

Afgesproken?... Afgesproken!

Een dyslexiekaart voor de basisschool.



Gerrie Gooskens
Studentnummer: 1360651

Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Dyslexiespecialist

Begeleid door: Drs. Thea Deckers
Juni 2012

Inhoud

Samenvatting.....	6
Inleiding	7
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Inleiding.....	10
1.2 Doel van het onderzoek	10
1.3 Probleemverkenning	11
1.4 Onderzoeksvraag.....	11
1.5 Deelvragen.....	12
1.6 Gewenste situatie	12
1.7 Inclusief onderwijs.....	13
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	14
2.1 Inleiding.....	14
2.2 De dyslexieverklaring	14
2.3 Deelvraag 1.....	14
2.4 Deelvraag 2.....	16
2.5 Deelvraag 3.....	18
2.5.1 De dyslexiekaart.....	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	20
3.1 Inleiding.....	20
3.2 Onderzoeksgroep	20
3.3 Onderzoeksmethode.....	20
3.4 De deelvragen en de gebruikte onderzoeksinstrumenten	21
3.5 Tijdspad	23

3.6 Verantwoording validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethische reflectie.	24
3.6.1 Validiteit	24
3.6.2 Betrouwbaarheid	24
3.6.3 Triangulatie	25
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	26
4.1 Inleiding	26
4.2 Deelvraag 4	26
4.2.1 Vragenlijst ingevuld door alle leerkrachten De Oase	27
4.2.2 Vragenlijst ingevuld door leerkrachten met één of meer dyslectische kinderen in de groep	27
4.2.3 Maatregelen en hulpmiddelen die ingezet worden	28
4.3 Deelvraag 5	29
4.4 Deelvraag 6	31
4.5 Deelvraag 7	33
4.5.2 Ervaringen van de leerlingen uit de onderzoeksgroep met betrekking tot de inzet van de dyslexiekaart.	35
4.6 Deelvraag 8	35
4.6.1 Overzicht denken over aanpassingen en tevredenheid van de ouders.	36
4.6.2 Visie van ouders op dyslexiekaart	37
Hoofdstuk 5 Conclusies	38
5.1 Inleiding	38
5.2 Conclusies met betrekking tot de deelvragen	38
5.2.1 Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het afstemmen op de leerlingen met een dyslexieverklaring?	38
5.2.2 Wat zijn verbeterpunten in de afstemming volgens de dyslectische leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders?	39
5.2.3 Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?	39

5.2.4 Ervaren de leerlingen met dyslexie de dyslexiekaart als een betere afstemming op hun onderwijsbehoeften?	40
5.2.5 Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerlingen voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert hun denken en gevoel over dyslexie daardoor?	40
5.2.6 Wordt er volgens ouders beter afgestemd op de onderwijsbehoeften van hun dyslectische leerling en neemt de tevredenheid daarover toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?	41
5.3 Eindconclusies met betrekking tot de centrale onderzoeksvraag.....	42
5.4 Betekenis van de eindconclusie voor de praktijksituatie	42
5.5 Aanbevelingen	43
5.6 Suggesties voor verder onderzoek	43
5.6 Reflectie op de ethische uitgangspunten	44
Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek – discussie.....	45
6.1 Inleiding.....	45
6.2 Betekenis eigen ontwikkeling	45
6.3 Verloop van het meesterstuk	46
6.4 Tot slot	48
Literatuurlijst	49
Bijlage 1.....	53
Bijlage 2.....	54
Bijlage 3.....	55
Bijlage 4.....	56
Bijlage 5.....	58
Bijlage 6.....	60

Bijlage 7.....	67
Bijlage 8.....	71
Bijlage 9.....	83

Samenvatting

Het thema van dit meesterstuk is een effectieve dyslexiekaart voor leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw van de basisschool. Uitgangspunt is de handelingsverlegenheid die bij leerkrachten ontstaat, nadat een leerling een dyslexieverklaring heeft gekregen. De leerkracht wil dan weten hoe hij in de klas het beste aansluit op de onderwijsbehoeften van deze leerling. De onderzoeker heeft na vooronderzoek gekozen om hiervoor een dyslexiekaart te gebruiken.

Het doel van het meesterstuk is het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag:

Welke aspecten moet een dyslexiekaart op basisschool de Oase bevatten, zodat de leerkrachten op een effectieve manier kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie in de groepen 6 en 7?

De deelvragen in dit meesterstuk zijn:

- 1) Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen met dyslexie in de bovenbouw van de basisschool?
- 2) Wat vraagt het aansluiten op de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen van de leerkrachten en leeromgeving in de bovenbouw?
- 3) Hoe zien een goed leerling-dossier en een goede dyslexiekaart voor leerlingen in de bovenbouw eruit?
- 4) Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het aansluiten bij de leerlingen met een dyslexieverklaring?
- 5) Wat zijn verbeterpunten in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen, volgens alle leerkrachten op De Oase, de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun ouders?
- 6) Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?
- 7) Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerling voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert hun denken en gevoel over dyslexie daardoor?
- 8) Wordt er volgens ouders beter afgestemd op de onderwijsbehoeften van hun dyslectische leerling en neemt de tevredenheid daarover toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?

De eerste drie deelvragen zijn beantwoord vanuit de theorie. De deelvragen 4 tot en met 8 zijn beantwoord middels een ontwerpgericht onderzoek op basisschool De

Oase, waarbij zes leerlingen uit de groepen 6 en 7, hun leerkrachten en de ouders van deze leerlingen betrokken zijn. De dyslexiekaart is opgesteld door de onderzoeker in overleg met de leerling en de leerkracht. Nadat de kaart drie maanden is gebruikt, is geëvalueerd met de leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders. De onderzoeker heeft een stappenplan gemaakt, waarmee de leerkrachten in de toekomst zelf een dyslexiekaart kunnen maken.

Blomert (2006) geeft aan dat bij alle leerlingen met dyslexie een aangepaste aanpak noodzakelijk is, die wordt gebaseerd op de analyse van de ernst, de aard en de achtergrond van het leesprobleem. Volgens Van der Leij (2003) echter hebben dyslectische leerlingen in hoofdlijnen dezelfde instructiebehoeften. De aanpak bevat daarom speciale routines waarop per leerling kleine wijzigingen worden aangebracht. De conclusie na het lezen van de literatuur is dat voor elke leerling met dyslexie opnieuw bekeken moet worden welke aspecten een effectieve dyslexiekaart bevat. Naast het optimaliseren van de basisvaardigheden lezen en spellen door remediering, zijn vaak speciale maatregelen, aanpassingen en hulpmiddelen nodig. (Van der Leij, 2003). Elke dyslectische leerling heeft daarin zijn eigen onderwijsbehoeften.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders de dyslexiekaart een effectief middel vinden om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling en zo te komen tot een optimale leeromgeving.

De aanbevelingen van het meesterstuk:

- De voor de zes leerlingen gemaakte dyslexiekaarten blijven gebruiken.
- Het meesterstuk bespreken met directie en team.
- Het opstellen van een dyslexiekaart voor alle leerlingen met een dyslexieverklaring op basisschool De Oase.

Inleiding

In deze inleiding staat beschreven waar de motivatie voor de studie Dyslexiespecialist vandaan komt en wordt de keuze voor het onderwerp van het meesterstuk weergegeven. Aan het eind volgt een woord van dank.

Motivatie voor de studie en het thema van dit meesterstuk

Na jaren in het speciaal onderwijs voor kinderen met taal- spraak en/of hoorproblemen gewerkt te hebben, werk ik momenteel als leerkracht en

taalcoördinator op een basisschool. Voor deze school gebruik ik in verband met de privacy van alle betrokkenen de fictieve naam De Oase. In 2010 kom ik op deze school in contact met een leerling in groep 3, die erg zijn best doet om te leren lezen. Maar ondanks zijn enorme inspanningen, die van zijn leerkracht en die van zijn ouders lukt het hem bij lange na niet om het beoogde eindniveau groep 3 te behalen. Thuis heb ik een zoon, die ook naar groep 3 gaat. Ik ervaar bijna dagelijks hoe oneerlijk het is verdeeld. Mijn zoon leest namelijk na één schooljaar op het niveau van groep 5. Hij vindt lezen leuk en leest volop voor zijn plezier. Het leren lezen gaat als vanzelf en kost hem nauwelijks moeite. Hij wordt daarbij door iedereen ook nog volop geprezen, omdat hij zo knap is. Maar eerlijk gezegd, heb ik bij elke compliment vaak gedacht aan die leerling in groep 3 van De Oase. Juist hij is knap: hij heeft telkens opnieuw geprobeerd om die klank-tekenkoppelingen te onthouden, telkens opnieuw de teksten en woordrijtjes herhaald, telkens opnieuw de spellingwoorden geoefend.

Ik ben daardoor gefascineerd geraakt door “dyslexie”: waarom kan de één binnen korte tijd vloeiend lezen en waarom heeft het andere, ook normaal intelligente, kind er zoveel moeite mee. Zeker omdat ik zelf geniet van lezen, of voor de ontspanning, of om kennis te vergaren.

Tijdens mijn werk met kinderen met leesproblemen en dyslexie, zie ik dat deze kinderen onzeker worden. Ze ervaren dagelijks dat hun klasgenootjes op leesgebied prestaties leveren, waar zij, ondanks dat ze hard werken, alleen van kunnen dromen. Ik gun hen een school waar leerkrachten hun leesproblemen serieus neemt en die er alles aan willen doen om hen hierbij te helpen. Ik hoop dat mijn meesterstuk een bijdrage levert op weg naar een dyslexievriendelijke school.

Onderwerp van het meesterstuk

In het basisonderwijs zijn er door het volgen van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (Scheltinga et al., 2011) duidelijke richtlijnen hoe er in het onderwijs moet worden gehandeld bij leesproblemen. Maar wanneer de leerling een dyslexieverklaring heeft gekregen, is het vaak niet duidelijk welke acties ondernomen moeten worden. Er ontstaat handelingsverlegenheid bij de leerkrachten. Deze handelingsverlegenheid wordt gedeeld met mij, als taalcoördinator. De leerkrachten hebben behoefte aan een document, waarin duidelijk beschreven is, op welke manier men kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie. Na

vooronderzoek heeft de onderzoeker daarom besloten om tijdens het meesterstuk een ontwerpgericht onderzoek uit te voeren met als doel: het komen tot een stappenplan, waarmee een dyslexiekaart gemaakt kan worden in de bovenbouw van basisschool De Oase.

Met zes leerlingen uit de groepen 6 en 7, hun leerkrachten en hun ouders is een onderzoek gestart om te kijken welke aspecten een dyslexiekaart op basisschool De Oase moet bevatten, zodat de leerkrachten op een effectieve manier kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Daarnaast is een stappenplan gemaakt voor de leerkracht om die effectieve dyslexiekaart een volgende keer zelf op te kunnen stellen.

Een woord van dank

Op de eerste plaats bedank ik de leerlingen, hun ouders en de betrokken leerkrachten. Zij zijn bereid geweest om steeds tijd te maken voor mijn praktijkonderzoek.

Daarnaast bedank ik docent Thea Deckers voor haar begeleiding vanuit de opleiding. Haar kritische feedback heeft zeker bijgedragen aan het verbeteren van het niveau van dit meesterstuk.

Dank aan mijn intervisiegroepje van de opleiding: Kim, Diny en Brigitte. Hun support en meedenken zijn heel belangrijk geweest tijdens het meesterstuk. Kim wordt ook bedankt voor haar opbouwende kritiek tijdens het schrijfproces.

Ik wil hier Nienke bedanken, die zelfs tijdens haar Europa-reis bereid is geweest mijn hoofdstukken te lezen en van opmerkingen te voorzien.

Tot slot een woord van dank aan mijn man Hans en onze kinderen Lise, Jaap en Milou. Dankzij hen is het mogelijk geweest om “boven” te studeren, terwijl het “beneden” gewoon door ging.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat de aanleiding voor het onderwerp van dit meesterstuk is. Daarna volgt de probleemverkenning, de onderzoeksvraag en de gewenste situatie na het onderzoek. Tot slot staat beschreven op welke manier dit meesterstuk een bijdrage wil leveren aan inclusief onderwijs.

1.2 Doel van het onderzoek

Wanneer een leerling op basisschool De Oase (een fictieve naam), een grote school met ruim 550 leerlingen, een dyslexieverklaring krijgt, geeft dat bij de leerkracht vaak een gevoel van opluchting. De gestelde diagnose dyslexie verklaart waarom de extra lees- en spellingbegeleiding, die door de leerkracht is geboden, weinig effect heeft gehad. Maar al snel daarna komt de leerkracht met de vraag: “En hoe nu verder? Hoe moet ik nu aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerling?” Als taalcoördinator, wordt mij deze vraag vaak gesteld. Op grond van het verslag van de diagnosestelling en het behandelplan, zet de leerkracht acties uit. Vaak word ik hierbij betrokken, maar niet altijd. Tot nu toe ontbreekt op onze school een structurele aanpak, omdat er geen beleid voor is. De dyslectische leerling is voor een optimale onderwijsleersituatie afhankelijk van de leerkracht, bij wie het in de groep zit. Leerkrachten geven aan dat ze niet goed weten, hoe aan te sluiten bij de hulpvraag van een dyslectische leerling. Er wordt oprecht geprobeerd om de adviezen van de diagnosticus, beschreven in het onderzoeksverslag, om te zetten naar het handelen in de klas, maar de leerkrachten ervaren de richtlijnen als te weinig concreet. Deze handelingsverlegenheid is voor mij, als taalcoördinator, de aanleiding voor dit meesterstuk. De doelstelling van het meesterstuk is dan ook, dat er op basisschool De Oase beter wordt afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen, nadat zij een dyslexieverklaring hebben gekregen.

1.3 Probleemverkenning

In literatuur en in publicaties op internet zijn veel richtlijnen en adviezen te vinden over de begeleiding van kinderen met lees- en spellingproblemen (Huizenga, 2001; Lubbers, 2006; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005). Veel van deze adviezen zijn gericht op de fase voordat de diagnose is gesteld. De literatuur die zich wel richt op de fase na het dyslexieonderzoek is erg theoretisch voor de meeste leerkrachten. Deze theoretische informatie moet na het lezen nog vaak door de leerkracht vertaald worden naar praktisch handelen in de klas (Jansen, 2006; Jongejan & Wentink, 2008; Van der Leij, 2003).

Daarnaast is er veel geschreven over de inzet van technische ondersteuning bij dyslexie, maar op dit moment zijn deze softwareprogramma's nog niet beschikbaar op De Oase.

Naast de literatuur zijn er ook twee andere praktijkonderzoeken die uitgaan van een soortgelijke verlegenheids situatie en die bruikbaar zijn bij dit meesterstuk. Echter beide onderzoeken (Cremers, 2011; Van Berkel, 2011) richten zich vooral op het in kaart brengen van de zorg die nodig is op de verschillende zorgniveaus van het speciaal en voortgezet onderwijs, terwijl dit meesterstuk concrete adviezen voor basisschoolleerkrachten in de klas als doel heeft.

In het voortgezet onderwijs wordt om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met een dyslexieverklaring, veelal gebruik gemaakt van een dyslexiekaart. Via de website van Masterplan Dyslexie is een standaard dyslexiekaart te verkrijgen.

Ook in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Scheltinga, et al., 2011) wordt geadviseerd om met zo'n kaart te werken en om daarbij onderscheid te maken tussen de begeleiding van kinderen met dyslexie in de middenbouw en kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Bij het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen op De Oase zou een dyslexiekaart mogelijk een goed middel kunnen zijn.

1.4 Onderzoeksvraag

Na het verkennen van het probleem, ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Welke aspecten moet een dyslexiekaart op basisschool de Oase bevatten, zodat de leerkrachten op een effectieve manier kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie in de groepen 6 en 7?

1.5 Deelvragen

De volgende deelvragen worden vanuit de theorie beantwoord:

1. Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen met dyslexie in de bovenbouw van de basisschool?
2. Wat vraagt dit van de leerkrachten en leeromgeving in de bovenbouw?
3. Hoe zien een goed leerling-dossier en een goede dyslexiekaart voor leerlingen in de bovenbouw eruit?

De volgende vragen worden door middel van het praktijkonderzoek beantwoord.

4. Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het aansluiten bij de leerlingen met een dyslexieverklaring?
5. Wat zijn verbeterpunten in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen, volgens alle leerkrachten op De Oase, de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun ouders?
6. Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?
7. Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerling voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert hun denken en gevoel over dyslexie daardoor?
8. Wordt er volgens ouders beter afgestemd op de onderwijsbehoeften van hun dyslectische leerling en neemt de tevredenheid daarover toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?

1.6 Gewenste situatie

Nadat het meesterstuk is afgerond is er sprake van afstemming op de onderwijsbehoeften van elke leerling met een dyslexieverklaring in de groepen 6 en 7, doordat er gebruik gemaakt wordt van een dyslexiekaart. De leerling is daardoor

niet langer afhankelijk van bij welke leerkracht hij of zij op dat moment in de groep zit. De leerkracht weet welke aanpassingen gemaakt moeten worden, waardoor de betrokkenheid voor school, het welbevinden en het gevoel van eigenwaarde en sociale acceptatie van de dyslectische leerling toeneemt en de tevredenheid van hun ouders ook groter wordt. Er is een stappenplan, waarin beschreven staat hoe de leerkracht kan komen tot een persoonlijke dyslexiekaart van een leerling in groep 6 of 7 van De Oase.

