

Lekkerder in je vel met dyslexie

Handelingsgericht werken met oplossingsgerichte gesprekken.

april 2012

Eindrapportage praktijkonderzoek MSEN
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn

Heske Denekamp begeleid door W.W.P. van Adrichem
Studentnummer: 2150056

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD.....	blz. 1
SAMENVATTING.....	blz. 2
HOOFDSTUK 1 ALGEMEEN IDEE.....	blz. 3-4
1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan.	blz.3
1.2 De verlegenheidsituatie.	blz.3
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen.	blz.4
HOOFDSTUK 2 VERKENNING VAN DE THEORIE EN PRAKTIJK.....	blz. 5-13
2.1 Theoretische verkenning.	
2.1.1 Wat is welbevinden?	blz.5
2.1.2 Welbevinden meten.	blz.6
2.1.3 Welbevinden bevorderen door in gesprek te gaan.	blz.6
2.1.4 Welbevinden bevorderen door kennis van dyslexie.	blz.7
2.1.5 Welbevinden bevorderen door dyslexie als gave te zien.	blz.8
2.1.6 Welbevinden bevorderen door vroegtijdige signalering.	blz.8
2.1.7 Welbevinden bevorderen door te oefenen.	blz.9
2.2 Praktijk verkenning.	blz.10
2.3 Concretisering.	blz.12
HOOFDSTUK 3 PLAN VAN AANPAK.....	blz.15-19
3.1 Analyse.	blz.15
3.2 Doelen.	blz.15
3.3 De onderzoeksgroep.	blz.16
3.4 De onderzoeksmethodes.	
3.4.1 Lijsten en gesprekken - Nulmeting creëren.	blz.16
3.4.2 Leerkrachtaanpak aanpassen.	blz.17
3.4.3 Welbevinden meten na aanpak.	blz.17
3.5 Schematisch weergave van het onderzoek en tijdspad.	blz.19
HOOFDSTUK 4 UITVOERING en RESULTATEN.....	blz. 20-39
4.1 Nulmeting- ABC lijsten. (Doorn, 2000)	blz.20
4.2 Nulmeting - Gesprekken ouders en kinderen.	blz.25
4.3 Aangepast Leerkrachtaanpak Dyslexie.	blz.27
4.4 Tweede meting - ABC lijst.	blz.30
4.5 Lijst voor Welbevinden bovenbouw Basisonderwijs.	blz.34
4.6 Oplossingsgerichte gesprekken m.b.v. format.	blz.37
HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	blz. 40-43
HOOFDSTUK 6 REFLECTIE OP ONDERZOEK.....	blz. 44-46
LITERATUURLIJST	
BIJLAGEN	
Bijlage 1	Adaptief onderwijs. (Stevens, 1997)
Bijlage 2	1-Zorgroute.
Bijlage 3	Dyslexiekaart.
Bijlage 4	Lijst Welbevinden De Volder & De Lee (2009)- versie kind.
Bijlage 5	Lijst Welbevinden De Volder & De Lee (2009)- versie ouders.
Bijlage 6	Uitwerking lijst welbevinden De Volder & De Lee (2009).
Bijlage 7	Format oplossingsgericht gesprek met een leerling.

VOORWOORD.

Hier ligt het dan..... mijn meesterstuk.
Mijn laatste papier op weg naar het MasterSEN certificaat.

Blij, maar ook een beetje triest. Weer een hoofdstuk afgesloten. Het was een avontuur, nieuwe kennis, nieuwe mensen, nieuwe ervaringen, maar ook oude gewoontes en uitdagingen kwamen voorbij.

Ik pak hierbij de kans om de mensen te bedanken die met mij mee gingen op avontuur en hielpen de weg te vinden. Bedankt, man en zonen dat jullie het weer hebben uitgehouden met jullie ambitieuze lerende moeder. Bedankt, vader en moeder voor de niet aflatende steun en helpende opmerkingen. Bedankt, critical friends voor jullie kritische en motiverende opmerkingen. Bedankt, ouders en kinderen dat jullie lijdend voorwerp wilden zijn. Ik hoop dat ik jullie recht heb gedaan. Bedankt, collega's voor jullie aandacht en inbreng. Bedankt, studiebegeleidster voor je oprechte feedback en het tegemoet komen aan mijn behoeften. Bedankt, nieuwe vriendin, voor de schoppen onder mijn k... ik kan niet wachten om dat etentje te verzilveren en last but not leastBedankt, zussie dat je naar mijn eindeloze geklets hebt geluisterd en gewoon jezelf bleef.

SAMENVATTING.

In dit onderzoek wordt onderzocht op welke manier ik mijn 'vermoedelijke' dyslexie aanpak kan aanpassen om zo het welbevinden van het kind te bevorderen. De aanleiding voor dit onderzoek was mijn gevoel dat de 'vermoedelijke' dyslexie aanpak zijn doel voorbij schoot. Ik formuleerde de volgende onderzoeksvraag.

Op welke manier kan ik mijn aanpak 'vermoedelijke dyslexie' zo aanpassen dat het welbevinden van een kind bevorderd wordt?

Ik ben gestart met een uitgebreide studie van de literatuur. Vanuit daar heb ik de keuzes gemaakt die dit onderzoek vormgeven. In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat welbevinden een geluksgevoel is wat ontstaat als er voldoende tegemoet gekomen is aan de behoeften zoals omschreven door Maslow (1943) en Stevens (1997).

Er is gekozen om handelingsgericht (Pameijer & Beukering, 2009) te werken, en zo de behoeften van kind, ouders en mezelf in beeld te krijgen. Naast vragenlijsten om het welbevinden te meten, worden er tijdens en na de aanpak oplossingsgerichte gesprekken (Berg & Jong, 2009) gevoerd met de kinderen om de aanpak verder af te stemmen.

Uitvoering van het onderzoek levert me het volgende antwoord.

Door in mijn aanpak oplossingsgerichte gesprekstechnieken in te zetten bij het handelingsgericht werken, kan ik tegemoet komen aan de behoeften van het kind en wordt het welbevinden bevorderd. Neveneffect van de aanpak is dat er tegelijk ook tegemoet wordt gekomen aan de behoeften van ouders en mezelf.

H1 ALGEMEEN IDEE.

Het doel van dit onderzoek is er achter komen hoe de bij mij aanwezige theoretische kennis over dyslexie en gedrag omgezet kan worden naar de praktijk. Daardoor zal mijn aanpak van kinderen met dyslexie meer aansluiten bij hun behoeften, zal het lesgeven effectiever worden en zullen de kinderen lekkerder in hun vel zitten.

Bij dyslexie ga ik uit van de definitie van Blomert. Deze geldt als norm voor het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling en wordt gehanteerd om in aanmerking te komen voor een vergoeding bij behandeling van dyslexie.

“Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en met name taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn.”(Blomert, 2006, p5)

1.1 HUIDIGE SITUATIE WAARUIT HET ONDERWERP IS ONTSTAAN.

Directe aanleiding voor dit onderzoek is dat ik in de afgelopen jaren veelvuldig ben geconfronteerd met dyslexie, zowel thuis als op school. Kinderen met dyslexie vielen mij ook op door hun gedrag. Het komt voor dat de kinderen het probleem geheim houden, de aangereikte hulpmiddelen niet willen gebruiken, frustratie ervaren doordat ze het gevoel hebben niet voldoende te presteren, onzeker zijn of concentratieproblemen hebben. Ik begon mij af te vragen wat het verband was tussen gedrag en dyslexie. Om die reden ben ik me gaan verdiepen in dyslexie.

1.2 VERLEGENHEIDSITUATIE.

Er is bij ons op school een beleid op “vermoedelijke” dyslexie. Ik merk echter dat de kinderen met “vermoedelijke” dyslexie in mijn klas zich niet lekker voelen bij de aangeboden hulp. Ze proberen onder aangeboden hulp uit te komen, door te zeggen dat het goed gaat, dat ze geen hulp nodig hebben of door de hulp gewoonweg te negeren. Dat roept bij mij de vraag op hoe ik de aangeboden hulp zo kan brengen dat de kinderen zich daar goed bij voelen.

De onderzoeksvraag luidt:

Op welke manier kan ik mijn aanpak 'vermoedelijke dyslexie' zo aanpassen dat het welbevinden van een kind bevorderd wordt?

De onderstaande deelvragen zullen beantwoord worden:

1: Wat is welbevinden en hoe meet je dat? (H2)

2: Hoe bevorder je welbevinden bij 'vermoedelijke' dyslexie?(H2, H3, H4, H5)

3: Wat is mijn huidige aanpak 'vermoedelijke' dyslexie?(H2, H5)

4: Welke veranderingen heeft mijn aangepaste aanpak te weeg gebracht op het welbevinden? (H5)

De uitkomsten van dit onderzoek zullen mij meer inzicht geven in de manier waarop ik ervoor kan zorgen dat de kinderen zich welbevinden bij mijn dyslexieaanpak. Als uit dit onderzoek een uitvoerbare totaalaanpak komt kunnen directie, schoolteam, kinderen en ouders daar profijt uit trekken en zou ik tevreden zijn.

Ik denk dat ik ontdek dat een kleine verschuiving in begeleiding en ondersteuning al een groot verschil kan maken in het welbevinden. Verder verwacht ik dat gesprekken een goede aanpak zullen blijken te zijn naar meer welbevinden.

In hoofdstuk 2 verken ik het onderzoeksterrein vanuit de theorie en de praktijk.

H2 VERKENNING VAN DE THEORIE EN PRAKTIJK.

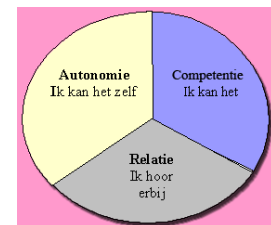
In dit hoofdstuk wordt het onderzoeksterrein verkend. Beginnend met wat sociaal emotioneel welbevinden is en doorlopend naar hoe het bevorderd kan worden. Daarna wordt mijn praktijksituatie betreffende dit onderwerp besproken. Afsluitend wordt er bekeken wat deze verkenning betekent voor de rest van dit onderzoek.

2.1 THEORETISCHE VERKENNING.

2.1.1 WAT IS WELBEVINDEN?

In het woordenboek wordt welbevinden gezien als synoniem voor welzijn. Welzijn is volgens Van Dale; *'toestand dat men zich goed voelt.'* Navraag in de omgeving leert me dat het vooral wordt verwoord als tevreden zijn, in balans, Ying en Yang met elkaar in evenwicht.

Ryan & Deci (1985) stellen in hun self-determination theory, dat vervulling van de drie menselijke basisbehoeften; autonomie, competentie en relatie, zorgen voor een gevoel van evenwicht en welbevinden. Stevens (1997) onderschrijft die theorie en stelt dat je aan behoeften tegemoet komt door interactie, instructie en klassenmanagement aan te passen (bijlage 1). Pijl (2010) stelt dat betrokkenheid, controle op de situatie en succes ervaringen sleutels zijn naar meer welbevinden. Deze sleutels komen overeen met de genoemde basisbehoeften.



adaptief onderwijs, Stevens 1997

Het Expertisecentrum Ervangersgericht Onderwijs (EGO, 2009) stelt dat welbevinden een bijzondere toestand is van het gevoelsleven, waar- bij er wordt genoten en er voldoening is. Er wordt ont- spanning en innerlijke rust ervaren, maar ook vitaliteit en spontaniteit. Een situatie van welbevinden komt te- gemeet aan de behoeftepiramide van Maslow (1943) en er is een positief zelfbeeld. Pas als de lagere behoeften bevredigd zijn, kunnen de hogere aan bod komen (Lies- hout, 2002). Deze theorie van Maslow (1943) sluit aan op de basisbehoeften zoals genoemd door Ryan & Deci (1985) en Stevens (1997).



Piramide van Maslow 1943

De Volders & De Lee (2010) stellen dat welbevinden een containerbegrip is. *'Het welbevinden van een kind in de bovenbouw is de mate waarop het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfbeeld, sociale relaties en pedagogisch klimaat.'* Ook in deze be- schrijving zijn de basisbehoeften terug te vinden. In de concretisering wordt zichtbaar hoe de theorieën met elkaar verbonden worden.

2.1. WELBEVINDEN METEN.

Het meten van welbevinden is lastig. Gevoel meet niet gemakkelijk. De meest voor de hand liggende en betrouwbare manier is met behulp van een gestandaardiseerde vragenlijst (Harinck, 2009). Anoniem invullen van een lijst geeft extra veiligheid en kan zorgen voor eerlijkere antwoorden. (De Volder & De Lee, 2009) Naast vragenlijsten kan met elkaar in gesprek gaan ook een goede manier zijn om achter het welbevinden van de ander te komen.

Om een zo goed mogelijk beeld van het welbevinden te krijgen, kan ervoor gekozen worden ook derden vragen te stellen. Loonstra & Braams (2010) stellen dat ouders een grote invloed op het welbevinden hebben en een belangrijke rol spelen bij het signaleren van eventuele sociaal emotionele problemen van het kind.

Door de overheid wordt het betrekken van alle betrokkenen bij de zorg gestimuleerd vanuit het project 1-zorgroute (bijlage 2). Door met elkaar in gesprek te gaan, wordt rekening gehouden met de behoeften van kind, ouders en leerkracht, dit wordt handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2009) genoemd. Loonstra & Braams (2010) en Paternotte (2006) onderschrijven dat een plan meer kans op succes heeft als alle behoeften gehoord worden. Handelingsgericht werken stoelt op zes peilers;

- Transactioneel, gericht op interactie
- systematisch/transparant
- doelgericht, SMART
- gericht op positieve aspecten
- afgestemd op behoeften
- in samenwerking met betrokkenen

2.1.3 WELBEVINDEN BEVORDEREN DOOR IN GESPREK TE GAAN.

‘In de praktijk blijkt dat kinderen liever niet praten over hun dyslexie en het als een behoorlijke stap ervaren om met de leerkracht over dyslexie te praten. Andersom blijkt dat leerkrachten weinig initiatief tonen om dyslexie bespreekbaar te maken.’ (van Tongeren, 2009, p.16). Toch loont het om dyslexie te bespreken en alle behoeften in beeld te brengen stelt Stichting Dyslexie Nederland (2008). Zo wordt het mogelijk om op een verantwoorde manier hulp te bieden.

Jenninga (2008) stelt dat leraren die regelmatig gesprekken voeren met kinderen en een vertrouwensrelatie opbouwen, snel antwoord krijgen op hun vragen. Het bespreekbaar maken van dyslexie voorkomt sociaal emotionele problemen en draagt bij aan een beter klassenklimaat en vergroot het welbevinden. (Loonstra & Braams, 2010). Eigen oplossingen van kinderen zijn vaak effectief en eenvoudig en werken beter doordat de oplossing zelf is bedacht (Pameijer & Beukering, 2009, p.94; Lieshout, 2009, p.11).

Tijdens een gesprek dient de leerkracht zich ervan bewust te zijn dat de eigen reactie heel bepalend kan zijn. Een manier om een gesprek in goede banen te leiden is werken met behulp van een format. (Jenninga, 2009). Alle gevonden theorieën stellen dat in gesprek gaan met elkaar positief inwerkt op het welbevinden. De manier waarop, daarover verschillen de meningen. Voor dit onderzoek zocht ik naar een gespreksvorm die positief gericht is op het bevorderen van de basisbehoeften van het welbevinden.

Jong en Berg (2009) ontwikkelden zo'n soort gespreksvoering. De oplossingsgerichte gespreksvorm gaat uit van de kracht, competenties en talenten van het kind. Er wordt gezocht naar het vinden van uitzonderingen op het probleem en door het stellen van een wondervraag wordt toegewerkt naar een oplossing. Het kind zelf is de expert bij het vinden van de oplossing. De te leren vaardigheid wordt ingeschaald en de volgende stap op de schaal wordt in overleg vastgesteld. Het is namelijk makkelijker om iets sterks uit te breiden, dan om iets zwaks te veranderen (Carr in Lieshout, 2009).

2.1.4 WELBEVINDEN BEVORDEREN DOOR KENNIS VAN DYSLEXIE

Om te weten hoe het welbevinden bij kinderen met dyslexie bevorderd kan worden is kennis van het leerprobleem dyslexie en de mogelijke te verwachten sociaal emotionele problemen handig.

Kinderen met dyslexie hebben meer kans op problemen in het sociaal emotioneel welbevinden dan kinderen zonder dyslexie. Dit komt omdat dyslexie een probleem is in de automatisering. Dit beïnvloedt taal en rekenen, maar ook zaken als time management. De verwerking van informatie, zowel auditief als visueel kost meer tijd. Het kind heeft meer tijd nodig voor hetzelfde werk en heeft daardoor minder tijd voor ontspanning en sociale contacten. (van Tongeren, 2009; Loonstra & Braams, 2010) Voor het kind versterkt dit het gevoel van falen, het leven gaat niet zoals voorgesteld.

In 2002 deed Humprey onderzoek naar 'Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia'. Hij kwam tot de conclusie dat kinderen met dyslexie zich vaker dan anderen kinderen gepest en buitengesloten voelden en minder zelfvertrouwen hadden. Deponio (2001) en Burton (2004) hebben vergelijkbare studies in Engeland gedaan met dezelfde conclusie. Er wordt niet voldoende tegemoet gekomen aan de basisbehoeften (Ryan & Deci, 1985; Stevens, 1997) waardoor het welbevinden verminderd.

Veel voorkomende sociaal-emotionele gevolgen van dyslexie zijn een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en faalangst. (Loonstra & Braams, 2010). Deze gevolgen kunnen positief beïnvloed worden met behulp van procesgerichte feedback en een positief bemoedigende basishouding. De leerkracht kan dit doen door positieve interactie en instructie. (Stevens, 1997) Daarnaast is het hebben van vrienden ook belangrijk (Jenninga, 2009; Singer, 2007; Loonstra & Braams, 2010).

Het is belangrijk uitzicht te hebben op succes. Door het klassenmanagement aan te passen kan de leerkracht succeservaringen creëren (Stevens, 1997). Bemoediging doet het zelfvertrouwen toenemen. Het geeft aan dat het kind goed genoeg is zoals het is, niet zoals het zou kunnen zijn (Dreikurs & Cassel, 2006). Het oplossingsgericht werken van Jong en Berg (2009) sluit hier goed bij aan.

2.1.5 WELBEVINDEN BEVORDEREN DOOR DYSLEXIE ALS GAVE TE ZIEN.

Het welbevinden kan ook bevorderd worden door op een andere manier naar dyslexie te kijken. Het hebben van dyslexie wordt ook wel een gave genoemd. Er wordt gesteld dat mensen met dyslexie veel creatiever denken en sneller verbanden leggen. Ze denken in beelden en daardoor hebben ze een andere kijk op de wereld. Grote namen als Einstein worden aangehaald om te "bewijzen" dat dyslexie ook zeker een goede kant heeft. Als dit mensen met dyslexie helpt lekkerder in hun vel te zitten en een positiever zelfbeeld te ontwikkelen, is dat mijns inziens een goede ontwikkeling. In het huidige Nederlandse schoolsysteem wordt dyslexie dikwijls niet ervaren als een gave. Dat blijkt wel uit de vele sites en organisaties die kinderen met dyslexie proberen te helpen.

In Amerika is men daar verder mee en wordt er gesproken over een andere manier van denken bij mensen met dyslexie. Er wordt gesteld dat het niet goed is om mensen met dyslexie op dezelfde manier te laten leren als mensen zonder dyslexie. De kinderen zouden volgens de Davis-methode (Davis, 2003) moeten leren beelddenken.

Ook in Nieuw Zeeland stelt de Dyslexia Foundation of New Zealand (DFNZ, 2010) dat dyslexie een alternatieve manier van denken is. In Nederland krijgt deze beweging meer aanhangers en kun je nu opgeleid worden tot een 'ikleeranders-coach.' (Oosterveen-Hess, 2011).

Deze theorieën sluiten goed aan bij de theorie van Jong en Berg (2009). Uitgaan van wat wel goed gaat en vandaar verder gaan.

