke mate van belang zijn bij talige processen. Een belangrijke bevinding is dat dyslectici geen gebruik maken van het woordvormgebied dat essentieel is om tot automatisering van lezen en schrijven te komen. Drie veel beschreven problemen zijn; het fonologische tekort (decoderen), visuele waarneming (proces in de hersenen) en het automatiseringstekort (informatieverwerkingsproces). In relatie tot het anders verwerken van informatie, wordt er veel aandacht geschonken aan beeldenken en aan lijndenken. Hierover zijn de meningen echter verdeeld. Kort gezegd, iedereen kan in beelden denken, dat is op zich niet bijzonder. Dyslectici zouden hiervoor een bijzondere voorkeur hebben, dit lijkt steeds meer ondersteund te worden al gebeurd dit het meeste vanuit de praktijk. Vanaf het 4$^{e}$ levensjaar blijkt er een keuze gemaakt te worden voor een geheugensysteem dat visueel of talig gericht is. Welke relaties dit heeft tot dyslexie is nog niet onderzocht. Het geeft wel een duidelijke keuze weer om op een bepaalde manier te leren en met informatie om te gaan. In dit eerste hoofdstuk ligt de nadruk op het belang van kennis en weten wat dyslexie tot nu toe inhoudt. Dyslexie is een complex probleem.

Informatieverwerking blijkt een complexe procedure die zowel in stappen achter elkaar, als tegelijk op meerdere gebieden in de hersenen plaats vindt. Bij het ‘simpel’ lezen of uitspreken van een woord kan het op diverse stappen mis gaan. Veel van de voorkomende problemen concentreren zich rond de moeilijkheden met decoderen en het niet komen tot automatiseren van talige taken. Er doen zich specifieke problemen voor met lezen zoals beperkt tekst-/woordbegrip waar vervolgens een compensatiemethode voor gebruikt kan worden als: subvocaliseren. Het moeizame proces van zowel lezen als schrijven blijkt een gevolg te zijn van taken die veel aandacht en energie vergen. Deze doen een behoorlijk beroep op het geheugen van dyslectici (korte termijn en werkgeheugen). Dit kan leiden tot korte overbelasting, waardoor zij even de draad kwijt zijn of informatie vergeten. Ook op het gebied van luisteren, spreken, onthouden en leren geeft dit de nodige problemen. Waarbij een lawaaierige omgeving nog eens extra voor problemen kan zorgen. Ook het typische van woordvindproblemen en verspreken

zijn een deel van dyslexie. Dyslexie gaat helaas niet over. Het is daarom van belang om zicht te hebben op de beperkingen.

Uit onderzoek komt naar voren dat dyslectici in confrontatie met de omgeving in sterke mate merken wat hun problemen zijn in werk en in de maatschappij. Het blijkt dat we naar anderen kijken om te vergelijken en waarde toe kennen aan het gedrag en prestaties. Hiermee wordt beoordeeld en betekenis gegeven aan het gedrag, of we succesvol zijn of falen. Door herhaalde ervaringen met de omgeving worden psychische processen in gang gezet. Deze vormen bepaalde denkwijzen/ideeën en kunnen ook beschermend zijn tegen pijn en verdriet. Als dyslectici zeer vaste overtuigingen hebben, dan kan dit een belemmering vormen om tot actie of verandering over te gaan. Het blijkt dat vele psychische processen al vroeg kunnen ontstaan, zoals weinig zelfvertrouwen en faalangst. Bovendien is er een cruciale fase om te leren omgaan met dyslexie. Vaak hebben dyslectici tot op latere leeftijd vele emotionele en psychische problemen. Zeker als het een late onderkenning betreft. Hierdoor blijven zij vaak lang onthouden van goede hulp.

De verhalen van ervaringsdeskundigen onderstrepen vooral het persoonlijke van de zoektocht naar dyslexie en het belang om te ontdekken wat dit betekent voor de persoon zelf. De diversiteit in talige taken, problemen met informatieverwerking en beleving kunnen ondanks gemeenschappelijke aspecten ook aardig uiteenlopen. Afhankelijk van de keuze van het beroep kunnen dyslectici in meer of mindere mate met hun beperkingen geconfronteerd worden. Hierbij is de kennis en visie van de werkgever en collega’s over dyslexie en de bereidheid om hulp te geven van groot belang. Ook dyslectici zelf kunnen met een positieve instelling en het benutten van hun kwaliteiten het werk en de sociale contacten in positieve zin verbeteren.

Voor dyslectici op volwassen leeftijd blijken compenserende hulpmiddelen, veelal ICT-hulp-middelen, een positief effect te hebben bij het verlichten of wegnemen van problemen. De huidige technologische ontwikkelingen zijn dan vaak een zegen voor dyslectici, op voorwaarde dat zij met de computer overweg kunnen. Een ander hulpmiddel blijkt uit in een persoonlijke wijze van aanpakken en het maken van keuzes bij het omgaan met de beperkingen. Persoonlijke ontwikkeling en bewustwording zijn nodig om tot een vorm van acceptatie te komen van dyslexie. Hieruit blijkt een proactieve houding en dit leidt tot meer controle over de onzekerheden die met dyslexie samenhangen. De nadruk in dit hoofdstuk ligt op het willen en kunnen ontwikkelen van de eigen mogelijkheden, zodat dyslectici vrede kunnen hebben met hun minder ontwikkelde kanten.

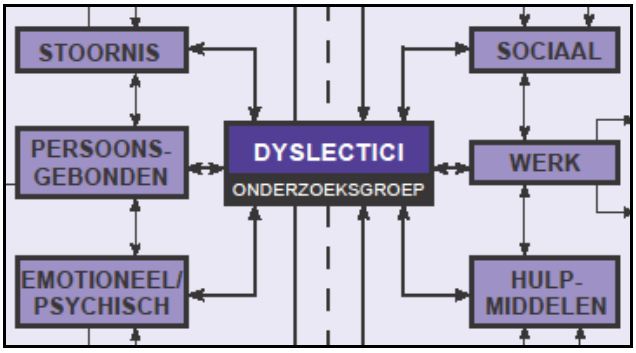
## Hoofdstuk 7 Conclusies en advies

In dit hoofdstuk zullen alle gevonden resultaten met elkaar in verband gebracht worden om tot enkele slotconclusies te komen. Er zal bovendien een terugkoppeling plaatsvinden naar de probleemstelling en deelvragen. Daarnaast is er een verklaringsmodel dat uit de gevonden resultaten naar voren komt. Het model geeft schematisch antwoord op de vraag; hoe dyslectici om kunnen gaan met dyslexie. In de aanbeveling laat ik het door mij ontwikkelde stappenplan voor coaching zien dat als ondersteuning kan dienen in de praktijk. Vervolgens wordt ingegaan op de mogelijkheden tot ander en aanvullend onderzoek en de discussie. Ter afsluiting het slotwoord dat gericht is op de toekomst.