Het uiteindelijke doel van dit meesterstuk is dat alle kinderen met dyslexie op De Oase een eigen dyslexiekaart hebben. De aanbevelingen die erop staan, worden ook daadwerkelijk gebruikt in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Deze dyslexiekaart geeft een houvast aan de leerkracht, een eventuele vervangende leerkracht en kan gebruikt worden als overdrachtsinstrument naar de nieuwe groep aan het einde van het schooljaar. Dit is een stap op weg naar een dyslexievriendelijke school.

1.7 Inclusief onderwijs

De Rijksoverheid (2011) streeft naar passend onderwijs, dat wil zeggen dat scholen moeten zorgen voor een zo passend mogelijk aanbod voor alle leerlingen. Het accent verschuift: niet de beperking, maar de onderwijsbehoefte van het kind wordt het uitgangspunt.

Ik verwacht dat de leerkracht op basisschool De Oase ervaart dat hij of zij door aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie een wezenlijke bijdrage kan leveren aan het welbevinden en het schoolsucces van leerlingen, die anders zijn dan de gemiddelde leerling. Mogelijk dat deze ervaring hem of haar uitnodigt om (nog) meer open te staan voor kinderen met een andere begeleidingsbehoefte. De dyslectische leerlingen ervaren dat zij, ondanks hun beperking geaccepteerd worden en dat deze beperking hen niet hoeft te belemmeren in hun ontwikkeling. Zij kunnen door de aanpassingen, vastgelegd op de dyslexiekaart, onderwijs volgen op de reguliere basisschool in de eigen wijk. Alle kinderen naar dezelfde school betekent immers meer dan samen onderwijs krijgen. Het betekent, zoals Van Houten (2004) schrijft, gelijkwaardigheid: iedereen kan en mag deelnemen.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk is het theoretisch kader uiteengezet wat betreft de dyslexieverklaring, de onderwijsbehoeften van kinderen met een dyslexieverklaring, hun instructiebehoeften en hoe de basisschool hierop kan reageren met een passend onderwijsaanbod. In de laatste paragraaf is het belang van planmatig werken beschreven en hoe een dyslexiekaart een middel is om zowel deze onderwijsbehoeften, als het afstemmen erop vast te leggen. Daarmee wordt antwoord gegeven op de deelvragen 1 tot en met 3.

2.2 De dyslexieverklaring

Een dyslexiedeskundige geeft op basis van het Protocol Diagnostiek van Dyslexie (Blomert, 2007) een dyslexieverklaring af als uit psychodiagnostisch onderzoek blijkt dat een leerling dyslexie heeft. De dyslexieverklaring, die een onbeperkte geldigheidsduur heeft, beschrijft welke ernstige belemmeringen de leerling ondervindt bij het volgen van onderwijs en/of het functioneren in de samenleving. Daarnaast geeft de dyslexieverklaring aan welke behandeling, materiële voorzieningen, begeleiding en compensaties/dispensaties in het onderwijs noodzakelijk zijn. De opgenomen belemmeringen en de indicatie voor hulp die daarop gebaseerd is, zullen doorgaans wel in de loop der jaren regelmatig bijgesteld moeten worden.

2.3 Deelvraag 1.

Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen met dyslexie in de bovenbouw van de basisschool ?

Om ervoor te zorgen dat het leesprobleem van de dyslectische leerling geen leerprobleem wordt, vraagt deze leerling een aanpak die aansluit bij zijn onderwijsbehoeften. Blomert (2006) stelt dat voor dyslectische leerlingen een aangepaste aanpak noodzakelijk is, die wordt gebaseerd op de analyse van de ernst, de aard en de achtergrond van het leesprobleem. Deze drie variëren bij elke leerling. Een logische consequentie daarvan is, dat elke leerling zijn eigen problemen heeft

en navenant dient te worden begeleid. De dyslexieverklaring geeft inzicht in de specifieke problemen van de leerling en zijn begeleidingsbehoeften. Volgens Van der Leij (2003) echter hebben dyslectische leerlingen in hoofdlijnen dezelfde instructiebehoeften. De aanpak bevat daarom speciale routines waarop per leerling kleine wijzigingen worden aangebracht.

Om een dyslexiekaart te kunnen opstellen voor een dyslectische leerlingen van basisschool De Oase moeten eerst de specifieke problemen van de leerling duidelijk zijn. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van het dyslexieonderzoeksverslag en de dyslexieverklaring van deze leerling. In het stappenplan dat de onderzoeker maakt, staan de speciale routines, waarop per leerling (in overleg en na observatie) wijzigingen kunnen worden gemaakt.

De grondprincipes van aanpak en behandeling (Van der Leij, 2003):

1. Er moet aangesloten worden bij de instructiebehoeften die leerlingen met leesproblemen kenmerken.
2. Er moeten methodische motieven worden vastgesteld: remediëren, compenseren, stimuleren en dispensereren moeten vastgesteld worden. (Een methodisch motief is een algemene richtlijn die voor de aanpak geldt.) Dit wordt uitgewerkt in paragraaf 2.4.
3. Er moet planmatig gewerkt worden.

Volgens het Expertisecentrum Nederlands zijn alle leerlingen, maar in het bijzonder leerlingen met dyslexie, gebaat bij een gerichte aanpak van het lezen en spellen om succesvol te kunnen zijn op school. Effectieve begeleiding kenmerkt zich door de adequate rol van de begeleider, die goede instructie geeft en zorgt voor betekenisvol leren.

- Rol van de begeleider

Het dyslectische kind heeft volgens Van der Leij iemand nodig die de aard van zijn leesproblemen begrijpt en zich voortdurend inspant de juiste hulp te vinden. Het is noodzakelijk dat de leerkracht prioriteit geeft aan de leesinterventie en hij zal over goede organisatorische vaardigheden moeten beschikken om de gewenste begeleiding daadwerkelijk in de groep uit te voeren (Jongejan & Wentink, 2008). De leerkracht leert de dyslectische leerling zoveel mogelijk strategieën aan voor begrijpend lezen en tekst schrijven en hij houdt voortdurend aandacht voor de blijvende motivatie van de leerling met dyslexie. De verwachting van de leerkracht

ten aanzien van de prestaties speelt een belangrijke rol in het zelfbeeld van de dyslectische leerling, aldus het Steunpunt Dyslexie.

Volgens Pavey (2007) is het belangrijk dat niet alleen de betreffende leerkracht, maar iedereen op school (bestuur, directies en leerkrachten) bereid is om steeds te zoeken naar mogelijkheden voor de kinderen met dyslexie in plaats van zich te richten op de beperkingen. Een multi-sensorische benadering werkt, volgens haar, ook prettig voor alle andere kinderen in de groep.

Doordat de leerkracht in gesprek met de leerling en zijn ouders de dyslexiekaart opstelt, kan de leerkracht tonen dat hij begrip heeft voor de specifieke problemen van de dyslectische leerling en dat hij bereid is hier rekening mee te houden.

- Instructie

In een effectieve begeleiding wordt de instructietijd uitgebreid en er wordt zeer frequent hulp gegeven op letter-, woord- en tekstniveau. De leerling met dyslexie wordt betrokken bij het doel van de oefeningen. Er is veelvuldig herhaling nodig: het leesproces automatiseert hierdoor en het verbetert de leesvloeiendheid. Het is volgens het Steunpunt Dyslexie goed om stappenplannen te maken waarmee de leerling de verschillende denkstappen bij het lezen en spellen beter kan onthouden. Pavey adviseert leerkrachten om de instructie multi-sensorisch aan te bieden en dat wordt toegestaan dat leerlingen het resultaat van hun leerproces niet altijd in een schrijfproduct hoeven te tonen.

- Betekenisvol leren

Lezen en spellen zijn geen op zichzelf staande vaardigheden, en moeten daarom ingebed worden in een betekenisvolle context, op het niveau van de zone van naaste ontwikkeling met leeftijdsadequate teksten.

Bij het opstellen van de dyslexiekaart zal daarom bij elke leerling van basisschool De Oase opnieuw vast gesteld moeten worden welke instructiebehoeften het kind heeft. De moeilijkheden waar de kinderen mogelijk tegenaan kunnen lopen, zijn opgenomen in het stappenplan (zie bijlage 8) om tot de dyslexiekaart (zie bijlage 9) te komen.

2.4 Deelvraag 2

Wat vraagt het aansluiten op de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen van de leerkrachten en leeromgeving in de bovenbouw?

Omdat de leerlingen met dyslexie verschillende onderwijsbehoeften hebben, moet door de leerkracht voor elke leerling afzonderlijk vast gesteld worden welke speciale maatregelen, aanpassingen en hulpmiddelen nodig zijn. De begeleiding van een leerling met dyslexie kan naast remediering, ook compensatie, stimulatie, dispensatie en sociale ondersteuning bevatten (Van der Leij, 2003). De leerkracht moet voor elk methodisch motief weten hoe te handelen bij deze specifieke leerling. Hij heeft daarvoor kennis nodig omtrent dyslexie en de gevolgen ervan op het leerproces. De leeromgeving moet door de leerkracht worden aangepast afhankelijk van wat de dyslectische leerling nodig heeft. Hij moet daarbij rekening houden met wat haalbaar en beschikbaar is in de onderwijssetting van deze leerling.

Compenseren betekent dat er andere manieren worden gebruikt om tot gemakkelijker lezen en beter spellen te komen. Callenbaut (2006) vindt dat leerkrachten leerlingen bij wie remediëren geen of weinig effect heeft, zo snel mogelijk moeten leren om goed om te gaan met een tekstverwerkingsprogramma, de spellingcontrole, digitale woordenboeken en daarnaast met gespecialiseerde software. Vanaf groep 5 leren kinderen immers steeds meer om zelfstandig gebruik te maken van informatiebronnen. Kinderen met dyslexie hebben grote moeite met het niveau en de grote hoeveelheid teksten, die ze echter qua intelligentie wel aan kunnen. Om hun zelfredzaamheid, hun gevoel van eigenwaarde te vergroten en de leerling te blijven motiveren te lezen en/of schrijven, is het inzetten van technische ondersteuning noodzakelijk. Uit onderzoek blijkt immers volgens Rolak en Henneman (2010) dat ondersteunende technologie positieve effecten kan hebben, op zowel de kwaliteit van de taken en de snelheid van werken, als ook op de zelfstandigheid, motivatie en concentratie. Mits er goed gekeken wordt naar het kind, de taak, de techniek en de context waarin de software gebruikt zal worden. Daarnaast verbeteren de lees- en spellingvaardigheden erdoor.

Dispenseren wil zeggen dat de leerling ontheffing kan krijgen van bepaalde opdrachten. In het basisonderwijs bestaat deze ontheffing vaak uit het mogen schrappen van een aantal soortgelijke opgaven. Dispenseren moet, aldus het Ministerie van Onderwijs in België, eerder een uitzondering zijn dan de regel, omdat het de kans vermindert om de einddoelen basisonderwijs te halen.

Stimuleren is gericht op het bevorderen van de motivatie voor het lezen en spellen. Het verbeteren van de werkhouding en het juist inschatten van de eigen competentie behoren hiertoe. Ook hebben leerlingen met dyslexie hulp nodig bij het accepteren van, en het goed kunnen omgaan met hun dyslexie. Leerkrachten kunnen hier een positieve bijdrage leveren. Ghesquière (2010) geeft vijf motivatietips voor dyslectische leerlingen: er moet aangesloten worden bij de belangstelling van het kind, laat het leven van de leerling niet alleen uit lezen bestaan, benadruk kwaliteiten in plaats van tekortkomingen, zorg voor succeservaringen en geef daar procesgerichte feedback op en tot slot geef leerlingen hun autonomie terug.

De hierboven weergegeven aanpassingen die leerkrachten op De Oase kunnen maken voor de dyslectische leerlingen staan opgenomen in het stappenplan. (Zie bijlage 8.)

2.5 Deelvraag 3.

Hoe zien een goed leerling-dossier en een goede dyslexiekaart voor leerlingen in de bovenbouw eruit?

Het bijhouden van een dossier over de leesvorderingen is belangrijk. In het dossier horen vanuit het Protocol leesproblemen en dyslexie (Scheltinga et al., 2011) in elk geval toetsoverzichten met interpretaties, lees- en spellinganalyses en de uitgezette interventies met de evaluaties. Het dossier geeft direct informatie over de geschiedenis van de leesontwikkeling, over welke begeleiding effectief is en zorgt voor een goede overdracht naar de leerkracht van de volgende groep.

2.5.1 De dyslexiekaart.

Als aanvulling op dat dossier vinden Scheltinga et al. (2011) het zeer wenselijk om de afspraken over de methodische motieven en de hulpmiddelen vast te leggen op een dyslexiekaart. Volgens hen is deze kaart ook een goed overdrachtsinstrument naar de volgende leerkracht. Dat is ook een goed moment om te bekijken of de faciliteiten nog up-to-date zijn of juist aanpassing vragen. Er worden echter geen aanbevelingen gedaan voor de inhoud of vormgeving van de dyslexiekaart.

In het kader van het Masterplan Dyslexie zijn wel standaard dyslexiekaarten gemaakt voor het voortgezet onderwijs met daarop tips voor de docenten om te gebruiken in

het onderwijs aan dyslectische leerlingen. Een aantal daarvan zijn goed bruikbaar in het basisonderwijs. Een standaard dyslexiekaart vindt de onderzoeker op grond van de kennis verzameld op de deelvragen 1 en 2 niet wenselijk.

Leerlingen in het voortgezet onderwijs beschikken vaak naast een dyslexiekaart over een dyslexiepas waarmee ze wettelijk recht hebben op een aantal faciliteiten en maatregelen. Leerlingen met dyslexie in het basisonderwijs hebben recht op goed onderwijs en dat er wordt afgestemd op hun onderwijsbehoeften. Er is echter niet wettelijk vastgelegd op welke faciliteiten en welke maatregelen zij recht hebben.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het praktijkonderzoek is opgebouwd. De onderzoeksgroep wordt beschreven. Daarna volgt de uitleg over de onderzoeksmethode, de dataverzameling en het tijdspad. En tenslotte de verantwoording wat betreft de waarborging van validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.

3.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd op basisschool De Oase bij zes leerlingen met een dyslexieverklaring: twee leerlingen uit groep 6 en vier leerlingen uit groep 7. De leerlingen zitten in vier verschillende groepen. De vijf leerkrachten van deze vier groepen gaan met de dyslexiekaart werken en delen hun bevindingen hierover met de onderzoeker. Om de anonimiteit te waarborgen, heeft elke leerling een eigen code: 6Am, 6Bj, 7Aj1, 7Aj2, 7Bm, 7Bj. Het eerste cijfer staat voor het leerjaar. De hoofdletter A of B voor de betreffende groep. De m of j voor jongen/meisje. Verder zijn de ouders van deze zes leerlingen bij het onderzoek betrokken.

3.3 Onderzoeksmethode

Er is gekozen voor een ontwerpgericht onderzoek. Volgens Harinck (2010) is dit type onderzoek gericht op het via onderzoek ontwerpen en uitproberen van methodes, interventies, procedures et cetera met als doel kennis te ontwikkelen om iets te veranderen in de werkelijkheid. Het onderzoek moet nieuwe kennis genereren die door andere leerkrachten overgenomen kan worden.

Om een ontwerpgericht onderzoek uit te voeren moeten volgens Kallenberg et al. (2007) na het bepalen van de onderzoeksvraag nog vier stappen gezet worden. De tweede stap is het verrichten van vooronderzoek: literatuuronderzoek en een bezoek aan een andere basisschool, waar men werkt met een dyslexiekaart.

Daarna, stap 3, stelt de onderzoeker een stappenplan op, waarmee een dyslexiekaart voor basisschool De Oase gemaakt kan worden. De onderzoeker gebruikt dit stappenplan om voor elke leerling uit de onderzoeksgroep een

persoonlijke dyslexiekaart op te stellen. De leerkrachten gebruiken deze dyslexiekaart bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep. De onderzoeker voert als vierde stap evaluatiegesprekken met de leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun leerkrachten, zodat tijdens stap 5, de dyslexiekaart aangevuld en verbeterd kan worden. Na het onderzoek zijn er richtlijnen voor de inhoud en de vorm van een dyslexiekaart op De Oase. De school beschikt tevens over een stappenplan hoe een dyslexiekaart opgesteld kan worden.

3.4 De deelvragen en de gebruikte onderzoeksinstrumenten

De onderzoeksvraag is opgesplitst in de volgende deelvragen met bijbehorende onderzoeksinstrumenten. In hoofdstuk 2 zijn de deelvragen 1, 2 en 3 beantwoord. Na elk onderzoeksmiddel wordt een verantwoording voor deze keuze gegeven en wordt aangegeven hoe de gegevens geanalyseerd worden.