2.1.6 WELBEVINDEN BEVORDEREN DOOR VROEGTIJDIGE SIGNALERING

Tijdig erkende leerproblemen kunnen gebrek aan motivatie, machogedrag, concentratieproblemen, vermijdingsgedrag, laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en faalangst voorkomen (Loonstra & Braams, 2010; Kleijnen, et al., 2008; Paternotte, 2002) en zo helpen het welbevinden te bevorderen.

In 1994 werd de 'Salamanca verklaring' (Unesco) ondertekend en werd het toewerken naar inclusief onderwijs een feit. Alle leerlingen zouden naar een reguliere buurtschool moeten kunnen gaan. Om kinderen met dyslexie een goede kans binnen de reguliere school te geven kwam de gezondheidsraad in 1995 met het rapport "Dyslexie. Afbakening en behandeling."

Vanaf 2001 gaf de overheid opdracht voor een brede geïntegreerde aanpak van dyslexie in het onderwijs: Masterplan Dyslexie. Het plan bestaat de volgende punten;

- *scholing en begeleiding van medewerkers in het onderwijs*
- *stimuleren van gericht schoolbeleid m.b.t. dyslexie*
- *deskundigheidsbevordering van leraren in opleidingen*
- *implementatie van de protocollen dyslexie in basis- en voortgezet onderwijs*
- *ondersteuning van ouders van kinderen met dyslexie (Steunpunt Dyslexie). Oudervereniging Balans verzorgt dit punt. (Visser, 2006)*

De protocollen zijn niet verplicht, maar er wordt wel van elke school verwacht dat er zorg op maat wordt geboden. Daarnaast is sinds 1 januari 2009 de vergoeding van diagnostiek en behandeling van ernstige, enkelvoudige dyslexie in het basispakket van de zorgverzekering opgenomen (Hogervorst, 2005). Dit is voor kinderen met dyslexie, ouders en scholen een positieve verandering, aangezien geld nu geen belemmering meer hoeft te zijn om goede zorg te krijgen en/of te geven.

Uit het onderzoek van het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV) en NCRV Rndom 10 naar labelkinderen (2010) blijkt dat de aanpak van de overheid werkt. Het onderzoek stelt dat leerkrachten dyslexie sneller signaleren, omdat er meer expertise in huis is.

Het labelen van kinderen lokt discussie uit, vooral in de media (Bruin, 2010; Sugden, 2008). Is dat labelen wel goed? Is dyslexie dan niet handig om je achter te verschuilen en boven je niveau geplaatst te worden, met alle gevolgen van dien? Door deze discussie over dyslexie en het ontstaan van steeds nieuwe inzichten, is de definitie van dyslexie steeds verder aangescherpt. Dit geeft duidelijkheid naar de kinderen toe en dat is belangrijk voor het welbevinden. Het plakken van etiketten moet zinvol gebeuren. Als het helpt bij het accepteren van het probleem is het zinvol. (Pameijer & Beukering, 2009, p.133).

2.1.7 WELBEVINDEN BEVORDEREN DOOR TE OEFENEN.

Het zou goed zijn als het kind zou leren hoe het zijn welbevinden zelf kan bevorderen. Golly en Sprague (2009) wijzen erop dat een kind pas tot succesvol leren in staat is, als het lekker in zijn vel zit. Net als de “gewone” vakken zoals taal en rekenen zouden er ook lessen verzorgd moeten worden over gedrag en gevoel.

Tijdens een studiebezoek in oktober 2010 aan Merton Abbey High School en High View in London zag ik hoe sociaal emotionele vorming werd geïntegreerd in de hele schooldag en door de hele school vanaf de peuterspeelzaal. De aanpak werkt volgens het ‘Pavlov’ principe: bij goed gedrag verdienen je beloningen en waardering. De aanpak van Golly en Sprague is gebaseerd op hetzelfde principe. Zoveel mogelijk negatief gedrag negeren en positief gedrag belonen.

De positieve benadering van deze aanpak sluit aan bij de oplossingsgerichte manier van werken. Echter bij het oplossingsgericht werken speelt het belonen van buitenaf een minder prominente rol en worden de doelen zelf gesteld in plaats van opgelegd. (Jong & Berg, 2009; Furman, 2009).

In Nederland worden de sociaal emotionele vaardigheden aangeboden als apart lesvak. De opvoeding van kinderen gebeurt voor een groot deel ook in de klas. Sommige leerkrachten zijn daar niet blij mee. Er wordt flink discussie gevoerd over waar de verantwoordelijkheid zou moeten liggen, zowel op mijn school als landelijk. Koot (2009) onderschrijft deze ervaringen en stelt dat vooral de sociaal emotionele problemen extra verzwarend werken voor leerkrachten.

Het lijkt het te lonen om sociaal emotionele vaardigheden aan te leren op school. Beter sociaal emotionele vaardigheden verhogen het welbevinden en maken de taak van de leerkracht minder zwaar.

2.2 PRAKTIJK VERKENNING.

Ik werk 3 dagen in de week, voor het 4^e jaar als leerkracht voor groep 8 van een openbare basisschool met een kindgrootte van rond de 220 kinderen. Groep 8 bestaat uit 26 kinderen waarvan zes kinderen met vermoedelijke dyslexie op basis van toetsgegevens, handelingsplannen en schoolwerk.

Op onze school werden er tot voor kort geen dyslexieverklaringen afgegeven. De redenatie hier achter was, dat kinderen de hulp kregen die ze nodig hadden ook zonder dure dyslexieverklaring. De recente wijziging in dit beleid heeft te maken met de overheid, die heeft bepaald dat onderzoek naar en behandeling van ernstige dyslexie opgenomen dient te worden in de basisverzekering (Hogervorst, 2005) en dus vergoed wordt. De kinderen van voor 2001, vallen buiten de regeling.

Als een kind vermoedelijk dyslexie heeft, volgt er een aanpak alsof het kind dyslexie heeft en krijgt het kind een dyslexiekaart waarop staat welke compenserende of remediërende maatregelen voor hem gelden (bijlage 3). De dyslexiekaart wordt naar aanleiding van toetsen, schoolwerk en in overleg met de interne begeleider ingevuld door de leerkracht en overhandigd aan het kind. Volgens de theorie zou het beter zijn om kind en ouders bij deze aanpak te betrekken. Dit komt ook beter overeen met de visie van de school. Deze luidt dat er wordt aangesloten bij de behoeften van het kind door adaptieve werkvormen in te zetten, zodat elk kind passend onderwijs kan krijgen. Op de kaart zelf staat dit ook aangegeven, echter in de praktijk wordt de kaart niet zo ingezet. Hier ligt dus een verbeterpunt.

Uit mijn literatuurstudie komt naar voren dat het oefenen van sociaal emotionele vaardigheden loont. Bij ons op school worden de lessen sociaal emotionele vaardigheden niet geïntegreerd aangeboden.

Een keer per jaar wordt voor elk kind de ABC gedrag- en werkhoudinglijst (Doorn, 2000) ingevuld. Hieruit komen eventuele aandachtsgebieden.

Zelf probeer ik geïntegreerd aan de sociaal emotionele vaardigheden te werken bij voorkeur door drama, maar ook met behulp van een “hier ben ik goed in” tekening, naar voorbeeld van Kids’ Skills (Furman, 2009). De directie van mijn school heeft besloten ondersteuning te bieden, door een tweejarige schoolbrede scholing Positive Behaviour Support (Golly & Sprague, 2009) op te starten. Het doel is om verschil in kennis op te lossen en zo te zorgen voor een consistente positieve aanpak binnen de hele school.

Bij de start van het jaar maken we gezamenlijk klassenafspraken en bespreek ik met de klas de meest voorkomende gedrag- en leerproblemen. Bij dyslexie doe ik dat met behulp van de voorlichtingspagina dyslexie van Klokhuys en een paar filmpjes van ‘you tube’ gemaakt door Steve Hope (2006) en “what is it like to have dyslexia?” (CovStudent, 2008). Hierna bespreken we dyslexie klassikaal. De kinderen krijgen een spiekschrift waarin spellingregels staan die op hun van toepassing zijn. Het spiekschrift wordt individueel samengesteld naar aanleiding van een afgenomen PI dictee (Geelhoed&Reitsma, 1999). Het schrift wordt besproken aan de instructietafel. In de klas heb ik de uitvergrote platen van het BAAT-spiekschrift (Eges, 2007) opgehangen ter ondersteuning van de hele klas, zodat de kinderen geen uitzondering vormen.

De dagplanning staat op het bord met de geplande tijden erbij. Dit om de kinderen structuur en overzicht te geven. Bovendien kunnen ze zien dat planningen kunnen veranderen en hoe ik daar mee omga. Deze manier van modeling kunnen ze gebruiken bij de planning van hun eigen werk en weektaak.

De kinderen krijgen de gelegenheid gebruik te maken van de computer bij de zaakvakken. Bij het lezen bied ik de mogelijkheid om gebruik te maken van luisterboeken aan. De kinderen kunnen zelfstandig een luisterboek en cd halen als ze daar behoefte aan hebben.

Werk kijk ik na zoals wordt aangegeven bij de dyslexiewegwijzerposter. (IWAL, 2008). Ik let meer op de inhoud dan de uitwerking. Ik geef de kinderen soms dispensatie van het zelf nakijken, aangezien het schakelen tussen schriften hun veel tijd kost. Ten aanzien van het gedrag, bevestig ik positief gedrag zoveel mogelijk. Negatief gedrag los ik zoveel mogelijk non-verbaal op. Lukt dit niet dan spreek ik het kind aan en vertel wat ik wel wil zien. Ik werk in de klas ook met krullenkaarten, bij kinderen die het moeilijk vinden zich aan de afspraken te houden. Gaat het goed? Krul. Deze aanpak sluit aan bij de theorie van Golly en Sprague (2009), Furman (2009) en bij wat ik heb gezien in Engeland.

2.3 CONCRETISERING.

In de concretisering wordt antwoord gegeven op deelvraag 1, 2 en 3. Deze nieuw verworven kennis wordt ingezet om de aanpak zo te kunnen afstemmen dat het welbevinden vergroot wordt.

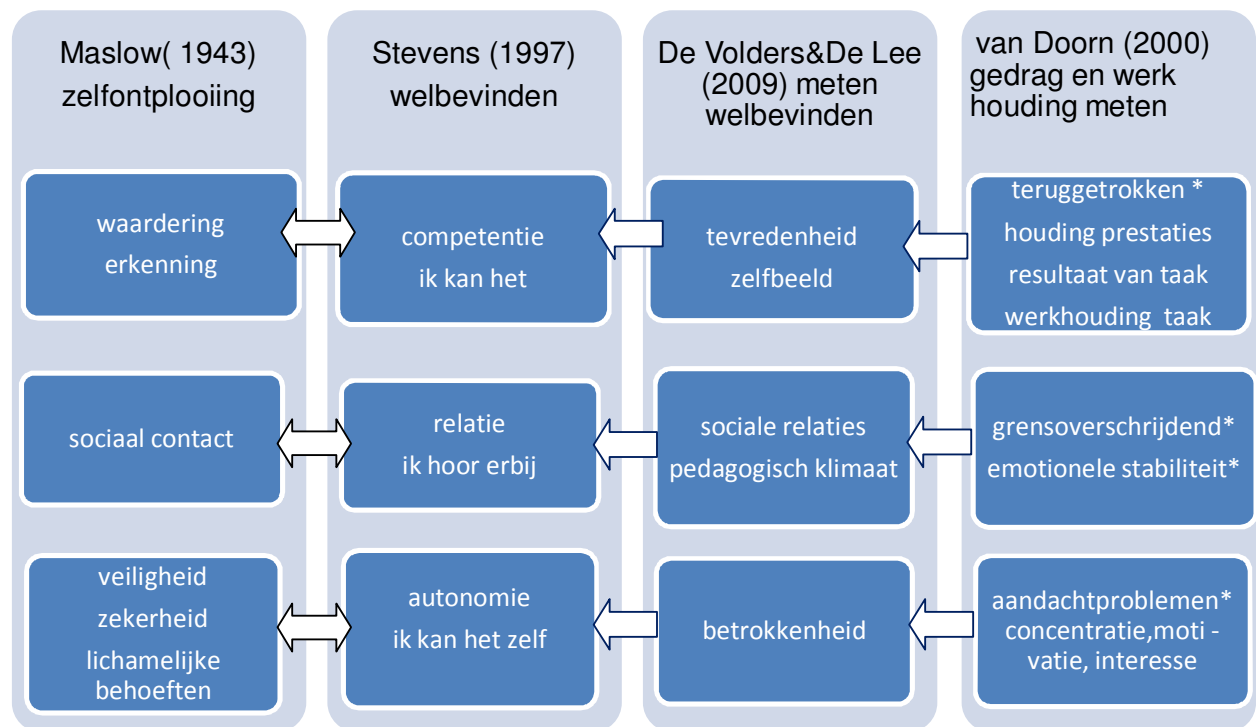
1: Wat is welbevinden en hoe meet je dat? (H2, H3, H4, H5)

Welbevinden is een geluksgevoel. Het ontstaat als er een positief zelfbeeld is en er tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie. In de piramide van Maslow zijn deze basisbehoeften ook terug te vinden.

Welbevinden is te meten met behulp van vragenlijsten. Hierbij is het belangrijk om alle betrokkenen te betrekken, handelingsgericht te werken.

De Volders & De Lee onderscheiden binnen welbevinden, vijf dimensies. Uit de praktijkverkenning blijkt dat op onze school het welbevinden indirect wordt gemeten met behulp van de ABC lijst gedrag en werkhouding (Doorn, 2000).

De theorie en de meetinstrumenten passen als volgt in elkaar;



* items ABC gedragslijst



2: Hoe bevorder je sociaal emotioneel welbevinden bij vermoedelijke dyslexie?

Uit mijn literatuurstudie komt naar voren dat welbevinden bevorderd kan worden door;

- Tegemoet te komen aan de behoeften zoals genoemd door Maslow (1943) en Stevens (1997) dit kan door interactie, klassenmanagement en instructie.
- Handelingsgericht te werken. (Pameijer & Beukering, 2009)
- Oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Er wordt uitgegaan van wat wel gaat en vanuit daar wordt uitgebreid. Dit sluit aan bij de theorie die stelt dat dyslexie als gave gezien zou moeten worden. (Berg & Jong, 2009)
- Bewust te zijn dat leerproblemen sociaal emotionele gevolgen kunnen hebben zoals gebrek aan motivatie, macho- en/of vermijdingsgedrag, concentratieproblemen, laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen uitmondend in faalangst en depressieve gevoelens en weten welke aanpak daarbij hoort. (Jenninga, 2009; Kleijnen, et al., 2008; Paternotte, 2002)
- Rekening te houden met de invloed van dyslexie op de leef- en werkomgeving. Met name de langere verwerkingstijd bij auditieve en visuele informatie en de gevolgen daarvan op het zelfvertrouwen, het zelfbeeld en de relaties met anderen. (Braams & Loonstra, 2010)
- Vroegtijdige signalering en zorgvuldige labeling te hanteren, waarbij het belangrijk is het kind niet in een uitzonderingspositie te plaatsen. (Jenninga, 2009; Braams & Loonstra, 2010; Pameijer & Beukering, 2009)
- Op een geïntegreerde manier sociaal emotionele vaardigheden te oefenen in de dagelijkse klassenpraktijk. (Golly & Sprague, 2009)

Hoe ik dat zelf vorm geef staat beschreven bij deelvraag 3, H3 en H4.

3: Wat is mijn huidige aanpak 'vermoedelijke' dyslexie?

- Zoveel mogelijk directe positief geformuleerde feedback op werk en gedrag. Uit de gevonden theorie in H2 blijkt het belang hiervan.
- Bespreken van dyslexie met de klas met behulp van filmpjes.
- Openstaan voor gesprekken met de kinderen. (Jenninga, 2009; Doorn, 2000)
- Uitvoeren van schoolbeleid ten aanzien van dyslexie.
- Spellingregels klassikaal ophangen in plaats van alleen individueel.
- Dag en taken structureren, om tegemoet te komen aan problemen met time management. Dagplanning op bord, doel van de les vertellen.
- Reële eisen stellen, rekening houdend met individuele verschillen ten aanzien van hoeveelheid werk en nakijken, om tegemoet te komen aan de langere verwerkingstijd. (Loonstra en Braams, 2010)
- Mijn onderwijs zo inrichten dat kinderen zich zelf kunnen controleren. Zelfstandig werken met weektaak om tegemoet te komen aan competentie en autonomie. (Stevens, 1997)

- Elke dag oefenen met sociaal emotionele vaardigheden. Bij voorkeur in de vorm van drama en door zelf het voorbeeld te zijn (modeling). Naar voorbeeld van Golly en Sprague (2009) en Furman (2009).

In H2 werd de theorie en praktijk verkend. Vanuit deze verkenning kon er een begin gemaakt worden met de beantwoording van de deelvragen. De gevonden antwoorden worden meegenomen naar H3.

H3 PLAN VAN AANPAK ONDERZOEK.

De eerste drie deelvragen zijn door de theoretische en praktische verkenning deels beantwoord. Om de vierde deelvraag te kunnen beantwoorden zal een actieonderzoek (Harinck, 2009; Kallenberg, 2007) worden uitgevoerd. In dit hoofdstuk zal duidelijk worden hoe het actieonderzoek zal worden aangepakt.

3.1 ANALYSE.

Er is gekozen voor een actieonderzoek, dit soort onderzoek sluit het best aan bij leerkrachten die hun eigen onderwijspraktijk willen verbeteren (Harinck, 2009). Ik onderzoek in de praktijk, op welke manier ik mijn aanpak 'vermoedelijke' dyslexie zo kan aanpassen dat het welbevinden van het kind wordt bevorderd.

De concretisering laat mij inzien dat mijn huidige aanpak al positief zou moeten inwerken op het welbevinden. Ik zou mijn aanpak verder kunnen verbeteren door :

- Handelingsgericht te werken.
- Oplossingsgerichte gesprekken te voeren.
- De ondersteuning zo in te vullen dat het kind zich geen uitzondering voelt.

Er wordt dan tegemoet gekomen aan de behoeften sociaal contact (relatie), waardering/erkenning (competentie) en veiligheid en zekerheid (autonomie).

In mijn groep 8 zitten 6 kinderen met vermoedelijke dyslexie. Ik voer dit onderzoek uit met 5 kinderen. Het zesde kind sluit ik uit van mijn onderzoek. Dit kind heeft naast dyslexie ook nog een andere stoornis. Het is een kleinschalig kwaliteitsonderzoek. Ik ga ervan uit dat de resultaten ook op andere kinderen met dyslexie van toepassing kunnen zijn. Om te kunnen meten of er vooruitgang is, is het nodig een nulmeting te creëren. Daaruit start ik met mijn aangepaste aanpak. Met behulp van verschillende onderzoeksmethoden zal het welbevinden worden gemeten. Door alle gegevens met elkaar te combineren hoop ik tot een voor mij haalbare aanpak te komen, waarbij de kinderen meer welbevinden ervaren.

3.2 DOELEN

Het doel van het onderzoek is:

- Onderzoeken of ik mijn dyslexieaanpak zo kan aanpassen dat het welbevinden van de kinderen vergroot wordt.

Bijkomende doelen zijn:

- Proberen of oplossingsgerichte gespreksvoering hiervoor een goede aanpak is.
- Oefenen met handelingsgericht werken.

3.3 DE ONDERZOEKSGROEP.

De eerste onderzoeksgroep bestaat uit vijf kinderen uit groep 8. In deze groep zijn er vier kinderen vanaf groep 4 aangemerkt als taalzwak met een vermoeden van dyslexie. Van deze vier kinderen is er één in het bezit van een dyslexieverklaring. Bij het vijfde kind is begin dit schooljaar een vermoeden van dyslexie ontstaan. Alle vijf de kinderen hebben een dyslexiekaart zoals eerder beschreven.