### 7.1. _ Conclusies

Concluderend kan gezegd worden dat de resultaten uit het literatuuronderzoek in vergelijking met het praktijkonderzoek opvallend veel overeenstemming laten zien. Hetgeen dat minder overeen komt met de wetenschappelijke literatuur is het aangeven van positieve aspecten over dyslexie, de persoonsgebonden eigenschappen en het gedachtegoed over het anders verwerken van informatie. Echter ervaringsdeskundigen die over dyslexie schrijven, onderstrepen het belang van de positieve kwaliteiten en de kennis over het anders denken.

Het theoretische model uit het scriptieplan gaf een ondersteunend kader voor het onderzoek. Hier zal de indeling van het model van het open vragen interview als richtlijn dienen, voor het geven van de gevonden conclusies. De Grounded Theory laat ruimte voor aanpassing omdat de antwoorden niet van te voren vaststaan en de theorie zich opbouwt naar mate het onderzoek vordert. De meest opvallende praktijkbevindingen worden per categorie besproken, daarna volgen een aantal samenvattende slotconclusies.




7.1.1. _ Stoornis: beperkingen van dyslexie

Als eerste worden de negatieve bevindingen genoemd en daarna de positieve bevindingen.

- Dyslexie heeft behoorlijke invloed op het leven zo geeft 63,6% (7) aan.
- 81,8% (9) ondervindt hinder bij het lezen en/of schrijven (decoderen).
- Taken die door dyslectici als moeilijk worden bestempeld, zijn vermoeiend en koste veel energie voor 72,2% (8).
- 63,6% (7) heeft problemen met plannen & organiseren en om veel informatie tegelijk te moeten verwerken.

- concluderend kan gesteld worden dat de volgende eigenschappen door dyslectici als positief ervaren worden vanuit de stoornis: 81,8% (9) beelddenken, 72,7% (8) verbaal sterk zijn, 63,6% (7) empatisch en snel en veel oplossingen en/of ideeën bedenken en 54,5% (6) snel verbanden leggen en de diepte in kunnen gaan.

7.1.2. _ Persoonsgebonden aspecten en emotionele/psychische ervaren gevolgen

- Er zijn meer introverte dan extraverte dyslectische kandidaten in de onderzoeksgroep, dit verhoud zich van 7 tot 4.
- Er worden specifieke persoonlijkheidseigenschappen toegeschreven aan dyslexie: 81,8% (9) harde werker zijn en structuur nodig hebben, 72,7% (8) doorzetter zijn en de behoefte hebben dat er wordt aangesloten op het eigen interessegebied. Dit zorgt er voor dat taken makkelijker en met meer plezier gedaan worden. Daarnaast de bewijs- en prestatiedrang 63,6% (7). Opvallend is de hoge comorbiditeit 45,5% (5), er is dan ook nog sprake van een andere stoornis naast dyslexie.
- Dyslectici melden behoorlijk wat emotionele/psychische klachten. Hieronder vallen: in 90,9% (10) gevoelens van onzekerheid oplopend tot fors minder zelfvertrouwen, 81,8% (9) geeft aan spanningen, stress en faalangst te hebben en heeft het gevoel het niet goed te doen (lage eigen waarde). Bij 72,7% (8) leeft het gevoel dom te zijn, het onvoldoende kunnen inschatten van eigen kwaliteiten. Verder wordt er de nodige frustratie aangeven door 54,5% (6). De situatie rond dyslexie heeft geleid tot een burn-out in 45,5% (5).
- Er is in mindere mate sprake van positieve bevindingen, 36,6% (4) geeft aan meer zekerheid, emotionele stabiliteit en succeservaringen/positieve gebeurtenissen te hebben.

7.1.3. _ Sociale gevolgen en werkervaringen

- 36,3% (4) van de kandidaten ervaren steun van hun werkgever. Dit uit zich voor 3 kandidaten in ‘een beetje’ tot ‘nogal’ steun ervaren, waarbij één aangeeft zeer veel steun te ervaren.
- Het rapportcijfer voor de werkgever is net een voldoende (6). Echter dit is té rooskleurig. Diverse kandidaten hebben gekozen voor het midden een vijf of zes, omdat de werkgever zelf niets onderneemt.
- Er wordt niet heel veel steun gevraagd. Bij 45,5% (5) gebeurt dit bij collega’s of omgeving. 36,6% (4) vraagt weinig tot geen steun. De kandidaten die hulp en begrip ontvangen geven in 27,2% (3) aan dat die afkomstig is van collega’s.
- In de communicatie is het lastig om aan te sluiten bij anderen 45,5% (5), wordt communiceren niet altijd als gemakkelijk ervaren en zijn er conflicten 36,3% (4).

- De confrontatie met de omgeving blijkt forse gevolgen te hebben: 90,9% (10) studievertraging, 81,8% (9) onder het niveau werken, moeite carrière te maken, een moeizame schooltijd en wordt dyslexie als een groter probleem ervaren door deze confrontatie.
- Onderkenning door, contact met de omgeving is voor 72,7% (8) een hele belangrijke bevestiging en/of erkenning. Iets meer dan de helft van de kandidaten heeft pas op 36-45 jarige leeftijd ontdekt dat zij dyslexie hebben. Bij 8 kandidaten is er een familielid dat ook dyslexie heeft.

- Meer confrontatie gevolgen zijn: 54,5% (6) ‘hij kan het wel, maar wil het niet’, 45,5% (5) gepest worden, 36,3% (4) niet gehoord of gezien worden, moeten aanpassen en een gemis van juiste hulp en scholing.