Deelvragen	Onderzoeksinstrument
4. Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het aansluiten bij de leerlingen met een dyslexieverklaring?	Vragenlijst met gesloten vragen voor alle leerkrachten De Oase. Vragenlijst met gesloten vragen voor de leerkrachten met een dyslectische leerling in de groep. Lijst om maatregelen en hulpmiddelen aan te geven, die ingezet worden door de leerkrachten met een dyslectische leerling in de groep.
Door alle leerkrachten een vragenlijst in te laten vullen, wordt een completer beeld van de situatie op De Oase verkregen, dan wanneer alleen de leerkrachten die op het moment van het meesterstuk een leerling met dyslexie in de groep hebben, bevraagd worden. Het werken met een voorgestructureerde vragenlijst maakt het gemakkelijker de kwalitatieve gegevens met elkaar te vergelijken. De antwoorden op de vragenlijsten worden verwerkt in een frequentietabel (Harinck, 2010). De maatregelen en hulpmiddelen die de leerkrachten aangeven worden verwerkt volgens het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2010).	
5. Wat zijn verbeterpunten in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen, volgens alle leerkrachten op De Oase, de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun ouders?	Enquête om mogelijke verbeterpunten aan te geven, ingevuld door a. de dyslectische leerlingen, b. hun leerkrachten en c. hun ouders.

Op de lijst kunnen de betrokkenen hun verbeterpunten aangeven. Er wordt een open vraag gesteld om verbeterpunten aan te geven, zodat men niet in een bepaalde richting wordt gestuurd (Kallenberg et al., 2007). De kwalitatieve gegevens worden verwerkt volgens het geordend schoenendoosmodel, zodat er een vergelijking gemaakt kan worden tussen de drie verschillende groepen betrokkenen.	
6. Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?	Vragenlijst met zes open vragen voor de betrokken leerkrachten
De leerkrachten kunnen via de open vragenlijst vrij hun mening geven. De kwalitatieve gegevens worden in een tabel onder elkaar gezet, zodat de antwoorden van de leerkrachten met elkaar vergeleken worden.	
7. Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerling voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert hun denken en gevoel over dyslexie daardoor?	Lijst met beoordelvingsvragen, waarop de leerlingen kunnen antwoorden met punten van 1 tot 10. De lijst bevat 40 vragen, die betrekking hebben op 5 aspecten: betrokkenheid op school en leren, welbevinden en zelfbeeld, sociale acceptatie, dyslexie, aanpassingen in leeromgeving. Per onderdeel kan een gemiddelde score berekend worden. Hoe hoger het punt dat de leerling geeft, hoe positiever hij over dit aspect denkt. Lijst met 4 vragen om de mening van de leerlingen over de dyslexiekaart te achterhalen.
De beoordelvingsvragenlijst is door de onderzoeker zelf samengesteld, zodat de kwantitatieve gegevens die hieruit voortkomen beter aansluiten bij het doel van het meesterstuk. Er bestaat geen vragenlijst die het positief of negatief denken over dyslexie meet. De vragenlijst is gebaseerd op de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK). Deze vragenlijst is niet gebruikt omdat drie van de zes subschalen niet relevant zijn voor dit meesterstuk, de schaalverdeling met 5 items klein is en het interpreteren van de test door een psycholoog moet gebeuren. Daarnaast is er voor het samenstellen ook gebruik gemaakt van Zien! PO leerlingenvragenlijst. Helaas heeft De Oase geen licentie voor het afnemen hiervan. De voordelen van de zelf samengestelde vragenlijst hebben de onderzoeker doen besluiten om geen door de Cota goedgekeurde vragenlijsten te gebruiken. Dat betekent dat bij het interpreteren en het trekken van conclusies uit deze gegevens voorzichtig te werk moet worden gegaan. De antwoorden van de voor- en nameting zullen als gemiddelden per subschaal per leerling met elkaar vergeleken worden en worden weergegeven in een kruistabel. Het werken met gemiddelden heeft als voordeel dat een overzichtelijk aantal data naast elkaar vergeleken kan worden in plaats van wanneer alle scores worden weergegeven. Het nadeel is echter dat de spreiding op een bepaald aspect niet wordt meegenomen (Harinck, 2010). De lijst met vier open vragen dient als aanvulling bij de beoordelvingsvragen. De antwoorden op deze vragen zullen in een tabel onder elkaar weer gegeven worden.	

8. Wordt er volgens ouders beter afgestemd op de onderwijsbehoeften van hun dyslectische leerling en neemt de tevredenheid daarover toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?	Lijst met beoordelvingsvragen, waarop de ouders kunnen antwoorden met punten van 1 tot 10. De lijst bevat 16 vragen, die betrekking hebben op 2 aspecten: aanpassingen in leeromgeving en tevredenheid over deze aanpassingen. Per onderdeel kan een gemiddelde score berekend worden. Hoe hoger het punt dat de ouder geeft, hoe positiever hij over dit aspect denkt. Lijst met twee vragen om de mening van de ouders over de dyslexiekaart te achterhalen.
De beoordelvingsvragenlijst is door de onderzoeker zelf samengesteld, zodat de kwantitatieve gegevens die hieruit voortkomen beter aansluiten bij het doel van het onderzoek. De onderzoeker heeft hiervoor geen bestaande vragenlijst gevonden. De antwoorden van de voor- en nameting zullen als gemiddelden per subschaal per ouder met elkaar vergeleken worden en worden weergegeven in een kruistabel (Harinck, 2010). Het werken met gemiddelden heeft als voordeel dat een overzichtelijk aantal data naast elkaar vergeleken kan worden in plaats van wanneer alle scores worden weergegeven. Het nadeel is echter dat de spreiding op een bepaald aspect niet wordt meegenomen (Harinck, 2010). De lijst met twee open vragen dient als aanvulling bij de beoordelvingsvragen. De antwoorden op deze vragen zullen in een tabel onder elkaar weer gegeven worden.	

3.5 Tijdsplan

Maand	activiteiten
September en oktober 2011:	Situatie waarin handelingsverlegenheid wordt ervaren vaststellen en komen tot centrale onderzoeksvraag van het meesterstuk. Literatuurstudie.
November en december 2011:	Vragenlijst laten invullen door alle leerkrachten. Vragenlijst en overzicht hulpmiddelen laten invullen door leerkrachten met een dyslectische leerling in de groep. Literatuurstudie. Interview intern begeleider andere school. Opstellen vragenlijsten leerlingen onderzoeksgroep en hun ouders
Januari 2012:	Vragenlijsten laten invullen door leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders. Opstellen stappenplan om dyslexiekaart te maken.

	Met elke leerling uit onderzoeksgroep een eigen dyslexiekaart opstellen. Dyslexiekaarten doornemen en aanpassen met de betreffende leerkrachten.
Februari 2012:	Leerlingen en leerkrachten starten met gebruiken dyslexiekaarten in de klas. Tussentijds evalueren en bijstellen dyslexiekaarten.
Mei en juni 2012:	Vragenlijsten (opnieuw) laten invullen. Alle gegevens verwerken tot onderzoeksverslag.
September 2012:	Presenteren van het meesterstuk tijdens een teamvergadering.

3.6 Verantwoording validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethische reflectie.

3.6.1 Validiteit

Voor de interventie en na 8 weken worden dezelfde beoordelvingsvragen ingevuld. Zowel de leerkrachten, de leerlingen als hun ouders wordt gevraagd hoe zij vinden dat er afgestemd wordt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen met dyslexie. De vragenlijst hiervoor is door de onderzoeker zelf gemaakt, zodat deze aansluit bij de situatie op basisschool De Oase. Het onderzoeksverslag is een waarheidsgetrouw overzicht van verschillende informatiebronnen: literatuur, standpunten, ervaringen en verwachtingen van leerkrachten, leerlingen en ouders.

3.6.2 Betrouwbaarheid

Omdat de onderzoeker nauw betrokken is bij het onderzoek, worden de verschillende stappen die gezet worden besproken met critical friends. De gemaakte keuzes voor onderzoeksopzet en -instrumenten zijn in paragraaf 3.3 gemotiveerd. Om te voorkomen dat het lage leesniveau van de leerlingen uit de onderzoeksgroep van invloed is tijdens het invullen van de vragenlijst, wordt de vragenlijst door de onderzoeker voorgelezen. Zo wordt een onbetrouwbare score door niet begrijpen voorkomen. Om te voorkomen dat de leerlingen sociaal wenselijk antwoorden, vullen ze de vragenlijst apart van elkaar in en wordt afgesproken dat niemand behalve de onderzoeker de antwoorden leest.

3.6.3 Triangulatie

De betrouwbaarheid en validiteit wordt gewaarborgd door het toepassen van triangulatie. Voor het in kaart brengen van de begin- en de eindsituatie van de onderzoeksgroep worden drie bronnen gebruikt: de leerkrachten, de leerlingen en hun ouders.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de data die het praktijkonderzoek heeft opgeleverd beschreven en geanalyseerd. Dit wordt gedaan aan de hand van de deelvragen 4 tot en met 9, die bij de centrale onderzoeksvraag horen.

De deelvragen 1, 2 en 3 zijn vanuit de literatuur beantwoord in hoofdstuk 2.

Elke paragraaf begint met de deelvraag, gevolgd door de manier waarop de gegevens verzameld zijn, de presentatie van de gegevens en een korte samenvatting van de opvallendheden.

4.2 Deelvraag 4.

Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het aansluiten bij de leerlingen met een dyslexieverklaring?

Om antwoord te krijgen op deze vraag zijn er in december 2011 twee verschillende vragenlijsten plus een lijst met mogelijke maatregelen en hulpmiddelen ingevuld:

- Op de eerste plaats een lijst met gesloten vragen met betrekking tot kennis en attitude rondom dyslexie. Deze lijst is ingevuld door alle leerkrachten van de Oase. De antwoorden zijn verwerkt volgens een frequentieverdeling (Harinck, 2010) in figuur 1.
Op de lijst is ruimte gegeven voor extra toelichtingen; de meest opvallende opmerkingen staan vermeld in de toelichting na figuur 1.
- Op de tweede plaats een lijst met gesloten vragen met betrekking tot het eigen leerkrachtgedrag bij een dyslectische leerling. Deze lijst is alleen ingevuld door vier leerkrachten die een kind met een dyslexieverklaring in hun groep hebben.
De antwoorden zijn verwerkt volgens een frequentieverdeling (Harinck, 2010) in figuur 2.
- Daarnaast hebben bovenstaande leerkrachten ook aangegeven welke maatregelen en hulpmiddelen ze zelf in de klas gebruiken om aan de onderwijsbehoeften van de dyslectische kinderen tegemoet te komen.
Deze antwoorden zijn verwerkt volgens het geordend

schoenendoosmodel (Harinck, 2010) in figuur 3. Elke leerkracht is weergegeven met een hoofdletter. Leerkracht B zet geen extra middelen in en komt dus niet voor in figuur 3.

4.2.1 Vragenlijst ingevuld door alle leerkrachten De Oase

December 2011

Figuur 1.

Gestelde vragen	Gegeven antwoorden:		
	Ja	Nee	Weet niet
Heb je voldoende kennis over dyslexie?	4	11	
Heb je het Protocol gelezen dat bij je groep hoort?	11	4	
Wordt er op school voldoende gedaan om dyslectische leerlingen te helpen?	2	8	5
Beginsituatie De Oase (N=15)			

Ruim 70% van de leerkrachten geven in de toelichting aan onvoldoende kennis te hebben, ondanks dat een groot deel het Protocol leesproblemen en dyslexie (Scheltinga et al., 2011) gelezen heeft. Men geeft aan de doorgaande lijn te missen, dat er teveel onduidelijkheid is over afspraken rondom kinderen met dyslexie en dat men niet weet welke hulpmiddelen en maatregelen mogelijk zijn.

4.2.2 Vragenlijst ingevuld door leerkrachten met één of meer dyslectische kinderen in de groep.

December 2011.

Figuur 2.

Gestelde vragen	Gegeven antwoorden	
	Ja	Nee
Is er volgens de leerkracht voor de leerling een behandelplan opgesteld door de diagnosticus?	1	3
Is er door de leerkracht een individueel handelingsplan (IHP) opgesteld?	1	3
Worden er extra maatregelen genomen/ extra hulpmiddelen ingezet?	3	1
Is er extra ouderoverleg?	3	1
Is er extra kindoverleg?	4	0
Beginsituatie leerkrachten met leerlingen met dyslexie. (N=4)		

De leerkrachten gebruiken geen behandelplan, omdat dat er volgens hen niet is. Er wordt door één leerkracht een IHP gemaakt, maar voor de meeste dyslectische kinderen is er alleen het groepsplan.

4.2.3 Maatregelen en hulpmiddelen die ingezet worden

December 2011

Figuur 3.

Soorten maatregelen	Maatregelen die worden genomen	Leerkracht die deze maatregel uitvoert.
Maatregelen om het lezen en spellen te verbeteren	Extra spelling oefenen met maatje. Samen lezen met leerkracht. Inzet Spelling-spiekboek (Kamp, van de & Metz, 2005); extra instructie. Meer laten werken op computer.	A C C, D C, D
Maatregelen om het lezen en spellen te compenseren	Taak wordt voorgelezen. Extra instructie begrijpend lezen; taken begrijpend lezen vaak mondeling en klassikaal. Begrijpend leestoets met daisyspeler. Nieuwsbegrip op de computer. Taalopdrachten mondeling in groepje. Taalopdrachten eventueel op de computer maken.	A A A C A, C D
Maatregelen, zodat de dyslectische leerling vrijgesteld is van bepaalde taken	Bij bepaalde taalopdrachten minder opdrachten maken.	C
Aanpassingen in opdrachten, in leeromgeving	Alle talige opdrachten mondeling toelichten. Kinderen mogen altijd vragen stellen bij taal/leesopdrachten. Dictees maken aan tafel leerkracht Grotere letterboeken. Extra tijd bij toetsen. Gebruik maken van opzoekboekje bij taal.	C C A C D D
Maatregelen die genomen worden door de leerkrachten op basisschool De Oase om kinderen met dyslexie te ondersteunen in hun onderwijsbehoeften. (N=4)		

Het valt op dat elke leerkracht een aantal maatregelen noemt. Er is nauwelijks overeenstemming in de antwoorden tussen de leerkrachten onderling. De maatregelen die worden ingezet op De Oase worden bepaald door de leerkracht bij wie het kind in de klas zit. De leerkracht zet dezelfde hulpmiddelen in bij alle dyslectische leerlingen in de groep. De hulpmiddelen en aanpassingen verschillen per leerkracht. Er wordt geen verschil gemaakt per leerling in de groep.

4.3 Deelvraag 5

Wat zijn verbeterpunten in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen, volgens alle leerkrachten op De Oase, de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun ouders?

Alle leerkrachten, de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep en hun ouders zijn middels een vragenlijst uitgenodigd om aan te geven wat zij als verbeterpunten zien in het onderwijs aan kinderen met dyslexie op De Oase. Hun antwoorden zijn in figuur 4 gerangschikt volgens het geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2010). De ouders van één kind hebben deze vraag niet beantwoord.

Verbeterpunten voor De Oase in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van dyslectische kinderen.

December/Januari 2012

Figuur 4.

Verbeterpunten	De verschillende betrokkenen		
	Leerkrachten de Oase (N=15)	Leerlingen met dyslexie (N=6)	Ouders leerlingen met dyslexie (N=5)
Signalering	Tijdige signalering van dyslexie.		Tijdige signalering, zodat eerder de goede dingen worden gedaan.
Overeenkomst	Idem met ouders		Idem met leerkrachten
Begeleiding in de klas	- Kennis van de leerkracht vergroten tav.: kenmerken dyslexie, maatregelen, hulpmiddelen, werkvormen, verwachtingen.		-Kennis van de leerkrachten vergroten.
Overeenkomst	Idem met ouders		Idem met leerkrachten
Overeenkomst		- Meer tijd om het lezen en spellen te oefenen samen met de leerkracht. - Meer hulp van de leerkracht bij alles.	- Meer begeleiding bij het lezen, het spellen en taal in het algemeen.
		Idem met ouders	Idem met leerlingen
			- Huiswerk meegeven om te pre-teachen of extra te oefenen
Inzet hulpmiddelen in de klas	- Ouders als ondersteuning in de klas inzetten.	- Boeken met grotere letters. - Gebruik leesliniaal.	- Gebruik mogen maken van opzoekkaarten bij

		- Gebruik lijntjespapier met grotere tussenruimte.	- spelling, rekenen. - Aanschaffen speciale leesboeken: technisch laag niveau en qua inhoud op leeftijd. - Gebruik kunnen maken van een computer in de klas ipv op de gang.
Afspraken		- Vooraan in de klas mogen zitten als je dyslectisch bent.	- Bij andere vakken tellen spellingfouten niet.
Overeenkomst		- Leerlingen krijgen meer tijd voor het maken van toetsen. - De toetsen worden voorgelezen. - De toetsen worden uitvergroot. - De tekst in toetsen wordt minder.	- Bij toetsen de vragen voorlezen, uitvergroete versie, meer tijd.
		Idem met ouders	Idem met leerlingen
			- De leerkracht of een klasgenootje lezen vaker een tekst voor. - Kinderen hoeven geen verhaaltjes-sommen te maken, maar krijgen ouderwetse sommen. - Leerkrachten lezen in alle groepen voor om leesplezier te stimuleren.
Technische-ondersteuning	- Inzetten van technische ondersteuning bij het lezen van teksten.		- Inzetten van technische ondersteuning bij het lezen van lange teksten, bij toetsen en bij de zaakvakken. - Inzetten van de tekstverwerker bij taalopdrachten. - Het kunnen uitproberen van technische hulpmiddelen. - Training in Citotoetsen.
Overeenkomst	Idem met ouders		Idem met leerkrachten
Sociaal-emotioneel			- Onzekerheid bij kinderen verminderen. - Stimuleren van sterke kanten van het

			kind.
Beleidsmatig	- Vastleggen van gelijke terminologie. - Maken van duidelijke afspraken rondom compensatie en dispensatie, mn bij toetsen. - Zorgen voor doorgaande lijn in aanpak van kinderen met dyslexie.		- Er moet iemand zijn die op school zorgt dat er aandacht is voor dyslexie. - Beleid voor aanpak dyslexie; hulp niet afhankelijk van leerkracht bij wie het kind zit.
Overeenkomst	Idem met ouders		Idem met ouders
			- Leerkrachten lezen in alle groepen voor om leesplezier te stimuleren. - Goede afstemming tussen behandelaar en school.
Verbeterpunten volgens leerkrachten, dyslectische kinderen en hun ouders.			