De tweede onderzoeksgroep bestaat uit de ouders van de kinderen. Voordat ik dit onderzoek ga starten, zal ik de ouders om toestemming en medewerking vragen. Blijft deze uit dan kan het kind niet verder mee in het onderzoek. De ouders zullen worden verzocht een vragenlijst in te vullen. De resultaten van het onderzoek betreffende hun eigen kind zullen na afloop met de ouders gedeeld worden.

3.4 DE ONDERZOEKSMETHODES.

De gebruikte onderzoeksmethodes worden ingezet om te meten wat het effect van mijn dyslexieaanpak is op het welbevinden van de kinderen met vermoedelijke dyslexie. Hieronder wordt aangegeven welke methodes worden ingezet op welk moment.

3.4.1 ABC LIJSTEN EN GESPREKKEN - NULMETING CREËREN.

Om het effect te kunnen meten is het nodig eerst een nulmeting te creëren. De nulmeting bestaat uit door de leerkracht afgenomen ABC gedrag- en werkhoudinglijsten (Doorn, 2000) en gesprekken die gevoerd zijn met kinderen en ouders bij de start van het jaar.

ABC gedrag- en werkhoudinglijsten.

De ABC gedrag- en werkhoudinglijsten meten in hoeverre een kind op gedrag en werkhouding scoort binnen de norm van de school, die wordt afgezet tegen de landelijke norm. Het instrument is bedoeld om leerkrachten te helpen grip te krijgen op de sociaal emotionele ontwikkeling. Vallen de scores binnen de norm dan wordt er vanuit gegaan dat het goed gaat met het kind. Er is welbevinden. Vallen de scores buiten de normen dan is er een hulpboek met aangeraden acties. Dit hulpboek heeft suggesties uit gangbare theorieën. Daarbij kan gekozen worden voor een positieve invalshoek, die overeenkomt met de theorieën zoals ik omschreef in H2. Er wordt vanuit gegaan dat de leerkracht er toe doet en verschil kan maken.

De lijsten worden gescoord door de leerkracht; er zit dus een subjectief element aan de score. Echter de lijsten zijn getest en er wordt gesteld dat de validiteit en betrouwbaarheid goed zijn. (Doorn, 2000). De leerkracht doet een aanname op basis van gemaakt werk en observaties en geeft zo een score van A t/m D per vraag.

Ik gebruik beide lijsten voor mijn onderzoek, ervan uitgaand dat gedrag en werkhouding bij elkaar horen en elkaar beïnvloeden.

De gedragslijst meet grensoverschrijdend gedrag, teruggetrokken gedrag, aandachtproblemen, emotionele stabiliteit en geeft inzicht in het zelfbeeld van het kind.

De werkhoudinglijst meet concentratie, motivatie/interesse, houding ten opzichte van eigen prestaties, resultaat van de taak, werkhouding in relatie tot type taak en geeft vooral inzicht in wat het kind kan en de motivatie ten aanzien van het werk.

Gesprekken.

Bij de start van het jaar ontstonden er als vanzelf gesprekken met ouders en kinderen uit de onderzoeksgroep. Het waren laagdrempelige even-na-schooltijd-gesprekken. In de gesprekjes gaven de kinderen met behulp van hun ouders aan niet lekker in hun vel te zitten of vorig jaar niet lekker in hun vel gezeten te hebben. Zij hadden niet allemaal exact dezelfde problemen, maar de gemene deler was dat de kinderen gevoelens van spanning ervoeren en zichzelf tekort vonden schieten, bang waren niet te kunnen voldoen. Dit komt overeen met wat ik heb gevonden in de theorie. Ik heb deze gesprekken aangegrepen om medewerking te vragen voor mijn onderzoek, handelingsgericht te werken en te oefenen met de oplossingsgerichte gespreksvoering.

3.4.2 LEERKRACHTAANPAK AANPASSEN

Uit de analyse blijkt dat om het welbevinden te vergroten het nodig is om de huidige aanpak aan te passen door;

- Handelingsgericht te werken door kinderen en ouders te betrekken bij de soort begeleiding. Dit kan goed door oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Hierbij zal het format 'Oplossingsgericht gesprek met een kind.' (bijlage 7) als leidraad gebruikt worden.
- De ondersteuning zo in te vullen dat het kind zich geen uitzondering voelt. Om deze reden zullen de gesprekken zo veel mogelijk in de lessen plaatsvinden.

De opbrengsten uit de nulmeting zullen verwerkt worden in de nieuwe aanpak.

3.4.3. WELBEVINDEN METEN NA AANPAK.

Vanuit het handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2009) wordt gesteld dat alle behoeften meegenomen zouden moeten worden om tot een verantwoord plan te komen. Dat betekent dat de aanpak en het welbevinden vanuit verschillende kanten gemeten moet worden. In dit onderzoek gebeurt dat vanuit de leerkrachten, ouders en kinderen. Bovendien kom ik zo tegemoet aan triangulatie.

Na de aanpak worden de ABC lijsten (Doorn, 2000) wederom ingevuld. De gedragslijst door mijzelf en de werkhoudinglijst door mijn duocollega.

Door de kinderen en ouders wordt een vragenlijst ingevuld. Te weten de 'Lijst welbevinden in de bovenbouw van het basisonderwijs.' (De Volder& De Lee, 2009). De leerling geeft zelf in een schaal van 1 tot 5 aan hoe het staat met zijn welbevinden. De onderdelen staan op zichzelf en kunnen niet bij elkaar opgeteld worden om zo tot een totaal score op welbevinden te komen. Nadeel van deze lijst is dat hij de scores afzet tegen het Vlaams Gemiddelde terwijl het onderzoek in Nederland plaatst vindt. De vragenlijst voldoet aan de eisen die Harinck (2009, p.84 - 93) stelt aan een vragenlijst. Daarom heb ik besloten de lijst toch te gebruiken.

De ouders krijgen een door mijzelf aangepaste versie mee naar huis (bijlage 5). De kinderen vullen de lijst op school in. De vragenlijst wordt voorgelezen; er wordt extra benadrukt dat er geen goed of fout is. De vragen zijn bedoeld zijn om meer inzicht te krijgen in hoe de kinderen denken (bijlage 4).

Tot slot vindt er een oplossingsgericht gesprek plaats waarbij expliciet wordt gevraagd naar het geluksgevoel van het kind. Uit onderzoek blijkt dat deze vraag net zo effectief is als meerdere andere vragen omtrent dit onderwerp (Abdel-Khalek, 2006). Het gesprek wordt gevoerd aan de hand van het format 'Oplossingsgericht gesprek met een kind' (bijlage 7). De oplossingsgerichte gesprekken hebben een subjectief aspect, de invloed van mijzelf op het gesprek is niet te meten.(Kallenberg, et al., 2007) De kwalitatieve gespreksgegevens zullen door mij geïnterpreteerd worden en zo mogelijk gerubriceerd, volgens de methode van de geordende schoenendoos. (Harinck, 2009, p.122)

Op welke manier kan ik mijn aanpak 'vermoedelijke dyslexie' zo aanpassen dat het welbevinden van een kind bevorderd wordt?

Deel vraag	Doelgroep: bij wie verzamel je data?	Dataverzameling: hoe verzamel je de data?	Data-analyse: hoe ga je de data analyseren?	Tijdspad
1 H2	Onderwijspraktijk en theorie en mezelf	Lezen van boeken en websites, praten met anderen, eigen ervaringen	Wat past bij de school en mij en de eisen van de studie?	Juni '10- jan. '11
2 H2+3	mensen in je leven/ collega's/ studiegenoten/ kinderen internet/methodes /	Gesprekken, lezen van boeken, internetsites en stromingen die passen bij de gevonden theorie en praktijk Zoeken van lijst die welbevinden meet	Wat is er allemaal? Wat is relevant voor school? Wat vind ik er zelf van? Wat zijn de eisen vanuit de studie? Wat past binnen de gevonden theorie uit H2? Is de lijst valide en betrouwbaar en KISS?	juni.'10 - jan. '11 24 jan '11- 31 jan '11
3+4 H2-5	Leerling volgsysteem Mezelf Mezelf en collega Onderzoeksgroep Kinderen en mezelf Mezelf, onderzoeksgroep, collega	Abc lijsten van vorig jaar Uitvoeren aanpak op basis van gelezen literatuur en onderzoekgegevens ABC Lijsten gedrag en werkhouding invullen op de computer Invullen vragenlijst welbevinden Oplossingsgerichte gesprekken Vragenlijsten, uitwerking oplossingsgerichte gesprekken, conclusies ten aanzien van aanpak	Nulmeting creëren m.b.v. hulpboeken aanpak uitzetten Uitgevoerde aanpak wordt uitgevoerd vanaf de start van het schooljaar. Uitkomst van lijst m.b.v. hulpboek van de methode interpreteren Antwoorden scoren volgens handleiding van lijst. Gesprekken uitwerken volgens de geordende schoenendoos Alle data naast elkaar leggen en volgens de geordende schoenendoos interpreteren. Uit deze gegevens komt antwoord op de onderzoeksvraag leerkrachtaanpak.	juni 2010 sep '10- mei '11 jan 2011 mei 2011 mei 2011 juni-??

In dit hoofdstuk beschreef ik het plan van aanpak ten aanzien van mijn onderzoek. Ik heb daarbij rekening gehouden met betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en ethische richtlijnen. In H4 volgt de uitwerking van deze onderzoeksmethodes.

H4 UITVOERING EN RESULTATEN.

In dit hoofdstuk wordt duidelijk hoe het onderzoek uitgevoerd is. Dit gebeurt met behulp van grafieken, overzichten en samenvattingen. Vervolgens worden de gegevens geanalyseerd en wordt een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd.

In H3 bij het plan van aanpak wordt gesproken over 5 kinderen en hun ouders. Het daadwerkelijke onderzoek vindt plaats met 4 kinderen en hun ouders. De ouders van één kind gaven geen toestemming.

4.1 NULMETING – ABC LIJSTEN (DOORN, 2000).

Voor de nulmeting gebruik ik de ABC lijst (Doorn, 2000) van eind groep 7, ingevuld door de toenmalige leerkrachten. De leerkracht die de werkhoudinglijst heeft ingevuld gaat mee naar groep 8. Per kind is er een gedrag en werkhouding grafiek. Daaronder worden de gegevens samengevat en de aangeraden acties uit het hulpboek weergegeven. Tenslotte wordt geconcludeerd wat deze nulmeting oplevert voor het onderzoek.

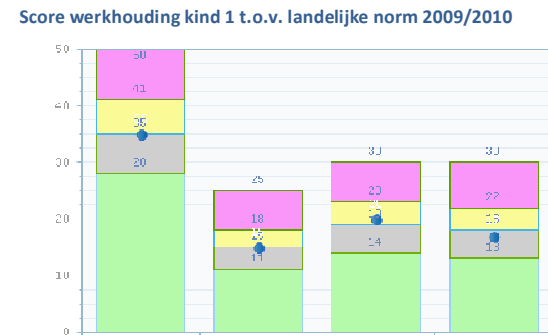
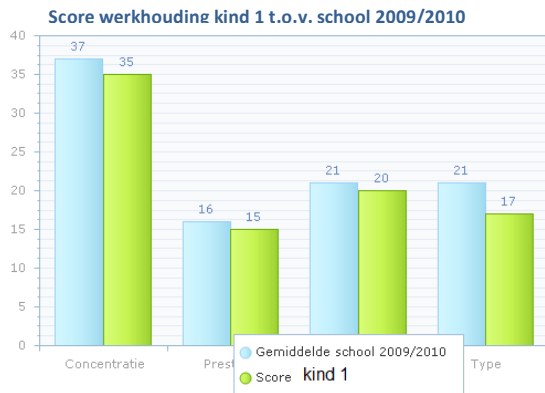
De grafieken lezen als volgt:

Links de scores t.o.v. de school. Rechts de scores t.o.v. het landelijke gemiddelde. Boven de scores van de werkhouding en onder de scores van het gedrag.

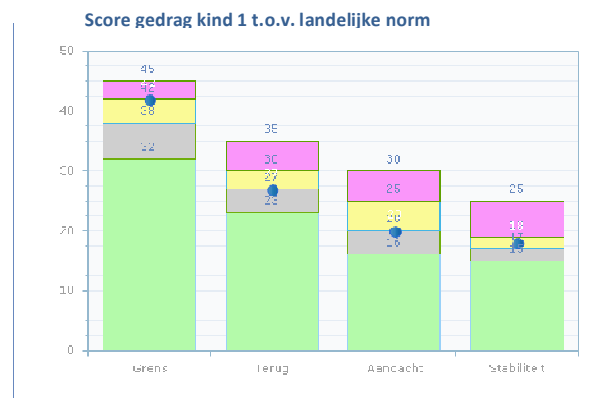
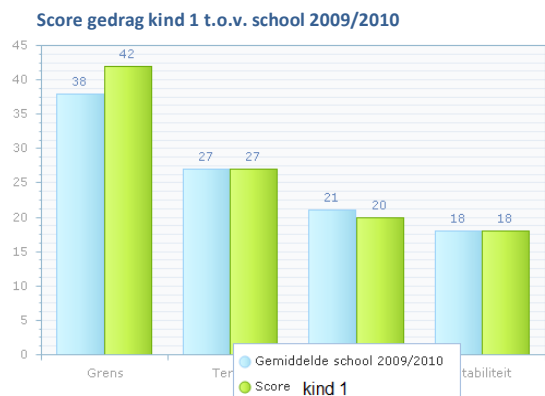
De gescoorde items worden uitgedrukt in de letters A t/m D. Waarbij A de hoogste score is en D onvoldoende. Daar waar de C overgaat in een D-score loopt de signaallijn. De lijn vanwaar actie gewenst is.

De grafiek loopt van D (groen) naar A (paars).

Kind 1



Concentratie C Prestaties C Resultaat B Type taak C



Grensoverschrijdend B Teruggetrokken C Aandacht C Emotionele stabiliteit B

Samenvattend: Afgezet tegen de schoolnorm blijkt dat de algehele werkhouding van het kind iets lager uitvalt. Vooral het type taak maakt uit voor de werkhouding. Het kind laat minder dan anderen grensoverschrijdend gedrag zien en iets heeft iets vaker dan anderen aandachtsproblemen.

Aangeraden Acties:

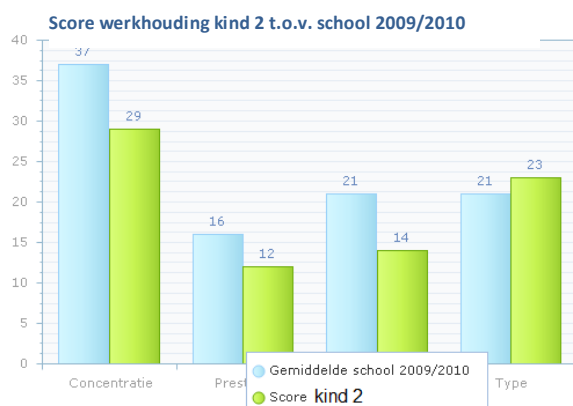
Werkhouding in relatie tot type taak:

Koppel een gebied met zwakke werkhouding aan een leuke aantrekkelijke werkvorm. Kan instructie en verwerking anders? Wat is de eventuele oorzaak van de zwakke werkhouding op dit gebied?

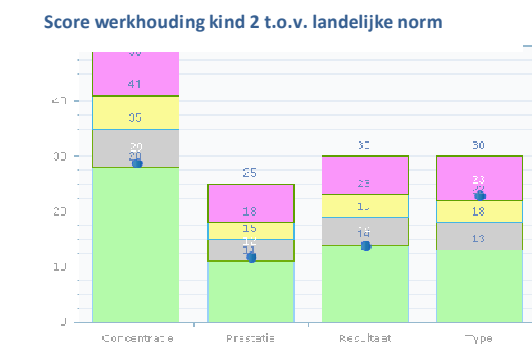
Aandachtsproblemen:

Instructie maximaal 20 min, varieer in activiteiten en taken, overvraag de kinderen niet, sluit aan bij de zone van naaste ontwikkeling, wees onverwacht, zorg voor een rustige gestructureerde werkomgeving, pak storend gedrag snel en doelmatig aan, vraag naar ervaringen van leerlingen, doe tussendoor concentratie oefeningen.

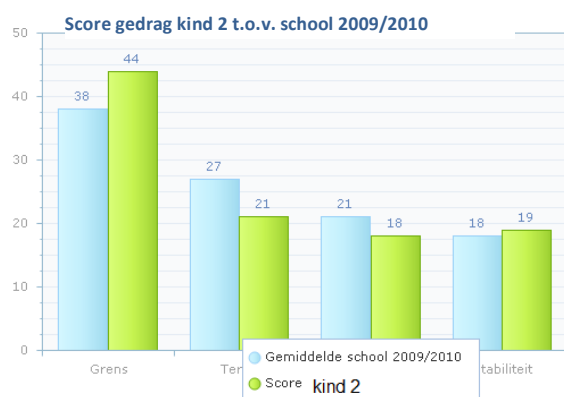
Kind 2



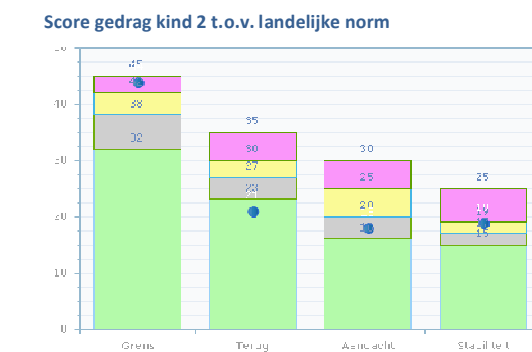
Concentratie C Prestaties C Resultaat



D Type taak A



Grensoverschrijdend A Teruggetrokken D Aandacht C Emotionele stabiliteit B



Samenvattend: De werkhouding blijft constant bij elk type taak. De werkhouding wordt als net aan voldoende gekenmerkt, met een onvoldoende resultaat. Bij de grafiek gedrag valt op dat het kind minder dan anderen grensoverschrijdend gedrag vertoont. Het kind vertoont veel teruggetrokken gedrag, dit is een actiepoint.

Aangeraden Acties:

Resultaat van de taak:

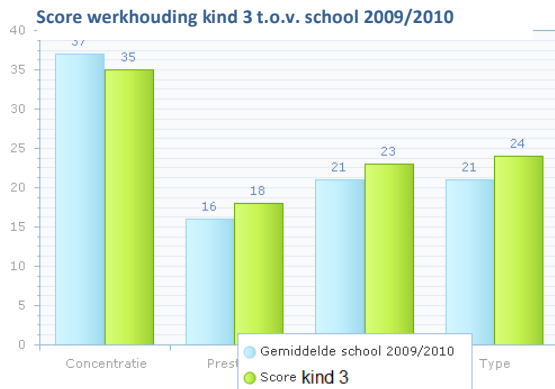
Zorg voor haalbare doelen, geef procesgerichte directe feedback, biedt duidelijke structuur, maak afspraken en regels in overleg, verdeel lange taken in kleinere stukken, zorg voor veel positieve aandacht en succeservaringen, geef zelf het goede voorbeeld, laat slordig werk opnieuw doen, zet een project op rondom netheid, laat het kind zijn eigen werk beoordelen op netheid, bepaal samen de standaard.

Teruggetrokken gedrag (faalangst)

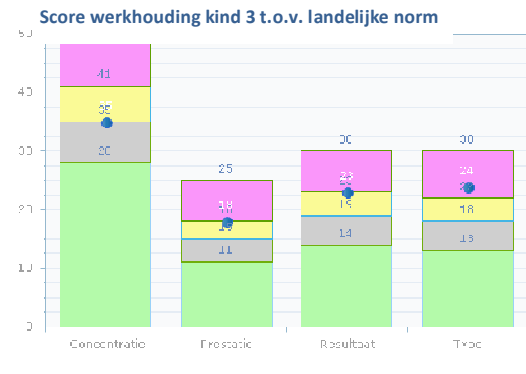
Neem zelf initiatief tot contact, geef vaak complimentjes, maak goed gedrag de moeite waard, wees consequent, geef procesgerichte feedback, zorg voor een vriendelijke niet bedreigende sfeer, zorg voor duidelijke overzichtelijke structuur van de les-situatie, stel haalbare doelen, heb positieve verwachtingen.