- Alle kandidaten geven aan in bepaalde mate belemmeringen in werk te ervaren. Hierbij heeft 45,5% (5) ‘tamelijk veel’ tot ‘heel erg veel’ last. 54,5% (6) blijkt ‘een beetje’ tot ‘nogal’ last te hebben.
- Er wordt in 54,5% (6) aangegeven ‘tamelijk veel’ tot ‘heel erg veel’ positieve mogelijkheden te zien als gevolg van dyslexie in het werk.
- Er is een behoorlijke openheid over dyslexie naar de werkgever toe, 72,7% (8) weet dat de werknemer dyslectisch is. Ten aanzien van collega’s is de keuze specifieker 54,5% (6) kiest sommige collega’s uit, in 36,3% (4) zijn alle collega’s op de hoogte.
- Bij 90,9% (10) wordt er onder het niveau gewerkt, iets meer nog dan bij de open vragen naar voren kwam. Bij 6 kandidaten blijkt er echt een verschil tussen opleidings- en werk-niveau te zijn. Hierbij moet worden meegenomen dat studies vaker vroegtijdig beëindigd zijn of niet begonnen zijn door dyslexie.
- 63,6% (7) ervaart een negatieve beïnvloeding van dyslexie op het plezier in het werk. 81,8% (9) ervaart spanningen en stress in het werk door dyslexie, waarvan 45,5% (5) dit in de mate ‘nogal’ aangeeft en bij 27,2% (3) ‘tamelijk veel’ tot ‘heel erg veel’ wordt aangegeven.

- Er zijn geen consistente positieve en weinig antwoorden gegeven over de werkgever.
- 36,3% (4) vindt dat de werkgever weinig begrip toont, maar wel de kwaliteiten benut en dit niet waardeert. 27,2% (3) voelt zich meer dyslectisch en in 18,2% (2) wordt vermeld dat de werkgever dyslexie als smoes of modeverschijnsel afdoet.
- Als we kijken naar de uitvoering van taken dan is voor 45,5% (5) schrijven (bijv. rapporten), twee taken tegelijk en omgevingsgeluid erg storend. 27,2% (3) ervaart; dat stress verergert bij de uitvoering, uitstellen van lastige taken, informatie vergeten wordt en het tempo van de uitvoering gaat omlaag.
- Er zijn over de taken geen consistente positieve en weinig antwoorden gegeven.

7.1.4 _ Hulpmiddelen

- Voor praktische hulp geeft 45,5% (5) de PC aan; spelling/grammaticacontrole. 36,3% (4) vermeld: diverse boeken, meerdere softwareprogramma’s en de davis-methode.
- 90,9% (10) benutten en bedenken strategieën. 54,5% (6) schrijft veel op om het te ordenen en niet te vergeten, dit gebeurt vaak met kernwoorden. 36,3% (4) leest veel omdat dit de vaardigheid omhoog brengt en door scholing worden mogelijkheden vergroot. Dyslectici bedenken veel eigen strategieën.

- Persoonlijke verdieping ontstaat door: 72,7% (8) veel lezen en contact met lotgenoten, 54,5% (6) zoekt hulp via therapie, behandeling en/of training en 36,3% (4) volgen specifieke dyslexiecursussen, bijscholing en benutten hun kwaliteiten.

- Het blijkt dat iedereen denkt in bepaalde mate invloed te hebben op het omgaan met dyslexie (100%). Dyslectici stellen een ontwikkelingsverandering vast in 90,9% (10). Voor 81,8% (9) is dit een vooruitgang en één keer een achteruitgang. De vooruitgang is in 45,5% (5) 'tamelijk veel' tot 'heel erg veel'.
- 45,5% (5) heeft zelf de verandering gemaakt, 36,3% (4) noemt de directe omgeving: partner, ouders en andere familie. 27,2% (3) noemt Woortblind als mede verantwoordelijke voor de veranderingen.
- 63,6% (7) geeft aan de dyslexie geaccepteerd te hebben.

Samenvattend valt op dat de reacties verschillen tussen de interne aspecten: persoon en de externe aspecten: de omgeving. Er blijkt veel meer en in hogere mate overeenstemming te zijn over de interne aspecten, dan over de externe aspecten. Bij uitzondering wordt er 4 of 5 keer dezelfde uitspraak gedaan over externe aspecten. Hieruit blijkt dat de ervaringen met de omgeving nogal verschillend zijn. Echter in de gevolgen van de confrontatie met de omgeving is weer veel overeenkomst te vinden.

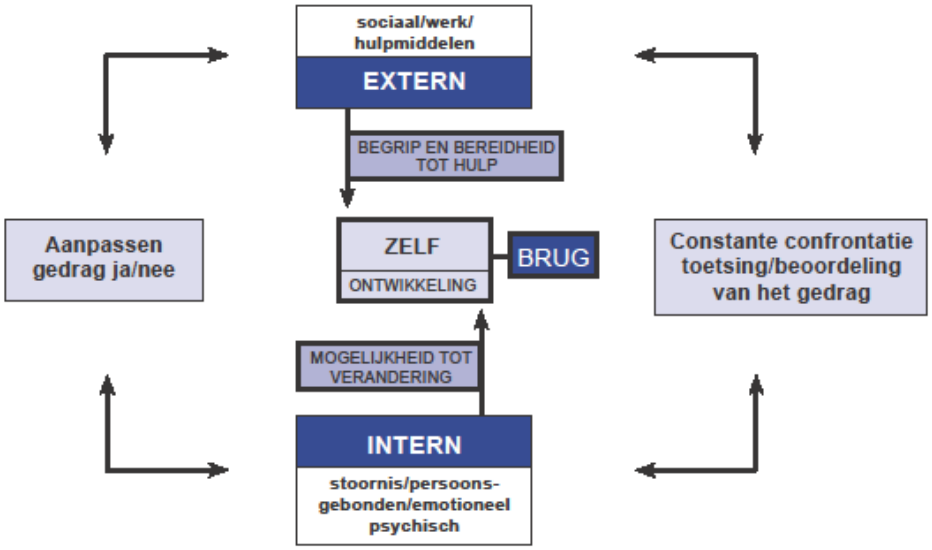
### 7.1.5. _ Terugkoppeling naar de probleemstelling

Er wordt hier opnieuw naar de probleemstelling gekeken in relatie met de gevonden resultaten.

**Probleemstelling:**
Hoe zien de beperkingen en arbeidsbeleving van volwassen dyslectici eruit?

**Deelvragen:**
Wat is dyslexie?
Welke belemmeringen zijn er op taalgebied?
Welke andere belemmeringen komen naar voren?
Hoe worden de belemmeringen ervaren?
Zijn er ook positieve kanten aan dyslexie?
Hoe ga je om met dyslexie?
Zijn er hulpmiddelen?