Overeenstemming tussen betrokkenen:

Leerkrachten en ouders geven vier dezelfde verbeterpunten aan: tijdige signalering, kennis vergroten bij de leerkrachten, inzetten van technische ondersteuning en een duidelijk beleid in zaken rondom dyslexie.

Er is ook overeenkomst tussen leerlingen en ouders over twee verbeterpunten: ondersteuning bij het toetsen en intensievere begeleiding van de leerlingen in de klas.

Verbeterpunten van één groep betrokkenen:

De leerkrachten denken dat er verbetering mogelijk is door het direct inzetten van ouders in de klas.

De dyslectische leerlingen zien verbeterpunten in concrete maatregelen die hen direct kunnen helpen in de klas.

Ouders zien als verbeterpunten het meegeven van huiswerk, zodat zij hun kind vanuit thuis kunnen helpen. De afstemming tussen school en behandelaar kan volgens hen verbeterd worden. Zij vinden ook dat het leesplezier meer gestimuleerd kan worden.

4.4 Deelvraag 6

Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is na drie maanden werken met de dyslexiekaart in mei 2012 een vragenlijst ingevuld door de vier betrokken leerkrachten. De antwoorden zijn gerangschikt volgens het geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2010). De antwoorden op deze vragenlijst zijn uitgebreid weergegeven in figuur 5, zodat deze door de onderzoeker gebruikt kunnen worden als verbeterpunten voor een volgende versie van de dyslexiekaart.

Visie van leerkrachten op de dyslexiekaart

Mei 2012

Figuur 5.

Antwoorden leerkrachten: visie op gebruik dyslexiekaart
1. Biedt de dyslexiekaart een houvast bij het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerling? Heeft de kaart een meerwaarde geleverd in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerling?
Alle leerkrachten zien duidelijk de meerwaarde van de dyslexiekaart. Het biedt duidelijkheid naar leerkrachten en leerlingen; afspraken liggen zwart op wit vast. Leerkrachten weten wat nodig is bij alle vakken. De leerlingen voelen zich serieus genomen; het geeft hen rust en vertrouwen dat de afspraken nagekomen worden. Leerlingen durven gemakkelijker voor zichzelf op te komen; hebben meer zelfvertrouwen om dat te doen. Je hoeft als leerkracht niet zelf het wiel uit te vinden.
2. Is er naast de dyslexiekaart nog iets anders nodig om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerling? Zo ja, wat dan.
Twee leerkrachten vinden dat de dyslexiekaart volstaat. Twee leerkrachten hebben naast de dyslexiekaart nog behoefte aan andere begeleidingsmiddelen, namelijk ○ Technische ondersteuning bij het lezen ○ Meer overleg tussen leerkracht, leerling en ouders ○ Andere waardering dan A t/m E bij bepaalde Cito-toetsen
3. Zijn er verbeterpunten, wijzigingen die jij graag zou zien in de volgende versie van de dyslexiekaart?
Een leerkracht heeft geen verbeterpunten. Drie leerkrachten geven wel verbeterpunten, namelijk ○ Professionelere of meer kindgerichte lay-out ○ Afspraken die voor alle kinderen met dyslexie gelden hoeven niet op de eigen kaart, zodat het overzicht beknopter en overzichtelijker wordt. ○ Een apart kopje "rekenen". ○ Een gebruiksaanwijzing, zodat ook vervangers weten dat er dyslexiekaarten bestaan op onze school en hoe ze deze moeten gebruiken.
4. Heeft de dyslexiekaart voor jou en/of de leerling zoveel meerwaarde dat hij standaard ingevoerd zou moeten worden bij alle leerlingen met een dyslexieverklaring op onze school? Graag toelichten.
Alle vier de leerkrachten beantwoorden deze vraag positief. Het biedt een betere begeleiding van de leerling. Een soepelere overgang naar de volgende leerkracht.

Ook andere leerlingen die leer- of gedragsmoeilijkheden hebben zouden een soortgelijke kaart moeten hebben. Of juist leerlingen met hoogbegaafdheid. De kaart bood mij een leidraad bij de oudergesprekken van deze kinderen.
5. Denk je met een goed stappenplan deze dyslexiekaart zelf te kunnen maken of is het meer een taak voor de leesspecialist? Wat heeft je voorkeur?
Een leerkracht kiest voor de leesspecialist. Drie leerkrachten vinden dat leerkrachten het zelf moeten kunnen, mits ze (in het begin) daarbij ondersteund worden door de leesspecialist.
6. Als je standaard werkt met een dyslexiekaart, hoe vaak per schooljaar zou deze dan volgens jou bijgesteld moeten worden? Wie zou dat moeten doen?
Twee leerkrachten vinden 2 keer per jaar. Een leerkracht vindt 2 of 3 keer per jaar. Een leerkracht vindt 3 keer per jaar. Als de dyslexiekaart net is opgestart iets minder tijd er tussen, zodat bepaalde aanpassingen uitgeprobeerd kunnen worden. Wie moet zorg dragen voor het bijstellen van de dyslexiekaart?: Alle leerkrachten vinden dat de leerkrachten dat zelf moeten kunnen, maar dat de leesspecialist mee zou moeten kijken om te ondersteunen, de ontwikkelingen van de leerlingen te volgen en om de rode draad binnen de school te bewaken.
Visie op dyslexiekaart leerkrachten (N=4)

De leerkrachten vinden alle vier dat de dyslexiekaart een wezenlijke bijdrage levert aan het onderwijs van leerlingen met dyslexie op De Oase. Er zijn een aantal opmerkingen die de onderzoeker mee kan nemen naar de volgende versie van de dyslexiekaart.

4.5 Deelvraag 7

Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerling voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert het denken en gevoel over hun dyslexie daardoor?

De 6 leerlingen van de onderzoeksgroep hebben twee keer, zowel in januari (voordat er met de dyslexiekaart is gewerkt) als in mei (na drie maanden werken met de dyslexiekaart) dezelfde vragenlijst ingevuld. De vragen op deze lijst zijn beantwoord door het invullen van beoordelingsschalen van 1 tot 10. Score 1 komt overeen met een lage score/negatief denken over dit aspect, een score 10 komt overeen met een hoge score/positief denken over dit aspect. Steeds zijn er meerdere vragen ingevuld om de verschillende aspecten te meten. De gemiddelde score van januari en mei per aspect is terug te vinden in een kruistabel met gemiddelden (Harinck, 2010) in figuur 6.

4.5.1 Overzicht sociaal-emotionele ontwikkeling voor en tijdens gebruik dyslexiekaart in de klas.

Januari en mei 2012.

Figuur 6.

Aspecten sociaal-emotioneel:	Leerlingen											
	6Am		6Bj		7Aj1		7Aj2		7Bm		7Bj	
	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei
Betrokkenheid op school en leren	7,84	8,67	7	5,17	5,67	6,17	5,67	8,5	7,67	8,34	3,5	5
Welbevinden en eigenwaarde	5,08	5,67	6,34	5,25	6,83	7,42	6,25	8,17	6,17	8,84	5,58	7
Sociale acceptatie	4	3,63	6,75	6,88	4,88	7,63	6,75	8,38	7,5	8,5	6,5	5,63
Denken over dyslexie	3	2,75	3	4,5	5,25	7,75	5	7,5	6,75	9	5,75	6,5
Denken over aanwezige aanpassingen (leeromgeving, leerkracht) ivm dyslexie	7,89	6,33	6,12	4,45	3,89	6,12	4,45	9,45	6,78	7,45	7,12	7,23
Sociaal-emotionele ontwikkeling dyslectische kinderen De Oase: voor en nameting. (N=6)												

Legenda	Verschil >-1	Verschil <-1	Verschil: <+1	Verschil: >+1
---------	--------------	--------------	---------------	---------------

Bij de leerlingen van groep 7 is er een positieve groei op de verschillende sociaal-emotionele aspecten te zien in de drie maanden dat de dyslexiekaart is gebruikt.

Deze positieve groei is er niet bij de twee leerlingen van groep 6.

De leerlingen van groep 7 zijn ook positiever gaan denken over de aanwezige aanpassingen die in de klas gemaakt zijn, terwijl de twee leerlingen uit de groepen 6 hier juist negatiever over zijn geworden.

4.5.2 Ervaringen van de leerlingen uit de onderzoeksgroep met betrekking tot de inzet van de dyslexiekaart.

Mei 2012

Figuur 7.

Antwoorden leerlingen visie op gebruik dyslexiekaart
Hoe bevalt het werken met de dyslexiekaart?
Drie leerlingen bevalt het werken met de dyslexiekaart goed. Drie leerlingen geven geen antwoord op deze vraag.
Zouden alle kinderen met dyslexie op onze school zo'n kaart moeten hebben? Ja of nee?
Alle leerlingen antwoorden positief.
Waarom wel of niet?
Vier leerlingen geven aan dat het werken met de kaart handig, beter is. Een leerling geeft aan dat het goed is voor de stagiaire Een leerling vindt de kaart handig, omdat dan duidelijk is wat ik mag, meer tijd of ander potlood.
Wat kan er nog verbeterd worden aan de dyslexiekaart?
Drie leerlingen hebben geen verbeterpunten. Een leerling wil de kaart in eigen kleur Twee leerlingen weten het niet.
Visie leerlingen op dyslexiekaart (N=6)

De helft van de kinderen geeft aan dat de kaart goed bevalt, terwijl de drie andere deze vraag niet beantwoorden. Alle kinderen geven aan dat een dyslexiekaart ingezet moet worden bij alle leerlingen met dyslexie op De Oase. Verbeterpunten zijn er volgens de leerlingen niet, met uitzondering van de kleur van de kaart.

4.6 Deelvraag 8

Neemt de tevredenheid van ouders over het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van hun dyslectische kind toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?

De ouders van de 6 leerlingen van de onderzoeksgroep hebben twee keer dezelfde vragenlijst ingevuld. In januari, voordat er met de dyslexiekaart is gewerkt en in mei, na 3 maanden gewerkt te hebben met de dyslexiekaart. Per aspect zijn er meerdere vragen die beantwoord kunnen worden op een beoordelingsschaal van 1 tot 10. De gemiddelde score van januari en mei is per aspect terug te vinden in een kruistabel met gemiddelden (Harinck, 2010) in figuur 8.

Bij het invullen in mei zijn aan de ouders van de zes leerlingen ook een aantal vragen gesteld met betrekking tot de inzet van de dyslexiekaart. Deze antwoorden zijn

verwerkt volgens het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2010) in figuur 9.
Één ouder heeft deze vragenlijst niet beantwoord.

4.6.1 Overzicht denken over aanpassingen en tevredenheid van de ouders.

Figuur 8.

Aspecten:	Ouder(s) van leerling											
	6Am		6Bj		7Aj1		7Aj2		7Bm		7Bj	
	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei	jan.	mei
Denken over aanwezige aanpassingen (leeromgeving, leerkracht) ivm dyslexie	5,9	6,6	-	-	5,4	7	4,15	6,5	5,5	5,6	4,8	4,6
Tevredenheid over omgaan met kinderen met dyslexie.	7,34	6,67	-	-	7,17	8,83	4,08	4,83	6,8*	6,67	4,34	6,17
Mening ouders van leerlingen onderzoeksgroep (N=6)												
Legenda	Verschil >-1		Verschil <-1		Verschil: <+1		Verschil: >+1					

* Ouder geeft aan dat dat voor de huidige situatie bij deze leerkrachten geldt, niet voor de andere jaren; daar is men minder tevreden over.

Uit de scores blijkt dat vier van de vijf ouders positiever zijn gaan denken over de aanwezige aanpassingen in de leeromgeving en in het leerkrachtgedrag. Ondanks dat de ouders van 6Am en 7Bm hier positiever over denken, is hun tevredenheid niet toegenomen. De ouder van 7Bj, die vindt dat de dyslexiekaart nauwelijks tot geen aanpassingen heeft opgeleverd, is wel meer tevreden geworden in de drie maanden dat de dyslexiekaart gebruikt wordt. Over het algemeen is er in deze figuur een kleine verschuiving waar te nemen in de positieve richting.

4.6.2 Visie van ouders op dyslexiekaart

Figuur 9.

Antwoorden ouders visie op dyslexiekaart
Vraag 1: Hoe denkt u over het werken met een dyslexiekaart voor uw kind, zoals dat de afgelopen periode is gedaan?
Kaart geeft het kind het gevoel dat dyslexie geaccepteerd is. Dat geeft rust. Het neemt schaamte en onzekerheid weg. Hij is zelfverzekerder, waardoor hij betere resultaten haalt. Ik ben een absolute voorstander van de dyslexiekaart. Iedereen, ook invaljuffen weten wat er aangepast is. Ik hoop dat dit gebruikt blijft worden, omdat alles is vastgelegd. ALGEMEEN: Ouders vinden dat het werken met de dyslexiekaart standaard zou moeten gebeuren bij alle kinderen van De Oase.
Vraag 2: Wat zijn nog aandachtspunten voor de komende tijd om het onderwijs aan kinderen met dyslexie te verbeteren op onze school?
Meer variatie in hulpmiddelen, zeker richting technische ondersteuning. Alle leerkrachten zouden moeten gaan werken met een dyslexiekaart. Leerkrachten zouden al vanaf het begin serieus moeten omgaan met zorgen van ouders omtrent dyslexie. Cito-toetsen digitaal; luisterboeken in bibliotheek. BLOONhuiswerk voor spelling invoeren. Kennis over dyslexie verspreiden naar andere leerkrachten. ALGEMEEN: Ouders denken dat er nog genoeg verbeterpunten zijn. Een aantal daarvan werd al genoemd in februari.
Eventuele andere opmerkingen.
Één opmerking: Het tijdsverschil tussen de eerste en tweede keer vragenlijst invullen is erg kort om verschil te merken van de verbeteringen die zijn doorgevoerd.
Visie ouders op dyslexiekaart (N=5)

Uit figuur 9 blijkt dat alle ouders het werken met een dyslexiekaart op De Oase een verbetering vinden. Ze merken dat hun kind er baat bij heeft. De ouders geven aan dat ze naast de dyslexiekaart nog een aantal aandachtspunten zien om het onderwijs aan kinderen met dyslexie verder te verbeteren.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden conclusies geformuleerd op grond van de data van het praktijkonderzoek, weergegeven in hoofdstuk 4. De conclusies worden gerelateerd aan de theoretische kennis, weergegeven in hoofdstuk 2. Op die manier kan antwoord gegeven worden op de centrale onderzoeksvraag. Daarna is beschreven wat de betekenis van het meesterstuk is voor de praktijksituatie en welke aanbevelingen er zijn voor verder onderzoek. Tot slot een reflectie op de ethische uitgangspunten bij dit meesterstuk.

5.2 Conclusies met betrekking tot de deelvragen

5.2.1 Hoe ziet de beginsituatie eruit op basisschool De Oase met betrekking tot het afstemmen op de leerlingen met een dyslexieverklaring?

Gezien de gegevens in figuur 1 van hoofdstuk 4 vinden de leerkrachten van basisschool De Oase in december 2011 dat hun kennis over dyslexie te kort schiet en dat er onvoldoende wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften van kinderen met dyslexie. Er wordt door de verschillende leerkrachten wel een aantal acties ondernomen om de leerlingen met dyslexie te ondersteunen, maar er is geen overeenstemming tussen de leerkrachten onderling. (Figuur 3 van hoofdstuk 4.) Ouders herkennen dit. Zij geven aan dat het kind afhankelijk is van de leerkracht bij wie het de groep zit op dat moment.

Uit deze beginsituatie kan worden afgeleid dat het zeer wenselijk is voor de leerkrachten op basisschool De Oase om te beschikken over een middel dat hen structureel helpt aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerling. In het Protocol leesproblemen en dyslexie (Scheltinga et al., 2011) wordt aan basisscholen geadviseerd om met een dyslexiekaart te gaan werken wanneer een leerling de diagnose dyslexie krijgt. Blomert (2006) geeft aan dat het nodig is om de aanpak voor de dyslectische leerling af te stemmen op de analyse van de aard, de ernst en achtergrond van het leesprobleem. De persoonlijke dyslexiekaart, waarop alleen die aanpassingen staan, die voor die leerlingen gelden, maakt het mogelijk om hieraan tegemoet te komen.

Het werken met een dyslexiekaart wordt door alle betrokkenen op De Oase gezien als middel op weg naar meer continuïteit in de afstemming op de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen en tussen de leerkrachten onderling. (Figuren 5, 7 en 9 van hoofdstuk 4)

5.2.2 Wat zijn verbeterpunten in de afstemming volgens de dyslectische leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders?