Help het kind goede attributies te maken, leer reflectieve vaardigheden aan (oriënteren, plannen, monitoren, controleren en conclusie), neem kinderen serieus, schrijf de dagindeling op het bord, kondig veranderingen aan, leer kinderen vragen stellen, complimenten maken en nee zeggen, geef geen extra werk mee naar huis.

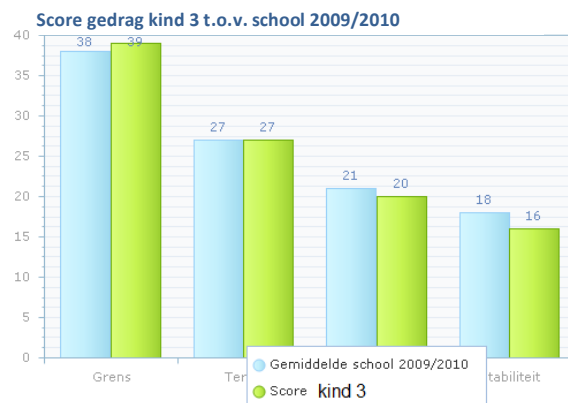
Kind 3



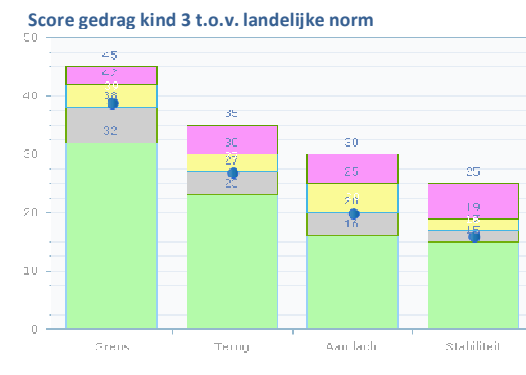
Concentratie C Prestaties B Resultaat B



Type taak A



Grensoverschrijdend B Teruggetrokken C Aandacht C Emotionele stabiliteit B



Samenvattend: Het kind scoort beter bij werkhouding dan bij gedrag. Concentratie en motivatie scoort lager t.o.v. de schoolnorm waar de rest van de werkhouding boven de schoolnorm scoort. Het kind is minder emotioneel stabiel dan anderen. Ten opzichte van de schoolnorm zijn er meer aandachtsproblemen, maar minder grensoverschrijdend gedrag.

Aangeraden Acties:

Concentratie, motivatie en interesse:

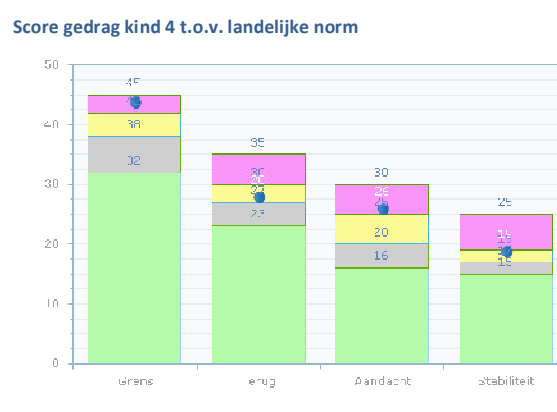
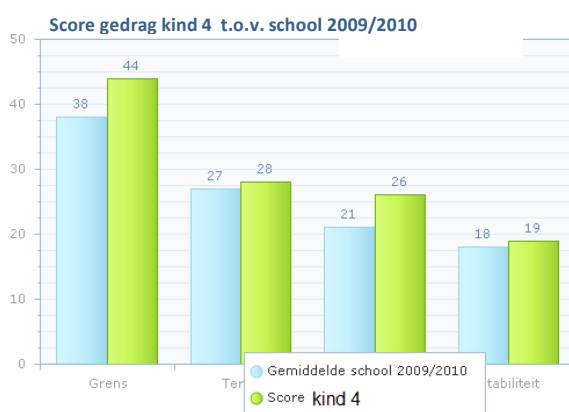
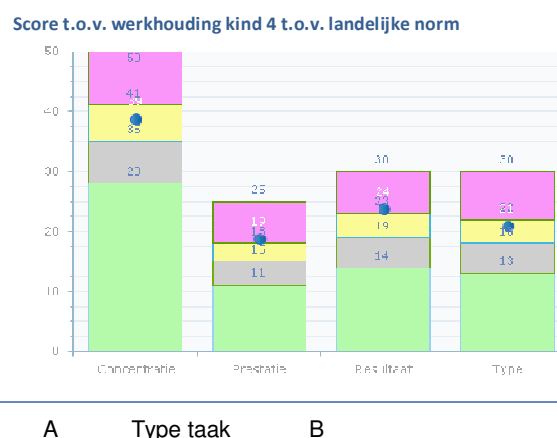
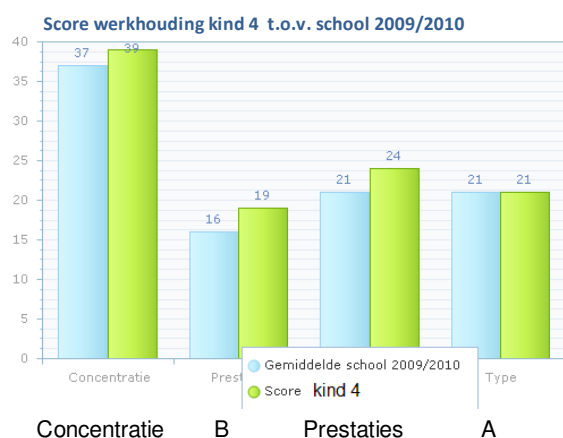
Instructie maximaal 20 minuten (10 jr +), rustige gestructureerde werkomgeving, wees verrassend, houd rekening met verschil in leren (auditief, visueel, motorisch), pak storend gedrag snel en doelmatig aan met non verbaal gedrag.

Aandachtsproblemen; zie kind 1

Emotionele stabiliteit:

Bekrachtig gewenst gedrag positief, zorg voor samenwerkingopdrachten, directe positieve feedback, benadruk het positieve, uitgestelde aandacht door vaste rondes te lopen, veranderingen aankondigen, dagindeling op het bord en kort bespreken, competitie voorkomen, maak goed gedrag de moeite waard, kind helpen nee zeggen, gevolgen van gedrag op natuurlijke manier laten ervaren zonder dat het aanvoelt als straf, geef kind verantwoordelijkheden, voer kletspraatjes met het kind.

Kind 4



Grensoverschrijdend A Teruggetrokken B Aandacht A Emotionele stabiliteit B

Samenvattend: Het kind heeft een bovengemiddelde werkhouding. Het kind is meer dan anderen gericht op resultaat en prestatie, het type taak maakt niet veel uit en de concentratie en motivatie is goed. Het gedrag van het kind is bovengemiddeld t.o.v. de schoolnorm waarbij er duidelijk minder aandachtsproblemen en grensoverschrijdend gedrag voorkomt dan bij anderen.

Aangeraden Acties: Geen. Te veel gericht op resultaat en prestatie kan druk met zich meebrengen waardoor het kind slechter gaat presteren en zich niet prettig voelt. Dit lijkt gezien de grafieken niet het geval te zijn.

Concluderend:

Na het samenvatten van de individuele grafieken werd duidelijk dat kind 2 onvoldoende scoorde op het resultaat van uitgevoerde taken en te veel teruggetrokken gedrag had, wat kan wijzen op faalangst. Actie was gewenst.

Hoewel de andere kinderen niet op de signaallijn scoorden, levert de combinatie van onderdelen toch aandachtsgebieden op. De gebieden verschilden per kind. Het ging om aandachtvragend gedrag, concentratie, motivatie en interesse, werkhouding in relatie tot de taak en emotionele stabiliteit.

Alle gebieden hebben raakvlakken met de in H2 genoemde sociaal emotionele problematiek bij dyslexie. De door de hulpboeken aangeraden acties neem ik mee in mijn aangepaste 'vermoedelijke' dyslexie aanpak in 4.3.

4.2 NULMETING - GESPREKKEN OUDERS EN KINDEREN.

Bij de start van het jaar sprak ik de kinderen en hun ouders. Hieronder wordt worden de gesprekken samengevat weergegeven. Tenslotte concludeer ik wat de gesprekken hebben opgeleverd voor het onderzoek.

Gesprek kind 1 en ouder : Er werd aangegeven dat het afgelopen jaar moeilijk was geweest. Het kind voelde zich onbegrepen en wilde liever niet meer naar school. Het kind gaf aan dat het prettig zou zijn als het kreeg waar het recht op had volgens de dyslexieverklaring, zonder dat het er om zou moeten vragen/ zeuren. Ik gaf aan op de hoogte te zijn van de verklaring en dat ik zou proberen daar zo goed mogelijk aan tegemoet te komen, maar dat ik het zeer zou waarderen als het kind mij wilde helpen herinneren als ik toch iets vergat.

Gesprek kind 2 en ouder: Er werd aangegeven dat er in het verleden veel gepest was en dat het in vergelijking daarmee nu heel goed ging. Het kind zelf gaf aan het moeilijk te vinden hardop te spreken en zichzelf niet slim te vinden, maar ook het veel beter te hebben dan op zijn vorige school en vooral niets te willen doen om deze rust te verstoren of de aandacht op zich te vestigen.

Ik gaf aan dat ik de gevonden rust zou respecteren, maar dat ik het goed zou vinden als het kind beter over zichzelf ging denken en dat ik daar graag bij wilde helpen. Kind en ouders stemden hier positief mee in.

Gesprek kind 3 en ouder: Er werd aangegeven dat ze graag duidelijkheid wilden over het wel of niet hebben van dyslexie. Ze wisten van het test in het voortgezet onderwijs, maar vonden het vervelend om niet te weten of het nu dyslexie was of gewoon een gebrek aan inzicht. Het kind gaf aan heel langzaam te werken en zich dommer dan anderen te voelen en daardoor ook soms verdrietig. Ik gaf aan de vraag naar duidelijkheid te begrijpen, maar dat ik helaas zelf niet in de positie was om hieraan te voldoen.

Verder probeerde ik duidelijk te maken dat iedereen andere talenten heeft. Moeder beaamde dat en wees erop dat het kind behulpzaam, aardig en vrijgevig was. Ik nam me voor dit kind zoveel mogelijk te wijzen op de eigen talenten.

Gesprek kind 4 en ouder: Er werd aangegeven dat er al langer getwijfeld werd over het wel of niet hebben van dyslexie. Ze maakten zich vooral zorgen over het teruglopende niveau op gebied van taal en spelling. Ze wilden vooral duidelijkheid over hoe nu verder. Het kind gaf aan zelf niet te denken dat het dyslexie had.

Ik gaf aan een Pi-dictee af te kunnen nemen om eventuele gaten in de kennis op te sporen en te bezien wat dat zou opleveren. We spraken af dit te doen en elkaar na het dictee weer te spreken.

Het kind gaf aan zich gehaast te voelen als ik de klas klassikaal aansprak, het wilde liever rustig doorwerken zonder stress van tijd. Met het kind sprak ik af dat als ik de klas maande door te werken, dit niet voor het kind gold. We spraken af te bezien hoe dit werkte en er later die maand over te praten.

Concluderend:

Ouders en kinderen waren hoopvol ten aanzien van het komende jaar. Kinderen en ouders konden goed aangeven waar ze behoefte aan hadden. Ik kan niet aan alle behoeften voldoen, maar heb afspraken gemaakt over de zaken waar ik wel wat aan kan doen. De genoemde behoeften liggen grotendeels in de gebieden erkenning en waardering en sociaal contact. Ik neem dit mee naar H 4.3.

4.3 AANGEPAST LEERKRACHTAANPAK DYSLEXIE.

De huidige ‘vermoedelijke’ dyslexie aanpak beschreef ik in de concretisering van H2. Ik pas de aanpak aan om zo meer aan de behoeften van de kinderen tegemoet te komen en zo het welbevinden te verhogen. Hierbij houd ik rekening met de gevonden theorie in H2. De gedane analyse in H3 en mijn bevindingen uit 4.1 en 4.2. Eerst wordt de algemene aangepaste aanpak beschreven, daarna wordt per kind beschreven hoe dat in de praktijk uitwerkte.

Ik handhaaf de beschreven aanpak van deelvraag 3 uit H2.3. Daarnaast pas ik de volgende zaken aan:

- Handelingsgericht werken. (Pameijer & Beukering, 2009)
- Oplossingsgerichte gespreksvoering inzetten in de hele klas. (Jong & Berg, 2009; Furman, 2009)
- Tijdens rondes of instructietafel-momenten, korte individuele oplossingsgerichte gesprekjes met kinderen. (Loonstra & Braams, 2010; Jenninga, 2009)
- Instructies maximaal 20 minuten en zo veel mogelijk inspelend op meerdere leerstijlen. (Doorn, 2000; Stevens, 1997; Maslow, 1943)
- Tijd maken in dagplanning voor eigen inbreng kinderen en kletspraat. (Stevens, 1997; Doorn, 2000; Jenninga, 2009; Loonstra & Braams, 2010)
- Zelf in overleg keuzetaak in de weektaak verzinnen. (Stevens, 1997)
- Elke kans aangrijpen om positieve opmerkingen te maken en ongewenst gedrag zo mogelijk negeren. Storend ongewenst gedrag direct aanpakken. (Doorn, 2000; Golly & Sprague, 2009; Jong & Berg, 2009; Furman, 2009; Jenninga, 2009)
- Terugkijken op de dag en de goede dingen vieren. Zorgen voor succeservaringen. (Jong & Berg, 2009; Furman, 2009; Pijl, 2010; Stevens, 1997)
- Benadrukken dat fouten maken hoort en zelf model staan. (Loonstra & Braams, 2010; Dreikurs & Cassel, 2006; Doorn, 2000)

Hieronder wordt per kind de aangepaste aanpak uitgewerkt.

Kind 1: Mijn aanpak was er op gericht om het kind zo veel mogelijk zelf aan te laten geven waar het behoefte aan had. Ik hield me aan de afspraken. Het kind liep er tegenaan dat het tijd tekort had om het werk af te maken. Ik besprak dat ik had gezien dat tekenen en creatieve vakken vaak wel af waren. Het kind zag in dat het eerst de ‘fijne’ vakken deed en zich dan niet hield aan de maximale tijd. Ik besprak wat prioriteit had en we planden een paar keer samen het werk in. Zo ervoer het kind dat het werk toch af kon komen en er tijd overbleef voor de “fijne” vakken.

Kind 2: Mijn aanpak was om het kind zoveel mogelijk zijn eigen gang te laten gaan en waar mogelijk positief te bevestigen. Het kind kreeg het werk binnen de tijd af, maar het was vaak onleesbaar. Het kind vond het vervelend dat het werk niet in één keer goed was, dit kostte het kind te veel tijd.

We spraken af dat het voortaan op de computer het schrijfwerk zou doen. De antwoorden van het noodzakelijke schrijfwerk waren kort maar correct. Ik besloot het zo te laten.

Het kind praatte bijna niet en binnensmonds als het hardop moest spreken. Ik besloot er geen aandacht aan te geven aangezien er in de voorafgaande jaren al veel aandacht aan gegeven was. In een gesprek met het kind ontdekte ik dat het kind talent had voor natuur en techniek. Ik gebruikte dat om het kind positief te bekrachtigen in de groep om hem zekerder te maken. Hierdoor gingen kinderen het kind om hulp vragen.

Door observatie viel het mij op dat het kind beter praatte als hij iets zei binnen zijn tafelgroepje. In gesprek met het kind bleek dat het kind dacht dat anderen niet zouden willen luisteren en dat het om die reden zo praatte. Nu het kind zich meer gewaardeerd voelde, deed het kind beter zijn best verstaanbaar te zijn en praatte het minder snel. Aan het einde van het jaar gaf het kind een spreekbeurt die goed te verstaan was.

Kind 3 : Nogmaals besprak ik ons dyslexiebeleid bij de ib-er en het effect daarvan op dit kind. De ib-er onderschreef de vervelende situatie en stelde voor dat de ouders zelf een onderzoek zouden laten doen. Ouders zagen dit door de kosten niet zitten en besloten te wachten tot de test op het voorgezet onderwijs. Waar mogelijk bekrachtigde ik het kind. Het kind wilde zelf graag het werk sneller af hebben. Ik compenseerde in de hoeveelheid werk en besprak dat het keurig werkte maar dat niet iedere les even keurig hoefde te zijn. Ik leerde het kind kijken naar de doelstelling van de les. Het kind was ook heel betrokken en meelevend voor alle andere klasgenoten. Het kind raakte daar veel tijd mee kwijt. Ik besprak dat met het kind. Het kind ervoer dit niet zo. Toen het kind door ziekte van klasgenoten een paar keer alleen gezeten had kwam de bewustwording. Het kind leerde vragen om rust in het groepje.

Kind 4: Uitzoeken of er mogelijk sprake is van dyslexie en als het kan daar duidelijkheid over brengen. Naar aanleiding van de uitslag van het Pi-dictee werd na overleg met intern begeleider, ouder en leerling besloten tot extra huiswerk en een vast instructiemoment met mij in de ochtend om zo spelling op te halen. Voor meer duidelijkheid over de dyslexie wordt de test in het voorgezet onderwijs afgewacht.

Het kind vond het lastig om zich niet aangesproken te voelen en ervoer tijdsdruk. Het kreeg het werk niet af en liet fouten zitten om toch op tijd klaar te zijn. Vaak was het werk zo licht geschreven dat het bijna niet te lezen was. Het kind kreeg extra tijd om na te kijken of ik keek het werk na. Ik besprak elke dag even hoe het ging. Het kind was veel ziek en voelde zich nog niet prettig.

De extra instructie sloeg goed aan en de spelling ging vooruit. We stopten de extra instructie en het huiswerk. Het kind gaf aan zelf niet te denken dat het dyslexie was en wilde vooral met rust gelaten worden.

Ik probeerde aan die behoefte tegemoet te komen. Pas tegen het einde van het jaar ging het beter met het kind. Het kind gaf aan dat het kwam omdat de druk tot presteren was weggevallen nu duidelijk was naar welke school het zou gaan.