Er kan naar mijn mening gesteld worden dat de resultaten uit hoofdstuk vijf antwoord geven op de zoektocht van de richtinggevende begrippen van de probleemstelling en de deelvragen. De belangrijkste conclusies in hoofdstuk zes onderstrepen dit nog eens. Op de deelvraag 'Hoe ga je om met dyslexie' is aanvullend een verklaringsmodel opgesteld. Op grond van de bevindingen uit dit scriptie-onderzoek presenteer ik hier het verklaringsmodel. Waarin zowel een verantwoordelijkheid bij de dyslectici als bij de omgeving/werkgever ligt, communicatie is immers interactie. Op deze wijze zijn naar mijn mening de werkende en proactieve dyslectici niet meer onzichtbaar!




### 7.2. _ Slotconclusies

Als ik de bevindingen op alle persoonsgerichte en omgevingsgerichte aspecten samenvat dan komen er enkele slotconclusies naar voren. Deze vormen een kader voor een praktijkgericht stappenplan, dat bij de aanbevelingen is op genomen.

- Dyslexie is een aangeboren afwijking in de hersen die in circa 50% van de gevallen erfelijk is en onafhankelijk van de intelligentie.
- De feitelijke beperking wordt het ergste als belemmering ervaren in lezen en/of schrijven (spellen), deze taken koste veel energie en tijd.
- Taken (zoals o.a. hierboven genoemd) die een beroep doen op het (werk)geheugen en informatieverwerking zorgen voor problemen in het dagelijkse leven en het werk.
- Dyslectici geven meerdere positieve kwaliteiten aan van dyslexie
- De sociale omgeving heeft een essentiële invloed en belangrijke rol op het ervaren van de grote van het dyslexieprobleem in het leven, scholing en werk.
- De gevolgen van de sociale confrontaties uiten zich in forse emotionele en psychische problemen die tot op latere leeftijd blijven bestaan en de ontwikkeling belemmeren.
- In het werk lijken dyslectici een verhoogde kans op een burn-out te hebben gezien de spanningen en stress in combinatie met persoonsgebonden eigenschappen.
- Goede sociale contacten en hulp vragen bij collega's/leidinggevende en werkgever zijn belangrijk om beter te kunnen functioneren in een baan, dit bevordert de wederzijdse toegankelijkheid
- De start van dyslectici op de arbeidsmarkt wordt gekenmerkt door: een lang traject van hard werken en een moeizame scholingsperiode, daarnaast ook nog vertraging en frustratie.
- Dyslectici geven aan enige tot behoorlijke belemmeringen te ondervinden in werk
- Het werken onder het niveau, aantasting van het werk plezier en spanningen & stress zijn veel voorkomende negatieve ervaringen in werk.
- Er is een gebrek aan kennis en inzicht bij het werk en de omgeving.
- De werkgever is onvoldoende betrokken bij het geven van passende hulp.
- Onderkenning is heel belangrijk voor betekenisgeving en erkenning voor dyslectici.
- Inzicht en kennis in de eigen dyslexie is noodzakelijk voor bewustwording.

- Veel dyslectici geven aan een positieve ontwikkeling te zien in het omgaan met dyslexie.
- Acceptatie van de stoornis is essentieel om beter te gaan functioneren.
- Dyslectici zijn actief, doorzetters en voelen veel behoefte om te presteren en zich te bewijzen.
- Open zijn over de eigen dyslexie en aangeven wat je nodig hebt, maakt dyslectici meer zelfredzaamheid en resulteren in meer respect en acceptatie vanuit de omgeving/werk. Helaas is dit niet altijd zo!
- Er zijn vele hulpmiddelen en compensatiestrategieën waar dyslectici over het algemeen bekend mee zijn, opvallend is het bedenken van veel nieuwe compensatiemogelijkheden.

### 7.3. _ Aanbevelingen en discussie

Uit de conclusies komen cruciale aspecten voor dyslectici naar voren om te kunnen functioneren met beperkingen. Ik wil het door mij ontwikkelde stappenplan aanbevelen voor coachingstrajecten. Hierin zijn essentiële stappen opgenomen die dyslectici verder kunnen helpen in hun ontwikkeling, binnen hun eigen mogelijkheden. Om beter te leren omgaan met dyslexie.

| **STAPPENPLAN** omgaan met dyslexie: **W.A.A.R.** |
|---|
| **STAP 1: Weten en onderkennen**<br>Wat is dyslexie, kennis over de stoornis. Onderkenning: testen zekerheid en erkenning. |
| |
| **STAP 2: Acceptatie door de zoektocht naar bewustwording**<br>Leren wat jouw dyslexie is, persoonlijke ontwikkeling: lezen, training, therapie, lotgenoten.<br>Met aanvullend professionele coaching en/of trainingen. |
| |
| **STAP 3: Actief zijn en sociale steun regelen**<br>Eigen zoektocht + sociale contacten op je werk en werkgever inschakelen bij wat jij nodig heb.<br>Je sterke en minder sterke kanten helder krijgen en benutten. |
| |
| **STAP 4: Rust vinden, functioneren zonder belasting**<br>De schaamte voorbij, open en eerlijk communiceren, hulpmiddelen en coaching gebruiken en daarnaast aangeven wat niet kan of niet gaat lukken. Waardering voor je inbreng! |

Er zijn nog onderzoeksterreinen die redelijk onontgonnen zijn en mijn aanbevelingen voor onderzoek richt zich op de ‘externe partij’. Hoe kijkt de omgeving tegen dyslectici aan en welke kennis hebben zij van hun? Wat weet een werkgever van dyslexie en hoe gaat hij hiermee om. Heeft hij richtlijnen, protocollen om op een juiste en eenduidige wijze te handelen? Ik ben ook benieuwd hoe de ‘begeleide dyslectici’ van de laatste jaren het op de arbeidsmarkt doen.

De discussie tussen praktijk en wetenschap is eeuwen oud en zal altijd blijven bestaan, als het goed is vult het elkaar aan, maakt het alert en prikkelt het om nieuwe informatie te achterhalen en toe te passen. Voor dit onderzoek is naar mijn mening het grootste discussiepunt gelegen in de groepssamenstelling en hun achtergrond. In welke mate kleurt de leeftijdsfase de gevonden resultaten en wat is de inbreng van het lid maatschap van de vereniging Woortblind. Het is daardoor geen afspiegel van de ‘doorsnee’ dyslecticus, maar wel van een proactieve dyslecticus. Of mogen dit ook toeschrijven naar dyslectici in het algemeen?