Uit de gegevens van figuur 4 van hoofdstuk 4 blijkt dat de dyslectische leerlingen vooral verbeterpunten zien in concrete hulpmiddelen in de klas en de uitbreiding van de begeleidingstijd van de leerkracht. Het verbeterpunt met betrekking tot de leerkracht, wordt ondersteund door onderzoek van Johnson (2004); Riddick (2006), weergegeven in Loonstra et.al. (2010). Zij geven aan dat het voor alle leerlingen en zeker ook voor kinderen met dyslexie, belangrijk is dat leerkrachten bereid zijn steeds opnieuw instructie en begeleiding te geven. Uit datzelfde onderzoek blijkt ook dat dyslectische leerlingen het belangrijk vinden dat de verschillen tussen leerlingen erkend worden en de verschillen opgelost worden door eenvoudige ondersteuning.

Op de dyslexiekaart moet de afspraak staan over extra begeleidingstijd en de concrete hulpmiddelen die ingezet kunnen worden.

De ouders en de leerkrachten onderschrijven het belang van beleid ten aanzien van dyslectische leerlingen. (Figuur 4 van hoofdstuk 4.)

Het stappenplan (zie bijlage 8.) dat is gemaakt in het kader van dit onderzoek is hier een eerste aanzet in.

5.2.3 Hoe ervaren de leerkrachten het werken met een dyslexiekaart?

Op de vragenlijst, ingevuld na drie maanden werken met een dyslexiekaart, (Figuur 5 van hoofdstuk 4.) geven alle betrokken leerkrachten aan dat het gebruik van een dyslexiekaart hen helpt bij het afstemmen op de dyslectische leerling. Het stappenplan geeft hen informatie over de moeilijkheden van de leerling, maar ook over de mogelijkheden. Hierdoor hoeven ze “niet zelf het wiel uit te vinden”. De leerkrachten merken ook dat het de leerlingen rust geeft, omdat duidelijk is waar ze recht op hebben. De dyslectische leerlingen durven beter voor zichzelf op te komen.

Dat afstemmen op leerlingen met dyslexie noodzakelijk is, leidt volgens Paternotte (2009) geen twijfel. Leerlingen met dyslexie hebben speciale maatregelen en hulpmiddelen nodig om onderwijs op hun intellectuele niveau te kunnen volgen, geen achterstand op te lopen en emotioneel niet ontmoedigd te raken.

5.2.4 Ervaren de leerlingen met dyslexie de dyslexiekaart als een betere afstemming op hun onderwijsbehoeften?

De leerlingen uit groep 7 ervaren, blijktens de vragenlijsten verwerkt in figuur 6 van hoofdstuk 4, dat de dyslexiekaart zorgt voor een betere afstemming op hun onderwijsbehoeften, maar de kinderen uit groep 6 zijn juist negatiever gaan denken over de aanpassingen die gemaakt worden in verband met hun dyslexie. Er is door de onderzoeker niet meer achterhaald waarom deze twee leerlingen het werken met de dyslexiekaart niet als een verbetering ervaren in het afstemmen op hun onderwijsbehoeften.

Alle leerlingen geven in mei 2012 echter aan dat de dyslexiekaart voor alle leerlingen op De Oase zou moeten worden ingevoerd, omdat het handig is. (Figuur 7 van hoofdstuk 4.)

5.2.5 Neemt de betrokkenheid van de dyslectische leerlingen voor school, het welbevinden en de eigenwaarde, het gevoel sociaal geaccepteerd te zijn toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase? Verandert hun denken en gevoel over dyslexie daardoor?

Uit de gegevens van figuur 6 van hoofdstuk 4 blijkt dat de kinderen uit groep 7 wanneer er met een dyslexiekaart wordt gewerkt, zich meer betrokken zijn gaan voelen bij school, dat hun eigenwaarde en zelfbeeld positief toeneemt en dat zij zich sociaal meer geaccepteerd voelen. Hun gemiddelde scores op de verschillende aspecten zijn over het algemeen positiever geworden. De leerlingen uit de groepen 6 laten op grond van deze beoordelvingsvragen een minder positief beeld zien dan de kinderen uit groep 7. Bij deze leerlingen uit groep 6 zijn de gemiddelde scores op twee sociaal-emotionele aspecten lager geworden. Het gaat om verschillende aspecten. Leerling 6Am is negatiever gaan denken over het sociaal geaccepteerd en het dyslectisch zijn. Leerling 6Bj geeft aan zich minder betrokken te voelen voor school en zijn eigen waarde is verminderd.

De onderzoeker geeft aan dat het belangrijk is om voorzichtig zijn met het trekken van de conclusie dat de dyslexie kaart een positief effect heeft, omdat er in de maanden dat de dyslexiekaart is gebruikt, mogelijk ook andere aspecten hebben gespeeld die hun invloed hebben gehad op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. In drie maanden heeft een leerling namelijk zowel in de thuissituatie, als in de schoolsetting ervaringen opgedaan, die van invloed zijn op het zelfbeeld, het welbevinden als de betrokkenheid op school. De onderzoeksgroep is met zes leerlingen klein.

De conclusie dat alle betrokken leerlingen de dyslexiekaart positief waarderen kan wel zonder reserves worden getrokken.

5.2.6 Wordt er volgens ouders beter afgestemd op de onderwijsbehoeften van hun dyslectische leerling en neemt de tevredenheid daarover toe, wanneer er gewerkt wordt met een dyslexiekaart op basisschool De Oase?

Vier van de vijf betrokken ouders geven aan dat de dyslexiekaart zorgt voor een betere afstemming op hun kind (Figuur 8, hoofdstuk 4). Toch is het niet zo dat ouders die vinden dat er beter wordt afgestemd ook meteen meer tevreden zijn. Opvallend is dat de ouders van de leerlingen in groep 7A beiden zeer positief zijn. De onderzoeker weet dat bij hen de dyslexiekaart uitgebreid is besproken bij het oudergesprek. De vervangende leerkracht heeft de kaart tijdens het gesprek gebruikt om aan te geven hoe zij aansluit bij de onderwijsbehoeften van het kind. De ouder, die het meest positief heeft gescoord op beide aspecten, heeft daarnaast op eigen verzoek een evaluatiegesprek bijgewoond van haar zoon en de onderzoeker. Het betrekken van de ouders bij het evaluatiegesprek met de leerling is dus mogelijk een goede manier om ouders meer zicht te geven op hoe er afgestemd wordt op de onderwijsbehoeften van het kind.

Meerdere ouders van de onderzoeksgroep geven aan op de vragenlijst die in mei is ingevuld (figuur 9 van hoofdstuk 4) dat de dyslexiekaart het kind het gevoel geeft, dat de dyslexie en de gevolgen ervan geaccepteerd worden op school.

Alle ouders geven, ondanks dat hun tevredenheid over school niet direct toeneemt, aan dat de dyslexiekaart voor alle dyslectische leerlingen ingevoerd zou moeten worden.

5.3 Eindconclusies met betrekking tot de centrale onderzoeksvraag

Welke aspecten moet een dyslexiekaart op basisschool de Oase bevatten, zodat de leerkrachten op een effectieve manier kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie in de groepen 6 en 7?

Er is in de literatuur geen eenduidig antwoord te vinden op welke aspecten de dyslexiekaart moet bevatten om te zorgen dat leerkrachten op een effectieve manier aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De kaart moet die aspecten bevatten die specifiek zijn voor de betreffende dyslectische leerling.

Volgens Shaywitz (2005) gaat het om die regelingen die voor de dyslectische leerling een brug zijn naar zijn sterke kanten en die de basisproblemen verminderen. Zij beschrijft de volgende basisproblemen bij dyslectische leerlingen. Ze hebben problemen met taal. Vaak verloopt het schrijven moeizaam en is het nauwelijks te lezen. De dyslectische leerlingen vinden het moeizaam ter plekke een mondelinge reactie te geven. En het leren verloopt bij hen vaak van betekenis naar feiten. Dat laatste is lastig, omdat in het onderwijs vaak gewerkt wordt van feiten naar betekenis. Deze basisproblemen komen bij elke dyslectische leerling in meer of mindere mate voor.

Voor het vaststellen van de onderwijsbehoeften van de leerling met dyslexie op basisschool De Oase, kan de leerkracht gebruik maken van het door de onderzoeker opgestelde stappenplan (zie bijlage 8). In gesprek met de dyslectische leerling en zijn ouders en op grond van eigen waarnemingen kan hij dan komen tot die aspecten die van belang zijn en daarom vermeld moeten worden op de dyslexiekaart.

Bij het werken met een dyslexiekaart moet de leerkracht er op letten dat leerlingen over het algemeen niet anders willen zijn dan anderen. Dat de leerlingen moeten leren voor zichzelf op te komen in plaats van dat de leerkracht hen beschermt.

5.4 Betekenis van de eindconclusie voor de praktijksituatie

Alle betrokkenen ervaren, blijkens de gegevens in de figuren 5 en 7 van hoofdstuk 4, dat de dyslexiekaart, zoals vormgegeven door de onderzoeker (met een enkele wijziging) een goed middel is in de afstemming op de onderwijsbehoeften van

leerlingen. Zij geven aan dat alle dyslectische leerlingen op De Oase een dyslexiekaart zouden moeten krijgen. Met het stappenplan (zie bijlage 8) dat door de onderzoeker is gemaakt in het kader van dit onderzoek, moet dit mogelijk zijn.

5.5 Aanbevelingen

- Omdat zowel de betrokken leerkrachten, de dyslectische leerlingen als hun ouders vinden dat de dyslexiekaart een toegevoegde waarde heeft in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de dyslectische leerlingen, blijven de leerlingen uit het onderzoek de dyslexiekaart gebruiken.
- De resultaten van dit meesterstuk worden gedeeld met het team van De Oase. Het stappenplan en de opzet van de dyslexiekaart worden daarom door de onderzoeker aan het begin van het schooljaar 2012-2013 aan hen gepresenteerd. Tijdens die bijeenkomst wordt ook geïnventariseerd welke kennis over dyslexie ontbreekt bij het team en hoe deze het beste kan worden verkregen.
- De leerkrachten uit de groepen 3 tot en met 5 gaan het stappenplan gebruiken om ook voor de andere leerlingen met dyslexie op basisschool De Oase, een dyslexiekaart op te stellen. De taalcoördinator ondersteunt hen hierbij.
- De communicatie met de ouders van de dyslectische kinderen wordt nader bekeken en verbeterd. Uit dit praktijkonderzoek blijkt immers dat ouders die zich gehoord en betrokken voelen, beter tevreden zijn over het onderwijs aan hun dyslectische kind.
- Op grond van het literatuuronderzoek voor dit meesterstuk mag de onderzoeker concluderen dat het noodzakelijk is voor kinderen in de bovenbouw van de basisschool dat zij gebruik kunnen maken van technische ondersteuning voor het lezen. De onderzoeker gaat dit inbrengen bij de directie.

5.6 Suggesties voor verder onderzoek

Zowel leerkrachten als ouders geven in december 2011 aan het signaleren van dyslectische leerlingen als een verbeterpunt te zien (Figuur 4 van hoofdstuk 4.) op basisschool De Oase. Hoe het signaleren van kinderen met leesproblemen en dyslexie verloopt en eventueel verbeterd kan worden, is daarom volgens de onderzoeker een goed onderzoeksontwerp.

Een ander verbeterpunt dat zowel ouders als leerkrachten aangeven in december 2011 is dat de kennis van de leerkrachten ten aanzien van dyslexie te kort schiet. De onderzoeker hoopt dat het structureel werken met een dyslexiekaart en de presentatie van dit meesterstuk een bijdrage leveren aan het vergroten van deze kennis. Een vervolgonderzoek kan uitwijzen of en hoe de leerkrachten meer kennis kunnen verkrijgen op het gebied van onderwijs aan kinderen met lees- en/of spellingproblemen.

Een derde optie voor een vervolgonderzoek heeft betrekking op het inrichten van de klassensituatie, zodat er meer tijd voor het begeleiden van individuele leerlingen kan worden gemaakt. De leerlingen uit de onderzoeksgroep geven in januari 2012 aan middels de vragenlijst over verbeterpunten, figuur 4 van hoofdstuk 4, dat zij daar behoefte aan hebben.

5.6 Reflectie op de ethische uitgangspunten

De vijf ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek (Boerman, 2008.) zijn in acht genomen. Voor de onderzoeker zijn de volgende items daaruit belangrijk om te vermelden:

De leerkrachten, de directie, de leerlingen en hun ouders zijn op de hoogte van het doel van het onderzoek; zij hebben zelf gekozen om er aan mee te werken en schriftelijk hun toestemming verleend. De onderzoeker respecteert hun waardigheid.

De gegevens zijn geanonimiseerd. De onderzoeker heeft alle uitkomsten gebruikt voor het onderzoek en de onderzoeksgegevens naar waarheid weergegeven. Aan medestudenten is gevraagd kritisch mee te denken en commentaar te leveren op het verslag. De onderzoeker heeft naar andere studenten dezelfde rol vervuld.

Het totale meesterstuk wil bijdragen aan verdere kennisontwikkeling in het onderwijs; het wordt daarom beschikbaar gesteld en gedeeld met andere belanghebbenden in het onderwijs.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek – discussie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk blikt de onderzoeker terug op het meesterstuk om aan te geven wat de betekenis is voor haar professionele ontwikkeling. Daarnaast is te lezen hoe het onderzoek als zodanig is verlopen. Tot slot staat de onderzoeker stil bij de ethiek van dit onderzoek en hoe hiermee is omgegaan.

6.2 Betekenis eigen ontwikkeling

Het tweede jaar van de Master SEN dyslexiespecialist heeft, naast de modules die zijn gevolgd, vooral in het teken gestaan van het meesterstuk. Een periode die is begonnen met nadenken over die situaties, waarin handelingsverlegenheid met betrekking tot lezen en spelling ervaren wordt op De Oase. Tijdens het maken van het proposal is er nog sprake van een breed kader, maar gaandeweg lukt het me steeds beter om tot de kern te komen. Ik kies voor een klein aspect van het onderwijs aan dyslectische kinderen, namelijk het werken met een dyslexiekaart.

Ik ervaar dat het bij een meesterstuk gaat om verdiept leren, zoals Lingsma (2002) stelt. Ik onderneem actie om een bestaande situatie, het ontbreken van afstemming op kinderen met dyslexie, te verbeteren. Door te onderzoeken welke opvattingen en strategieën mogelijk ingezet kunnen worden in deze situatie en maak ik daarin bewuste keuzes. Deze keuzes komen mede tot stand op grond van literatuurstudie en gesprekken met betrokkenen. Wat vinden anderen en wat betekent dat voor mij: welke keuzes maak ik? Wat wil ik, met mijn normen en waarden, bereiken en betekenen voor de dyslectische kinderen bij ons op school?

Ik wil de kinderen het gevoel geven dat hun dyslexie geaccepteerd wordt; dat het geen belemmering hoeft te zijn wanneer je op een andere manier leest of leert dan een ander kind. Ik vind dat leerkrachten als professionals verplicht zijn om zich maximaal in te spannen om aan te sluiten bij de mogelijkheden van de kinderen. Tijdens het maken van dit meesterstuk heb ik een aantal keren, zoals Korthagen en Vasalos (2003) schrijven een flow in werken en leren ervaren. Een gevoel van bezieling en hoge persoonlijke betrokkenheid, doordat denken, voelen, willen en handelen samenvallen. Een voorbeeld daarvan: na het voeren van een gesprek met een dyslectische jongen over zijn onderwijsbehoeften, geeft zijn moeder aan dat hij

helemaal gelukkig thuis is gekomen. Volgens hem is er tijd gemaakt om echt naar hem te luisteren en hij heeft het gevoel dat de leerkrachten op school hem willen helpen. Op school heb ik ondertussen een gesprek gehad met zijn leerkracht en zij geeft ook meteen aan dat de dyslexiekaart helpt in de afstemming.

Natuurlijk is het maken van het meesterstuk, naast baan en gezin door de onderzoeker ook wel eens als te veel en te heftig ervaren. Zeker in de eerste fase toen er gezocht moest worden naar de afbakening van het onderwerp: wat wel lezen en verwerken en wat niet en waarom. Ervaren dat je bezig bent geweest met het schrijven van een hoofdstuk, waar je in tweede instantie maar de helft van wilt laten staan en nog later misschien nog maar een kwart. Ervaren dat je een dik boek hebt gelezen, waaruit slechts een enkele zin meegenomen wordt in de definitieve tekst. Maar gelukkig is er ook steeds het besef geweest dat dat deel is van het proces waar je in zit: steeds meer toewerken naar de kern en komen tot diepgang. Wat is relevant en doet er daadwerkelijk toe? De critical friends en zeker ook de docent hebben geholpen bij dit proces en bij het tot stand komen van dit product.

Ik heb de afgelopen periode veel geleerd over de ondersteuning en het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen met dyslexie in de bovenbouw. Kleine dingen zoals het oprecht luisteren naar de kinderen zelf, kunnen het verschil al maken. Het gaat om de afstemming, de communicatie tussen betrokkenen (leerkrachten, leerlingen en hun ouders) binnen een helder kader, dat afgebakend is door theoretische kennis. Mijn theoretische kennis over de moeilijkheden waar dyslectische kinderen tegen aan kunnen lopen en hun onderwijsbehoeften is door dit meesterstuk sterk toegenomen.

In de toekomst wil ik me verdiepen in de technische ondersteuningsmogelijkheden voor dyslectische leerlingen. Ook het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen in de groepen 3 tot en met 5 wordt als een doel voor de toekomst ervaren.