Concluderend:

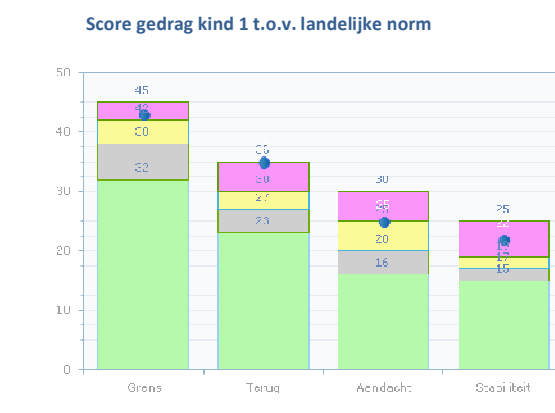
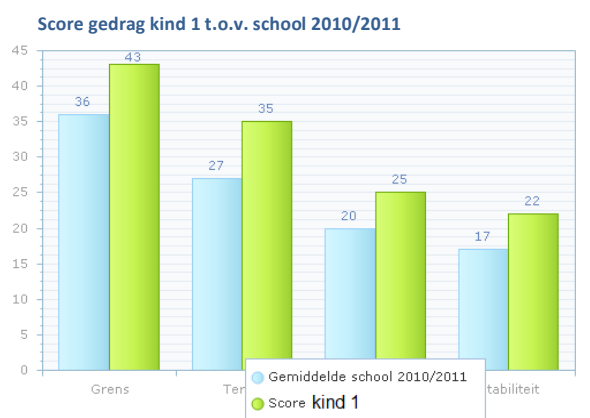
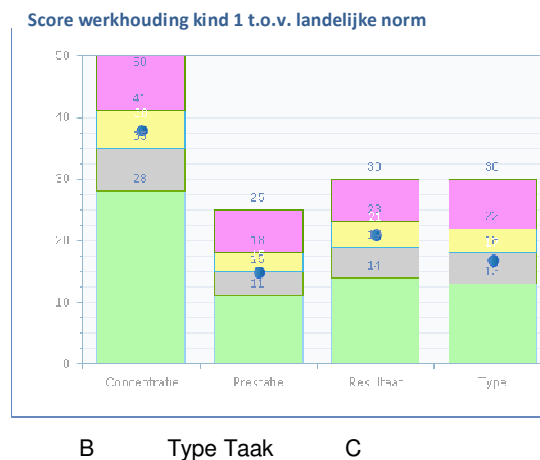
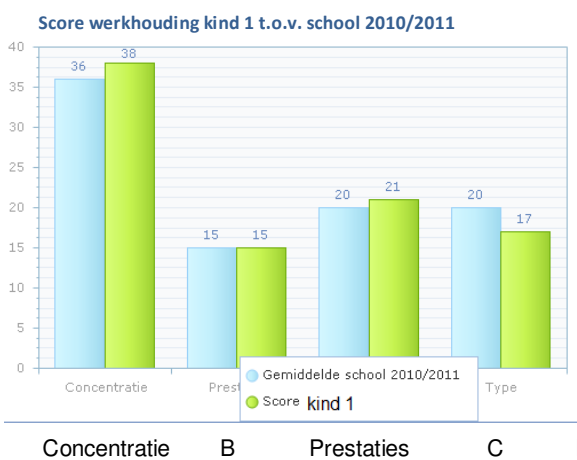
Naast mijn aangepaste klassikale aanpak leek er voor elk kind een andere aanpak nodig. De aanpak is echter niet anders, maar de uitkomst was bij elk kind anders.

De grootste aanpassing in mijn aanpak is de manier waarop hulp wordt gegeven. Waar eerder hulp werd opgelegd wordt deze nu in overleg ingezet.

Daarnaast heb ik meer lucht in de planning gemaakt om zo tegemoet te kunnen komen aan de initiatieven van de kinderen.

4.4 TWEEDE METING – ABC LIJST.

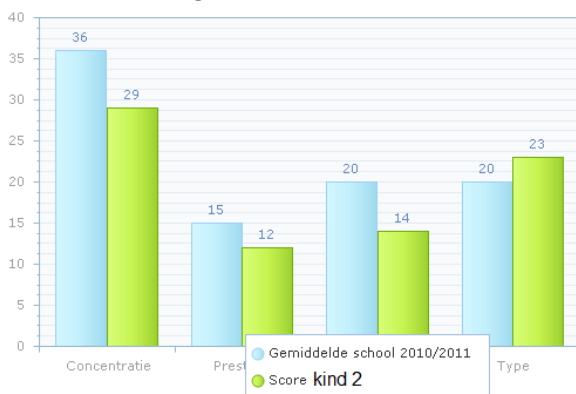
Na vijf maanden onderwijs volgens hierboven beschreven aanpak, zijn de ABC gedrag en werkhoudinglijsten (Doorn, 2000) wederom afgenomen. Onder elke grafiek staat een samenvatting. Tenslotte is concluderend aangegeven wat deze meting oplevert voor het onderzoek.

Kind 1

Samenvattend:. De werkhouding wordt beïnvloedt door het type taak. Afgezet tegen de landelijke norm lijkt het kind minder dan anderen geïnteresseerd hoe het werk gemaakt wordt. Ten opzichte van de schoolnorm valt dit verschil weg. Het kind scoort op gedrag bij alle onderdelen bovengemiddeld.

Kind 2

Score werkhouding kind 2 t.o.v. school 2010/2011



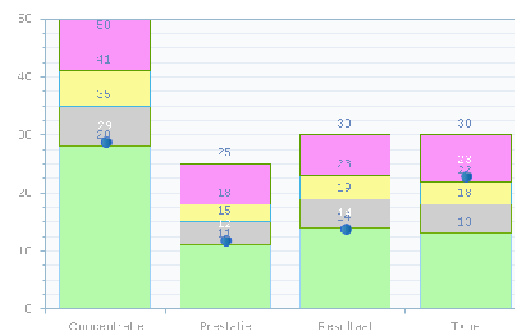
Concentratie

C

Prestaties

C

Score werkhouding kind 2 t.o.v. landelijke norm



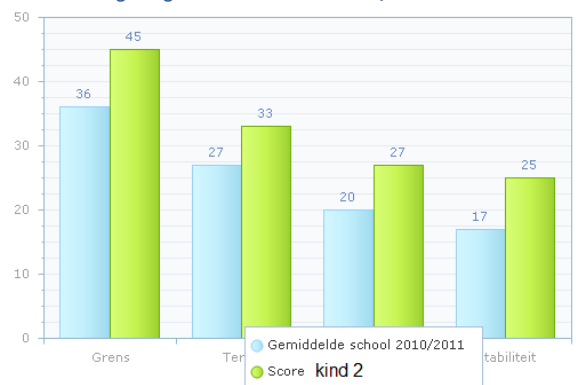
Resultaat

D

Type taak

A

Score gedrag kind 2 t.o.v. school 2010/2011



Grensoverschrijdend

A

Teruggetrokken

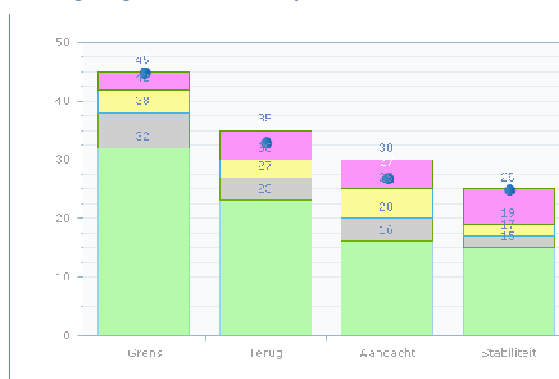
Aandacht

A

Emotionele stabiliteit

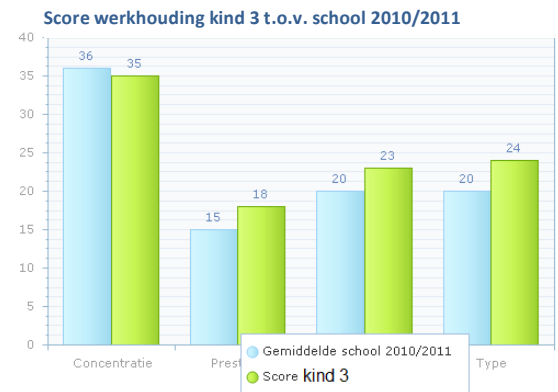
A

Score gedrag kind 2 t.o.v. landelijke norm



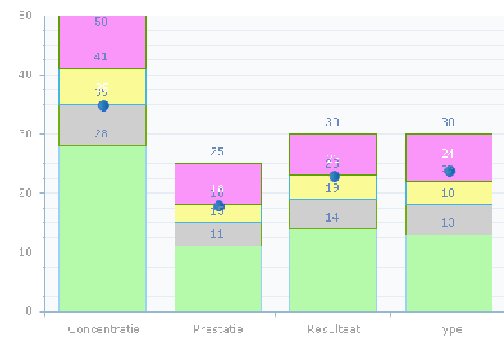
Samenvattend: De werkhouding blijft constant bij elk type taak. De werkhouding scoort gemiddeld, met een onvoldoende resultaat. Het kind is t.o.v. de schoolnorm minder geïnteresseerd in zijn eigen prestaties en heeft minder motivatie en concentratie. Het kind scoort op gedrag bovengemiddeld.

Kind 3

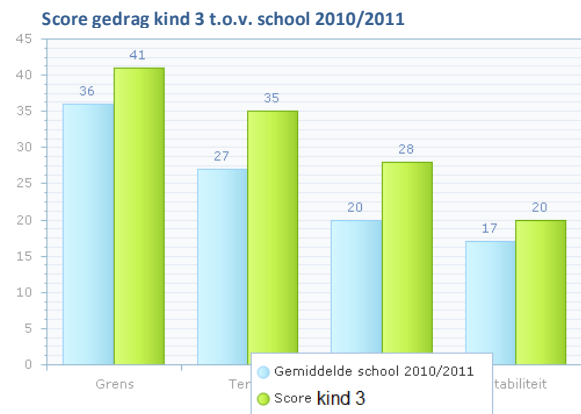


Concentratie C Prestaties B Resultaat

Score werkhouding kind 3 t.o.v. landelijke norm

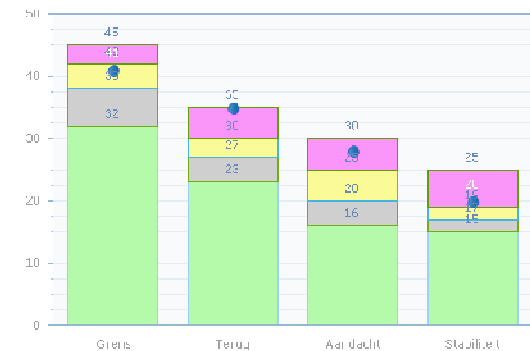


B Type taak A



Grensoverschrijdend B Teruggetrokken A Aandacht A Emotionele stabiliteit A

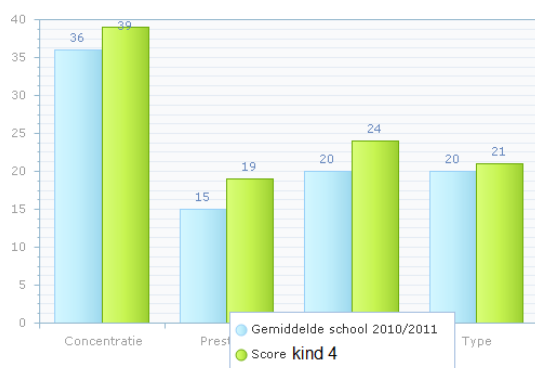
Score gedrag kind 3 t.o.v. landelijke norm



Samenvattend: De werkhouding is constant bij elk type taak. Het kind scoort iets boven de schoolnorm bij houding t.o.v. de eigen prestaties en het resultaat van het werk. Er is iets minder concentratie en motivatie. Het gedrag van het kind scoort bovengemiddeld.

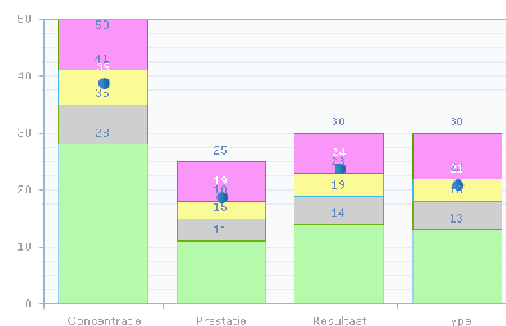
Kind 4

Score werkhouding kind 4 t.o.v. school 2010/2011



Concentratie B Prestaties A Resultaat

Score werkhouding kind 4 t.o.v. landelijke norm



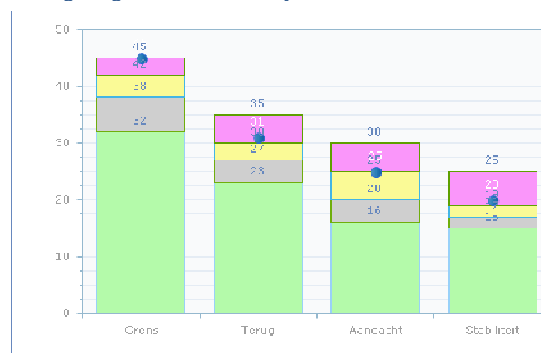
Concentratie A Prestatie B Resultaat

Score gedrag kind 4 t.o.v. landelijke norm



Grensoverschrijdend A Teruggetrokken A Aandacht B Emotionele stabiliteit A

Score gedrag kind 4 t.o.v. landelijke norm



Samenvattend: Het kind heeft een bovengemiddelde werkhouding. Het kind is meer dan anderen gericht op resultaat en prestatie, het type taak maakt niet veel uit en de concentratie en motivatie is goed. Het gedrag van de kind is bovengemiddeld, waarbij opvalt dat het enige gebied wat een B scoort aandacht is.

Concluderend:

Alle items van de gedragslijst scoren nu bovengemiddeld. Het teruggetrokken gedrag van kind 2 is verdwenen. Bij de andere kinderen zijn de aandachtsgebieden aandachtvragend gedrag en emotionele stabiliteit verbeterd en nu bovengemiddeld.

De verschuiving in de werkhoudinglijst is minder. Bij kind 1 is het item concentratie, motivatie en interesse een punt gestegen. Bij de overige items is de score gelijk gebleven. Kind 2 blijft onvoldoende scoren op het resultaat van de taak.

4.5 LIJST VOOR WELBEVINDEN BOVENBOUW BASISONDERWIJS.

Om de behoeften en het perspectief van kinderen en ouders te kunnen meenemen hebben zij de lijst welbevinden (De Volder & De Lee, 2009) ingevuld. Per kind is er een grafiek met een samenvatting wat dit betekent voor het welbevinden. De uitwerking die geleid heeft tot de samenvatting is opgenomen in bijlage 6. Ter afsluiting van deze paragraaf volgt een conclusie.

De lijst meet het welbevinden in vijf categorieën.

- **Tevredenheid (T)** meet in hoeverre het kind tevreden is over de klas en de school in het algemeen.
- **Betrokkenheid (B)** peilt in hoeverre het kind zichzelf betrokken voelt bij wat er in de klas gebeurt.
- **Academisch zelfconcept (A)** gaat in op hoe het kind zichzelf ziet op het cognitieve vlak. Dit staat rechtstreeks in verbinding met het welbevinden van het kind.
- **Sociale relaties (SR)** geeft de kijk van het kind op eigen sociale relaties weer.
- **Pedagogisch klimaat (P)** geeft aan hoe het kind het pedagogisch klimaat in de klas en op school ervaart.

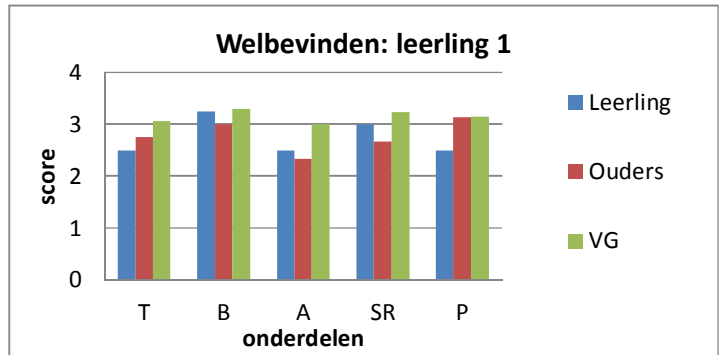
Er kon gekozen worden tussen:

1. Nooit
2. Meestal niet
3. Meestal wel
4. Altijd

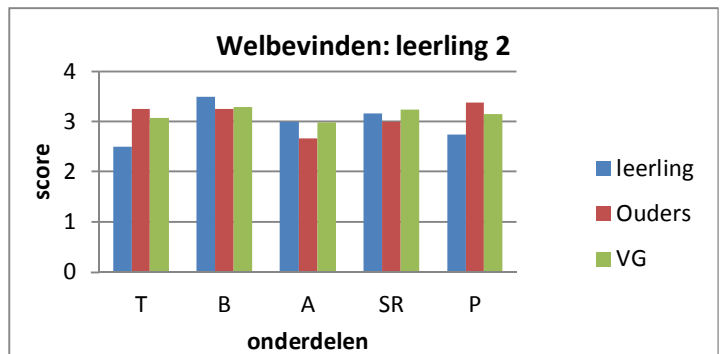
Als een onderdeel 2,5 scoort betekent dat twijfelachtig.

Om een indicatie te krijgen van het welbevinden wordt de score afgezet tegen het Vlaams gemiddelde (VG).

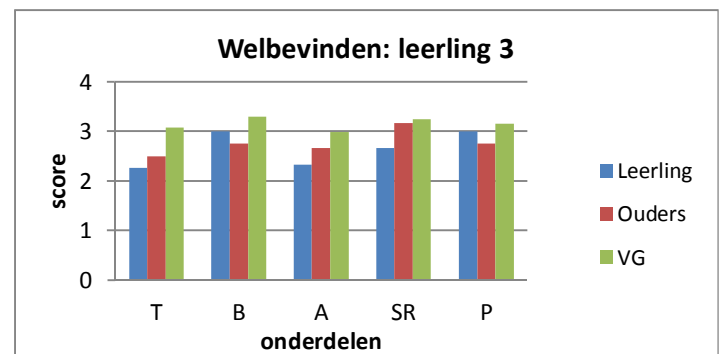
Samenvattend: het welbevinden van de leerling is op B en SR voldoende, maar op de items A, P en T twijfelachtig. Ouders zijn iets positiever over P en T, maar negatiever over A. Het VG is op alle onderdelen hoger, Hoewel het bij P bijna gelijk is met de ouders en bij B bijna gelijk met de leerling.



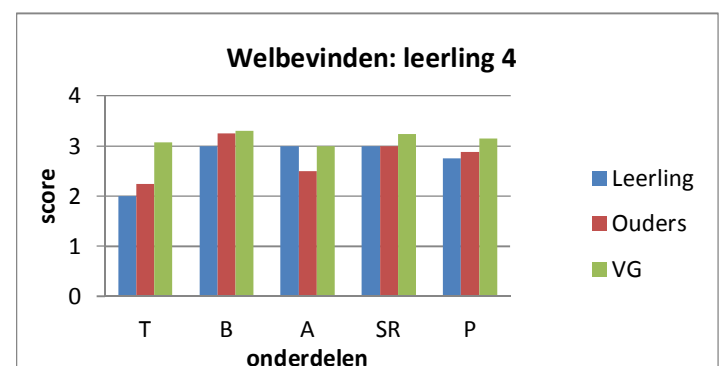
Samenvattend: Het welbevinden van de leerling ten aanzien van B ligt hoger dan het VG en de ouders denken. A en SR zijn bijna gelijk met het VG. Ouders denken dat het welbevinden op de onderdelen T en P hoger ligt dan het VG. De T van de leerling is twijfelachtig. P scoort net aan voldoende. De ouders denken dat A lager is dan het kind aangeeft.



Samenvattend: Het welbevinden van de leerling scoort twijfelachtig op T en A en net aan tevreden op SR. Ouders zijn iets positiever over T en A maar de score blijft laag ten opzichte van het VG. Bij SR zijn de ouders veel positiever dat het kind en bijna gelijk aan het VG. Over B en P is de leerling meer tevreden dan de ouders, maar minder tevreden dan het VG.



Samenvattend: Het welbevinden van de leerling scoort voldoende bij A gelijk aan het VG. De ouders denken dat A twijfelachtig is. Bij T is het welbevinden van de leerling met een twijfelachtige score veel lager dan het VG, ouders onderschrijven de lage score. Bij B is de perceptie van de ouders bijna gelijk aan het VG en iets hoger dan de leerling aangeeft. SR en P scoren voldoende, maar lager dan het VG.



Concluderend:

Over het algemeen ligt het VG op de onderdelen hoger dan de score van het kind en ouders. Ten aanzien van het welbevinden kan gesteld worden dat er verschillen zijn per kind. Er zijn ook verschillen in de perceptie tussen kinderen en ouders.

Pedagogisch klimaat (P):

Kind 3 en 4 zijn meestal tevreden. Kind 3 is meer tevreden dan de ouders. Kind 1 en 2 zijn meestal niet tevreden. De ouders zijn positiever over het pedagogisch klimaat dan de kinderen.

Sociale Relaties (SR):

Kind 1, 2 en 4 zijn over het algemeen meer tevreden over hun sociale relaties dan ouders denken. Kind 3 is het minst tevreden en veel minder tevreden dan ouders denken.