### 7.4. _ Het einde van een zoektocht?

Om terug te komen op de Grounded Theory methode, blijkt voor mij dat het verhaal 'open-ended' is, want zolang er mensen zijn met dyslexie gaat de persoonlijke zoektocht door en blijven wetenschappers onderzoek doen. Zo kijk ik uit naar de onderzoeksresultaten van Joost de Beer in 2012, waarin arbeidsparticipatie van werknemers met dyslexie onderzocht wordt (http://www.rug.nl/gradschoolshare/research_programmes/phr/ArbeidsparticipatieWerknemersDyslexie). Dit betreft zijn promotie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Of het nog te publiceren artikel van Sharda Nandram, die 10 succesvolle dyslectische ondernemers heeft geïnterviewd, op zoek naar hun succesformule (http://www.nyenrode.nl/bio/Pages/Sharda-Nandram.aspx). Meer over de achtergrond van dit onderzoek: http://www.woortblind.nl/ondernemers
En er zullen er hopelijk vele volgen …

Wat mijn persoonlijke zoektocht betreft, hoop ik in de toekomst mijn eigen coachingsbureau te starten. Hier hoop ik de door mij opgedane kennis en het ontwikkelde stappenplan in te zetten om dyslectici te helpen met problemen in hun loopbaan. Dat zou mij een gelukkige 'werknemer' maken!

## Literatuurlijst

### Geraadpleegde literatuur


Andries, C., P. Ghesquiere en P. Depessemier (2005). *Diagnose dyslexie,* Standpunt van de Stichting Leerproblemen Vlaanderen.

de Becker, B. (2008). *Dyslectisch... en dan?* Antwerpen, Cyclus/Garant.

Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling.* Diemen, College voor Zorgverzekeringen.

Braams, T. (2002) [1996]. *Dyslexie: een complex taalprobleem.* Amsterdam, Boom. 'Vierde herziende druk'.

Braams, T. (2003). *Subvocalisatie, een lastig probleem bij ouderen dyslectici.* Tijdschrift voor Remedial Teaching, 3, 18-20.

Braams, T. (2009). *Kinderen met dyslexie.* Amsterdam, Boom.

Biezeman, L. (2008). *Dyslexie: van automatisering naar bewustwording*, LBRT (Landelijke Beroeps vereniging Remedial Teaching) Tijdschrift voor Remedial Teaching, 4, 20-23.

Davis, R.D. en E.M. Braun (2009). *De gave van dyslexie: waarom zelfs heel slimme mensen soms niet kunnen lezen en hoe ze het kunnen leren.* Rijswijk, Elmar. 'Negende druk'.

Dijkstra, A. en G. Kempen (1993). *Taalpsychologie.* Groningen, Wolters-Noordhoff.

Franzen, G. en M. Bouwman (1999). *De mentale wereld van merken.* Alphen aan den Rijn, Kluwer.

Ghesquiere, P., B. Boets, E. Gadeyne en E. Vandewalle (2008). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht.* K.U. Leuven, Centrum voor Gezin, en Orthopedagogiek.

Goulding, C. (2002). *Grounded Theory.* SAGE Publications Ltd. Samenvatting vertaald, M. Herold (2010).

Hendriksen, J.G.M. en F.J. Hakvoort (2010). *Hoofdstuk 2: Dyslexie*; in Bronkhorst , J.B.M. & J.B.M. Bronkhorst en T. Eimers Houten; *Spraak, taal en leren.* Houten, Bohn, Stafleu van Loghum.

Hofmeester N. (2010). *Hoofdstuk 5: Gewoon dyslectisch in het hoger onderwijs;* in: J.H. Loonstra en T. Braams (red) (2010). *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Jacobs G. (1998). *Rationeel-emotieve therapie: Een praktische gids voor hulpverleners.* Houten, Bohn Stafleu van Loghum,

Kleijnen, R. (1998). *Dyslexie in het voortgezet onderwijs*, Tijdschrift voor orthopedagogiek, 37, 305-316.

Kleijnen, R., A. Bosman en P. de Jong et al. (2008). *Dyslexie: Diagnose en behandeling*, Bilthoven, Stichting Dyslexie Nederland.

Kramer, D. (2003). *Dyslexie; beschrijving van een probleemgebied en constructie van de Communicatie VragenLijst.* Amsterdam, universiteit van Amsterdam, afdeling psychologie, afstudeerwerkstuk.

Loonstra, J.H. en T. Braams (red) (2010). *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Loonstra, J.H, K. Stokvis-Dekker en A. Menninga. *Hoofdstuk 3: De invloed van de sociale omgeving op de beleving van dyslexie* ;in: J.H. Loonstra en T. Braams (red) (2010). *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Masselman J. (2010). *Mensen met dyslexie zijn snelle denkers,* U &UWV, District Groningen-Leeuwarden, nr. 3.

Moody, S. (2009). *How to do workplace needs assessment*; in: S. Moody (Ed.), *Dyslexia and Employment. A guide for assessors, trainers and managers* (pp. 47-56). West Sussex, Wiley-Blackwell.

Hagan, B. (2009). *Reasonable adjustments*; in: S. Moody (Ed.), *Dyslexia and Employment. A guide for assessors,trainers and managers* (pp. 41-46). West Sussex, Wiley-Blackwell.

McLoughlin, M. & Leather, C. (2009). *Dyslexia: meeting the needs of employers and employees in the*

*workplace*; in: G. Reid (Ed.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (pp. 286-294). London/New York, Routledge.

Morgan, E. en C. Klein (2000). *The Dyslexic Adult in a Non-Dyslexic World*. London, Whurr.

Oostrik-Cornelissen, N. (2009). *Lezen, schrijven, spellen en ICT: studievaardigheden verbeteren.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Ruijssenaars, A.J.J.M., C. de Haan, L.I.M. Mijs, en F.J.H. Harinck (2008). *Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven,* Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 135-145.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia. A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, Alfred A. Knopf.

Verhoeven, N. (2008). *Wat is onderzoek: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs.* Den haag, Boom Onderwijs. Tweede herziende druk.

Verhoeven, S. en J. van Nuland (2010). *Slimmer dan je baas: dyslexie op het werk.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant. 'Tweede licht gewijzigde druk'.

Vieijra J., P. Maidman en J. Geelhoed. *Hoofdstuk 4: Emotionele aspecten die een rol spelen bij dyslexie;* in: J.H. Loonstra en T. Braams (red) (2010). *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Vollenhoven D. *Hoofdstuk 7: Een dyslectische ouder vertelt …* ;in: J.H. Loonstra en T. Braams (red) (2010). *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten.* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

### Geraadpleegde modules

Sociale Psychologie

Loopbaanpsychologie

Arbeid en organisatiepsychologie

### Geraadpleegde webshop

Lexima, kennismaking dyslexie en ICT, 2011. (informatie per post ontvangen)

### Geraadpleegde websites

http://www.tbraams.nl

http://nl.wikipedia.org/wiki/Gyrus_angularis

http://www.orthopedagogiek.com/definities.htm

http://www.stichtingdyslexienederland.nl

http://www.tbraams.nl/kennis/brain.php

http://www.werkendyslexie.nl

http://dyslexia.yale.edu/s

http://www.tbraams.nl/kennis/dwaalbeeld.php

http://www.bureaubezem.nl/Beelddenken/WO1.htm

http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/herkennen-van-dyslexie/

http://www.uva.nl/start.cfm

http://www.steunpuntdyslexie.nl

http://www.tbraams.nl/hulpmiddelen/overzichthulpmiddelen.php

http://modem.kinsbergenvzw.be/component/content/article/31-materiaal-algemeen/172-compenserende-hulpmiddelen.html

http://www.modemadvies.be

http://www.lexima.nl

http://www.mijnabc.nl/test-dyslexie.aspx

http://www.aangepast-lezen.nl/home

http://www.dedicon.nl/home

http://www.managementissues.com/organisatietools/organisatietools/grounded_theory._20100611653.html

http://www.rug.nl/gradschoolshare/research_programmes/phr/ArbeidsparticipatieWerknemersDyslexie

http://www.nyenrode.nl/bio/Pages/Sharda-Nandram.aspx

http://www.woortblind.nl/ondernemers

http://scholar.google.nl/schhp?hl=nl&as_sdt=0,5

http://books.google.nl/books?sourceid=navclient&ie=UTF-8&hl=nl

### Geraadpleegde vereniging

Woortblind – vereniging voor dyslexie

Stationstraat 79G, 3811 MH Amersfoort. Tel.: 0900 - 666 2 666 (dyslexielijn)

SDN – Stichting Dyslexie Nederland, p/a Balans, De Kwinkelier 39,

postbus 93, 3720 AB Bilthoven; www.stichtingdyslexienederland.nl.

### Aangehaalde literatuur


Kussmaul, A. (1877) .*Disturbances of speech*; in: H. von Ziemssen (red) en J.A. McCreery (vert.), *Cyclopedia of the practice of medicine*. New York, William Wood.

Déjerine, J. (1892). *Contribution a l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale.* Mémoriale societé biologique. Fev, 27, 61.

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word blindness*. Londen, H.K. Lewis.

Orton, S.T. (1925). *Word-blindness in school children*. Archives of neurology and psychiatry,14, 581-615.

Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass., MIT Press.

Dumont, J.J. (1994). *Leerstoornissen. Deel 1: Theorie en model.* Rotterdam, Lemniscaat.

Ghesquière, P. en W. Ruijssenaars (2005). *Kinderen en jongeren met een leerstoornis;* in: H. Grietens, J. Vanderfaeillie, W. Hellinckx, en W. Ruijssenaars (red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening. 1. Een orthopedagogisch perspectief op kinderen en jongeren met problemen,* 65-90. Leuven/Voorburg, Acco.

Ruijssenaars, A.J.J.M. en D.C.M. Gersons-Wolfensberger (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling.A dvies van een commissie van de gezondheidsraad.* Tijdschrift voor orthopedagogiek, 34, 561-569.

Ghesquière, P. (1998). *Dyslexie definiëren: de discussie is niet af. Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 37, 323-327.

van den Broeck, W. (2002). *Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie*; in; A.J.J.M.Ruijssenaars en P. Ghesquière (Eds.), *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren, lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*, 13-22. Leuven, Acco.

van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam, Lemniscaat.

Kleijnen, R. (1998). *Dyslexie in het voortgezet onderwijs.* Tijdschrift voor orthopedagogiek, 37, 305-316.

Ruijssenaars, W., A. Minnaert, en P. Ghesquière (2008). *Leerproblemen en leerstoornisse*n; In: P. Prins, & C. Braet (red.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie. Over aanleg, omgeving en verandering*, 403-425. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

Schoorl, P. M., P.M. Van den Bergh en A. J. J. M. Ruijssenaars (2000). *Inleiding in de theoretische orthopedagogiek: hulpverlenen bij opvoeden.* Leuven/Apeldoorn, Garant.

Ruijssenaars, A. J. J. M. (1996). *Verschillende taken en verantwoordelijkheden in de diagnostiek en behandeling van Dyslexie*; in: K. Van den Bos en D. R. Van Peer (Eds.), *Dyslexie '96,* 15-29. Leuven, Garant.

Maughan, B. en W. Yule (1994). *Reading and Other Learning Disabilities*; in: M. Rutter, E. Taylor en L. Hersov (eds), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches. Third Edition*, 647-665. Oxford, Blackwell Scientific Publications.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia. Second edition.* Oxford, Blackwell Publishers.

Pennington, B.F. en R.K. Olson (2009). *Genetics of dyslexia;* in: M.C. Snowling en C. Hulme, *The Science of reading,* 453-473. Oxfor,: Blackwell Publishing Ltd.

Galaburda, A.M., J. Lo Turco, F. Ramus, R.H. Fitch en G.D. Rosen (2006). *From genes to behaviour in developmetal dyslexia*. Nature Neuroscience, 9, 1213-1217.

Lyytinen, H., T.K. Guttorm, T. Huttunen, J. Hämäläinen, P.H.T. Leppänen en M. Vesterinen (2005). *Psychophysiology of developmental dyslexia: a review of findings including studies of children at risk for dyslexia*. Journal of Neurolinguistics, 18, 167-195.

Temple, E. (2002). *Brain mechanisms in normal and dyslexic readers.* Current Opinion in Neurobiology, 12, 178-183.

Eden, G.F. en T.A. Zeffiro (1998). *Neural systems affected in developmental dyslexia revealed by functional neuroimaging.* Neuron, 21, 279-282.

Brunswick, N., E. McCrory, C.J. Price, C.D. Frith en U. Frith (1999). *Explicit and implicit processing of words and*

*pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Wortschatz?* Brain, 122, 1901-1917.
Shaywitz, B.A., S.E. Shaywitz, K.R. Pugh, W.E. Mencl, R.K. Fullbright, P. Skudlarski, en et al. (2002). *Disruption of posterior brain systems for reading in children with develomental dyslexia.* Biological Psychiatry, 52(2), 101-110.
Shaywitz, S.E., B.A. Shaywitz, K.R. Pugh, R.K. Fulbright, R.T. Constable, W.E. Mencl, en et al. (1998). *Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia.* Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 95(5), 2636-2641.
Stanovich, K.E. (1996). *Toward a more inclusive definition of dyslexia*. Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 2(3), 154-166.
Høien, T. (1999). *Theories of defi cits in dyslexie*; in I. Lundberg, F.E. Tønnessen en I. Austad (Eds ). *Dyslexia: advances in theory and practice* . Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
Stein, J. en J. Talcott (1999). *Impaired neuronal timing in developmental dyslexia. The magnocellular hypothesis.* Dyslexia, 5, 59-77.
Stein, J. en V. Walsh (1997). *To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia.* Trends in Neuroscience, 20(4), 147-152.
van der Leij, A. (1985). *Dwaalwegen in theorie, diagnostiek en behandeling*; in: A. van der Leij & L.M. Stevens (red.), *Dyslexie '84. Verslag van het congres over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen gehouden aan de Katholieke Universiteit te Nijmgegen op 20 en 21 juni 1984*, 95-118. Lisse, Swets & Zeitlinger.
van der Leij, A. (1988). *Dwaalwegen revisited: vijf jaar onderzoek naar validiteit van behandelingsmethoden*; in: A. Van der Leij en J. Hamers (red.), *Dyslexie '88*. *Verslag van het congres over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen gehouden in de Koninklijke Nederlandse Jaarbeurs te Utrecht op 14 en 15 juni* 1988, 17-25. Lisse, Swets & Zeitlinger.
Olsen, R.K., B. Wise, F. Conners, J. Rack en D. Fulkerr (1989). *Specific deficits in component reading and language skills: genetic and environmetal influences.* Journal of learning disabilities, 22, 339-348.
van der Leij, A., R. Kleijen, K. Henneman, A.J.C. Struksma, A.J.J.M. Ruijssenaars, J.W. Geldhoed en J. Vieryra (2000). *Handleiding Dyslexieverklaring: experimentele versie.* Stichting dyslexie Nederland.
Meyer, M.S., F.B. Wood, L.A. Hart, en R.H. Felton, (1998). *Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers.* Journal of Learning Disabilities, 31, 106-117.
van der Leij, A. en V.H.P. van der Daal (1999). *Developmental dyslexia: related to specific or general deficits.* Annals of dyslexia, 49, 71-104.
Brady, S. (1986). *Short-term memory, phonological processing, and reading ability.* Annals of dyslexia, 36, 138-153.
Rack, J.P. (1985). *Orthographic and phonetic coding in developmental dyslexia.* British journal of psychology, 76, 325-340.
Wright, S., H. Fields, F. Keating en S. Newman (1989). *The use of rhyme and orthography in a cued recall task: a comparison of different age and ability groups.* The Irish journal of psychology, 10, 593-600.
Catts, H.W. (1989). *Defining dyslexia as a developmental language disoder.* Annals of dyslexia, 39, 50-64.
Badian, N.A., F.H. Duffy, H. Als en G.B. McAnulty (1991). *Linguistic profiles of dyslexic and good readers.* Annals of dyslexia, 41, 221-245.
Swan D. en U. Goswani (1997). *Picture naming deficits in developmental dyslexia: the phonological representations hypothesis.* Brain and language, 56, 334-353.
Katz, R.B. (1986). *Phonological deficiencies in children with reading disablility: evidence from an object naming task.* Cognition, 22, 225-257.
Smith, S.T., V.A. Mann en D. Shankweiler (1986). *Spoken sentence comprehension bij good and poor readers: a study with the Token Test*. Cortex, 22, 627-632.
Schneider, E. (2009). *Dyslexia and foreign language learning*; in: G. Reid (Ed.), *The Routledge Companion to Dyslexia,* 297-310. London/New York, Routledge.
Alexander-Passe, N. (2006). *How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression.* Dyslexia *12,* 256–275.
Bosman, A.M.T. en T. Braams (2005). *Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie.* Tijdschrift voor orthopedagogiek, 44, 213-223.
Kager-van Delden, N. (1999). *De emotionele gevolgen van dyslexie, zoals die in de dagelijkse praktijk voorkomen. Verslag van een lezing.* Mededelingenblad Nederlandse Vereniging voor Psychoanalyse, *14*, 22-25.

**Bijlage I:** Vragenformulier interview

# 1. Algemeen

Personalia en uitleg interview

Dyslexie, sinds wanneer bekent: ..... leeftijd
Leeftijd nu:
Werk: Ja/Nee  Pensioen

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beroep: | | | Opleidingsniveau: | | | Werkniveau: |

# 2. Open vragen

## ALGEMEEN: beperkingen en mogelijkheden

- concrete voorbeelden! Eigen verhaal

* Kun je iets vertellen over wat dyslexie voor jouw inhoud?
- op stoornisniveau: taal, lezen, schrijven en studeren
- sociaal niveau: niet aansluiten, te lang van stof, isolement
- emotioneel: faalangst, onzekerheid, teruggetrokken,
- cognitief niveau: minder voelen, minder aankunnen, onder je cognitieve niveau werken, gevoel niet voor vol aangezien te worden

* Zijn er voor jou ook positieve kanten aan dyslexie?

## WERK: specifieke problemen

* Welke belemmeringen ervaar je op je werk, die je niet thuis tegen komt? Werk gerelateerde problematiek.
- uitvoeren van je werk/taken, welke moeilijk/makkelijk zijn
- gevoelens die tegen komt bij het uitvoeren van je werk
- omgaan met andere collega's

Wat vind je het vervelendste in je werk? (in relatie tot dyslexie)
* Hoe ga je hiermee om? (aanpakken, vermijden, bespreekbaar maken, hulp vragen)
Wat hindert jouw het meeste in je werk, maak een top drie.
Wat zou je anders willen op je werk?
Wat heb je daarvoor nodig/ moet ervoor gebeuren?
* Doe je het werk wat je graag wilt doen? Of bepaald je dyslexie je keuze?

## ZELF: omgaan met dyslexie

* Hoe zie je je eigen rol t.a.v. jou dyslexie? (Ben je hier open over, zoek je mogelijkheden en oplossingen, bespreek je dit met collega's, vraag je om specifieke aanpassingen om beter te kunnen functioneren)
* Heb je zelf hulpmiddelen of een aanpak ontdekt die jou goed vooruit hebben gelopen?

## WERKGEVER: mogelijkheden en hulp

* Wat is jou mening over de rol van de werkgever?

## ONTWIKKELING: terugblik

* Als terug kijkt, zie dan een ontwikkeling t.a.v. dyslexie of zijn de klachten onveranderd?
Verandering Ja
Door welke hulpmiddelen is dit vooral gekomen?
- praktische acties noemen

* Heb je dyslexie volledig geaccepteerd?

## 3. Gesloten vragen

Ratingscale 1-5

Er wordt gevraagd in welke mate u last heeft van dyslexie op … Rating 1-5

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

**ALGEMEEN:**

1. In welke mate heeft dyslexie invloed op je leven?

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

**WERK:**

2. In welke mate belemmert dyslexie je in je werk? (mindere kanten)

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

3. In welke mate helpt dyslexie je in je werk? (mogelijkheden)

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

4. Weet je werkgever dat je dyslexie hebt. Ja/Nee
5. Weten collega's dat je dyslexie heb. Ja/sommige/Nee
6. Vind je dat je onder je niveau werkt door je dyslexie? Ja/nee
7. Heeft dyslexie invloed op het plezier in je werk? Ja/nee
8. Zorgt dyslexie voor spanningen en/of stress in je werk? Ja/nee
9. In welke mate hebben deze spanningen en/of stress invloed op je prestatie?

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

**ZELF:**

10. Heb je zelf invloed op je eigen dyslexie? Ja/Nee In welke mate:

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

11. Ben je in het algemeen een introvert of extravert persoon? Kies

**WERKGEVER:**

12. Vind je dat je steun krijgt van je werkgever? Ja/nee
13. In welke mate ervaar je steun van je werkgever?

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

14. Hoe zou je je werkgever beoordelen in een rapportcijfer van 1-10 ten aanzien van jou dyslexie. Cijfer … (hoe hij handelt, helpt hij en gaat hij ermee om )

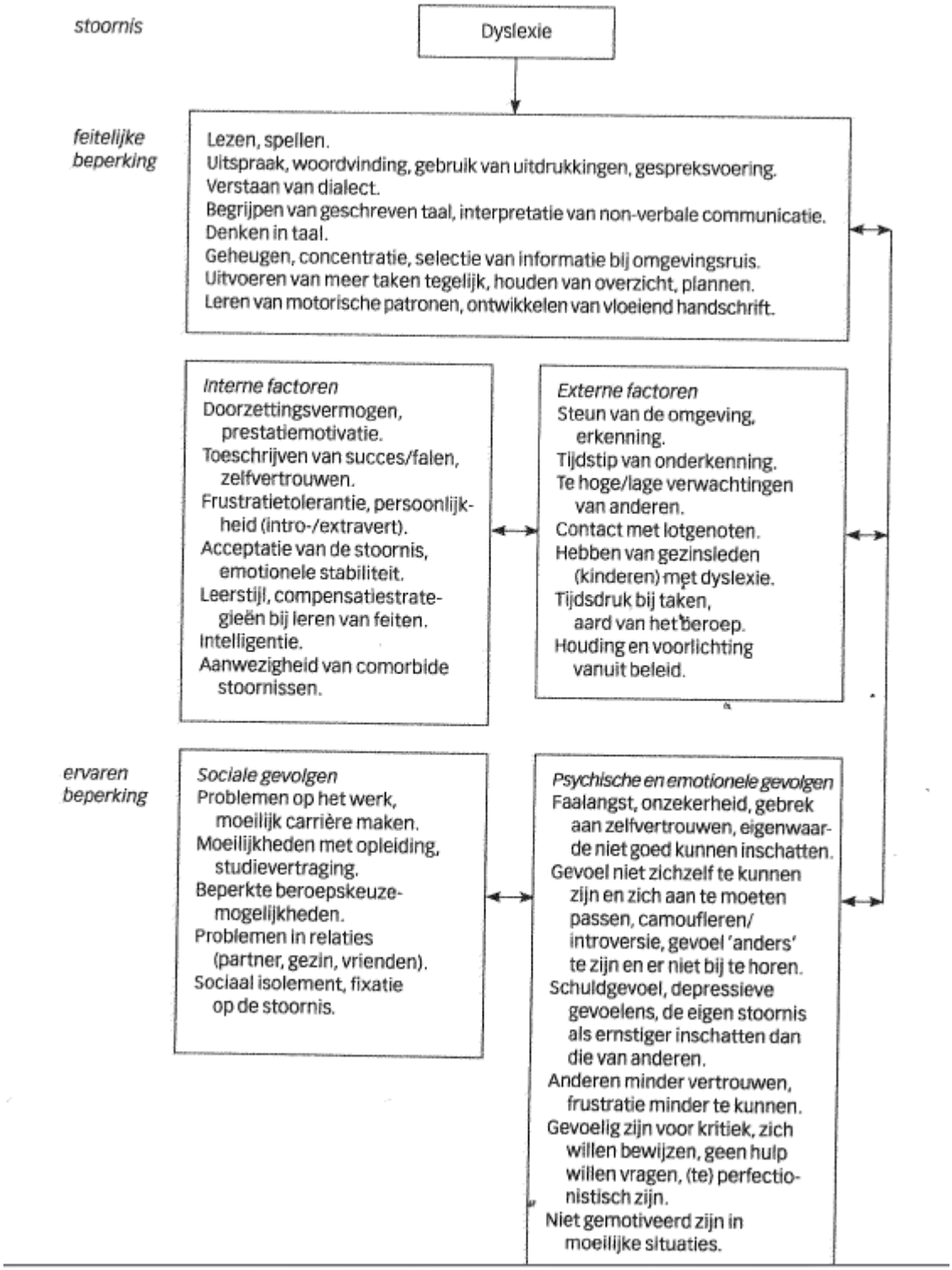
**ONTWIKKELING:**

15. Vind je dat je dyslexie verandert is in de loop der tijd? Ja/nee
16. Heb je een vooruitgang of achteruitgang ervaren? In welke mate:

1. helemaal niet 2. een beetje 3. nogal 4. tamelijk veel 5. heel erg veel

17. Door wie of wat is de meeste verandering in het omgaan met dyslexie bereikt?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Jezelf | Werkgever | Omgeving | Behandeling | School | Woortblind | Anders |

## Afsluitende vraag: Is er iets dat nog niet naar voren is gekomen dat voor jou nog belangrijk is om in dit kader te melden?

**Bijlage II:** Model bevindingen van het onderzoek Ruijssenaars e.a. 2008