6.3 Verloop van het meesterstuk

De eerste maanden van het tweede jaar voor deze opleiding heb ik nodig gehad om voor mezelf duidelijk te krijgen wat ik wilde en hoe ik het wilde. In januari ben ik gestart met het uitzetten van concrete acties. In een periode die op de basisschool al

druk is met toetsen en opstarten na de kerstvakantie heb ik met de kinderen de vragenlijsten ingevuld en hun oplossingen voor de moeilijkheden besproken. Dat is wat passen en meten geweest, maar zowel leerlingen als leerkrachten hebben zich flexibel opgesteld.

Hoewel alle ouders vooraf aan hebben gegeven om mee te willen werken aan het meesterstuk, heeft één ouderpaar de vragenlijst, ook na een paar keer vragen en beloven, niet mee terug gegeven. De andere betrokkenen hebben meegewerkt aan dit onderzoek, zoals gepland.

De leerlingen zelf hebben vanaf het begin laten merken dat het belangrijk is dat er aandacht is voor dyslectische kinderen. Hun ouders hebben aangegeven blij te zijn met het onderzoek, maar niet zonder te hebben benoemd dat het eigenlijk wel laat is, dat hun kind al in groep 6 of 7 zit en dat er daarvoor toch echt kansen zijn blijven liggen. Deze opmerkingen heb ik meteen teruggekoppeld naar de directie. Ik vind dat de school daar lering uit moet trekken.

De dyslexiekaart is niet in alle groepen op dezelfde manier ingezet, ondanks de instructie door de onderzoeker. De ene leerkracht heeft het als een kans gepakt en enthousiast gebruikt, terwijl de ander er echt aan herinnerd moest worden door de onderzoeker. Ook is er in twee groepen enkele weken gewerkt met vervangers, die slechts één of enkele dagen bleven. Dit heeft mogelijk meegespeeld bij het effect van de dyslexiekaart.

Het effect van de dyslexiekaart is niet bij alle leerlingen uit de onderzoeksgroep terug te zien in hun antwoorden ten aanzien van de sociaal-emotionele aspecten. De leerlingen uit groep 6 hebben minder geprofiteerd van de dyslexiekaart dan de leerlingen uit groep 7, volgens de vragenlijst die zij invulden en die weergegeven is in figuur 6 van hoofdstuk 4. Het is interessant om te achterhalen wat hier de oorzaak van kan zijn geweest.

Natuurlijk zijn er tijdens het maken en het afronden van het meesterstuk ook momenten geweest, waarop ik heb ervaren dat ik bepaalde zaken een volgende keer anders wil aanpakken. Bij het opzetten van de vragenlijsten voor de betrokkenen bijvoorbeeld, richt ik me dan nog meer op wat ik te weten wil komen en hoe ik die antwoorden ga verwerken tot een overzichtelijk geheel. Ik heb me nu te vaak bij het maken van het meesterstuk gefocust op die ene fase, waar ik in zat, terwijl het beter

is om regelmatig meer afstand te nemen en de blik te richten op het totaal en het einddoel van het meesterstuk.

Ik heb veel gelezen voordat ik ben gaan schrijven. De aantekeningen die ik daarbij gemaakt heb, heb ik niet overzichtelijk genoeg per onderwerp bij elkaar gezet. Een volgende keer kan dat slimmer, zodat er minder tijd verloren gaat met herlezen van aantekeningen.

Gelukkig zijn veel aspecten goed verlopen en voor herhaling vatbaar: het werken met de opbouwende kritiek van de critical friends heb ik als prettig ervaren. Door de vragen en opmerkingen van hen, heb ik mijn meesterstuk meer diepgang gegeven. De planning van de verschillende fases van het onderzoek is goed verlopen. Er is een constante tijdsdruk geweest, maar deze was goed hanteerbaar en is geen paniek geweest doordat ik iets ben vergeten. Het werken met een goede planning en het vooraf opstellen van een proposal, waardoor je meer overzicht krijgt op het grote geheel, zijn zaken die ik een volgende keer weer ga gebruiken.

6.4 Tot slot

Ik ben ervan overtuigd dat de dyslexiekaart en het stappenplan om de kaart te maken, gebruikt blijven worden op De Oase. Er zijn namelijk buiten het meesterstuk om al dyslexiekaarten gemaakt met behulp van het stappenplan. Voor één van deze leerlingen is de kaart ook doorgesproken met de moeder en zij heeft haar enthousiasme hierover gedeeld.

Om de dyslexiekaart als vanzelfsprekend middel van afstemming op de onderwijsbehoeften van leerlingen te gebruiken op een grote school als De Oase, is de inzet van de betrokken leerkrachten en zeker ook van mijzelf noodzakelijk. Ik ben dat ook zeker van plan.

Leerkrachten, leerlingen en ouders moeten bewaken dat de dyslexiekaart niet gemaakt gaat worden, omdat dat nu eenmaal is afgesproken.

De dyslexiekaart dient als middel om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen met dyslexie op De Oase. Voor alle betrokkenen een manier om met elkaar te overleggen hoe het doel: een optimaal ingericht onderwijsleersituatie, bereikt kan worden.

Zodat...Afgesproken?...ook voor iedereen echt... Afgesproken! is.

Literatuurlijst

Berkel, C. van (2011). *Wat draagt bij aan een betere begeleiding van de dyslectische leerling op de RSG-K?* Binnengehaald november 2011 van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=7514>

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

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Notitie Fontys OSO. Binnengehaald 1 april 2012 van [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-.pdf) (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf*

Callebaut, D. (2006) Dyslexieproblemen omzeilen met compenserende software. In Gombeir, D. (Red.) *ICT en jongeren met extra zorg. Technologische hulpmiddelen en ondersteunende software (pp121-136)*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK). (versie 3, 2004.) Amsterdam: Pearson.

Cremers, K. (2011). *Een dyslexieverklaring en dan? Een onderzoek naar de afstemming van zorg op de behoeften van leerlingen met een dyslexieverklaring en hun leerkrachten en ouders*. Binnengehaald november 2011 van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=7610>

De Becker, B. (2008). *Dyslectisch...en dan?* Antwerpen/Apeldoorn: Cyclus

Expertise Centrum Nederlands.
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/themas/dyslexie/>

Gezondheidsraad (1995): Commissie Dyslexie. *Dyslexie Afbakening en Behandeling. Advies van een commissie van de Gezondheidsraad*. Den Haag: Gezondheidsraad, publicatie nr. 1995/15.

Ghesquière, P. (2010) *The impact of specific learning disabilities on psychosocial functioning*. Binnengehaald 16 mei 2012 van <http://www.dedicon.nl/artikel004>

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers N.V.

Houten, D. van (2004). Samen naar school. In *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit* (pp. 115-139). Utrecht: De Tijdstroom.

Huizenga, H. (2001). *Kinderen leren lezen*. Amersfoort: Thiememeulenhoff

Janssen, M. (2006). Leesproblemen en dyslexie in beeld. In Balkom, J. van, Dollevoet, T. & Vos, P. (Red.). *Dyslexie. Zorg van ons allemaal*. (pp. 25-42). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Jongejan, W. & Wentink, H. (2008). Begeleiding van leerlingen met leesproblemen in de klas. In Verhoeven, L. & Wentink, H. (Red.). *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie*. (pp. 117-134). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Kamp, A. van de & Metz, M. (2002). *Spelling-spiekboek*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2003). *Flow in werken en leren: competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling*. Binnengehaald mei 2012 van <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Flow%20in%20werken%20en%20leren.pdf>

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

Loonstra, J. & Braams, T. (Red.) *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lubbers, A. (2006) Verantwoord voortgezet technisch lezen. In Balkom, J. van, Dollevoet, T. & Vos, P. (Red.) *Dyslexie. Zorg van ons allemaal.* (pp. 69-79). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Masterplan Dyslexie: Deze dyslexiekaart is te bestellen via
<http://www.masterplandyslexie.nl/>

Ministerie van Onderwijs België. Binnengehaald december 2011 van
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/445.pdf>

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag.* Leuven: Acco.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven: Acco

Paternotte, A. (2009). *Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool. Leidraad voor ouders.* Bilthoven: Balans/'Steunpunt Dyslexie'

Pavey, B. (2007). *The Dyslexie-Friendly Primary School. A Pratical Guide for teachers.* London: Paul Chapman Publishing.

Rijksoverheid. Binnengehaald december 2011 van
www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/nieuws/2011/11/29/wetsvoorstel-passend-onderwijs-naar-de-tweede-kamer.html.

Rolak, M. & Henneman, K. (2010). Ondersteunende technologie in de afstemming tussen zorg en onderwijs. In Verhoeven, L., Wijnen, F., Bos, K. van den, & Kleijnen, R. (red.). *Zorg om dyslexie* (pp135-156). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008). *Leerproblemen en leerstoornissen: remedial teaching en behandeling*. Hulpschema's voor opleiding en praktijk. Rotterdam: Lemniscaat.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Shaywitz, S. (2005). *Hulpvademecum dyslexie. Een nieuw en volledig, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd programma om leesproblemen te overwinnen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwerzijds.

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom

Steunpunt Dyslexie. Binnengehaald december 2011 van [http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/groep-5-8-\(bovenbouw\)/aanpak-school/](http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/groep-5-8-(bovenbouw)/aanpak-school/)

Verhoeven, L., Wijnen, F., Bos, K. van den & Kleijnen, R. (2010) *Zorg om Dyslexie*. Antwerpen/Amsterdam: Garant.

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS Uitgeverij.

Vollenhoven, D. (2010). Een dyslectische ouder vertelt.... In Loonstra, J. & Braams, T. (Red.). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Zien! Po leerlingenvragenlijst. (2012.) Ridderkerk: Expertgroep Gedrag van Driestar Educatief

Bijlage 1

Vragenlijst alle leerkrachten

December 2011

Antwoorden verwerkt in figuur 1 van hoofdstuk 4

Vind je dat je kennis over dyslexie in het algemeen voldoende is?	
Heb je het (vernieuwde) dyslexieprotocol van je huidige groep gelezen?	
Vind je dat we als school op dit moment genoeg doen om dyslectische leerlingen te helpen?	Ja/Nee Waarom?
Eventuele opmerkingen, vragen	

Bijlage 2

Vragenlijst leerkrachten, die een leerling met een dyslexieverklaring in de klas hebben.

December 2011

Antwoorden verwerkt in figuur 2 van hoofdstuk 4

Is er door de diagnosticus bij de verklaring een behandelplan toegevoegd?	Ja/nee
Zo ja	Ben je op de hoogte van de inhoud van dit plan? Geeft dit plan jou voldoende aanwijzingen om aan de slag te gaan in de klas? Waarom wel/niet?
Is er een individueel handelingsplan voor dit kind?	Ja/nee Waarom wel/niet? Gemaakt door jezelf of de vorige leerkracht? Graag het HP toevoegen of anders melden waar het te lezen is.
Is er extra overleg met de ouders van dit kind?	Ja/nee
Zo ja	Hoe vaak en waarover?
Is er extra overleg met deze leerling?	Ja/nee
Zo ja	Hoe vaak en waarover?

Bijlage 3

Invulformulier maatregelen/ hulpmiddelen

Alle leerkrachten met een leerling met dyslexie in de klas

December 2011

Welke maatregelen heb je genomen voor de leerling met dyslexie (die wel/niet in het HP staan)?	• Maatregelen om het lezen/spellen te stimuleren? • Maatregelen om de vorderingen vaker vast te stellen? • Maatregelen om het lezen/spellen te ondersteunen/compenseren? Om het kind te helpen? • Welke dingen hoeft het kind eventueel niet, omdat het dyslexie heeft? Waar pas je de omgeving, de taken, opdrachten in aan voor dit kind? • (Anders)
---	--

Bijlage 4

Invulformulier verbeterpunten, voor alle leerkrachten van bs De Oase

December 2011

Antwoorden verwerkt in figuur 4 van hoofdstuk 4

Wat zijn op onze school volgens jou verbeterpunten ten aanzien van het onderwijs aan en de afstemming op leerlingen met dyslexie?

Invulformulier verbeterpunten, voor de leerlingen uit de onderzoeksgroep

Januari 2012

Antwoorden verwerkt in figuur 4 van hoofdstuk 4

Als ik iets mocht veranderen voor kinderen met dyslexie op De Oase dan zou dat het volgende zijn:

Bij lezen:	
------------	--

Bij spelling:	
---------------	--

Bij toetsen:	
--------------	--

Bij andere vakken:	
Andere dingen die je wilt verbeteren?	
Als je nog iets anders wilt opschrijven:	

Invulformulier verbeterpunten, voor de ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep

Januari 2012

Antwoorden verwerkt in figuur 4 van hoofdstuk 4

Wat zijn op school volgens u verbeterpunten ten aanzien van het onderwijs aan en de afstemming op leerlingen met dyslexie?

Bijlage 5

Vragenlijst leerkrachten die werken met een dyslexiekaart

Mei 2012

Vraag 1: Biedt de dyslexiekaart een houvast bij het afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerling? Heeft de kaart een meerwaarde geleverd in het afstemmen op, het aansluiten deze leerling? Graag je antwoord toelichten.

Vraag 2: Is er naast de dyslexiekaart nog iets anders nodig om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerling? Zo ja, wat dan?

Vraag 3: zijn er verbeterpunten, wijzigingen die jij graag zou zien in de volgende versie van de dyslexiekaart?

Vraag 4: heeft de dyslexiekaart voor jou en/of de leerling zoveel meerwaarde dat hij standaard ingevoerd zou moeten worden bij alle kinderen met een dyslexieverklaring op onze school? Graag toelichten.

Vraag 5: Denk je met een goede handleiding deze dyslexiekaart zelf te kunnen maken of is het meer een taak voor de leesspecialist? Wat heeft je voorkeur?

Vraag 6: Als je standaard werkt met een dyslexiekaart, hoe vaak per schooljaar zou deze dan volgens jou bijgesteld moeten worden? Wie zou dat moeten doen?

Eventuele opmerkingen, aanvullingen in het kader van de dyslexiekaart of dyslexie in het algemeen.

Bijlage 6

Vragenlijst voor kinderen met een dyslexieverklaring uit de onderzoeksgroep

Mei 2012

Antwoorden verwerkt in figuur 6 van hoofdstuk 4

Voorbeelden		
In mijn vrije tijd speel ik nooit buiten.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	In mijn vrije tijd speel ik altijd buiten.
In mijn vrije tijd kijk ik nooit televisie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	In mijn vrije tijd kijk ik altijd televisie.
B1. Ik let nooit op wanneer er uitleg wordt gegeven.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik let altijd op wanneer er uitleg wordt gegeven.
B2. Ik houd mijn aandacht nooit bij de les.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik houd mijn aandacht altijd bij de les.
B3. Ik werk nooit goed door.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik werk altijd goed door.

B4. Ik probeer nooit om iets zelf op te lossen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik probeer altijd om iets zelf op te lossen..
B5. Ik ben niet graag met mijn schoolwerk bezig.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ben graag met mijn schoolwerk bezig.
B6. De lessen van de juf vind ik nooit boeiend en interessant.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De lessen van de juf vind ik altijd boeiend en interessant.
W7. Ik ga niet graag naar school.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ga graag naar school.
W8. Ik ben geen slim kind.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ben een slim kind.
W9. Ik doe het niet goed op school.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik doe het altijd goed op school.
W10. Ik gedraag me nooit zoals juf verwacht.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik gedraag me altijd zoals juf verwacht.

W11. Ik gedraag me nooit zoals het hoort.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik gedraag me altijd zoals het hoort.
W12. Door mijn eigen gedrag kom ik in moeilijkheden.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik komt nooit in moeilijkheden door mijn eigen gedrag.
W13. Ik doe vaak dingen die niet mogen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik doe nooit dingen die niet mogen.
W14. Ik ben niet tevreden over mijzelf.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ben heel erg tevreden over mezelf.
W15. Ik heb geen fijn leven.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb een heel fijn leven.
W16. Ik vind het heel vervelend dat ik dyslexie heb.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb geen last van mijn dyslexie.
W17. Ik ben niet gelukkig.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ben heel gelukkig.

W18. Ik geef nooit goede antwoorden in de klas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik geef altijd goede antwoorden in de klas.
SA19. Ik heb geen vrienden op school.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb veel vrienden op school.
SA20. Ik maak moeilijk nieuwe vrienden.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik maak heel gemakkelijk nieuwe vrienden.
SA21. Ik zou graag meer vrienden willen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb genoeg vrienden.
SA22. Andere kinderen vinden mij nooit aardig.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Andere kinderen vinden mij altijd aardig.
SA23. Ik vind het moeilijk om te zeggen dat ik iets niet wil tegen een klasgenootje.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik vind het niet moeilijk om te zeggen dat ik iets niet wil tegen een klasgenootje.
SA24. Ik vertel nooit zomaar iets in de groep.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik vertel vaak zomaar iets in de groep.

SA25. Ik vind het vervelend om een vraag te beantwoorden in de groep.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik wil graag een vraag beantwoorden in de groep.
SA26. Mijn klasgenootjes vinden mij geen leuk kind.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mijn klasgenootjes vinden mij een heel leuk kind.
D27. Ik ben veel langer bezig met de taken op school dan anderen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik ben net zo lang bezig met de taken op school dan anderen.
D28. Ik vergeet snel wat ik leer.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik onthoud alles wat ik leer.
D29. Ik heb op school veel last van de dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb op school geen last van de dyslexie.
D30. Ik heb altijd en overal last van de dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik heb nergens en nooit last van de dyslexie.
A31. De juffen begrijpen mij nooit goed.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen begrijpen mij altijd goed.