Academisch Zelfconcept (zelfbeeld) (A):

Kind 2 en 4 denken meestal wel goed over hun prestaties en scoren gelijk met het VG. Kind 1 en 3 scoren twijfelachtig op A wat betekent dat ze aangeven weinig vertrouwen te hebben in hun eigen prestaties. De ouders van kind 3 scoren A hoger dan hun kind zelf aangeeft. De ouders van kind 1, 2 en 4 denken dat hun kind zichzelf minder op de juiste waarde schat dan het kind zelf aangeeft.

Betrokkenheid (B):

Kind 1, 2 en 3 scoren hoger dan hun ouders denken en dicht in de buurt van het VG. Kind 4 is meestal wel betrokken maar minder dan ouders denken.

Tevredenheid(T):

Alle kinderen scoren twijfelachtig. Dat wil zeggen dat ze niet altijd tevreden zijn over de klas en de school in het algemeen. De ouders ervaren dat ook zo. Kind 4 is het meest ontevreden. De ouders van kind 2 zijn meestal wel tevreden en scoren boven het VG. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de vraag die gaat over eten op school niet ingevuld is omdat hij niet relevant was. Deze twijfelachtige score verklaar ik mede doordat deze klas een pestgeschiedenis heeft en dat deze met vlagen weer opstaat.

4.6 OPLOSSINGSGERICHTE GESPREKKEN M.B.V. FORMAT.

Naast de vragenlijst over het welbevinden voer ik individueel met het kind een oplossingsgericht gesprek met behulp van het format “Oplossingsgericht gesprek met kind.” Het doel is te achterhalen of de aanpak heeft geholpen het welbevinden te vergroten. Hieronder wordt in het format samengevat weergegeven wat er uit de gesprekken is gekomen.

1. Vertel in concrete bewoordingen aan de hand van een voor de leerling herkenbaar voorbeeld wat jouw probleem is/ wat het probleem is dat jij ervaart in jouw handelen naar de leerling (in termen van het gedrag van jou en de leerling)

Ik heb gedurende het jaar geprobeerd je zo goed mogelijk te helpen met je ‘vermoedelijke’ dyslexie zodat je lekker in je vel zit bij de gegeven hulp. Mijn probleem is dat ik niet in je hoofd kan kijken en toch graag van je wil weten hoe je de hulp hebt ervaren. Wat werkte er? Wanneer voelde je je lekker in je vel zitten?

2. Vraag aan de leerling of hij dit herkent. Laat hem ook een voorbeeld vertellen. Als hij het niet herkent, probeer het probleem dan voor hem te visualiseren (bijv. voordoen, tekenen etc.).

De kinderen herkenden de situatie. Ze verwezen naar het spelling spiekschrift en computer, de filmpjes, de gesprekjes en het schalen. Ze waren bereid mee te denken.

3. Geef op een schaal van 1 tot 10 aan waar jij vindt dat jij in de begeleiding van de leerling nu staat en vertel dit aan de leerling.

Ik gaf aan dat ik mezelf inschaalde op een 7.

Ik heb met de klas gepraat over dyslexie, we hebben samen gesprekken gevoerd over welke hulp je nodig hebt. Ik heb geprobeerd je die hulp zo mogelijk te geven. Ik heb je ouders gesproken en met hun overlegd. In de klas heb ik geprobeerd je ook tijd te geven om te doen wat je leuk vindt. Ik heb geprobeerd je niet anders te maken dan een ander.

4. Vraag aan de leerling in welke situaties het probleem zich niet of minder voordoet. Geef zelf ook een voorbeeld. Vergroot dit uit: wat doe jij dan anders en wat doet de leerling anders ?

Wanneer werkt het, voelde je je lekker in je vel zitten bij mijn hulp (aanpak)?

- Als ik me hetzelfde als de rest voel.
 - *Als ik zelf teksten lees i.p.v. met een cd- speler of leesmaatje. Als ik in mijn groepje kan blijven door een laptop op tafel.*
 - *Een laptop is stoer en het helpt echt. Als we klassikaal bezig waren met schalen. Bijvoorbeeld bij het pesten.*
- Als ik me begrepen voel.
 - *Toen je in de klas dyslexie besprak. Dat is fijn dan kunnen anderen er rekening mee houden. Fijn als ik niet hoeft uit te leggen wat ik heb en waarom ik steeds dezelfde fouten maak. Jij geen rode strepen door mijn werk zet maar een streepje of puntje onder een fout. Ik niet al het werk hoeft te maken maar van*

tevoren weet wat ik mag laten zitten, dan krijg ik het af en voel me niet slecht. Jij met mij een oplossing zoekt. Dat ik mag meelezen en niet hardop hoeft te lezen. Dat jij snapt dat meelezen helpt en sneller gaat dan alleen stillezen en daar niks over zegt.

- Als ik tijd heb om ook de leuke dingen te doen
 - *Jij mij ook tijd geeft om wat anders te doen dan het moet werk, zodat ik lekker met mijn vrienden kan zijn. Ik gezellig in mijn groepje kan blijven met lezen.*
- Als ik er niet om hoeft te vragen.
 - *Jij rekening houdt met mij en van tevoren duidelijk zegt wat ik moet maken. Ik maak me dan minder druk over of ik het af krijg en maak daardoor ook minder fouten. Ik ben dan wel anders maar dat vind ik niet erg, want ik heb dan wel alles goed en voel me niet dom. Als er fouten zijn gemaakt, jij het kind erbij haalt en het opnieuw uitlegt.*
- Als de hulp weinig tijd kost.
 - *Als ik niet hoeft te wachten op jou, maar hulp in mijn groepje mag vragen, als ik in mijn groepje mag blijven en niet hoeft te verplaatsen, als ik het antwoord krijg ipv moet raden of opzoeken. Dan heb ik meer tijd om mijn werk af te krijgen en voel ik me rustiger.*
- Als het duidelijk is dat de hulp echt werkt en betere prestaties geeft.
 - *De begrijpend leestoets laten voorlezen door Kurzweil. Dan ben ik wel anders maar dan maak ik het zoveel beter dat ik het niet erg vind.*
- Als duidelijk is hoe ik een fout kan verbeteren.
 - *Als de goede spellingsregel erbij staat, dan leer ik iets van mijn fout. Dan kost het ook weinig tijd en kan ik snel verder.*

5. Vertel hoe jouw wonder eruit ziet, wat er in 10 zit, doe dit in woorden die de leerling bij 2. en 3. heeft gebruikt.

Als ik 's morgens wakker wordt en ik loop de klas binnen, kijk ik naar je en als vanzelf verschijnt in mijn hoofd wat jij nodig hebt. Op het moment dat ik dat denk komen de spullen die daarvoor nodig zijn rustig aanzweven en landen op de juiste plek. Zo gaat het bij alle kinderen in de klas, iedereen krijgt wat hij nodig heeft, zonder er om te hoeven vragen en zonder anders te zijn en iedereen is gelukkig.

6.a Vraag aan de leerling wat jij als leerkracht anders kan doen om er voor te zorgen dat er een klein beetje van het wonder uitkomt, dat jij op de schaal een stapje verder bent (gebruik de taal van 4.)

b. Hoe kan de leerling de leerkracht helpen?

c. Welke andere oplossingen helpen hierbij?

6a

De kinderen vonden dat ik al veel goed deed. Het zou fijn zijn als er minder gewerkt hoefde te worden, "maar ja", zeiden ze, dat hoort er nu eenmaal bij. Toen ik door vroeg. "Ik wil graag een 8."

Kwamen de volgende zaken naar voren;

- Je zou duidelijker kunnen vertellen voordat we begonnen wat er af moet.
- Je zou de weektaak alvast kunnen aanpassen zodat we het niet hoefden te vragen
- Niet meer zeggen hoeveel tijd ik heb voor een opdracht, daar wordt ik zenuwachtig van
- Je zou meer tijd kunnen geven voor al het werk, zodat ik minder hoeft te haasten.
- Je zou kunnen zorgen voor laptops, zodat ik in mijn groepje kan blijven.
- Directe uitleg. Dat wil zeggen als ik een vraag heb, je meteen uitlegt en ik niet hoeft te wachten of raden naar het antwoord.
- Kladschriften bij taal en rekenen, waar ik in kan klieren.
- Jij er voor zorgt dat het rustig blijft in de klas, zodat ik me beter kan concentreren
- Een kaart als een creditkaart met daarop alleen de hulp die ik nodig heb. Net als het voortgezet onderwijs.
- Een spelling spiekschrift met daarin de regels zoals we nu behandelen, zodat je het antwoord kan opzoeken. Misschien uit het spelling in de lift schrift?
- Een printer in de klas zodat we niet zo ver hoeven te lopen, scheelt tijd.

6b

- Tegen de leerkracht zeggen wat ik nodig heb.
- Een kaart op tafel leggen waarop staat welke hulp ik nodig heb.

6c

- Duidelijkheid over het al dan niet hebben van dyslexie. Dit zorgt voor minder onzekerheid en moed om op te komen voor jezelf.

De laatste vraag die ik stelde was; “Ben je gelukkig?” Waarop alle kinderen bevestigend antwoordden.

Om tot conclusies en aanbevelingen in H5 te komen zullen alle gegevens met elkaar vergeleken worden. Dit zorgt voor de triangulatie die belangrijk is bij een actieonderzoek(Harinck, 2009, p72, p77-78).

In dit hoofdstuk worden de voorafgaande hoofdstukken met elkaar verbonden om zo de onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. In de antwoorden zijn tevens aanbevelingen opgenomen.

Op welke manier kan ik mijn aanpak 'vermoedelijke dyslexie' zo aanpassen dat het welbevinden van een kind bevorderd wordt?

Door in mijn aanpak oplossingsgerichte gesprekstechnieken in te zetten bij het handelingsgericht werken, kan ik tegemoet komen aan de behoeften van het kind en wordt het welbevinden bevorderd. Neveneffect van de aanpak is dat er tegelijk ook tegemoet wordt gekomen aan de behoeften van ouders en mezelf.

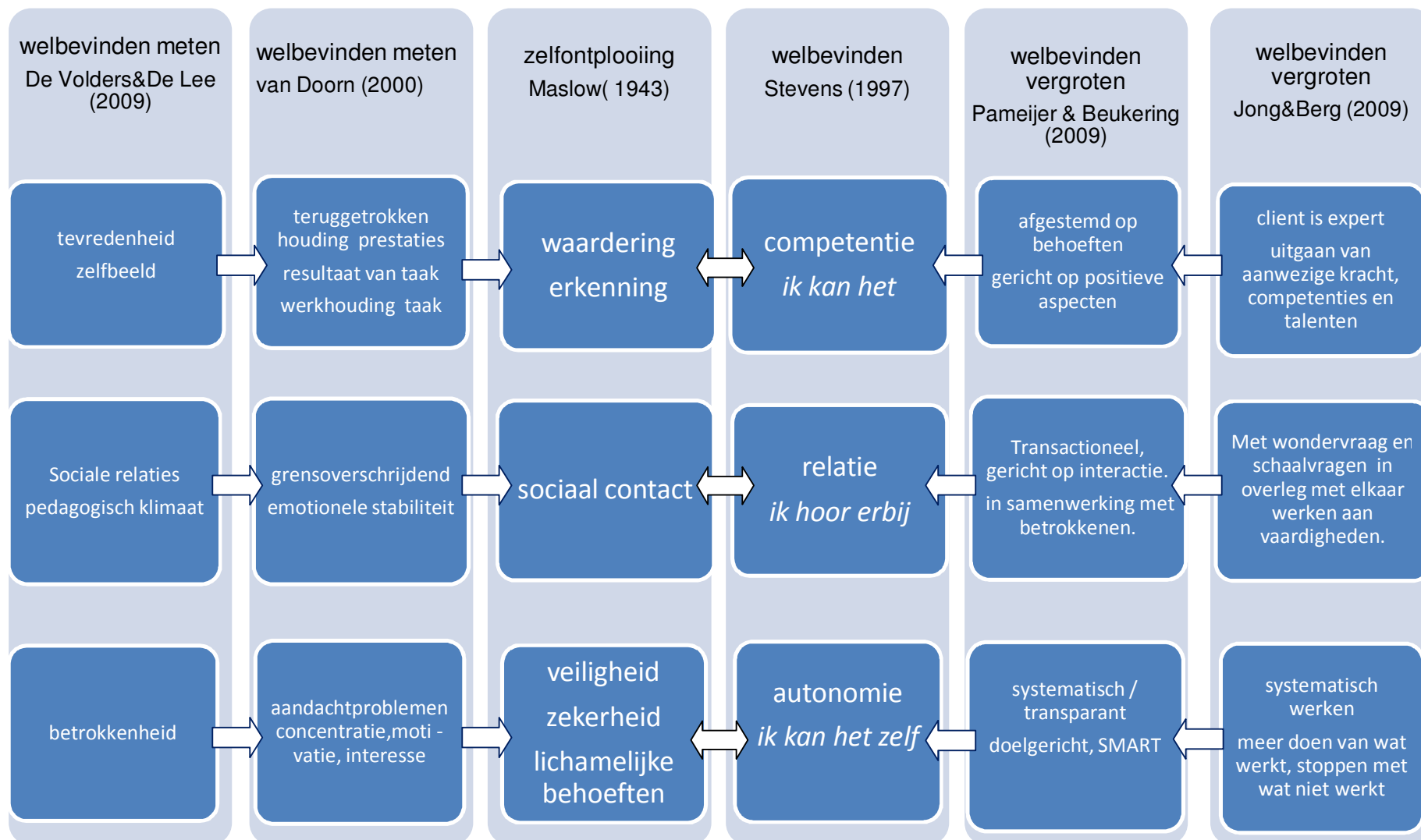
Ten aanzien van de dyslexiekaart die in de praktijkverkenning als verbeterpunt wordt aangehaald, stel ik dat de dyslexiekaart handelingsgericht ingezet zou moeten worden. Op de kaart staat dan alleen de hulp die nodig is.

1: Wat is welbevinden en hoe meet je dat?

In H2.3 leg ik verbanden tussen de theorie en meetinstrumenten in de praktijk. Zo kom ik erachter wat welbevinden is en hoe het vergroot kan worden. Uitvoering van het onderzoek maakt dat ik de antwoorden uit H2.3 als volgt nuanceer.

De theorie van Maslow (1943) geeft vooral inzicht in de behoeften. Het adaptief onderwijs van Stevens (1997) geeft handvatten om het welbevinden te bevorderen. Door handelingsgericht te werken en oplossingsgerichte gesprekken in te zetten kan er tegemoet gekomen worden aan de behoeften en wordt het welbevinden bevorderd. De oplossingsgerichte gesprekstechniek helpt hierbij positief ondersteunend. (figuur 1).

Vragenlijsten kunnen gebruikt worden om het welbevinden te meten, als de leerkracht zelf de gegevens uit de grafieken analyseert en niet alleen uitgaat van de aangegeven scores. Door de uitslagen oplossingsgericht met elkaar te bespreken, wordt tegemoet gekomen aan de behoeften van de betrokkenen. Zo wordt het welbevinden bevorderd.



Figuur 1

2: Hoe bevorder je welbevinden bij 'vermoedelijke' dyslexie?

In deze deelvraag komt inclusie zoals opgelegd door de overheid naar voren. We gaan weer samen naar school, maar kinderen voelen dat ze anders zijn en willen dat niet. Dit geeft wrijving, minder welbevinden. De uitvoering van het onderzoek levert nieuwe antwoorden op en bevestigt de antwoorden op deelvraag 2 in H2.3.

- Bevorder het welbevinden door tegemoet te komen aan de behoeften genoemd door Stevens(1997) en Maslow(1943)
- Werk handelingsgericht. (Pameijer& Beukering, 2009)
- Geef zo mogelijk duidelijkheid over het al dan niet hebben van dyslexie om sociaal emotionele problemen te voorkomen. (Loonstra& Braams, 2010)
- Voer klassikaal oplossingsgerichte gesprekken. (Jong &Berg, 2009; Furman, 2009) Zet deze daarna individueel in.(Pameijer & Beukering, 2009; Lieshout, 2009) Het kind voelt zich meer begrepen en hetzelfde als de rest, dat is goed voor het welbevinden. (Loonstra & Braams, 2010; Stevens, 1997)
- Laat het kind expert zijn, om overbodige hulp te voorkomen (Jong &Berg, 2009).
 - Voorkom uitzonderingsposities zoveel mogelijk.(Loonstra & Braams, 2010)
De kinderen gaven aan hulp die werkt en zorgt voor betere prestaties wel te accepteren. Ook al zorgt die hulp voor een uitzonderingspositie.
 - Geef directe aanwijzingen die tot een antwoord leiden. Gegeven hulp moet de tijd waard zijn.
 - Neem tijdsdruk zoveel mogelijk weg.
 - Wees duidelijk en op de hoogte van de gemaakte afspraken, zodat het kind niet hoeft te vragen om dispensatie en compensatie in het werk.
- Geef maximaal 20 minuten instructie en inspeland op meerdere leerstijlen. Maak tijd voor kletspraat en eigen inbreng van kinderen in de dagplanning en weektaak. (Stevens, 1997; Doorn, 2000; Jenninga, 2009; Loonstra & Braams, 2010)
- Grijp elke kans aan om positieve opmerkingen te maken en negeer zo mogelijk ongewenst gedrag. Pak storend ongewenst gedrag direct aan. Kijk terug op de dag en vier de goede dingen. Zorg voor succeservaringen. (Doorn, 2000; Golly & Spraque, 2009; Jong & Berg, 2009; Furman, 2009; Jenninga, 2009; Dreikurs & Cassel, 2006)
- Oefen sociaal emotionele vaardigheden dagelijks en geïntegreerd in het onderwijs. (Golly & Spraque, 2009) Benadruk dat fouten maken hoort en sta zelf model (Loonstra & Braams, 2010; Dreikurs & Cassel, 2006; Doorn, 2000)

3: Wat is mijn huidige aanpak 'vermoedelijke' dyslexie?

Hiervoor verwijs ik naar 2.3 en 4.3.

4: Welke veranderingen heeft mijn aangepaste aanpak te weeg gebracht op het welbevinden?

Om tot een antwoord te komen worden de bevindingen uit de vragenlijst en de oplossingsgerichte gesprekken (Jong & Berg, 2009) gecombineerd. Ik stel dat als er aan de behoeften tegemoet is gekomen, het welbevinden bevorderd is.

Het welbevinden is bevorderd door de aanpak. Niet aan elke behoefte is evengoed tegemoet gekomen. Mogelijk kan dit verklaard worden. Vanuit mijn literatuurstudie en praktijkverkenning kwam naar voren dat de behoeften aan waardering en erkenning (competentie) het zwaarst onder druk staan bij 'vermoedelijke' dyslexie. Logischerwijs zou het dus langer duren voordat er vooruitgang t.a.v. deze behoefte gemeten kan worden.

- Er is voldoende tegemoet gekomen aan de behoefte veiligheid/zekerheid en lichamelijke behoeften (autonomie).
- Er is wisselend tegemoet gekomen aan de behoefte aan sociaal contact (relatie).
 - Kinderen en ouders waren tevreden over de sociale contacten met andere kinderen.
 - Ouders en kind 3 en 4 waren tevreden over het pedagogisch klimaat en de relatie met de leerkrachten. Kind 1 en 2 twijfelen hierover.
 - Bij het eindgesprek gaven alle kinderen aan tevreden te zijn over de manier waarop de hulp gegeven werd en zich over het algemeen gelukkig te voelen.
- Er is wisselend tegemoet gekomen aan de behoefte waardering/erkenning (competentie) en het daaruit voortvloeiende zelfbeeld.
 - De gescoorde competentie werkhoudingitems van de ABC lijst, zijn onveranderd gebleven op een gestegen item van kind 1 na.
 - Het gescoorde competentie gedragitem is in alle gevallen bovengemiddeld geworden. Het zelfbeeld is dus positief bevorderd.
 - Kinderen en ouders twijfelen of ze tevreden zijn over de school en de klas. Het niet gescoorde item, kan een iets negatiever beeld opleveren.
 - Kind 2 en 4 voelen zich voldoende competent. Kind 1 en 3 twijfelen aan hun competentie. Bij kind 3 ligt onzekerheid over het wel of niet hebben van dyslexie daar aan ten grondslag. "Misschien ben ik wel gewoon dom." Mijn aangepaste aanpak heeft deze twijfel niet kunnen wegnemen. Kind 1 geeft aan dat het minder snel zijn en dat steeds opnieuw weer moeten uitleggen, zorgt voor twijfel aan eigen kunnen. Het kind zegt wel dat het nu in de klas verbeterd is, maar denkt dat het bij een andere leerkracht weer opnieuw moet beginnen

De lijst welbevinden is eenmaal afgenomen. Er kan niet geconcludeerd worden of het zelfbeeld veranderd is. De aangepaste aanpak was gericht op bevorderen van een positief zelfbeeld. Dat is volgens deze lijst slechts gedeeltelijk gelukt. De gesprekken onderschrijven de gegevens van de lijsten.

Dit onderzoek heeft beduidend langer geduurd dan gepland. Deels komt dat doordat ik tussentijds ziek ben geworden. Deels komt het doordat ik het moeilijk vind om wat ik heb geleerd kort en bondig op papier te zetten. Het onderzoek sluit aan bij wat ik belangrijk vind, namelijk goede hulp bij dyslexie en je lekker voelen op school. In het begin van het onderzoek was ik gefocust op dyslexie en hulpmiddelen. Gaande het onderzoek kwam ik erachter dat het niet alleen om de hulpmiddelen ging, maar om hoe de kinderen de hulp van de leerkracht ervaren. De leerkracht doet ertoe. Zowel Stevens (1997), Loonstra & Braams (2010) als Pameijer & Beukering (2009) onderschrijven dat in hun theorie. Ik ben tevreden met dat resultaat. Tenslotte is idealisme, 'een verschil kunnen maken', de reden waarom ik heb gekozen voor het onderwijs.

Uit de theorie van Berg & Jong (2009) nam ik de verwachting mee dat iets kleins al veel verschil zou maken. Dat bleek te kloppen. Door op een oplossingsgerichte manier gesprekken te voeren met de kinderen, veranderde de manier van communiceren. De hulp was niet langer een product van mij, maar werd een proces van kind en mij. Mijn rol werd meer coachend. Dat beviel me goed. Het kwam ook de sfeer in de klas ten goede. Ik durfde de kinderen meer vertrouwen te geven en de kinderen durfden de verantwoordelijkheid aan te pakken. Dit wordt onderschreven door de theorie van Stevens (1997) en Pameijer & Beukering (2009), maar ook het oplossingsgericht werken (Berg & Jong, 2009) wat zegt de cliënt expert te laten zijn en te vertrouwen op de eigen kracht van het kind.

De oplossingsgerichte gesprekken gaven een sneller een beeld van het welbevinden dan de lijsten, net als gesteld wordt door Jennings (2009) en Loonstra & Braams (2010). Dit komt omdat er doorgevraagd kan worden en er ook informatie verkregen wordt door intonatie en non-verbale communicatie.

In het begin vond ik het lastig tijd te creëren voor de gesprekjes. Door het te doen en er mee te oefenen, werden de kinderen en ik er steeds beter in. Ik ben begonnen door de wondervraag en het schalen klassikaal te oefenen. Daarna zette ik het in bij individuele gesprekken. Naar mijn beleving vonden kinderen het fijn om vanuit een format te praten. Na een paar keer konden ze zelf de volgende stap zetten en vooral het schalen hielp goed bij het helder krijgen van waar we stonden en waar we naar toe wilden. Ze hadden mijn hulp minder nodig en konden het steeds beter zelf. (Stevens, 1997; Maslow 1943)

Door dit onderzoek heb ik intensiever contact gekregen met de ouders van de kinderen. Het werd makkelijker om een praatje aan te gaan over de voortgang. Dat is mij goed bevallen en ik wil dat dan ook zeker doorzetten. Het ging mij te ver om met ouders ook schaalvragen te doen. Toch sjipte de manier van werken wel door. Ik vroeg vaker naar wat er werkte.

Ten aanzien van de vragenlijsten vond ik de normscore van de ABC lijsten (Doorn, 2000) te positief uitvallen. Toen ik zelf analyseerde kwamen er wel degelijk aandachtsgebieden naar voren.

De lijst welbevinden vond ik achteraf te algemeen. De vragen hadden ook betrekking op de school, terwijl het onderzoeksgebied in de klas lag. Ik denk dat het zinvol was geweest de lijst welbevinden tweemaal in de hele klas af te nemen. Dit om te kunnen meten of het welbevinden bevorderd is en om het welbevinden van de onderzoeksgroep te kunnen afzetten tegen het gemiddelde welbevinden van de klas. De lijst is nu gebruikt om te achterhalen of de scores van de ABC lijsten overeen kwamen met de perceptie van ouders en kinderen. De ABC lijst bleek positiever uit te vallen. Dat kan komen omdat wij als leerkrachten een andere perceptie hebben dan de kinderen en ouders. Daarom is het goed om handelingsgericht te werken.(Pameijer & Beuke-ring, 2009)

Ouders en kinderen gaven aan liever een vijfpunt schaal te hebben gehad. In dit onderzoek was het niet mogelijk, omdat het uitbreiden van de schaal van vier- naar vijf-punten de resultaten niet meer valide zou maken.

Ik heb over mijn leerstijl geleerd dat ik een beslisser ben, maar ook een doener en denker. Ik verzamel veel informatie, weeg zaken af, beslis en doe. Dit doe ik soms wel eens te snel, hoewel ik altijd bang ben anderen te kort te doen. Daardoor blijf ik na mijn beslissing informatie verzamelen en denken. Hierdoor raak ik soms de rode draad kwijt en heb ik anderen nodig om mij weer terug op het pad te krijgen. De 'critical friends' vond ik dan ook een waardevolle toevoeging. Anderzijds gaven de 'friends' mij ook frustratie momenten. Verschillende gekregen meningen kon ik dan niet met elkaar rijmen. Tijdens en na mijn onderzoek kwamen de volgende spreuken vaak in mij op; "zoveel mensen zoveel wensen" en "je maakt het nooit een ieder naar de zin". Dit geldt zowel voor mijn onderzoek en critical friends als naar de kinderen en ouders en collega's toe. Door dit inzicht durf ik nu meer te vertrouwen op mijn eigen oordeel.

Als critical friend heb ik bewust ook een collega gevraagd. De collega zelf dacht niet iets nuttigs toe te kunnen voegen. Ik vond de inbreng juist waardevol. Het maakte mij ervan bewust dat ik twee jaar lang naar school ben geweest en veel heb bijgeleerd, maar dat mijn collega's die stappen lang niet zo vanzelfsprekend vinden als ik. Ze vinden het misschien soms zelfs wel bedreigend. Dat betekent dat ik mijn daadkracht en perfectionisme moet beteugelen om een goede collega te blijven. De vaardigheid die daarbij hoort is meer genieten van wat wel goed gaat. Hoe ga ik dat vormgeven en wat is de eerste kleine stap? Inmiddels heb ik geleerd dat ik het niet alleen kan en dus nieuwe "critical friends" zal nodig hebben om me op het rechte pad te houden. Bij voorkeur mensen die de kunst van het genieten wel beheersen. Om in termen van Kolb te spreken; bezinner ofwel dromer zijn. Gelukkig heb ik al een paar van deze mensen om me heen. Volgende stap is om hun hulp vragen. Als ik dit zo lees lijkt het wel op het boekje 'De Stip'. (Reynolds, 2003)

Dick van Dijk gebruikte dit boek in 2010 bij de studietweedaagse oplossingsgericht werken in Tilburg en dat heeft een grote indruk op mij gemaakt.

De rol van school en het schoolteam is in dit onderzoek alleen zijlings aan bod geweest. De lijst welbevinden ging ook over de school, een collega was een critical friend, de schoolleiding heeft mijn ruimte gegeven het onderzoek uit te voeren en collega's vroegen naar de voortgang van mijn onderzoek. Op deze manier werd er aan mijn behoeften tegemoet gekomen. Mijn onderzoek had niet uitgevoerd kunnen worden zonder hen.

In H1 schrijf ik dat als uit dit onderzoek een uitvoerbare totaalaanpak komt waar directie, schoolteam, kinderen en ouders profijt uit kunnen trekken ik tevreden zou zijn. Ik denk dat dit gelukt is.

LITERATUURLIJST.

Abdel-Khalek, A. (2006). Measuring happiness with a single-item scale. *Social behavior and personality*, 34(2), 139-150.

Blomert, L. (2006). Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling 2006. Binnengehaald op 22 december 2010, van <http://www.cz.nl/protocol-dyslexie-diagnostiek-behandeling-cvz>

Bruin, I. de (2010). Dyslexie een modeverschijnsel? Binnengehaald 10 december 2010, van <http://www.wuz.nl/artikel/42252.Dyslexie%20een%20modeverschijnsel?.html>

Burken, P. van (2007). Geluk is met een vraag valide en betrouwbaar te meten. Binnengehaald op 11 mei 2011, van http://www.psychfysio.nl/nieuws/1_02_2.html

Burton, S. (2004). Self-Esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia. Binnengehaald 5 januari 2011, van http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ680722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ680722

CNV Onderwijs en NCRV Rndom 10. (2010). Elk kind een etiket. Binnengehaald 20 december 2010, van <http://rndom10.ncrv.nl/ncrvgemist/elk-kind-etiket>

CovStudent (2008). What is it like to have dyslexia? Animations&Illustrations. Binnengehaald 12 augustus 2010, van <http://www.youtube.com/watch?v=gwZLFTW4OGY>

Davis, R.D. (2009). Davis Dylexia Correction. Binnengehaald 5 januari 2011, van <http://www.dyslexia.com/program.htm#different>

De Volder, L. & De Lee, I.(2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. Binnengehaald 13 april 2010, van <http://www.ethesis.net/welbevinden/welbevinden.htm>

Deponio, P. (2001). Dyslexia and self-awareness: Issues for secondary schools. British Dyslexia Association. Binnengehaald 22 december 2010, van http://www.bdainternationalconference.org/2001/presentations/fri_s3_b_3.htm

Doorn, F. van (2000). ABC gedrag- en werkhoudingslijst en hulpboeken. Amsterdam: ABC onderwijsadviseurs.

Dreikurs, R. & Cassel, P. (2006). Orde houden zonder tranen. Leeuwarden: Eduforce.

Dyslexia Foundation of New Zealand. (....)Understanding Dyslexia. DFNZ. Binnengehaald 3 jan 2011, van http://www.dyslexiafoundation.org.nz/d_assessment.html

Eg, S. (2007). Eges. Baat-spiekschrift. versie 7.2. Advies- en BegeleidingsCentrum voor Dyslexie. Binnengehaald juni 2009, van <http://www.eges.nl/dyslexie/spiekschrift.pdf>

Esch, W. van & Herpen, M. van (z.j.). Ervaringsgericht onderwijs: welbevinden en betrokkenheid maken het verschil. Expertise centrum E.G.O. Nederland. Binnengehaald 19 december 2010, van <http://www.ervaringsgerichtonderwijs.nl/downloads/congres/uitleg%20basistraject%20EGO.pdf>

Furman, B. (2008). De methode Kids'Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen. Soest: Uitgeverij Nelissen.

LITERATUURLIJST.

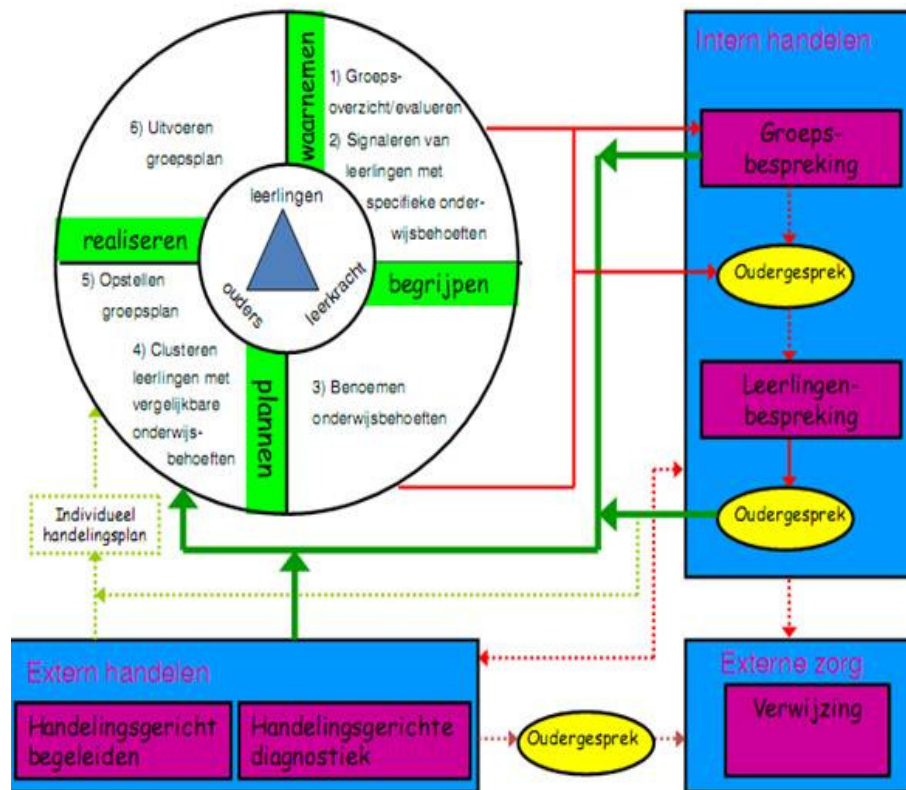
- Gezondheidsraad: commissie dyslexie. Dyslexie. Afbakening en behandeling. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; Publicatie nr. 1995/15. Binnengehaald 25 mei 2011, van <http://www.gezondheidsraad.nl/nl/adviezen/dyslexie-afbakening-en-behandeling>.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). Goed gedrag kun je leren. Huizen: Pica.
- Groeneweg, H.G. (z.j.). Salamancaverklaring. Binnengehaald op 10 juli 2011, van <http://www.collectief-inclusief.nl/paginas/salamancaverklaring.htm>
- Harinck, F. (2009). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Het Klokhuis. (z.j.). Dossier Dyslexie. Binnengehaald 15 januari 2011, van http://oud.hetklokhuis.nl/lees/dossiers/read/dossier_pagina.cfm?did=CEA3F580%2D001E%2D438F%2DB4774FE2685CC99B&pnr=1
- Hogervorst, J.F. (2005). Besluit zorgverzekering. Binnengehaald 05 januari 2011, van http://wetten.overheid.nl/BWBR0018492/geldigheidsdatum_05-01-2011#Hoofdstuk2_1_Artikel25a
- Hope, S. (2006). Dyslexia Ad.(video) Binnengehaald 15 januari 2011, van <http://www.youtube.com/user/stevenhope>
- Humphrey, N. (2006). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. British Journal of Special Education, volume 29, issue 1, pages 29-36, March 2002. DOI: 10.1111/1467-8527.00234
- Instituut voor Dyslexie IWAL (2008). Dyslexie wegwijzerposter. Binnengehaald 21 december 2010, van <http://www.dyslexiewegwijzer.nl/cms/>
- Jenninga, J. (2008). Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Jong, P. de & Berg, I.K. (2009). De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Amersfoort: Drukkerij Wilco of moet het Amsterdam: Pearson zijn ??
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007). Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Kleijnen, R., Bosman, A., Jong, P. de, Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Wijnen, F. (2008). Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN), geheel herziene versie, 2008.
- Kolb, D.A. (1999). Vier leerstijlen van Kolb. Binnengehaald op 20 april 2012, van <http://www.thesis.nl/kolb/>
- Koot, S. (2009). Past de leerkracht in passend onderwijs. Binnengehaald op 10 juli 2011, van http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen2009/leerkracht_en_passend_onderwijs
- Lieshout, T. van (2009). Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

LITERATUURLIJST.

- Loonstra, J.H. & Braams, T. (red) (2010). Omgaan met dyslexie, sociale en emotionele aspecten. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Maslow, A.H. (1943). Motivatie en persoonlijkheid. Rotterdam: Lemniscaat 1974, p.44-49.
- Masterplan Dyslexie. (2010). Studiebijeenkomst Vergoedingsregeling Dyslexie. Paper gepresenteerd bij voorlichtingsbijeenkomst vergoedingsregeling voor diagnostiek en behandeling van dyslexie -rol van de school, o.b.s. 't Kompas, Beverwijk, 29 september 2010.
- Nieuwenbroek, A. & Vries, J. de (1988). Omgaan met faalangst. 's Hertogenbosch: katholiek pedagogisch centrum. Nijmegen: Berkhout Nijmegen- (leerlingbegeleiding en schoolontwikkeling).
- Pameijer, N & Beukering, T. (2009). Handelingsgericht werken. Een handreiking voor de interne begeleider. Acco
- Paternotte, A. (red.)(2006). Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool. Leidraad voor ouders. In het kader van masterplan dyslexie. Doetichem: Senefelder Misset.
- Pijl, P. (2010). Je hersens erbij! Conferentie Duurzaam Leren. Binnengehaald 28 december 2010, van http://www.duurzaamleren.org/conferentie_workshops.php#workshop2
- Reynolds, P.H.(2003). De Stip. Rotterdam: Lemniscaat
- Singer, E. (2007). Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia. Binnengehaald op 22 december 2010, van http://kwb.ki.se/navigation/fristaende_kurser/logopedier/2QA074/susanne_axner/artikel_dlx_axner.pdf
- Stevens, L. (1997). Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Amersfoort: CPS.
- Sugden, J. (2008). Government admits dyslexics pupils not getting the help they need. Times online. Binnengehaald 21 december 2010, van http://translate.google.nl/translate?hl=nl&langpair=en%7Cnl&u=http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article3879902.ece
- Tongeren, E. van (2009). Leerlingen met dyslexie binnen de opleiding Sociaal Pedagogisch Werk. Educatieve Hogeschool van Amsterdam. Pedagogiek, studierichting Leraren Variant. Binnengehaald 12 september 2010, van <http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/show?uploadId=amsterdam%3Aoai%3Ahvascript%3A315177>
- Visser, J.J.C.M. (2006). Eindverslag Masterplan Dyslexie. Binnengehaald 21 december 2010, van http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf
- Wentink, H. , Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2. Expertisecentrum Nederlands.

BIJLAGE 1 ADAPTIEF ONDERWIJS (STEVENS, 1997)

	Relatie (samenwerking)	Competentie (verantwoordelijkheid)	Autonomie (zelfstandigheid)
Interactie (pedagogiek)	Kinderen persoonlijk ontmoeten	Kinderen helpen reflecteren	Kinderen ruimte geven, initiatieven honoreren
Instructie (didactiek)	Een instructie geven die veilig is voor kinderen	Activerend leren centraal stellen in opdrachten	Kinderen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen
Klassenmanagement (organisatie)	Ontmoetingstijd creëren met kinderen	Aanpassingen in tijd en ruimte maken voor kinderen	Met kinderen plannen wat en hoe ze gaan werken



1. Het evalueren van het vorige groepsplan en het verzamelen van leerling-gegevens in een groepsoverzicht. (omdat het lvs digitaal is gebeurt dat automatisch)
2. Signaleren van kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte
3. Benoemen van specifieke onderwijsbehoefte
4. Groeperen van kinderen met vergelijkbare onderwijsbehoeften in subgroep
5. Opstellen van een plan voor groep en/of subgroep(en)
6. Uitvoeren van de plannen
7. De cyclus wordt afgerond met een groepsbespreking waarbij leerkracht en gs/ib de afgelopen periode evalueren en de aandachtspunten voor komende periode bespreken.

1. Hebben de leerlingen geprofiteerd van de aanpak
2. Welke leerlingen zijn op basis van de gegevens in het groepsoverzicht gesignaleerd en wat zijn hun pedagogisch-didactische behoeften
3. Welke leerlingen hebben vergelijkbare onderwijsbehoeften en hoe zijn zij te groeperen in een sub-groepsplan?
4. Heeft de leerkracht begeleiding nodig van gs/ib bij het opstellen en/of uitvoeren van het plan? Zo ja, dan formuleert men een duidelijke begeleidingsvraag
5. Als de onderwijsbehoeften onduidelijk blijven of de leerling onvoldoende profiteert van het plan, dan kan men besluiten de leerling aan te melden voor leerling bespreking

Stap 3: Leerlingenbespreking.

- De bespreking staat onder regie van de gs/ib. Deze kan andere deskundigen uitnodigen.
- Het doel van deze bespreking is om geformuleerde vragen te beantwoorden, de onderwijsbehoeften van de leerling te verhelderen en te bekijken hoe aan de behoeften tegemoet gekomen kan worden.
- Vervolgstappen kunnen zijn;
 - Individueel handelingsplan
 - Onderwijsbehoeften blijven onduidelijk, ook na intern onderzoek. Men kan extren Handelingsgerichte diagnostiek aanvragen. Samen formuleert men een of meerdere relevante diagnostische vragen
 - Onderwijsbehoeften zijn duidelijke maar gs/ib zijn onvoldoende in staat om de leraar te begeleiden. Er kan ambulante hulp worden aangevraagd. Gezamenlijk formuleert men een of meerdere duidelijke consultatie- of begeleidingsvragen.
 - Herhaalde inspanningen zijn ontoereikend, men kan verwijzing naar andere basisschool of speciaal basis onderwijs overwegen
- De leerling bespreking is een belangrijk schakel moment naar externe zorg. Na afloop volgt overleg met de ouders. Hierbij bespreekt men de uitkomsten van de bespreking, antwoorden op hun vragen en de wijze waarop school en ouders gaan samenwerken.

Stap 4: Individueel handelingsplan.

- Dit plan is er op gericht dat de leerling weer gaat profiteren van het groeps – of subgroepsplan.
- Het IHP duurt net zo lang als de andere plannen en wordt in de groepsbespreking geëvalueerd.
- Bij onvoldoende resultaat vind opnieuw aanmelding bij de leerlingbespreking plaats. Men gaat na of er een nieuw IHP komt of dat er externe stappen gezet moeten worden.

Stap 5: Extern handelen: HGD, consultatie of begeleiding.

- a. Diagnostiek: Wat zijn de diagnostische vragen van school en ouders?
Wie kan deze vragen het best beantwoorden? Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) door boven-schoolse commissie van het SWV, OBD, REC, jeugdzorg, particulier bureau of maatschap?
- b. Consultatie of begeleiding: Wat zijn de consultatie-of begeleidingsvragen van school en ouders?
Wie kan de vragen het best beantwoorden? Ambulante begeleider van so, leerlingbegeleider van OBD, deskundige uit jeugdzorg?
 - Wat zijn de doelen? Zijn de doelen bereikt?
 - zo ja, Consultatie en begeleiding wordt beëindigd.
 - zo nee, vervolgstappen in de leerlingbespreking bespreken

Stap 6: Externe zorg: verwijzing naar PCL, Cvi, instelling voor jeugdzorg, enz.

Als school niet tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling, wordt na overleg met –en toestemming van- de ouders een traject van verwijzing in gang gezet, bijv. naar; een andere basisschool, speciaal onderwijs

Bronnen.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2008) Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Leuven/ Voorburg: Acco

Joode, E. de (9 april 2009). Bevindingen uit het Research and Developprogramma van de Landelijke Pedagogische Centra (APS, CPS en KPC) op de conferentie "Oogst" op dinsdag 31 maart 2009. Binnengehaald op 15 april 2001, van

<http://www.universum.edu.amsterdam.nl/Verslag%20conferentie%20OOGST%20op%2031%20maart%202009.htm>

DYSLEXIE KAART

Deze kaart is bedoeld om dyslectische kinderen adequate faciliteiten te bieden. Voor ieder kind wordt de lijst ingevuld door de IB-er in samenspraak met de groepsleerkracht, de ouders en kind. De kaart kan regelmatig bijgesteld worden.

Naam:.....

- Extra tijd tijgebonden toetsen- 1,5 x de norm.
- Hoeveelheid leerstof aanpassen.
- Spellingfouten in teksten niet onderstrepen.
- Klassikaal hardop voorlezen beperken.
- Gedikteerde woorden en teksten die mee naar huis gaan om te leren, nakijken of een kopie meegeven.
- Computergebruik indien mogelijk in plaats van handgeschreven teksten.
- Voorlezen van belangrijke toetsen uitgezonderd begrijpend lezen.
- Preteaching.
- Rustige werkomgeving.
- Stappenplan en schema's geven - visuele ondersteuning.
- Spellingspiekschrift gebruiken.
- Kladschrift gebruiken.
- Gebruik maken van leesmaatje.
- Gebruik maken van Kurzweil. (nog niet aanwezig)

Interpretatie van de items na verwerking

	Item vragenlijst leerlingen	Interpretatie na verwerking
Tevredenheid	1 Ik kom graag naar school.	
	2 Ik zit graag in de klas.	
	3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	
	4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	
	5 Ik let goed op tijdens de lessen.	
Betrokkenheid	6 Ik babbel tijdens de lessen. (-)	of Ik babbel niet tijdens de lessen. (+) Ik zwijg tijdens de lessen. (+)
	7 Ik zit in de les te dromen. (-)	of Ik zit in de les niet te dromen. (+) Ik let op in de les. (+)
	8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	
Academisch zelfconcept	9 Ik kan in de lessen goed volgen.	
	10 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik. (-)	of Mijn klasgenoten halen slechtere punten dan ik. (+) Ik haal betere punten dan mijn klasgenoten. (+)
	11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	
	12 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas. (-)	of Ik werk sneller dan de anderen van mijn klas. (+) of De anderen van mijn klas werken trager dan ik. (+)
	13 Ik denk dat ik goed kan leren.	
Sociale relaties	14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	
	15 Ik speel graag op de speelplaats.	
	16 Ik voel me alleen op school. (-)	Ik voel me niet alleen op school. (+)
	17 Ik word gepest op school. (-)	Ik word niet gepest op school. (+)
	18 Ik heb veel vrienden op school.	
	19 De kinderen maken ruzie op de speelplaats. (-)	De kinderen maken geen ruzie op de speelplaats. (+)
	20 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen. (-)	Op onze school worden kinderen niet gepest of uitgelachen. (+)
Pedagogisch klimaat	21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	
	22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	
	23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	
	24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	
	25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	
	26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	
	27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	
	28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	

BIJLAGE 5 LIJST WELBEVINDEN DE VOLDER & DE LEE (2009) – VERSIE OUDERS

	Nooit	Meestal Niet	Meestal Wel	Altijd
Mijn kind komt graag naar school.	1	2	3	4
Mijn kind zit graag in de klas	1	2	3	4
Mijn kind vindt het leuk om op school te blijven eten	1	2	3	4
Mijn kind vind alles wat hij leert boeiend en interessant	1	2	3	4
Mijn kind let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4
Mijn kind babbelt tijdens de lessen.	1	2	3	4
Mijn kind droomt weg in de lessen	1	2	3	4
Mijn kind weet wat mag en niet mag.	1	2	3	4
Mijn kind kan de lessen goed volgen	1	2	3	4
Mijn kind denkt dat anderen betere punten halen dan hij	1	2	3	4
Mijn kind heeft bij toetsen wel het gevoel dat hij het kan	1	2	3	4
Mijn kind werkt trager dan anderen in zijn klas	1	2	3	4
Mijn kind denkt dat hij goed kan leren.	1	2	3	4
Mijn kind vind zijn huiswerk makkelijk	1	2	3	4
Mijn kind speelt graag op de speelplaats.	1	2	3	4
Mijn kind voelt zich alleen op school	1	2	3	4
Mijn kind wordt gepest op school	1	2	3	4
Mijn kind heeft veel vrienden op school	1	2	3	4

BIJLAGE 5 LIJST WELBEVINDEN DE VOLDER & DE LEE (2009) – VERSIE OUDERS

De kinderen maken ruzie op de speelplaats	1	2	3	4
Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen	1	2	3	4
De leerkrachten zeggen wanneer mijn kind zijn best doet	1	2	3	4
De leerkrachten letten erop dat kinderen zich aan de regels houden	1	2	3	4
De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les	1	2	3	4
De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4
De leerkrachten luisteren naar leerlingen als er iets gebeurd is	1	2	3	4
De leerkrachten vragen de mening van de kinderen	1	2	3	4
De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen	1	2	3	4
De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4

Hieronder volgt de uitwerking van de lijst welbevinden(De Volder en De Lee, 2009). Per grafiek zijn conclusies getrokken die betrekking hebben op de leerling, de ouders en het Vlaams gemiddelde (VG). Daaronder wordt samengevat wat deze gegevens samen opleveren.

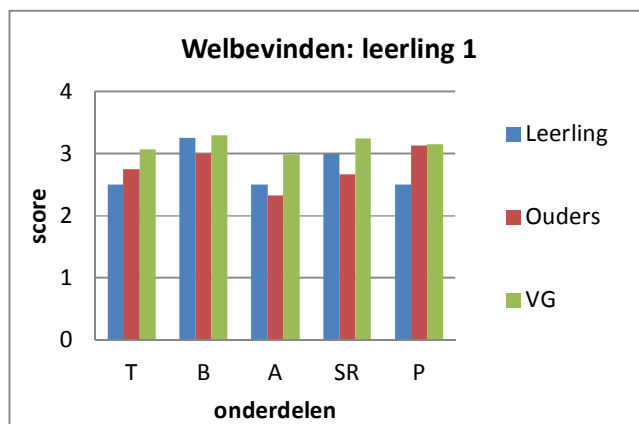
De lijst meet het welbevinden in vijf categorieën.

- **Tevredenheid (T)** meet in hoeverre het kind tevreden is over de klas en de school in het algemeen.
- **Betrokkenheid (B)** peilt in hoeverre het kind zichzelf betrokken voelt bij wat er in de klas gebeurt.
- **Academisch zelfconcept (A)** gaat in op hoe het kind zichzelf ziet op het cognitieve vlak. Dit staat rechtstreeks in verbinding met het welbevinden van het kind.
- **Sociale relaties (SR)** geeft de kijk van het kind op eigen sociale relaties weer.
- **Pedagogisch klimaat (P)** geeft aan hoe het kind het pedagogisch klimaat in de klas en op school ervaart.

Er kon gekozen worden tussen:

- 5. Nooit
- 6. Meestal niet
- 7. Meestal wel
- 8. Altijd

Als een onderdeel 2,5 scoort betekent dat twijfelachtig.

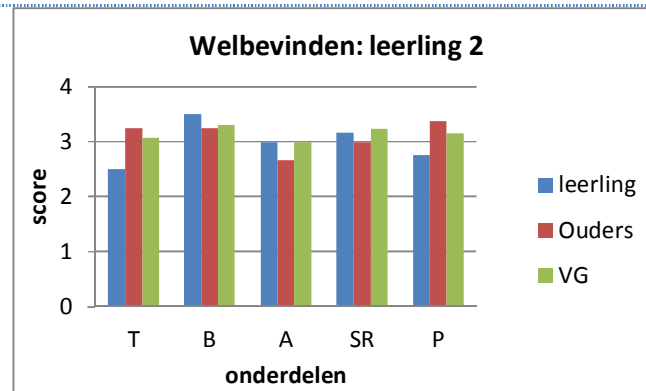


Leerling 1: Het kind is betrokken bij de klas en tevreden over zijn sociale relaties. De manier waarop het kind zichzelf ziet, tevreden is over de klas en de school en pedagogisch klimaat zijn met score 2,5 twijfelachtig.

Ouders: De ouders denken dat hun kind tevreden is over het pedagogisch klimaat en zich betrokken voelt. Ze denken dat hun kind over het algemeen meer tevreden is dan hun kind aangeeft. Ze hebben minder vertrouwen in hoe het kind zichzelf ziet en de sociale relaties.

Relatie tot het Vlaams Gemiddelde (VG): Het pedagogisch klimaat scoort bijna gelijk met de perceptie van de ouders. Betrokkenheid van het VG komt bijna overeen met de perceptie van de leerling. Op T, A en SR scoort het VG hoger dan kind en ouders.

Samenvattend: Het welbevinden van de leerling is op B en SR voldoende, maar op de items A, P en T twijfelachtig. Ouders zijn iets positiever over P en T, maar negatiever over A. Het VG is op alle onderdelen hoger, hoewel bij P het bijna gelijk is met wat de ouders denken en bij B bijna gelijk met het welbevinden van de leerling.

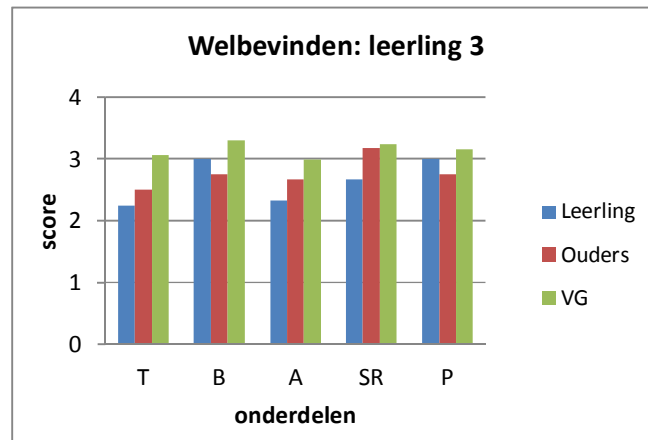


Leerling 2: Voelt zich betrokken bij de klas en is tevreden over zijn sociale relaties en hoe hij zichzelf ziet. Minder tevreden is hij over het pedagogisch klimaat en hij twijfelt over of hij tevreden is de klas en de school in het algemeen.

Ouders: Denken dat hun kind tevreden is over de sociale relaties, het pedagogisch klimaat en over de klas en school in het algemeen en zich betrokken voelt. Ze zijn minder zeker over hoe het kind zichzelf inschat.

Relatie tot het Vlaams Gemiddelde (VG): Het verschil tussen de VG en leerling is ten aanzien van het zelfbeeld en sociale relaties miniem. Ten aanzien van de algemene tevredenheid en pedagogisch klimaat is het verschil het grootst. Terwijl de ouders juist op deze onderdelen boven het VG scoren. Ten aanzien van de betrokkenheid is het welbevinden van de leerling hoger dan het VG en ouders denken.

Samenvattend: Het welbevinden van de leerling ten aanzien van B ligt hoger dan het VG en de ouders denken. A en SR zijn bijna gelijk met het VG. De ouders denken dat het welbevinden op de onderdelen T en P hoger ligt dan het VG. De T van de leerling is twijfelachtig. P scoort net aan voldoende. De ouders denken dat A lager is dan het kind aangeeft.

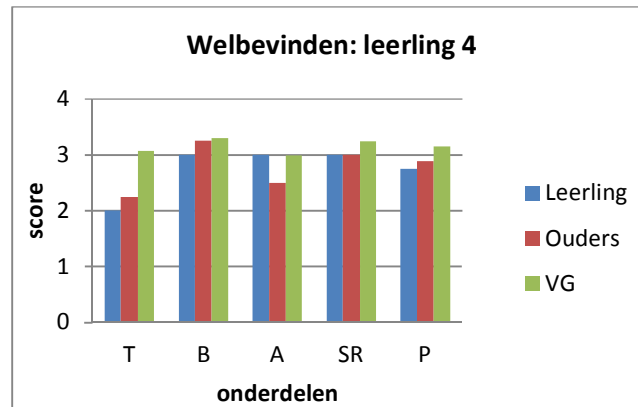


Leerling 3: Voelt zich betrokken en is tevreden over het pedagogisch klimaat. Is iets minder tevreden over de sociale relatie en twijfelt over eigen kunnen en tevredenheid over de klas en de school.

Ouders: Denken dat hun kind tevreden is de sociale relaties. Zijn iets minder tevreden over de betrokkenheid en het pedagogisch klimaat dan hun kind. Ze twijfelen of hun kind tevreden is over de klas en de school in het algemeen en of het kind goed kan inschatten wat het kan.

Relatie tot het Vlaams Gemiddelde (VG): Het VG is ten aanzien van alle onderdelen hoger. Bij SR komt het in de buurt van wat de ouders denken. Bij P en B komt wat de leerling vindt beter overeen met het VG dan wat de ouders denken.

Samenvattend: Het welbevinden van de leerling scoort twijfelachtig op T en A en net aan tevreden op SR. Ouders zijn iets positiever over T en A maar de score blijft laag ten aanzien van het VG. Bij SR zijn de ouders veel positiever dat het kind en bijna gelijk aan het VG. Over B en P is de leerling meer tevreden dan de ouders, maar minder tevreden dan het VG.



Leerling 4: Voelt zich betrokken en is tevreden over de sociale relaties en zijn eigen prestaties. Iets minder tevreden over het pedagogisch klimaat en twijfelt aan de tevredenheid over de klas en de school in het algemeen.

Ouders: Denken dat het kind tevreden is over de sociale relaties, het pedagogisch klimaat en zich betrokken voelt. Ze twijfelen of het kind zich over het algemeen tevreden is en over het kind goed kan inschatten wat het kan (het zelfbeeld).

Relatie tot het Vlaams Gemiddelde (VG): Ten aanzien van de B is wat de ouders denken gelijk aan het VG. Het welbevinden van de leerling op A scoort gelijk met het VG. Op de SR, P en T is het VG hoger. Waarbij het verschil het grootst is bij T.

Samenvattend: Het welbevinden van de leerling scoort voldoende bij A gelijk aan het VG. De ouders denken dat A twijfelachtig is. Bij T is het welbevinden van de leerling met een twijfelachtige score veel lager dan het VG, ouders onderschrijven de lage score. Bij B is de perceptie van de ouders bijna gelijk aan het VG en iets hoger dan de leerling aangeeft. SR en P scoren voldoende, maar lager dan het VG.

Bij het format 'handelingsplanning bij sociaal-emotionele problemen vanuit een oplossingsgerichte benadering' wordt ook aan de leerling gevraagd om aan te geven aan welke oplossingen hij/zij denkt (stap 4b uit genoemd format). Om dit duidelijker te krijgen kan gebruik worden gemaakt van onderstaand format.

Welke oplossing draagt de leerling aan?

1. Vertel in concrete bewoordingen aan de hand van een voor de leerling herkenbaar voorbeeld wat jouw probleem is/ wat het probleem is dat jij ervaart in jouw handelen naar de leerling (in termen van het gedrag van jou en de leerling)

2. Vraag aan de leerling of hij dit herkent. Laat hem ook een voorbeeld vertellen. Als hij het niet herkent, probeer het probleem dan voor hem te visualiseren (bijv. voordoen, tekenen etc.).

3. Geef op een schaal van 1 tot 10 aan waar jij vindt dat jij in de begeleiding van de leerling nu staat en vertel dit aan de leerling. Gebruik daarbij de antwoorden die je hebt gegeven op vraag 3 in het format voor de handelingsplanning. Gebruik de taal van de leerling.

4. Vraag aan de leerling in welke situaties het probleem zich niet of minder voordoet

Geef zelf ook een voorbeeld. Vergroot dit uit: wat doe jij dan anders en wat doet de leerling anders ?

5. Vertel hoe jouw wonder eruit ziet, wat er in 10 zit, doe dit in woorden die de leerling bij 2. en 3. heeft gebruikt.

6a. Vraag aan de leerling wat jij als leerkracht anders kan doen om er voor te zorgen dat er een klein beetje van het wonder uitkomt, dat jij op de schaal een stapje verder bent (gebruik de taal van 4.)

b. Hoe kan de leerling de leerkracht helpen?

c. Welke andere oplossingen helpen hierbij?