A32. De juffen houden geen rekening met mijn dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen houden altijd rekening met mijn dyslexie.
A33. De juffen helpen mij niet goed bij lezen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen helpen mij altijd goed bij lezen.
A34. De juffen helpen mij niet goed met spelling.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen helpen mij goed bij spelling.
A35. De juffen houden geen rekening met dyslexie bij het toetsen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen houden goed rekening met mijn dyslexie bij het toetsen.
A36. De juffen geven mij nooit extra tijd bij het maken van taken en toetsen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De juffen geven mij altijd extra tijd bij het maken van taken en toetsen.
A37. Ik heb geen extra hulpmiddelen in de klas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik gebruik extra hulpmiddelen in de klas.
A38. Ik maak altijd dezelfde opdrachten als de kinderen zonder dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik maak andere opdrachten dan de kinderen zonder dyslexie.

Bijlage 7

Vragenlijst ouders van leerlingen uit de onderzoeksgroep

Ingevuld januari en mei 2012

Antwoorden verwerkt in figuur 8 van hoofdstuk 4

Uitleg vragenlijst.	Het eerste deel van de vragenlijst gaat over hoe het nu, in mei 2012, volgens u, gaat in de klas. U kunt uw antwoord weergeven door een cirkel te zetten om dat ene getal dat op een schaal van 1 tot 10 het beste past bij de situatie van uw kind. Bijvoorbeeld: vraag 1: Meedoen met het programma van de klas: Wanneer u kiest voor 1, dan doet uw kind mee met de groep zonder een enkele aanpassing, kiest u voor 10, dan krijgt uw kind een geheel eigen aanbod op maat. Waarschijnlijk zit de huidige situatie ergens daar tussen in. Aan u de vraag om aan te geven waar op deze schaal van 1 tot 10 de situatie van uw kind het best past. Voor alle duidelijkheid: u kiest per schaal van 1 tot 10 één cijfer.										
Huidige situatie 2012											
T1 Mijn kind heeft veel last van de dyslexie op school.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										Mijn kind heeft geen last van de dyslexie op school.
A1Mijn kind met dyslexie doet gewoon mee met het programma in de klas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										Mijn kind met dyslexie krijgt aanbod op maat in de klas.
A2 Er is geen extra aandacht voor het lezen van mijn kind met dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										Er is veel extra aandacht voor het lezen van mijn kind met dyslexie
A3 Er is geen extra aandacht voor het spellen van mijn kind met dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										Er is veel extra aandacht voor het spellen van mijn kind met dyslexie.

A4 Mijn kind met dyslexie heeft geen extra hulpmiddelen bij het lezen/spellen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mijn kind met dyslexie heeft veel extra hulpmiddelen bij het lezen/spellen
A5 Mijn kind met dyslexie heeft geen extra hulpmiddelen bij andere vakken.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mijn kind met dyslexie heeft veel extra hulpmiddelen bij andere vakken
A6 Mijn kind met dyslexie krijgt bij opdrachten en toetsen geen extra tijd.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mijn kind met dyslexie krijgt bij opdrachten en toetsen veel extra tijd.
A7 Mijn kind met dyslexie krijgt geen speciale instructie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mijn kind met dyslexie krijgt altijd speciale instructie
T2 De leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van wat dyslexie inhoudt.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De leerkrachten zijn goed op de hoogte van wat dyslexie inhoudt.
T3 De leerkrachten zijn niet op de hoogte van de inhoud van de dyslexieverklaring van mijn kind.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De leerkrachten zijn heel goed op de hoogte van de inhoud van de dyslexieverklaring van mijn kind.
T4 De leerkrachten zien het werken met kinderen met dyslexie als een belasting.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De leerkrachten zien het werken met kinderen met dyslexie als een uitdaging.

A8 Er is nooit extra overleg tussen de leerkracht en ouders in verband met dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Er is veel extra overleg tussen de leerkracht en ouders in verband met dyslexie.
T5 Er staan geen afspraken over de begeleiding van mijn kind in verband met de dyslexie op papier.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Er staan duidelijke afspraken over de begeleiding van mijn kind in verband met de dyslexie op papier.
A9 De leerkrachten helpen mijn kind niet bij het accepteren van de dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De leerkrachten helpen mijn kind goed bij het accepteren van de dyslexie.
A10 Ik hoor van de leerkracht niet voldoende hoe ik mijn kind thuis kan helpen.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ik hoor van de leerkracht precies hoe ik mijn kind thuis kan helpen
T6 De Wilderen sluit onvoldoende aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen met dyslexie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	De Wilderen sluit voldoende aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen met dyslexie.
Dit tweede gedeelte is alleen ingevuld in mei 2012		
Tweede deel van de vragenlijst:		
Hoe denkt u over het werken met een dyslexiekaart voor uw kind, zoals dat de afgelopen periode is gedaan?		

Wat zijn nog aandachtspunten voor de komende tijd om het onderwijs aan kinderen met dyslexie te verbeteren op onze school?

Eventuele andere opmerkingen

Mijn hartelijke dank voor het invullen van de vragenlijst.

Bijlage 8

“Erkenning is essentieel zodat je weet wat je hebt te accepteren. Dan zal dyslexie in veel gevallen beperkt blijven tot wat het is: een hinderlijke, hardnekkige maar kleine beperking!” (Vollenhoven, 2010)

Stap 1.

Lees de dyslexieverklaring van de leerling en haal hier de relevante gegevens uit voor het werken in de klas.

Stap 2.

Elk kind dat een dyslexieverklaring heeft is psychodiagnostisch onderzocht door een dyslexiedeskundige. Van dit onderzoek is een verslag gemaakt. Lees dit verslag en haal ook hier relevante gegevens uit voor het werken in de klas.

Stap 3.

Bespreek met de leerling de gegevens die vermeld stonden in de dyslexieverklaring en in het verslag. Soms staan in de verklaring en het verslag standaardaanbevelingen voor kinderen met dyslexie. Het is dus nodig om met het kind te bespreken of deze aanbevelingen (op dit moment) daadwerkelijk nodig zijn, als prettig ervaren worden.

Stap 4.

Betrek de ouders van de leerling bij het opstellen van de dyslexiekaart. Dat kan of voordat/tijdens het opstellen van de dyslexiekaart, zodat de bevindingen van de ouders meteen worden meegenomen. Of nadat de dyslexiekaart is opgesteld met de leerling om te bespreken of ouders de informatie herkennen en/of eventueel nog kunnen aanvullen.

Stap 5.

Iedereen met dyslexie is anders . Hieronder volgen aanpassingen, die gemaakt *kunnen* worden voor kinderen met dyslexie op De Oase.

Dyslexie is meer dan last met letters. Maar het is vaak niet mogelijk te achterhalen of een probleem, of een bepaalde kwaliteit te maken heeft met de dyslexie. Dat is voor het afstemmen op de onderwijsbehoeften ook niet van belang.

De erkenning van de dyslexie is, zoals ook aan het begin van dit stappenplan beschreven, het belangrijkste.

- Vraag de leerling of het op dat vakgebied problemen ervaart en of hij/zij daar een oplossing voor kan bedenken. Maak gebruik van je eerdere observaties en dat wat je gelezen hebt in het onderzoeksverslag.

Neem met de leerling de moeilijkheden door en vraag of het deze moeilijkheid erkent. Geef voorbeelden bij wat je bedoelt. Gebruik je eigen observaties en/of opmerkingen in het verslag.

Wanneer een kind moeilijkheden ervaart, probeer dan te achterhalen in welke mate het kind last heeft en op welke manier het denkt een oplossing te weten.

- Schrijf alleen die aanpassingen op die voor de leerling relevant zijn en gewenst worden. Tijdens het opschrijven is het handig om de 'hulpzinnen onderwijsbehoeften' uit ons project "Afstemming" (Pameijer et al., 2009) te gebruiken. Ze worden hieronder kort genoemd.

Met de 'hulpzinnen onderwijsbehoeften' kun je nagaan hoe het doel te bereiken is. Deze kun je samen langslopen, waarbij je de leerling om diens ideeën vraagt.

- *Instructie*: welke uitleg snap je goed? Wie kan die jou het beste geven (leerkracht of misschien een andere leerling)? Wat werkt voor jou goed, wat helpt je: extra uitleg met een liedje/rijmpje/taal og met een plaatje, picto/foto/grafiek?
- *Opdrachten, materialen, leeractiviteiten*: welke soort opdrachten kun je goed maken? Wat voor materialen helpen jou door te werken?
- *Feedback*: wat is voor jou een groot compliment? Wat wil je van mij horen als je de opdracht af hebt?
- *Medeleerling(en)*: hoe kunnen de andere kinderen je helpen? Wie kan er dan het beste naast je zitten, van wie wordt je rustig?
- *Leerkracht*: wat kan ik doen om je te helpen? Of wat moet ik juist niet doen?
- *Ouders*: hoe kunnen je ouders ons helpen?
- *Verder nog*: zijn er nog andere dingen die je belangrijk vindt voor de kaart?

- Je kunt eventueel met de leerling afspreken dat een bepaald hulpmiddel of een bepaalde maatregel, aanpak uitgeprobeerd gaat worden. Het komt nu op de dyslexiekaart, maar als het niet goed werkt, gaat het er na ...(spreek bepaalde tijd af) weer af.

De moeilijkheden en aanpassingen die genoemd worden zijn gebaseerd op gegevens die gehaald zijn uit de literatuur, met name De Becker (2008); Loonstra & Braams (2010); Shaywitz (2005).

Lezen

Moeilijkheid: **Het is doorgaans erg moeilijk om nauwkeurig te ontsleutelen welk woord bedoeld wordt. Er is meer tijd nodig om te ontsleutelen. Het lezen is niet geautomatiseerd en blijft iets dat extra moeite, inspanning kost. Lezen wordt vaak niet leuk gevonden.**

Aanpassingen om het lezen op een hoger niveau te krijgen:

- De leerling werkt met een stappenplan om de verschillende denkstappen bij het lezen en spellen beter te onthouden.
- Extra begeleiding en inoefenen met leerkracht (hoe vaak en wanneer)
- Extra oefenen van tekst of woorden met maatje (hoe vaak en wanneer)
- Het huiswerk van de behandeling wordt op school gedaan
- Overleg over huiswerk om te oefenen

Op kaart kan komen te staan:

- Ik werk met een stappenplan om bij lezen en spelling beter te kunnen onthouden wat ik moet doen.
- Ik oefen het lezen met de leerkracht op(tijdstip); we gebruiken hiervoor(methode)
- Ik oefen het lezen van(tekst, woorden, letters) zelfstandig op (tijdstip) door middel van
- Ik oefen het lezen van(tekst, woorden, letters) met (naam kind) op (tijdstip) door middel van
- Ik oefen het lezen van (tekst, woorden, letters) thuis met door middel van Ik laat dat wel/niet op school zien op ...

Aanpassingen leesboeken:

- Hulp bij het vinden van leesboeken met eenvoudig technisch leesniveau – wel inhoud op leeftijd
- Hulp bij het vinden van leesboeken naar belangstelling (hobby, interesse) – niveau is dan soms te hoog
- Leerkracht leest eerste deel van het boek voor om erin te komen. Leerkracht leest af en toe een stukje voor.

Op kaart kan komen te staan:

- Ik krijg hulp van de leerkracht als ik naar de bibliotheek ga.
- De leerkracht leest op (tijdstip) een stuk voor uit het boek, zodat ik snel in het verhaal kom.
- Ik lees met ...(naam kind) uit hetzelfde boek op ...(tijdstip).

Aanpassingen bij tekstboeken van de methoden:

- het kind krijgt meer tijd om de tekst te lezen
- het kind krijgt de tekst al eerder om hem voor te bereiden
- een maatje leest de tekst voor
- technische ondersteuning bij het lezen (Daisy)
- Het werkt soms goed om te kunnen (sub)vocaliseren, hardop lezen – het kind heeft dan ruimte nodig waar het hardop kan lezen
- Het kind werkt op een kopie en mag met markeerstiften de belangrijke tekstgedeelten aanstrepen.

Op kaart kan komen te staan:

- Ik lees de tekst bij ...(vak) al eerder, namelijk op (tijdstip) of thuis.
- Ik lees de tekst bij ...(vak) al eerder, op ...(tijdstip) samen met (naam).
- Ik maak gebruik van de Daisyspeler bij het lezen van
- Ik ga bij het lezen van (bepaalde tekst) op (plek) zitten, zodat ik hardop kan lezen.

➤ Ik mag bij het lezen van ...(bepaalde teksten) op een kopie werken, zodat ik in de tekst kan strepen met een markeerstift.
Moeilijkheid: <u>hardop voorlezen in de klas.</u> Aanpassingen: • Geen beurten bij klassikaal lezen • Alleen een beurt als er van te voren tijd geweest is om voor te bereiden Op kaart kan komen te staan: ➤ Ik krijg geen klassikale beurt bij het lezen ➤ Ik krijg alleen een klassikale voorleesbeurt als ik het stukje tekst heb voorbereid.
Moeilijkheid: <u>dansende letters</u> Aanpassingen: • Werken met uitvergrootte teksten • Gebruik maken van een leesliniaal • Gebruiken van een bijwijzer (type afhankelijk voorkeur kind) • Afdekken van tekstgedeelten, die niet ter zake doen. Op kaart kan komen te staan: ➤ Ik krijg altijd een uitvergrootte tekst bij ... (vak, toets) ➤ Ik maak gebruik van een leesliniaal. ➤ Ik maak gebruik van ... als bijwijzer. ➤ Ik gebruik een afdekvel om bepaalde gedeelten af te dekken, wanneer ik werk met ... (bepaald boek). ➤ Ik heb voor ...(vak) een boek waarin teksten zijn weg gekopieerd.

Spelling/taal

Moeilijkheid: <u>Moeite met het verschil tussen klanken horen.</u> Aanpassingen: • Extra begeleiding, instructie bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling door middel van letterkaartjes, lettergroeiboek, Connect: klanken en letters, Spreekbeeld, Flits, etc. • Meer begeleide oefentijd Op kaart kan komen te staan: ➤ De leerkracht legt mij het extra uit op(tijdstip/dag) ➤ Ik oefen de letters met de leerkracht op; we gebruiken hiervoor
Moeilijkheid: <u>het spellen is niet geautomatiseerd en blijft dus iets wat extra moeite, inspanning kost.</u> Aanpassingen om het spellen op een hoger niveau te krijgen: • Het huiswerk van de behandelaar wordt op school gedaan • Extra instructie en begeleiding van de leerkracht: Huidige spellingcategorie en/of eerder geleerde categorieën Inzet Spellingspiekboek om de structuur beter te begrijpen • Oefenen met een maatje • Extra oefenen met softwareprogramma Ambrasoft • Overleg over huiswerk • Extra oefenen bepaald spellingcategorie: met werkbladen of op de computer • Het kind hoort bij rt, behandeling of logopedie dezelfde termen als op school. Stem af met de externe persoon. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik doe het huiswerk van de behandelaar ... samen met de leerkracht op ...(tijdstip) ➤ Ik oefen samen met de leerkracht op(tijdstip)

- Ik oefen zelfstandig op (tijdstip)
- Ik oefen met (naam kind) op (tijdstip)
- Ik oefen thuis (bep. Spellingsmoeilijkheid) en breng het ... mee terug naar school.
- De leerkracht zorgt dat (logopediste, behandelaar) weet wat we op school oefenen en hoe ik dat leer.
- De (logopediste, behandelaar) laat de leerkracht weten wat er geoefend wordt en hoe ik daarbij geholpen kan worden.

Aanpassingen bij taal/spelling:

- Kind mag op de computer werken met spellingscontrole bij bepaalde taalopdrachten
- Leerkracht corrigeert een stelopdracht voordat het kind het in het net schrijft.
- Het kind maakt standaard een kleiner deel van de opdracht bij taal.
- Bij ernstige dyslexie: sla het signaaldictee over en laat in die tijd oefenen.
- Pas het tempo van het dictee aan of geef na groepsafname extra tijd/instructie; spreek een teken af, waardoor duidelijk is wanneer het kind klaar is met het woord/zin
- Het kind mag op de computer werken, zodat het kan wijzigen en corrigeren.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik werk bij(bepaalde taken) op de computer en gebruik de spellingcontrole.
- Ik laat mijn opstel eerst aan de leerkracht zien en werk het daarna uit op de computer.
- Ik maak bij de weektaak alleen die taken die een sterretje hebben.
- Ik doe niet mee aan het signaaldictee, maar oefen in die tijd met het woordpakket.
- Ik laat de leerkracht merken dat ik klaar ben met een zin bij dictee, door ...
- Ik maak het dictee op de computer in de klas, zodat ik gemakkelijker woorden kan wijzigen.

Moeilijkheid: **Tekst schrijven is moeilijk: een duidelijke opbouw en structuur aanbrenge**

Aanpassingen:

- Het kind mag op de computer werken, zodat de tekststructuur zonder grote problemen gewijzigd kan worden.
- Leerkracht begeleidt het kind vooraf door samen een indeling in alinea's te maken. Bijvoorbeeld bij Topondernemers, werkstukken, boekbespreking.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik werk bij ... (bepaalde taken) op de computer, zodat ik de tekst kan veranderen.
- De leerkracht helpt me bij ... (bepaalde taken) om samen vooraf een indeling te maken in kopjes.

Moeilijkheid: **Moeite met het gebruik van gezegdes en spreekwoorden.**

Aanpassingen:

- Extra instructie/begeleiding bij deze taken
- Gebruik van spreekwoordenboek kan prettig zijn
- Deze taken altijd met maatje maken.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg extra hulp van de leerkracht bij taken met spreekwoorden.
- Taken met spreekwoorden maak ik altijd met een maatje.
- Ik mag altijd (ook bij toetsen) een spreekwoordenboek gebruiken.

Moeilijkheid: **Ritme, klemtoon en volgorde van spraakklanken zijn moeilijk waarneembare spraakkenmerken.**

Aanpassing:

- Opdrachten als het schrijven van versjes, gedichten worden vervangen door andere opdrachten

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg hulp van de leerkracht bij het maken van deze taken.
- Ik maak geen taken met versjes, gedichten, maar krijg dan een andere opdracht.

Moeilijkheid: **Moeite met een tekst overschrijven van het bord op het eigen papier door het zwakke korte termijn geheugen.**

Aanpassingen:

- De tekst wordt op een blaadje gegeven om over te schrijven
- Tekst wordt aangereikt ipv overgeschreven; zelf eventueel delen invullen.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg de tekst die overgeschreven moet worden van het bord op papier, zodat ik het gemakkelijker kan overschrijven.
- Ik krijg de tekst die overgeschreven moet worden op papier. Ik mag op dit blad mijn taak maken.

Andere vakken

Moeilijkheid: **Moeite met het houden van overzicht:**

Aanpassingen:

- De leerkracht legt relaties met het voorgaande hoofdstuk, blok. De leerkracht geeft vooraf aan wat de doelen van dit hoofdstuk, blok zijn. De leerkracht overlegt of de leerling deze informatie nog ergens wil vast leggen.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik mag altijd vragen stellen.
- Ik krijg het overzicht van een hoofdstuk, de doelen, etc op papier en mag dit bij de les houden.

Moeilijkheid: **Moeite met het onthouden van namen en het ophalen van namen uit het geheugen. Moeite met dingen leren die niet logisch zijn of geen samenhang vertonen, met leerstof die je moet stampen.**

Aanpassingen:

- De leerkracht geeft meer tijd bij het beantwoorden van vragen om goed na te denken
- De leerling mag mondeling beantwoorden als schrijven het probleem is
- De leerkracht telt verkeerde schrijfwijze niet fout.
- De leerkracht helpt het kind bedenken hoe het bepaalde informatie vast kan houden; leerkracht en leerling bedenken samen een structuur.
- De leerkracht helpt het kind door de stof in kleine delen te leren, controleer die delen eerst apart en pas later het grote geheel.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg meer tijd om antwoorden te bedenken; de leerkracht wacht langer.
- Ik mag ... (bepaalde taken) mondeling maken.
- Als ik een schrijffout maak, wordt het antwoord niet fout geteld.
- Ik bedenk samen met de leerkracht hoe ik informatie van (vak) kan onthouden. Ik schrijf deze geheugensteuntjes op in...
- Ik leer een proefwerk van (vak) in kleine delen, die de leerkracht al een keer tussendoor toetst.
- Ik krijg hulp van de leerkracht bij het verdelen van de leerstof voor een proefwerk.

Moeilijkheid bij rekenen: **Cijfers kunnen net zoals bij letters gespiegeld en verwisseld worden. Moeite met bewerkingstekens**

Aanpassingen:

- De leerkracht kijkt bij het controleren van de opdrachten wat er mis ging. Was het de

bewerking of werden cijfers omgewisseld? De leerling kan eventueel de opdracht opnieuw maken. • De leerling werkt met een marker voor de bewerkingstekens. Het maak eerst + groen, - rood, : blauw, x geel voordat het gaat rekenen. In het begin kan de leerkracht dit eventueel doen. • Het overschrijven van sommen is moeilijk; het kind hoeft sommen niet over te schrijven, maar werkt op kopie. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik neem de tijd om de cijfers van de sommen goed over te schrijven; de leerkracht/ een maatje (naam) kijkt of het klopt, voordat ik begin te rekenen. ➤ Ik werk bij rekenen met vier kleuren stiften om de bewerkingstekens te arceren. ➤ Ik krijg de rekensommen op een kopie, zodat ik deze niet hoeft over te schrijven.
Moeilijkheid bij rekenen: <u>Moeite met automatiseren van bewerkingen</u> <u>Aanpassingen:</u> • De leerkracht biedt hulp bij automatiseren; de leerkracht bedenkt samen met of biedt het kind structuur bij het onthouden • De leerling werkt met opzoekkaartjes – bv voor de tafeltjes, sommen tot 20 • Oudere kinderen mogen werken met een rekenmachine wanneer ze de sommen begrijpen, maar vast lopen in het uitrekenen. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik gebruik een opzoekkaart bij rekenen. ➤ Ik werk met een rekenmachine bij (soort opdrachten).
Moeilijkheid: <u>moeite met lezen en stellen bij andere vakken</u> <u>Aanpassingen:</u> • De leerkracht doet bij instructie en verwerking vaker een beroep op de andere intelligenties. • De leerling mag op andere manier dan schriftelijk laten zien dat hij de stof beheerst – bv toneelstuk, tekening, bouwwerk. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik mag altijd nog een keer om uitleg vragen als ik het de eerste keer niet heb begrepen. ➤ Ik mag bij instructie van ...(vak) vragen om visuele ondersteuning. ➤ Ik mag bij instructie van ... (vak) een filmpje zoeken op internet.

Ordenen en plannen

Moeilijkheid: <u>moeite met tijd, ook inschatten van benodigde tijd.</u> <u>Aanpassingen:</u> • De leerkracht geeft extra instructie en begeleidt inoefentijd bij de klok. De leerkracht werkt nog langer stap voor stap: ga pas de volgende stap aanbieden als de eerste beheerst wordt. Soms is het handig om in het begin te werken met klokken met alleen een kleine wijzer. • Help bij het krijgen van tijdsbesef, zowel naar maanden, weken als minuten. Eventueel inzetten van agenda in overleg met thuis Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik oefen het klok kijken extra met (leerkracht, maatje, ouder) of zelfstandig door middel van (materiaal) ➤ Ik werk met de time-timer om beter inzicht te krijgen in tijdsduur. ➤ Ik werk met een agenda in de klas. Ik schrijf hier ook mijn weektaken in, zodat ik beter overzicht krijg.
--

Moeilijkheid: **taken niet goed kunnen organiseren, structuur aanbrengen in de taak.**
Aanpassingen:

- Leerkracht helpt bij het plannen van de (week)taak.
- Leerkracht controleert op afgesproken tijden hoe de (week)taak verloopt.
- Leerling vraagt zelf bij bepaalde taken hulp bij het verdelen in subtaken.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg hulp van leerkracht/maatje bij het plannen op (tijdstip).
- Ik laat op (tijdstip) de weekplanning zien, zodat de leerkracht als het nodig is kan helpen.
- Ik vraag hulp bij de weekplanning als dat nodig is.

Moeilijkheid: **dingen vergeten.**

Aanpassingen:

- De leerling maakt zelf een briefje/tekening met dat wat niet vergeten mag worden.
- De leerkracht helpt bij het maken van een briefje.
- De leerkracht helpt het kind om een agenda te gebruiken; dit gaat niet vanzelf
- Overleg of controle over invullen agenda nodig is.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik schrijf een briefje als ik iets niet mag vergeten.
- Ik vraag mijn ouders een whitebord voor thuis, zodat ik mijn ..(gymkleding) niet vergeet.
- Ik gebruik mijn agenda om alles te noteren en neem deze elke dag (ander tijdstip) mee naar huis.

Moeilijkheid: **huiswerk noteren in de agenda (gr 7 en 8)**

Aanpassingen:

- De leerkracht schrijft het huiswerk op het bord of op een briefje om over te schrijven.
- De leerkracht laat eerst noteren en geeft daarna pas uitleg.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik laat wat ik opschrijf in mijn agenda controleren.
- Ik maak mijn huiswerk op (tijdstip) en breng het op (tijdstip) mee naar school.
- Ik krijg hulp van (ouder) bij het plannen en uitvoeren van huiswerk.

Moeilijkheid: **goed organiseren van je tafellaatjes**

Aanpassingen:

- Tafellaatjes zijn gecodeerd
- Er wordt een vakkenmap gebruikt
- Vast opruimmomenten voor laatjes (wanneer, eventueel op weektaak)
- Overleg of hulp bij opruimen nodig is

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik ruim mijn tafellaatjes zelfstandig/ met maatje/ met leerkracht elke (tijdstip) op.
- Het opruimen van mijn tafellaatjes, staat op de weektaak.
- Ik gebruik een vakkenmap om overzicht te houden.
- Ik heb stickers op mijn laatjes, zodat ik weet in welke la wat ligt.

Schrijven

Moeilijkheid: **Moeilijk om netjes te schrijven.**

Aanpassingen:

- Overleg (ook in hoge groepen) over extra oefenen van het schrijven
- Overleg over fijn schrijfgerei – bv een vulpotlood
- Overleg over grootte van de lijnen, ruitjes in de schriften (dubbele lijnen, eigen

- schrijfpapier, steeds een regel overslaan, centimeterhokjes)
- Laat indien mogelijk op de computer werken
- Overleg met leerling en ouders over mogelijkheid van typecursus (er zijn instituten die aanpassing maken voor dyslectische kinderen.)

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik werk bij (taken) altijd op de computer.
- Ik schrijf altijd met (soort schrijfmateriaal).
- Ik schrijf op (soort papier).
- Ik oefen (tijdstip) het schrijven door met behulp van (materiaal)
- Ik wil graag huiswerk voor schrijven om de letters nog eens te oefenen.

Toetsen

Moeilijkheid: **opdrachten goed begrijpen**

Aanpassingen:

- Controleer vooraf, maar ook tijdens de toets of alle opdrachten goed begrepen zijn.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik laat de leerkracht controleren of ik de opdrachten goed begrepen heb, nadat alle opdrachten zijn gemaakt, of nadat ik van elke opgave één opdracht heb gemaakt.
- Ik mag altijd vragen stellen bij een toets.

Moeilijkheid: **Lezen van de vragen, het formuleren en opschrijven van de antwoorden kost meer tijd.**

Aanpassingen:

- Meer tijd om de toets te maken
- Eventueel toets afmaken op een stille plek als anderen al klaar zijn
- Toetsen Cito digitaal maken met leesondersteuning
- Spelfouten en slechte formuleringen niet fout tellen
- Werken met uitvergroete versie van de toets
- Kind mag in het boekje werken met een markeerstift om bijvoorbeeld een woord of een regelverwijzing, enkele regels te markeren.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg zoveel tijd als nodig is.
- Ik mag een toets (af) maken in (plaats in school) als het te onrustig wordt in de klas.
- Ik maak de Cito-toets (naam toets) in de digitale versie op de computer.
- Ik werk met een vergroot toetsboekje.
- Ik mag in het toetsboekje zelf werken in plaats van op het antwoordblad.
- Ik mag in het toetsboekje werken met een markeerstift.
- Ik mag de Cito-toets (naam toets) in meerdere delen maken verspreid over de dag.

Moeilijkheid: **Het schakelen van toetsblad naar antwoordblad is moeilijk.**

Aanpassing:

- De antwoorden laten invullen op toetsblad ipv omzetten naar antwoordblad.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik mag in het toetsboekje zelf werken in plaats van op het antwoordblad.

Sociaal-emotioneel

Moeilijkheid: **Leesproblemen kunnen een bron zijn van onzekerheid, frustratie en gevoelens van minderwaardigheid.**

Aanpassingen:

- De leerkracht spreekt duidelijk positieve verwachtingen uit.
- De leerkracht respecteert en waardeert de inbreng van de leerling.
- De leerkracht stimuleert de sterke kanten van het kind
- De leerkracht geeft oprechte complimenten. Kijk uit wanneer je zegt “goed geprobeerd” dat is soms hetzelfde als “het is niet goed”. Geef gerichte complementen op het proces: de inspanning, op welke onderdelen wel goed gingen.

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik vind het fijn als de leerkracht mij laat weten dat ik het goed doe, of dat ik goed mijn best doe , door ...
- Ik krijg, mag een beloning van de leerkracht als ik (prestatie).
- Ik mag iets vertellen, laten zien over (hobby)op (tijdstip).

Moeilijkheid: **Kind weet dat het dyslexie heeft, maar niet wat dat betekent.**

Aanpassingen:

- De leerkracht geeft uitleg over dyslexie aan het kind – eventueel met map “Jesse heeft dyslexie”
- De leerkracht laat het kind informatie lezen over dyslexie – bv met “Survivalgids dyslexie”
- Laat het kind zelf een werkstuk maken over dyslexie
- Laat het kind leesboeken lezen met als thema dyslexie

Op de kaart kan komen te staan:

- Ik krijg (tijdstip) uitleg van de leerkracht over dyslexie.
- Ik maak een werkstuk over dyslexie.
- Ik ga (lees)boeken lezen over dyslexie. Ik zoek deze zelf in de bibliotheek. De leerkracht zoekt deze voor mij. Mijn ouders zoeken deze voor mij.

Moeilijkheid: **Kind is/voelt zich een uitzondering in de groep**

Aanpassingen:

- De leerkracht besteedt extra aandacht aan het feit dat alle kinderen anders zijn en dat ook mogen zijn (koppel aan methode “Goed gedaan”)
- De leerkracht geeft uitleg over dyslexie aan de groep.
- Laat het kind zelf een spreekbeurt houden over dyslexie.
- De kwaliteitsondersteuner organiseert een bijeenkomst met een aantal kinderen met dyslexie om ervaringen uit te wisselen.

Op de kaart kan komen te staan:

- De leerkracht geeft uitleg over dyslexie aan de groep. Ik help daar wel/niet bij.
- Ik heb om de (aantal weken/maanden) een gesprek met andere kinderen die dyslexie hebben.

Algemeen

Moeilijkheid: **De uitspraak van woorden is vaak moeilijk.**

Aanpassingen:

- De leerkracht is belangrijk als goed voorbeeld voor de uitspraak van woorden. Herhaal een woord dat moeilijk gevonden wordt een aantal malen.
- Geef de spraak op een onopvallende manier goed terug aan het kind.

Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik mag de leerkracht altijd vragen om woorden nog eens goed uit te spreken. (Zker bij een dictee.)
Moeilijkheid: Dyslectische kinderen hebben meer klankinformatie nodig dan anderen om hun gesprekspartner goed te kunnen begrijpen. In een lawaaijige omgeving kunnen ze moeite hebben anderen te verstaan, doordat een deel van de klankinfo wegvalt. <u>Aanpassing:</u> • Geef kind mogelijkheid op een rustige plek te gaan werken als het onrustig is in de klas. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik kan de leerkracht laten weten dat ik last heb van het lawaai, door (afspraak)
Moeilijkheid: <u>Moeite met het onthouden van instructies die uit verschillende losse opdrachten bestaan door een zwak korte termijngeheugen. Het gebeurt vaak dat ze de eerste opdracht uitvoeren en de andere opdrachten vervolgens vergeten. Moeite met het begrijpen van een lange, complexe instructie. De instructie is te lang om te onthouden, doordat de informatie minder goed wordt doorgesluist naar het lange duur geheugen.</u> <u>Aanpassing:</u> • Kind mag altijd vragen stellen – ook tijdens toetsen Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik mag altijd vragen stellen over opdrachten.
Moeilijkheid: <u>Wat de ene dag prima lukt bij lezen of spellen, kan de volgende dag weer moeilijk zijn.</u> <u>Aanpassingen:</u> • Accepteer als leerkracht dat dat hoort bij dyslexie • Benoem dit ook naar het kind toe.
Moeilijkheid: <u>Moeite hebben met het gebruik van de juiste terminologie of juiste invalshoek. Zeker als het kind druk voelt van buiten.</u> <u>Aanpassingen:</u> • Overleg of en hoe het kind hierbij geholpen wil worden (voorzeggen of juist niet) • Haal de druk van buiten zoveel mogelijk weg. Zorg voor een “veilig”klimaat in de groep. Overleg met de leerling hoe dit het beste kan.
Moeilijkheid: <u>Moeite met taal-logische, analytische leerwijze. Het begrijpen van bepaalde zinsconstructies, zoals de regel bij het oversteken.</u> <u>Aanpassing:</u> • maak gebruik van andere intelligenties: auditief, visueel, kinesthetisch
Moeilijkheid: <u>Snel afgeleid wanneer er veel prikkels zijn, lawaai is.</u> <u>Aanpassingen:</u> • Kind mag op stille plek (afpraak waar en wanneer) gaan zitten als er teveel geluid is om zich te concentreren. • Overleg met kind over fijne plaats in de klas. Vooraan, wel/niet bij raam. Op de kaart kan komen te staan: ➤ Ik mag in (plaats in school) gaan zitten als het in de klas te druk is. ➤ Ik zit in de klas altijd (plaats in de klas).

Bijlage 9

Een blanco dyslexiekaart voor basisschool De Oase

Dyslexiekaart Naam: Groep: Datum:
Lezen:
Spelling/taal:
Andere vakken:
Ordenen en plannen:
Schrijven:
Toetsen:
Sociaal-emotioneel:
Algemeen: