

De motivatie van de leerkracht met betrekking tot de begeleiding van leerlingen met dyslexie



Praktijkwerkstuk in het kader van Fontys
Opleidingscentrum voor Speciale
Onderwijszorg
Remedial Teaching Master SEN
Amsterdam
Begeleid door Jos Bergkamp
Juli 2012

Studentnummer: 2170971
Ellen Sabel
Zonnebloemweg 77
1338 TZ Almere

Synopsis

In opdracht van de minister van OCW zijn WSNS+, Expertisecentrum Nederlands en KPC Groep in het voorjaar van 2004 met een groep deskundigen begonnen met opzetten van een plan in het ontwikkelen van een brede en integrale aanpak van dyslexie in het onderwijs. Met dit Masterplan, waarin al deze plannen zijn gebundeld, wil men de signalering en aanpak van lees- en spellingsproblemen in het onderwijs bevorderen. De leerkracht speelt hier een primaire rol in als dagelijkse begeleider van de leerling met dyslexie. Is er sprake van motivatie bij de leerkrachten om passend onderwijs te geven aan deze groep leerlingen? Zoals de stand van zaken nu is, worden verscheidene leerlingen waarbij de diagnose 'dyslexie' is vastgesteld, een of meerdere keren per week door een RT-er uit de klas gehaald om pre-teaching of remedial teaching te ontvangen. Wat is de oorzaak van het feit dat de leerkracht momenteel niet zelf een complete vorm van onderwijs op maat geeft aan deze leerlingen?

Deze situatie heeft mij geleid naar de formulering van mijn onderzoeksvraag: 'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?' Vooral in het kader van het komende passend onderwijs is het belangrijk om deze vraag beantwoord te zien. Inzicht in de aanwezigheid of afwezigheid van bepaalde motivationele facetten bij de leerkrachten, kan de school helpen bij het vormgeven van passend onderwijs voor deze groep leerlingen.

Mijn onderzoek vindt plaats binnen de kleinschalige situatie van mijn stageschool. Het doel en uitgangspunt hiervan is de verbetering van de beroepspraktijk van de leerkrachten van groep 5 tot en met groep 8. Een korte enquête (kwantitatief) onder zes leerkrachten en een narratief interview (kwalitatief) met drie van hen als expliciete meting zullen gezamenlijk een beeld geven van de verschillende intrinsieke en extrinsieke motivationele facetten welke een rol spelen tijdens het dagelijks passend onderwijs geven aan deze groep leerlingen.

Aan de hand van de data heb ik een analyse gemaakt aangaande de invloed van verschillende intrinsieke en extrinsieke motivationele facetten op de motivatie van de leerkracht.

Zaken als 'volharding, bijscholing, bieden van een veilige sfeer, kennisverruiming, competenties, aandacht, dagelijkse extra begeleiding, kennisverruiming, begrip voor de leerling, positieve aandacht geven, nieuw lesmateriaal, kind geeft op, de drukke leerling, effect zien, complimenten, hoge scores, vaker fouten en de tijdsfactor' zijn allen motivationele facetten en maken deel uit van het antwoord op mijn vraag naar 'welke motivationele facetten'.

De onderzocht data hebben duidelijk aangetoond dat extrinsieke aspecten van positieve en negatieve invloed kunnen zijn op de motivatie van de onderwijsgevende. Gebleken is dat er een verschuiving kan plaatsvinden van een intrinsiek naar een meer extrinsiek oorzakelijk verband. Zowel de leerkracht als de school, maar ook de leerling de ouders en CITO, hebben elk hun eigen aandeel in het positief trachten te beïnvloeden van deze facetten, zodat het passend onderwijs voor leerlingen met dyslexie in de volle zin van het woord ook daadwerkelijk 'passend' kan zijn.

Voor de geïnteresseerde lezer heb naar aanleiding van mijn onderzoek aanbevelingen geschreven waarmee ik verwacht dat de motivatie van de leerkracht op mijn stageschool positief zal worden beïnvloed.

Voorwoord

Het is een feit dat dit meesterstuk niet zonder de hulp van veel anderen tot stand zou hebben kunnen komen. Mijn begeleider Jos Bergkamp heeft met zijn kritische commentaren altijd weer een weg geopend ter verdieping en verbetering van mijn onderzoek. De bijeenkomsten met hem en mijn critical friends waren niet alleen gezellige, maar zeer leerzame en verhelderende middagen. Mijn critical friends Vera en Ellen, zijn van grote hulp geweest tijdens het gehele proces van onderzoek.

Tevens dank ik de leerkrachten van mijn stageschool van groep 5 tot en met 8 voor hun welwillendheid om aan dit onderzoek deel te nemen. De IB-er Marion niet te vergeten voor haar steun en luisterend oor.

Jurrien heeft mij op momenten dat ik mij op een doodlopende weg leek te bevinden, weer moed gegeven door middel van zijn oplossingen en goede raad.

Van mijn gezin heb ik de steun en de ruimte gekregen om dit onderzoek tot een goed einde te brengen. Zij hebben een jaar lang een moeder en echtgenote geaccepteerd die regelmatig tot in de nachtelijke uren achter haar laptop bezig was.

Daarnaast heb ik door middel van veel gebed en hulp van mijn Hemelse Vader dagelijks weer kracht en doorzettingsvermogen ontvangen om de vele lange uren achter de boeken en mijn laptop door te brengen.

Achteraf gezien kan ik alleen maar zeggen: het was goed en leerzaam. Mijn hartelijke dank aan een ieder die aan dit onderzoek heeft deelgenomen.

Inhoudsopgave

Synopsis	1
Voorwoord	3
1. Introductie	7
1.1 Taal als communicatiesysteem	7
1.2 De situatie momenteel	7
1.3 Doelstelling van het onderzoek.	8
2. Situering	9
2.1 Het Nederlandse onderwijssysteem.....	9
2.1.1 Mijn plaats binnen het huidige onderwijssysteem.....	9
2.1.2 Kenmerken van mijn plaats binnen het onderwijs.....	10
2.1.3 Is het verhelpen van leesproblemen en dyslexie een primaire taak van het onderwijs?	10
2.1.4 De zone van de naaste ontwikkeling	11
2.2. De motivatie nader bekeken	12
2.2.1 Omschrijving van motivatie.....	12
2.2.2 Motivationele facetten.....	12
2.2.3 Intrinsieke en extrinsieke motivatie.....	13
2.2.4 Mijn onderwijsvisie.....	13
2.3 Dyslexie	14
2.3.1 Een definitie van dyslexie	14
2.4 Passend onderwijs versus inclusief onderwijs inzake dyslexie	14
2.4.1. Bijdrage van het hedendaagse onderwijs voor leerlingen met dyslexie... 14	
2.4.2 Passend onderwijs, een meerwaarde?.....	15
2.4.3 Modellen voor inclusief onderwijs.....	16
2.4.4 Inclusief onderwijs voor leerlingen met dyslexie over de grens.	17

2.4.5 Samenvatting hoofdstuk 2	18
3. Het onderzoek	20
3.1 Paradigma.....	20
3.1.1 Het Interpretatieve- en positivistische onderzoeksparadigma	20
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.	21
3.3 Methode en middelen.....	22
3.3.1 Mijn onderzoeksmiddelen.....	23
3.3.2 Verspreiding	24
3.3.3 Waar, wanneer en hoe.	24
3.4 Onderzoeksdata.....	25
3.5 Ethische aspecten.....	25
3.6 Validiteit en betrouwbaarheid	26
3.7 Samenvatting hoofdstuk 3.....	26
4 Datapresentatie	27
4.1 Presentatie van de onderzoeksdata.....	27
4.1.1 Data enquête	27
4.1.2 Scores weergegeven in percentages	28
4.1.3 Somscores intrinsieke motivationele facetten.....	29
4.2 Analyse.....	30
4.2.1 Data verbanden extrinsieke motivationele facetten	30
4.2.2 Somscores intrinsieke motivationele facetten.....	31
4.2.3 Data verbanden intrinsiek motivationele facetten	31
4.2.4 Verschuiving van oorzakelijk verband	33
4.3 Data narratieve interviews.....	34
4.3.1 Analyse van de narratieve interviews	35
4.5 Antwoord op mijn onderzoeksvraag.....	36
4.5.1 Antwoord op de deelvragen.....	37

4.6 Plaatsing van mijn bevindingen binnen het Inclusief onderwijs.	39
5 Reflectie.....	40
5.1 Competenties	40
5.2 Aanbevelingen	41
Bronnen:	43
Bijlagen.....	47
Bijlage 1	47
Bijlage 2	47
Bijlage 3	48
Bijlage 4	49
Bijlage 5	50
Bijlage 6	50
Bijlage 7	51
Bijlage 8	52
Bijlage 9	54
Bijlage 10	54

1. Introductie

1.1 Taal als communicatiesysteem

Al jaren houd ik mij bezig met taal door middel van taal- en leesonderwijs aan kinderen met leesproblemen. Taal is een van de belangrijkste communicatiesystemen van de mens. Met taal trachten wij betekenissen door te geven en weer te geven. Geschreven taal, gesproken taal, gebaren taal, taal via muziek, poëzie, literatuur, radio en tv. Taal helpt ons elkaar te begrijpen. Wie kent niet de gevolgen van de torenbouw van Babel en de daardoor ontstane spraakverwarring? De gevolgen hiervan zijn immens. Samenwerking kan worden bevorderd of gestagneerd vanwege taalgebruik, relaties groeien of lopen stuk vanwege communicatieproblemen. Taal is enorm belangrijk, zowel gesproken als geschreven taal.

1.2 De situatie momenteel

In opdracht van de minister van OCW zijn WSNS+, Expertisecentrum Nederlands en KPC Groep in het voorjaar van 2004 met een groep deskundigen begonnen met opzetten van een plan in het ontwikkelen van een brede en integrale aanpak van dyslexie in het onderwijs.¹

Met dit Masterplan, waarin al deze plannen zijn gebundeld, wil men de signalering en aanpak van lees- en spellingsproblemen in het onderwijs bevorderen. Veel scholen zijn hiervan niet voldoende op de hoogte. Hoe is het gesteld met de info over de rol van de leerkrachten zelf bij het geven van passend onderwijs aan leerlingen met dyslexie. Is er sprake van motivatie bij de leerkrachten om passend onderwijs te geven aan deze groep? Wanneer dit niet het geval is: wat zijn de oorzaken. Indien men gemotiveerd is: welke zaken liggen hieraan ten grondslag?

Acht van de tien basisscholen hebben handelingsplannen voor dyslectische leerlingen, waarvan de kwaliteit vaak te kort schiet. Gemiddeld wordt er twee of drie keer per week extra zorg geboden aan kinderen met een leesachterstand. De inspectie is van mening dat dit veel te weinig is. Dit staat vermeld in het

¹ <http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/onderwijsbeleid/#masterplan>

Onderwijsverslag 2004.² Daarbij hebben niet alle scholen een Remedial Teacher (RT-er) in huis en de onderwijsbegeleidingsdienst heeft maar beperkte mogelijkheden.

Uit bovenstaande blijkt dat het thema van onderwijs op maat voor leerlingen met dyslexie de nodige aandacht behoeft. In Nederland is dyslexie overigens een groeiend probleem. Een kwart van de leerlingen heeft na groep 8 het lees- en schrijfniveau van een leerling uit groep 6. Dit blijkt uit het jaarverslag van de Onderwijsinspectie over het jaar 2006.³ Dit betekent dat Nederland bij de top van Europa zit wat betreft het aantal kinderen met dyslexieproblemen. (Basisonderwijs maakt kinderen dyslectisch, Andreas Kouwenhoven.)

1.3 Doelstelling van het onderzoek.

Zoals de stand van zaken nu is, worden verscheidene leerlingen waarbij de diagnose 'dyslexie' is vastgesteld, een of meerdere keren per week door een RT-er uit de klas gehaald om pre-teaching of remedial teaching te ontvangen. Wat is de oorzaak van het feit dat de leerkracht momenteel niet zelf een complete vorm van onderwijs op maat geeft aan deze leerlingen?

Van hieruit ben ik gekomen op de formulering van mijn onderzoeksvraag:

'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?'

Vooraf in het kader van het komende passend onderwijs is het belangrijk om deze vraag beantwoord te zien. Inzicht in de aanwezigheid of afwezigheid van bepaalde motivationele facetten bij de leerkrachten, kan de school helpen bij het vormgeven van passend onderwijs voor deze groep leerlingen. Mijn deelvragen luiden als volgt:

- Hebben deze facetten een positieve of negatieve uitwerking op de motivatie van de leerkracht?
- Zijn enkele of al deze facetten beïnvloedbaar?
- Welk aandeel heeft de school hierin?
- Welk aandeel hebben leerlingen, ouders en CITO hierin?

² <http://www.onderwijsachterstanden.nl/php/download.php/onderw...>

³ <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Jaarverslag+2006.html>

2. Situering

In dit hoofdstuk stel ik mijn positie in het onderwijs met betrekking tot mijn onderzoeksvraag aan de orde. In verband hiermee zal ik de bijbehorende kenmerken van mijn plaats als aankomend RT-er binnen de onderwijssituatie beschrijven. Mijn onderzoeksvraag ‘Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten op mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?’ zal ik in relatie brengen met het inclusief onderwijs, waarbij het erom gaat ‘kinderen erbij te houden’.

Door middel van taal proberen we elkaar te begrijpen, dingen te leren, verklaren en uit te leggen. Leerlingen die een leesstoornis hebben kunnen hierdoor nadeel ondervinden ten aanzien van hun functioneren binnen onze talige samenleving. Welke voordelen biedt een juiste ondersteuning voor deze leerlingen ten aanzien van zelfstandigheid en prestatie? De theorie van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ (Vygotsky, 1962) komt in verband hiermee aan de orde. De motivatie zal ik nader definiëren. Tevens zal ik met behulp van literatuuronderzoek aangeven wat het passend onderwijs en inclusief onderwijs aan deze groep te bieden hebben. Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (2011) biedt concrete handvatten aan voor de begeleiding van de leerling tijdens de periode van de beginnende geletterdheid. Volgens Vervaet (2007) is een passende aanpak op deze jonge leeftijd cruciaal voor het leesproces.

2.1 Het Nederlandse onderwijssysteem

2.1.1 Mijn plaats binnen het huidige onderwijssysteem.

De afgelopen zeven jaar ben ik als aankomend Remedial teacher (RT-er) zowel werkzaam geweest op verschillende scholen als bij kinderen thuis. In deze periode heb ik leerlingen begeleid op het gebied van leesproblemen, dyslexie en dyscalculie. Tijdens lesuren geef ik in overleg met de leerkracht pre-teaching of remedial teaching in een aparte ruimte. Vooral voor de leerling die naast zijn dyslexie ook ADHD heeft, is een rustige plek buiten de klas te prefereren vanwege de concentratieproblemen die dit voor de leerling vaak met zich mee brengt. Ik tracht

aansluiting te vinden bij de belevingswereld en de leeftijd van de leerling aangezien dit motiverend werkt (Visser, 2006).

2.1.2 Kenmerken van mijn plaats binnen het onderwijs.

De Landelijke Beroepsvereniging voor Remedial Teachers (LBRT), heeft in het Koersplan Remedial Teaching (2006) een leidraad uitgewerkt voor de LBRT. In dit plan staat vermeld dat men op weg wil naar gestructureerde en geïntegreerde remedial teaching. De samenstellers van dit plan hebben het beroepsprofiel, de gedragscode en de daarbij behorende kerntaken omgezet in competenties en gedragsindicatoren.

Zowel binnen als buiten de school kan Remedial Teaching (RT) plaatsvinden en dit schetst goed mijn eigen situatie. Binnen het geheel van de zorgstructuur intern en extern, heeft de RT-er zijn eigen taken en verantwoordelijkheden. In mijn situatie als stagiaire is het de Intern Begeleider (IB-er) die mij hierin begeleidt, raad geeft en steunt. De eerste verantwoordelijke in het begeleiden van de leerling met speciale onderwijsbehoeften is de leerkracht waarbij de IB-er als coördinator optreedt. Het moment waarop een leerkracht aangeeft hulp nodig te hebben in het voorzien van de onderwijsbehoeften van leerling met dyslexie, kom ik als RT-er in beeld. Aan de hand van gesprekken met de betrokken partijen (leerkracht, leerling, ouders, IB-er) stel ik een individueel handelingsplan op waarin ik mijn handelen en doelen op didactisch en pedagogisch gebied omschrijf. Het is van wezenlijk belang dat de verschillende taken en verantwoordelijkheden van alle betrokken partijen goed op elkaar aansluiten. Ik mag als RT-er nooit zonder overleg en medeweten van de reeds eerder genoemde partijen te werk gaan (Koersplan, 2006).

2.1.3 Is het verhelpen van leesproblemen en dyslexie een primaire taak van het onderwijs?

Begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften is de verantwoordelijkheid van alle betrokkenen: leerling, leraar, ouders/verzorgers binnen en buiten de school (Koersplan, 2006, blz.6)) Als RT-er heb ik daarin mijn eigen

taak en verantwoordelijkheid in overleg en samenwerking met de leerkracht en de IB-er.

Volgens Kouwenhoven (2007) blijkt uit het jaarverslag van de Onderwijsinspectie uit 2006 dat Nederland wat betreft het aantal kinderen met problemen op het gebied van dyslexie, bij de top van Europa hoort. Volgens Vervaeke (2007) is het aantal inderdaad stijgend en hij stelt dat de jonge leeftijd waarop leerlingen in de basisscholen schrijfonderwijs krijgen hier debet aan is (zie bijlage 1).

Kinderneuropsycholoog Maassen geeft echter in zijn reactie op het interview van Kouwenhoven aan dat vroege interventie nooit negatieve gevolgen heeft, men kan hooguit stellen dat het effect hiervan nihil of zeer beperkt is. Dit blijkt volgens hem uit onderzoek naar dyslexie zowel in de VS, Engeland als Finland. De meningen zijn dus verdeeld en ik denk dat het niet verstandig is om uit te gaan van een algemeen geldende regel, aangezien we te maken hebben met verschillende leerlingen met diverse noden.

2.1.4 De zone van de naaste ontwikkeling

Moll, C. (1990) haalt Vygotsky aan die stelt dat het niet noodzakelijk is dat een leerling aan nieuwe leerstof toe is, men moet hem rijp *maken* zodat hij in staat is de nieuwe lesstof te begrijpen. Vygotsky noemt dit de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Hierbij doelt hij op functies die wel verkeren in een rijpingsproces maar nog niet zijn volgroeid. De leerling is in staat vandaag met assistentie te doen, wat hij een dag later zelfstandig kan verwerken. Hij zegt dat de leerkracht bij het begeleiden van een leerling beter kan uitgaan van de ontwikkeling van de leerling van morgen dan van gisteren. Ik ben van mening dat de onderwijzer de leerling altijd in ogenschouw moet nemen. De hoeveelheid en het niveau van de leerstof welke een leerling aan kan, is per kind verschillend.

In het document van Marnix Academie (2003) worden de twaalf principes aangehaald van van Piarren overeenkomstig de theorie van Ontwikkeld Onderwijs. Een van de stellingen hierbij is dat men op de ontwikkeling van de leerling moet vooruit lopen. Het motiveren van de leertaak, diagnostisch onderwijzen, dialogisch onderwijzen, handelen op verschillende niveaus en gedragsgecentreerde instructie en correctie zijn enkele principes die aansluiten bij ontwikkeld onderwijs.

Hier zien we een tegenstrijdigheid tussen de opinie van Vygotsky en die van Vervaeke.

Regelmatig een uitdaging aanbieden zolang dit in een prettige en ontspannen sfeer plaatsvindt zodat de leerling geen dwang of frustraties ondergaat, zou naar mijn idee motiverend kunnen werken. Het lijkt mij van het grootste belang de leerling in kwestie in ogenschouw te nemen. Geen kind is immers hetzelfde.

2.2. De motivatie nader bekeken

2.2.1 Omschrijving van motivatie

Mijn onderzoeksvraag 'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten op mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?' vraagt om nadere uitwerking van de motivatie. Ryen & Deci (2000) omschrijven motivatie als bewogen worden om iets te doen, waarbij deze motivatie van mens tot mens verschilt in 'type' (oriëntatie van de motivatie) en 'hoeveelheid' (niveau van motivatie). Motivatie heeft te maken met onderliggende doelen en houdingen die tot een actie zullen leiden, het zogenoemde 'waarom' van een actie. Een motivatie kan onder andere voortkomen uit het verlangen naar een compliment of goedkeuring, een verlangen naar kennis of het behalen van een diploma. In deze laatste situatie is het 'type' motivatie aan de orde.

2.2.2 Motivationele facetten

De motivatie van leerkrachten kan op verschillende facetten worden onderzocht. Van de Student Motivation Scale heb ik enkele facetten aangepast aan de motivatie van de leerkracht.⁴ Dezen zijn onderverdeeld in positieve en negatieve facetten (bijlage 2) en hebben elke hun invloed op de motivatie van de leerkracht in kwestie.

⁴ <http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-Education/102341424.html>

2.2.3 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Deci en Ryan (1985) hebben de Cognitive Evaluation Theory (CET) gepresenteerd. Zij hebben onderzocht welke specifieke factoren in sociale samenhang een verandering veroorzaken ten aanzien van de intrinsieke motivatie. CET stelt dat bepaalde structuren en gebeurtenissen op inter-persoonlijk niveau die bijdragen tot gevoelens van competentie tijdens een actie ook de intrinsieke motivatie voor die actie kunnen verhogen. De reden hiervoor is dat ze de weg vrijmaken voor fundamenteel psychologisch verlangen naar competentie.

Onder de verschillende type motivaties is een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (bijlage 3). In verband met het onderzoeken van de motivationele facetten zal ik de intrinsieke en de extrinsieke motivatie bij de leerkrachten trachten te toetsen.

Ryan en Deci (2000, pp. 59) vermelden dat uit onderzoek naar voren is gekomen dat extrinsieke beloningen kunnen leiden tot een verschuiving in het oorzakelijk verband van een intrinsieke motivatie naar een meer extrinsieke motivatie. Je kunt je afvragen of er überhaupt een intrinsieke motivatie bestaat zonder externe invloed. Intrinsieke motivatie wordt ook negatief beïnvloed door bedreigingen, deadlines, richtlijnen en druk van competitie aangezien mensen deze als controleurs beschouwen van hun gedrag. Daar staat wel tegenover dat de mogelijkheid tot zelfwerkzaamheid en het maken van keuzes juist een versterking bieden voor de intrinsieke motivatie.

2.2.4 Mijn onderwijsvisie

Ik ben de mening toegedaan dat een leerkracht bij elke leerling rekening dient te houden met de mogelijkheden die de leerling heeft. Het inclusief onderwijs, zoals verder in dit hoofdstuk zal worden besproken, heeft raakvlakken met mijn onderwijsvisie. De leerling met al zijn mogelijkheden dient het uitgangspunt te zijn voor het geven van onderwijs. Elke leerling heeft talenten die ontwikkeld moeten worden en leerlingen kunnen tijdens dit proces van elkaar leren. Een leerling met dyslexie is wellicht goed in sport, tekenen of muziek. Daarbij is een leerling die over de hele linie zwak presteert misschien een goed voorbeeld in geduld, zachtmoedigheid of hulpvaardigheid. Deze zaken moeten we ook niet onderschatten.

2.3 Dyslexie

2.3.1 Een definitie van dyslexie

Volgens Blomert (2005) zijn theorieën tijdelijk van aard en daarom moet men ervoor waken om verklarende termen te hanteren in maatschappelijke belangrijke definities. In zijn boek *Dyslexie in Nederland* geeft hij aan dat het mogelijk is om een operationele beschrijving te geven van dyslexie en wel als volgt: 'Dyslexie is een subtiele stoornis in de ontwikkeling van de hersenen op basis van genetische predispositie, die leidt tot verstoringen in de verwerking van taalspecifieke informatie, die vooral tot uiting komt bij de verwerking van fonologisch- orthografische informatie.' (Blomert, 2005: pag.81). Blomert acht deze omschrijving mogelijk daar deze is gebaseerd op de huidige wetenschappelijke stand van zaken. Aangezien het wetenschappelijke inzicht in zowel de kenmerken als de oorzaken ten aanzien van dyslexie zijn gegroeid raadt Blomert aansluiting bij internationale definities van dyslexie aan. Het reikt te ver om uitgebreid op de verschillende vormen van dyslexie in te gaan. Voor een korte uiteenzetting van de karakteristieken van zes mogelijke vormen van dyslexie waar een leerkracht mee te maken kan krijgen verwijs ik naar bijlage 5.

2.4 Passend onderwijs versus inclusief onderwijs inzake dyslexie

2.4.1. Bijdrage van het hedendaagse onderwijs voor leerlingen met dyslexie.

Staatssecretaris Dijkstra (2010) heeft schriftelijk antwoord gegeven op een aantal door de vaste commissie van OCW gestelde vragen over hoe passend onderwijs tot het ingaan van de nieuwe situatie is georganiseerd. Vraag 18 luidt: 'Welk percentage van de leraren ervaart te weinig ondersteuning in de klas?'

Let wel, deze vraag gaat over de situatie van nu, waarbij passend onderwijs nog geen verplichting is. In haar antwoord komt duidelijk naar voren dat er veel leraren zijn die behoefte hebben aan extra ondersteuning in de klas en bijscholing. Dat blijkt onder andere uit de achterbanraadplegingen van de vakbonden. De achterbannen van de AOb en CNVo geven hierin aan dat adequate ondersteuning in de klas een noodzakelijke voorwaarde is voor het slagen van passend onderwijs. Op basis van

de raadpleging is het niet goed mogelijk om tot een percentage voor alle leraren te komen. Ik concludeer hieruit dat leerkrachten van mening zijn hun handen vol hebben aan het begeleiden van leerlingen met leerachterstanden. Reeds nu geeft de leerkracht aan behoefte te hebben aan adequate ondersteuning en bijscholing. Passend onderwijs zal leiden tot meer zorgleerlingen, grotere klassen en meer druk op het presteren van de leerkracht. Leerlingen met dyslexie hebben speciale zorg nodig, dat vergt tijd en inzet van de onderwijsgevende. Driestar Onderwijsadvies geeft aan op welke terreinen extra zorg nodig is.⁵

Het is duidelijk dat een leerling met dyslexie anno 2012 toewijding vergt van de leerkracht. Aangezien er zich over het algemeen meerdere zorgleerlingen binnen een groep bevinden, heeft de leerkracht reeds nu extra ondersteuning nodig om aan de eisen van deze extra zorg te kunnen voldoen.

Hoe ziet de leerkracht zijn taak in een systeem waarin moet worden voorzien van passend onderwijs voor een wellicht nog grotere groep leerlingen met leerstoornissen. Het is de vraag of de onderwijsgevende nog gemotiveerd is als het aankomt op meer werk, meer voorbereidingstijd, meer inzet. Is hij bereid om gebruik te maken van de aanwezige materialen voor bijvoorbeeld leerlingen met dyslexie of liggen deze ongebruikt in de kast.

2.4.2 Passend onderwijs, een meerwaarde?

Het project Weer Samen Naar School (WSNS, 1990) had tot doel de zorg naar de leerling te brengen en zo het speciaal onderwijs terug te dringen. Vanuit het ministerie heeft men nu besloten om op 1 augustus 2014 passend onderwijs in te voeren met het gevolg dat er leerlingen terug zullen keren vanuit het speciaal onderwijs.⁶ Tot op heden heerst er een competitieve situatie waarin van de scholen continu wordt verwacht dat ze hun standaard verhogen en zoveel mogelijk leerlingen aantrekken om de financiering te kunnen binnenhalen. Een hoge academische standaard hanteren hoeft niet tegengesteld te zijn aan de inclusie gedachte. Het is in deze van groot belang dat de leerkracht kan beschikken over voldoende kwalitatieve hulp en daarbij het vertrouwen heeft in zijn eigen vaardigheden om de inclusieve

⁵ <http://www.driestar-onderwijsadvies.nl/home> is de website van Driestar Hogeschool.

⁶ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

leerling te begeleiden (Avramidis, 2005). Zijn de leerkrachten voorbereid op het geven van passend onderwijs?

Op welke wijze komt men de leerlingen die dyslexie hebben tegemoet binnen het inclusief onderwijs. Mijn zoektocht zal zich uitbreiden tot buiten de Nederlandse grenzen. Voor alle duidelijkheid, de plicht tot passend onderwijs betekent geen inclusief onderwijs en het is niet zo dat dit tot gevolg heeft dat de scholen voor speciaal onderwijs geen recht meer hebben van bestaan. Ook in de toekomst zullen geïndiceerde leerlingen die veel intensieve of specifieke begeleiding nodig hebben, de mogelijkheid behouden om passend onderwijs te volgen op scholen voor speciaal onderwijs. Niet elke leerling die zich aanmeldt hoeft door de betreffende school te worden aangenomen (passendonderwijs.nl).

Inclusief onderwijs wil samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden, wat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van kinderen, met of zonder beperkingen. Dit betekent dat er een leeromgeving gecreëerd wordt binnen één school, die optimale, excellente leerervaringen aanbiedt, zowel cognitief als sociaal, voor alle leerlingen ([www.collectief –inclusief.nl](http://www.collectief-inclusief.nl))

De zorg moet naar de leerling en niet de leerling naar de zorg. Dit klinkt heel mooi, maar is het dan geen voorwaarde dat deze zorg op maat gegeven dient te worden? Zijn scholen c.q. is mijn stageschool hierop voldoende voorbereid? Het antwoord van staatssecretaris Dijkstra op de door de vaste commissie van OCW gestelde vraag 3 over hoe passend onderwijs tot het ingaan van de nieuwe situatie is georganiseerd luidt als volgt: 'Op schoolniveau is bij- en nascholing van leraren een belangrijke opdracht voor de voorbereiding op passend onderwijs. Ook het gesprek in de school moet gestart worden over de begeleiding die al wordt geboden en welke ontwikkelingen men ziet en wat daarvoor nodig is.' (Beleid passend onderwijs, 2010)

2.4.3 Modellen voor inclusief onderwijs

Timmermans (2005) schrijft in het Tijdschrift voor Remedial Teaching dat in het WSNS- beleid en in de Wet Leerlinggebonden Financiering (2003) de tendens naar inclusief onderwijs zichtbaar is. Men onderscheidt drie verschillende modellen in de ontwikkeling naar inclusief onderwijs, nl. het medische -, het contextuele, - en het inclusieve model. Bij het medische model ziet men de leerling als het probleem die

begeleiding nodig heeft van gespecialiseerde leerkrachten in een gesegregeerde, remediërende omgeving. Men streeft ernaar het kind aan te passen aan 'het normale'. De tweede vorm, het contextuele model ziet de school als het probleem. Specialisten geven extra begeleiding naast de groepsleerkracht. Het inclusieve model ziet echter een ander probleem als onderliggende oorzaak, en wel de ongelijkheid en onrechtvaardigheid in de maatschappij. Dit model is gestoeld op gelijke onderwijskansen voor alle kinderen. De verantwoordelijkheid voor de leerlingen wordt door *alle* leerkrachten gedragen. Timmermans (2005) is van mening dat de term die men in Groot-Brittannië hanteert meer overeenkomt met de gedachte over inclusie dan die welke men in Nederland gebruikt. Waar wij spreken over 'risicoleerlingen', 'kinderen met een beperking' of 'zorgleerlingen' en op deze wijze meer de nadruk leggen op het gebrek, spreekt men in Groot-Brittannië van 'Children with Special Educational Needs' of wel 'kinderen met speciale onderwijsbehoeften'. Aangezien alle kinderen recht hebben op onderwijs waaronder sommigen speciale behoeften hebben, vindt Timmermans hier de inclusiegedachte meer in terug. Ik ben het in deze met Timmermans eens, alhoewel er niets wijzigt in de persoonlijke situatie van de leerling, zorgt de omschrijving 'kinderen met speciale onderwijsbehoeften' ervoor dat *elk* kind in the picture is, met of zonder enige vorm van beperking. Alle leerlingen hebben namelijk behoefte aan onderwijs op maat en in dat opzicht is elk kind speciaal.

2.4.4 Inclusief onderwijs voor leerlingen met dyslexie over de grens.

In de Standaardregels van de Verenigde Naties (Standaardregels, 1999) en de door de Unesco uitgebrachte verklaring van Salamanca uit 1994 (Unesco, 1994) is de basis gelegd voor het denken over inclusief onderwijs.

Dyslexie, een handicap? Wie bepaalt wanneer of er sprake is van een handicap? Unesco (2004a) stelt dat de omgeving van een leerling de mate bepaalt waarin een individuele leerlingen beschouwd kan worden als iemand met een handicap. De schoolomgeving heeft hier haar aandeel in vanwege haar houding, methoden en organisatie. Volgens Unesco (2004) zijn de scholen er verantwoordelijk voor dat de leerling met een beperking zich zo volledig mogelijk kan ontwikkelen.

Bij de constructie van nieuwe schoolgebouwen dienen deze toegankelijk te zijn voor

alle mensen met een handicap. Hierbij denk ik niet alleen aan de leerling, maar ook aan leerkrachten, ouders en verzorgers. Geen trappen om een gebouw te kunnen binnengaan, een brede op rolstoel aangepaste ingang, ruime klaslokalen en aparte ruimtes voor die leerling die ondanks de vele aanpassingen niet in staat is om te functioneren binnen een klaslokaal. Het voordeel van deze vorm van inclusief onderwijs is volgens Unesco (2004), dat de leerling met beperking toch binnen hetzelfde schoolgebouw onderwijs ontvangt als zijn leeftijdsgenoten en met hen kan socialiseren. Gezamenlijke activiteiten kunnen worden georganiseerd voor *alle* leerlingen. Het is hierbij wel de vraag of alle leerlingen werkelijk met elkaar in harmonie omgaan binnen een situatie van inclusief onderwijs (bijlage 6).

Dit leidt direct naar mijn onderzoeksvraag, aangezien de motivatie bij iemand aanwezig kan zijn, maar vele factoren kunnen deze motivatie beïnvloeden en dit kan leiden tot verschillende obstakels in het omgaan met en begeleiden van leerlingen met gebreken. Ik ben de mening toegedaan dat er meer dient te veranderen dan het instellen van inclusief onderwijs. Er moet een verandering van binnenuit plaats vinden, in het hart en in de gedachten van elk individu die omgang heeft, in welke vorm dan ook, met kinderen en hun beperking. Geen schoolgebouw of goed omschreven doelstellingen, geen goede voornemens kunnen ervoor zorgen dat een optimale, liefdevolle, sociale leeromgeving voor de leerling met beperkingen een continue zekerheid is. Binnen deze groep reken ik ook de leerlingen met dyslexie en de regelmatig daarmee gepaard gaande ADHD die behoefte hebben aan een rustige leeromgeving, liefde en begrip in combinatie met geduld, duidelijke regels en striktheid.

2.4.5 Samenvatting hoofdstuk 2

In dit hoofdstuk heb ik verschillende zaken aan de orde gesteld. De motivatie van de leerkracht is onderhevig aan allerlei invloeden, zowel van binnenuit als van buitenaf. Motivatie is een belangrijke factor in het volbrengen van een taak. Deze stelling heb ik met theorieën onderbouwd. Ik heb aangehaald dat zonder motivatie de mens niet geneigd is iets te ondernemen (Ryen & Deci, 2000). Hierbij ben ik ingegaan op de intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Ook ben in verband met mijn onderzoeksvraag

dieper ingegaan op het gedrag van de leraar. Wat betreft de definitie van dyslexie in zijn verschillende vormen is het verstandig om aan te sluiten bij internationale definities van dyslexie aangezien wetenschappelijke inzicht in zowel de kenmerken als de oorzaken ten aanzien van dyslexie zijn gegroeid (Blomert, 2005). Ten laatste heb ik een link gelegd naar inclusief onderwijs. Hierin heb ik aangegeven dat waar wij meer de nadruk leggen op het gebrek door te spreken over 'risicoleerlingen', 'kinderen met een beperking' of 'zorgleerlingen', men in Groot-Brittannië spreekt van 'Children with Special Educational Needs'. Timmermans (2005) vindt hier de inclusiegedachte meer in terug.

Met deze informatie heb ik een basis gelegd voor hoofdstuk 3: In dat hoofdstuk zal ik nader ingaan op de voorbereiding: hoe ga ik mijn onderzoeksmiddelen vorm geven, hoe ga ik hierbij om met de ethische aspecten en op welke wijze zal ik de data gaan verwerken.

3. Het onderzoek

In dit hoofdstuk zal ik omschrijven onder welk paradigma ik mijn onderzoek ga uitvoeren, welke methode en middelen ik hierbij ga gebruiken gekoppeld aan literatuur. Een belangrijk onderdeel van dit hoofdstuk zal zijn hoe ik omga met de ethische aspecten. Aangezien mijn onderzoek zal plaatsvinden op mijn stageschool, zal ik voorafgaand aan het onderzoek alle potentiële betrokkenen, de schoolleiding en de leerkrachten informeren over het doel van mijn onderzoek en tevens om toestemming vragen. Alle gegevens die ik in mijn onderzoek zal verwerken zullen anoniem, transparant en navolgbaar zijn. Ik zal een praktijkgericht onderzoek doen gericht op een kleinschalige situatie binnen mijn stageschool (bijlage 7).

Praktijkgericht onderzoek heeft over het algemeen een beperkte externe betrouwbaarheid en de resultaten kunnen niet gegeneraliseerd worden. Mijn wens is echter dat het antwoord op mijn onderzoeksvraag ‘Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?’ positieve gevolgen zal hebben voor de school en de daaraan verbonden leerkrachten en leerlingen.

3.1 Paradigma

3.1.1 Het Interpretatieve- en positivistische onderzoeksparadigma

Ik situeer mijn onderzoek onder het ‘interpretatieve onderzoeksparadigma’ (Lange et al., 2011). Bij praktijkgericht onderzoek richten de uitgangspunten en doelstellingen zich voornamelijk op een vernieuwing of verbetering van de beroepspraktijk.

Daarnaast brengt het een emancipatieproces teweeg bij degenen die direct bij het onderzoek zijn betrokken. Ook heeft het tot doel de positie van deze betrokkenen binnen de beroepspraktijk te corrigeren en te verbeteren (Lange et al., 2011). Op welke wijze, vanuit welke verwachting en houding kan de leerkracht bereiken dat zowel het welbevinden als zijn emotionele, cognitieve en sociale ontwikkeling van de leerling zo optimaal mogelijk is (Kallenberg, 2010). Welke motivationele facetten spelen een rol bij de leerkracht om zich volledig in te zetten voor het geven van

passend onderwijs? Dit paradigma is gericht op het individu en heeft als kern het verduidelijken en begrijpelijk maken van de subjectieve menselijke ervaring van een situatie. Het accent wordt hierbij gelegd op het handelen van de leerkracht vanuit een bepaalde intentie, gericht op een zeker toekomstig resultaat. Binnen dit paradigma heeft men aangenomen dat mensen een eigen wil bezitten, creatief zijn en tot op een zeker niveau in staat zijn om autonoom te handelen (Lange et al., 2011). Ik kom binnen dit paradigma tot het maken van een kwalitatieve analyse.

Het is mijn intentie om tevens het 'positivistische onderzoeksparadigma' te gebruiken. Positivistisch onderzoek gebruikt men veelal om nieuwe kennis te genereren waardoor men ontwikkelingen en gebeurtenissen nauwkeuriger kan voorspellen en controleren. In sociale contacten zijn altijd patronen herkenbaar bestaande uit oorzaakgevolg relaties (Lange et al., 2011). Welke patronen zijn terug te zien in de interactie van de leerkracht en de leerling met dyslexie? Mijn onderzoek vindt plaats binnen de kleinschalige situatie van mijn stageschool, concreet en context gebonden. Het doel en uitgangspunt hiervan is de verbetering van de beroepspraktijk van de leerkrachten van groep 5 tot en met groep 8. Het is een kwalitatief onderzoek waarbij kwantificering van bepaalde onderdelen mogelijk is. Alhoewel het doen van universele uitspraken niet mogelijk is streef ik ernaar om de leerkrachten op mijn stageschool te helpen meer inzicht te krijgen in de motivationele facetten die een rol spelen bij het onderwijs geven aan deze groep leerlingen. Hiermee spoor ik in feite algemene wetmatigheden op aan de hand waarvan oorzaakgevolg relaties kunnen worden achterhaald (Lange et al., 2011). Ik ben me ervan bewust dat dit paradigma gebrek vertoont aan diepgang. Bij het bespreken van de methoden en middelen (3.2) kom ik hierop terug.

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Mijn onderzoeksvraag 'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?' zal uitgangspunt zijn bij het kiezen van de juiste methode en middelen. De deelvragen die ik beantwoord wil zien zijn hebben te maken met de 'intrinsieke' en 'extrinsieke' motivatie van de leerkracht waardoor deze motivationele facetten eventueel worden beïnvloed.

Spelen bij de motivatie zaken zoals uitdagingen, complimenten, deadlines, plezier en kritiek een rol? Wat is de leerkracht bereid te doen om zijn kennis over dyslexie te vermeerderen zodat hij een leerling de juiste begeleiding kan geven? In hoofdstuk 2 ben ik ingegaan op enkele facetten van de motivatie, zoals in jezelf geloven, visie op het belang van onderwijs, focus op het lesgegeven, planning en overzicht, klassenmanagement en volharding. Daarnaast heb ik angst, ontkennen van falen en zelf sabotage als de negatieve facetten genoemd. Deze facetten zullen met behulp van de onderzoeksmiddelen worden gemeten.

3.3 Methode en middelen

De formulering van mijn onderzoeksvraag komt voort uit een verklarende probleemstelling. Ik tracht te meten welke motivationele facetten van invloed zijn op de interactie van de leerkracht met leerlingen waarbij dyslexie is gediagnosticeerd. (Van Dijk, 2009). Zoals eerder is besproken richt ik mij bij het Praktijkonderzoek tot het 'positivistische onderzoeksparadigma'. Hoewel mijn rol als onderzoeker die van een buitenstaander is, ben ik mijzelf ervan bewust dat volledige objectiviteit binnen praktijkgericht onderzoek in het onderwijs niet goed mogelijk is. Het doen van algemene uitspraken binnen dit paradigma maken dan ook geen onderdeel uit van mijn onderzoek.

Daarnaast speelt de metafoor van de ijsberg (Kincheloe, zoals geciteerd in De Lange, 2011) die ontwikkeld is door Spencer en Spencer in samenwerking met McClelland, een grote rol. Deze metafoor toont dat wat een ander aan ons gedrag kan zien, slechts de top is van de ijsberg. Kennis, motivatie, normen en waarden en persoonlijkheid bevinden zich onder de waterspiegel. Uit onderzoek kan dus nooit een compleet beeld worden gegeven van de ware motivatie van de leerkracht. Bij praktijkonderzoek met betrekking tot het 'interpretatieve paradigma' wil ik bepaalde praktijkprocessen inzake de gevolgen van de motivatie op de interactie tussen de leerkracht en leerling begrijpen en verduidelijken. Ik heb ervoor gekozen om verschillende methoden te gebruiken waardoor de validiteit wordt verhoogd. Een korte enquête (kwantitatief) onder zes leerkrachten en een narratief interview (kwalitatief) met drie van hen als expliciete meting zullen gezamenlijk een beeld

geven van de motivationele facetten. Sociaal wenselijke antwoorden zijn bij de expliciete meting (zie bijlage 4) echter nooit helemaal te ontlopen.

3.3.1 Mijn onderzoeksmiddelen

Ik heb de enquête bekeken die gericht is op het meten van de expliciete houding ten aanzien van dyslexie (Hornstra, 2011) en informatie verwerkt van de 'Student Motivation Scale' (Martin, 2003). Bij het samenstellen van de achttien vragen heb ik gebruik gemaakt van het boek "Dyslexie: een complex taalprobleem" (Braams, 2002). Aan de hand van de daarin beschreven informatie over pedagogische en praktische begeleiding van leerlingen met dyslexie heb ik een vragenlijst (bijlage 8) opgesteld volgens de Likert-schaal (Likert, volgens De Lange et al, 2011). De respondent kan een keuze maken uit oorspronkelijk vijf verschillende antwoorden die elk een getalcode (1 t/m 5) hebben. . Aan de hand van de vragenlijst worden verschillende motivationele facetten getoetst van de leerkrachten in verband met de bereidheid om op adequate wijze in te spelen op de noden van de leerling. De vragen 2, 3, 10, 15,16 en 17 zijn op negatieve/ ontkennende wijze geformuleerd. Tevens heb ik een onderscheid gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke vragen. De respondent krijgt onderaan de enquête de mogelijkheid voor aanvullingen. De lijst bestaat uit achttien vragen welke de motivationele facetten in kaart brengen. Een kortere vragenlijst heeft tot gevolg dat relevante vragen zouden komen te vervallen, terwijl een vergroting van het aantal vragen veel tijd zou vergen van de leerkracht en daardoor het responspercentage negatief zou kunnen beïnvloeden. Hoewel sommige onderzoekers van mening zijn dat een vierpuntsschaal de respondent 'dwingt' een duidelijke keuze te maken verkies ik de schaal met vijf categorieën. De respondent krijgt hierbij de mogelijkheid om onzekerheid ten aanzien van een vraag te tonen door middel van het antwoord 'er tussen in'.

De bedoeling van een narratief interview is dat de leerkracht zijn verhaal kan vertellen aan de hand van een aantal punten die aangeven waar het interview ongeveer over dient te gaan. Hieronder bevinden zich zowel de antwoorden 'er tussenin' als het verwoorden van de achterliggende oorzaken voor de keuze van een antwoord.

Het narratief interview wordt opgenomen en zal niet langer dan 15 minuten per leerkracht innemen. De gegeven antwoorden bij het interview en de aanvullingen bij de enquête zal ik voorzien van steekwoorden. Steekwoorden die vaker terugkomen rangschik ik onder categorieën zodat ik aan de hand daarvan een kwalitatieve analyse kan maken binnen het interpretatief paradigma.

3.3.2 Verspreiding

De enquête zal ik verspreiden onder alle zes leerkrachten vanaf groep 5. Het narratieve interview zal plaatsvinden in overleg met de leerkracht naar aanleiding van de reeds ingevulde vragenlijst. Mijn intentie is om niet meer dan drie leerkrachten te interviewen, aangezien de verwerking van een interview tijdrovend is. Ik ga ervan uit dat het ondervragen van de helft van het totaal aantal leerkrachten voldoende informatie geeft naast de afgenomen enquêtes. De participant krijgt via dit interview de mogelijkheid tot 'voicing': het omschrijven van hun eigen mening, positie en visie. Validatie vindt plaats volgens de reeds in 3.3.1 beschreven wijze van ordening met behulp van steekwoorden en categorieën. Dit alles gebeurt na een duidelijk omschreven doelstelling van het onderzoek (Lange et al., 2011).

3.3.3 Waar, wanneer en hoe.

De enquête zal op school worden uitgedeeld. Ik geef daarbij aan dat de leerkrachten vier dagen de tijd hebben om deze vragenlijst in te vullen. De narratieve interviews worden daarna op school gehouden. De datums zal ik van te voren bekend maken. Ik kies bewust voor deze volgorde aangezien ik naar aanleiding van de ingevulde vragenlijst een aantal facetten zal hebben verkend die een goede aanleiding zijn voor een persoonlijk gesprek met de leerkrachten in de vorm van een narratief interview.

3.4 Onderzoeksdata

Bij de vragenlijst volgens de schaal van Likert worden de antwoorden omgezet in een code: 'helemaal niet mee eens' (1), 'niet mee eens' (2), 'er tussenin' (3), 'mee eens' (4) en 'helemaal niet mee eens' (5). Dit wordt ook omschreven als het meetniveau van de variabele (Lange et al., 2011). De leerkracht die geen duidelijke keuze kan of wil maken (3) zal tijdens het narratieve interview dit antwoord kunnen toelichten. Voor mijn onderzoek wil ik het ordinaal meetniveau toepassen waarbij de codes een rangordepositie aangeven inzake de facetten van de motivatie. De resultaten zal ik weergeven via een lijn- en een staafdiagram.

De analyse naar de motivationele aspecten aan de hand van het narratieve interview, zal ik houden naar aanleiding van drie gebieden: een thematische analyse (1), een sfeer analyse (2) en een negatieve/pessimistische verhaallijn (3).⁷ Onder de 'thematisch analyse' schaar ik beschrijvingen, gebeurtenissen, analyses en adviezen. Onder de 'sfeer analyse' horen optimisme in de vorm van begrip, vertrouwen, inzet en pessimisme zoals willen opgeven, klagen, beschuldigen. Ten derde is er de 'negatieve of tragische verhaallijn' waarbij duidelijk wordt dat er geen hoop is op beter, geen motivatie om weer extra aandacht of instructie te geven, oververmoeidheid, geen interesse in meer onderzoek naar dyslexie te plegen of kennis op te doen over nieuw aangeschaft materiaal voor leerlingen met dyslexie. Deze analyse is kwalitatief en bevindt zich binnen het interpretatieve paradigma. Van elk gehouden interview geef ik een korte samenvatting na afloop van het interview. Vervolgens werk ik deze samenvatting uit op papier als basis voor de analyse. Deze getypte versie laat ik eerst door de ondervraagde lezen inzake betrouwbaarheid en validiteit. Is een respondent het niet met de samenvatting eens, dan zal ik dat vermelden.

3.5 Ethische aspecten

Ten aanzien van de ethiek in de voorbereidingsfase (1), de onderzoeksfase (2) en de afsluitingsfase (3) ga ik uit van de informatie die de Lange et al (2011) hierover heeft

⁷ <http://www.kei-centrum.nl/websites/kei/files/KEI2003/Projecten/SEV%20feijenoord%20vertelt%20def.pdf>

aangegeven (bijlage 9).

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Het is zeer arbeidsintensief en complex om zelf een onderzoeksinstrument op te zetten. Gebruik maken van bestaande instrumenten biedt de voorkeur (Lange et al., 2011). Ik heb echter mijn vragen zelf geformuleerd uitgaande van de vragenlijst 'expliciete houding en verwachtingen' van Hornstra (2011) en de Student Motivation Scale (Martin, A, 2003). Bijlage 10 toont welke enquêtevragen van Hornstra ik als uitgangspunt heb gebruikt voor mijn enquête. De betrouwbaarheid wordt versterkt door de vragen afwisselend op negatieve of positieve wijze te formuleren. Ik gebruik bij de enquête de Likert- schaal: volledig oneens, oneens, er tussenin, mee eens, volledig mee eens. Zij stellen dat de vragenlijsten op het gebied van betrouwbaarheid beter scoren dan op validiteit. Ik ben me ervan bewust dat de resultaten niet generaliseerbaar zijn, wat inhoudt dat de externe validiteit zeer gering is. Mijn doel is dan ook interne validiteit. Een beter inzicht in het proces en de invloed van de wil bij het vereiste passend onderwijs aan leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie.

3.7 Samenvatting hoofdstuk 3

In dit hoofdstuk heb ik aangegeven het Interpretatieve en Positivistische onderzoeksparadigma te gebruiken met als onderzoeksmethoden een vragenlijst en aan de hand daarvan een narratief interview met een aantal leerkrachten. De verspreiding van de vragenlijst vindt op school plaats, nadat elke deelnemer is ingelicht door middel van een brief met uitleg over het onderzoek. In de brief staat de datum vermeld waarop ik de vragenlijst terug verwacht. De leerkrachten waarbij ik een narratief interview zal afnemen zal ik persoonlijk benaderen na invulling van de vragenlijst. De onderzoeksdata zullen worden weergegeven in diagrammen en de resultaten van het interview zal ik nader uitwerken op grond van de indeling van een thematische analyse (1), een sfeer analyse (2) en een negatieve/pessimistische verhaallijn. Deze onderdelen zullen verder worden uitgewerkt in hoofdstuk 4.

4 Datapresentatie

4.1 Presentatie van de onderzoeksdata

In dit hoofdstuk zal ik de data van zowel de enquête (bijlage 8) als de narratieve interviews presenteren en met elkaar in verband brengen om tot dieper gaande interpretaties en conclusies te komen. Zodoende hoop ik antwoorden te vinden op mijn onderzoeksvraag ‘Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten op mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?’ en de daarbij horende deelvragen:

- Hebben deze facetten een positieve of negatieve uitwerking op de motivatie van de leerkracht?
- Zijn enkele of al deze facetten beïnvloedbaar?
- Welk aandeel heeft de school hierin?
- Welk aandeel hebben leerlingen, ouders en CITO hierin?

Tevens zal ik mijn bevindingen plaatsen in context van inclusief onderwijs. Het is mijn streven om de door mijn literatuuronderzoek verkregen informatie (hoofdstuk 2) aan te vullen met nieuw verkregen kennis. De respondenten zijn allen leerkrachten van een katholieke basisschool waar ik als stagiaire werkzaam ben.

4.1.1 Data enquête

De zes respondenten hebben de enquêtes ingevuld en aan mij geretourneerd. Drie van hen hebben gebruik gemaakt van de mogelijkheid om extra informatie toe te voegen. De antwoorden op vraag 2, 3, 10, 15, 16 en 17 heb ik gedecodeerd in Exel, aangezien deze vragen op negatieve/ ontkennende wijze waren geformuleerd. Doormiddel van decoderen worden de vragen verwerkt als een positieve extrinsieke / intrinsieke vraag. De antwoorden welke zich bevinden op het terrein van de dagelijkse begeleiding van leerlingen met dyslexie (vraag 2), gedemotiveerd raken bij leerlingen die snel zijn geneigd om op te geven (vraag 10) zijn door de respondenten verschillend beantwoord, nl. ‘mee eens’, ‘er tussen in’ en ‘niet mee eens’. Alle respondenten willen de leerling met dyslexie echter extra goed voorbereiden op de CITO toets (8). Een respondent heeft een vraag niet ingevuld c.q. over het hoofd

gezien.

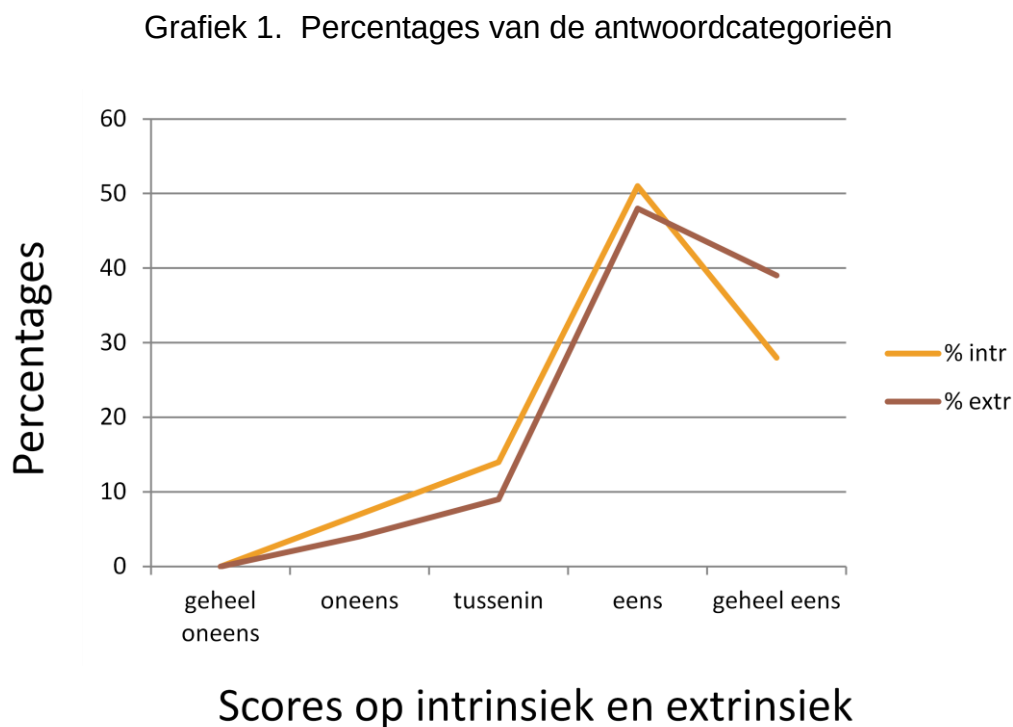
Drie respondenten hebben bij verschillende vragen aanvullende informatie genoteerd. Deze drie enquêtes hebben mij aanleiding gegeven om tevens een narratief interview te houden om hen de mogelijkheid te geven uitgebreider over verschillende onderwerpen te spreken.

De enquête resultaten zijn zichtbaar gemaakt in de onderstaande grafieken 1 tot en met 3.

4.1.2 Scores weergegeven in percentages

Grafiek 1.

Deze grafiek geeft de percentages weer van de antwoordcategorieën 'geheel oneens, oneens, er tussenin, eens en geheel eens' weer van de enquête (bijlage 8) betreffende de scores op intrinsiek gebied (vraag 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 16 en 18) en extrinsiek gebied (vraag 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15 en 17).



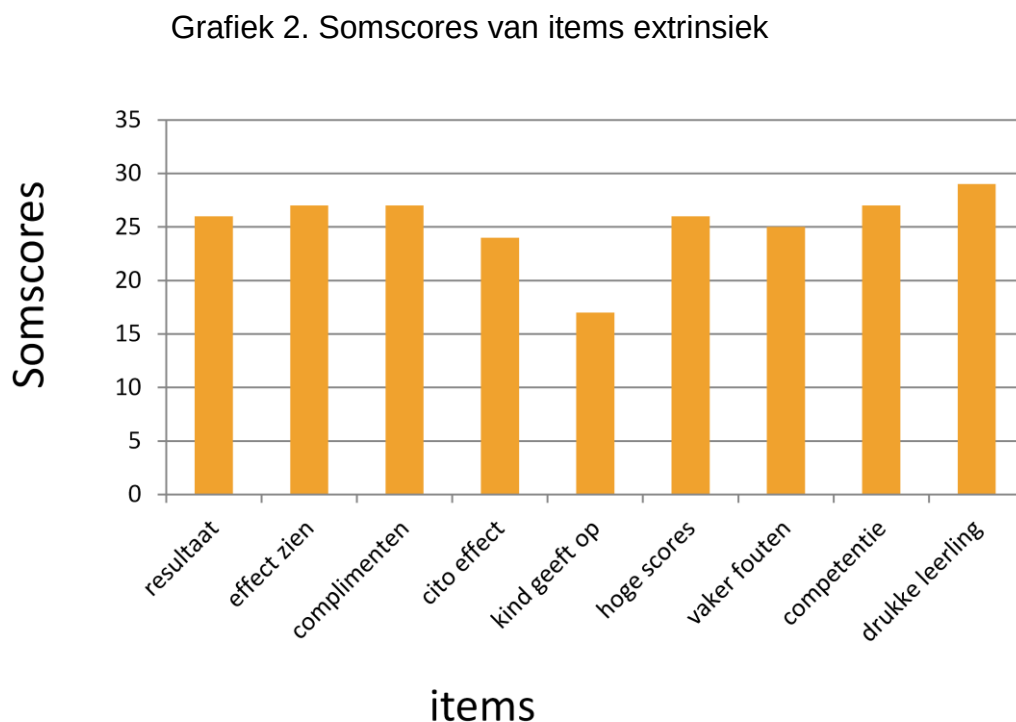
Zowel op extrinsiek als intrinsiek gebied geeft de grafiek aan dat het antwoord 'eens' percentueel de hoogste score behaalde. Deze antwoorden lagen op het terrein van volharding, bereidheid tot bijscholing, veilige sfeer geven, begrip tonen en positieve aandacht geven inzake de intrinsieke facetten. De bevrediging die het de leerkracht geeft is hierbij belangrijk en niet de onderscheidende consequenties die er aan verbonden zijn.

Bij de facetten speelden resultaat gerichtheid, effect zien, toetsscores, complimenten ontvangen en CITO- scores een rol. Zoals ik al heb vermeld in hoofdstuk 2.2.3 (zie ook bijlage 3) zijn hier duidelijk motivationele facetten aan de orde die te maken hebben met een stimulans buiten de persoon zelf. Een te verwachten resultaat bij de leerling of een compliment(waardering) als stimulans. Deze facetten kunnen positief of negatief werken op de motivatie van de leerkracht.

In hoofdstuk 4 zal ik dit onderdeel nader toelichten.

4.1.3 Somscores intrinsieke motivationele facetten

Grafiek 2. Geeft de somscores weer gerangschikt onder verschillende motivationele facetten op extrinsiek gebied behorend bij de enquête (bijlage 8).



4.2 Analyse

4.2.1 Data verbanden extrinsieke motivationele facetten

Grafiek 2 laat zien dat de somscores op extrinsiek gebied zich bevinden tussen 0 en 30. Opvallend is de score behorend bij 'kind geeft op' (10).⁸ Deze score ligt beduidend lager dan de overige scores en geeft aan dat de motivatie van de leerkracht negatief wordt beïnvloed indien een leerling met dyslexie snel geneigd is om op te geven. Bij de intrinsieke facetten is dit onderdeel reeds aan de orde geweest.

De somscore van de 'drukke leerling' (17) is beïnvloed door uiteenlopende antwoorden. Drie leerkrachten zullen een drukke leerling liever niet achter in de klas zetten. Zij gaan ervan uit dat je de leerling onder alle omstandigheden beter dicht bij je kunt hebben voor directe interactie en sturing. De drie overige respondenten gekozen hebben voor 'er tussen in'.

De onderdelen 'effect zien' (5) en 'complimenten' (7) hebben dezelfde somscore. De respondenten ervaren zowel het effect van stijgende toetsscores of verbetering van de vaardigheden van de leerling als het krijgen van een compliment of waardering als een belangrijke invloed op hun motivatie. Deze waardering kan afkomstig zijn van de ouders, de IB-er of een collega en worden als zeer positief ervaren.

De leerkrachten voelen zich niet of helemaal niet bezwaard als er specialistische hulp wordt ingeschakeld. Hun gevoel van 'competentie' (15) wordt daardoor niet geschaad. Het behalen van 'hoge scores' door de leerling (11) is een extrinsieke motivatie voor de leerkracht. Tegenvallende resultaten hebben zowel invloed op de motivatie van de leerkracht, als die van de leerling in kwestie en de ouders. Vooral ouders zien graag resultaat, in het bijzonder de groep ouders die willen dat hun kind een gelijke opleiding volgt als ze zelf in het verleden hebben gedaan.

De eisen die deze ouders stellen liggen vaak zo onrealistisch hoog, dat het bijna een – op – een onderwijs wordt. De leerkrachten noemen enkele ouders 'extreem veeleisend' t.o.v. de leerkracht. Bij 'vaker fouten' (13) ligt de somscore net iets lager, aangezien een respondent de keuze mogelijkheid 'er tussen in' heeft gekozen. Hier

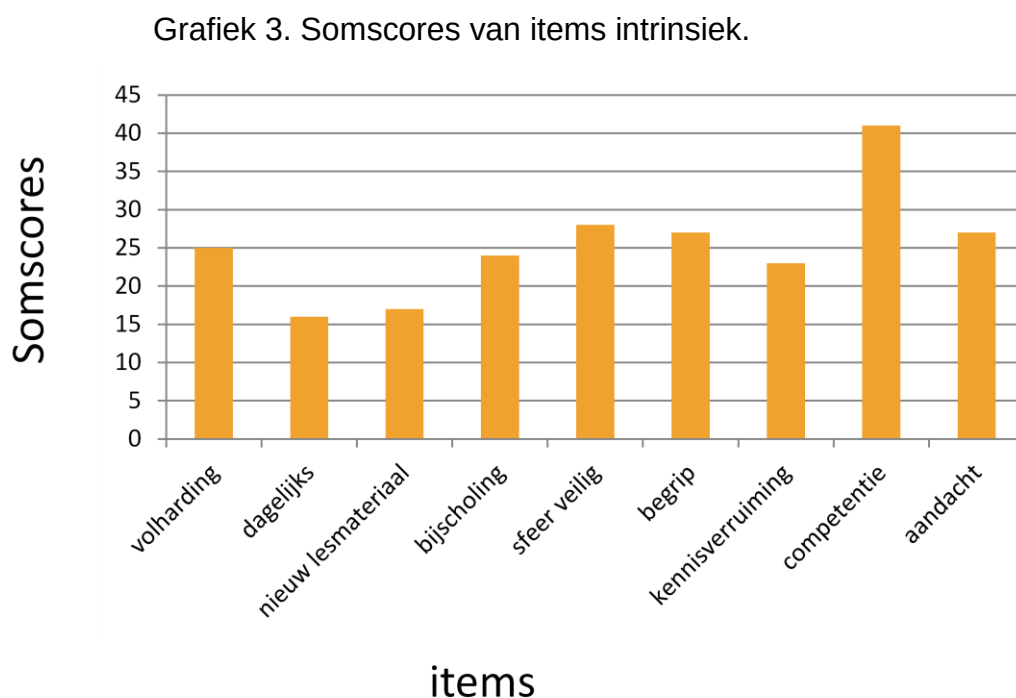
⁸ De nummers tussen haakjes verwijzen naar de betreffende enquêtevraag.

komt ook de acceptatie aan de orde, namelijk aanvaarden dat de leerling met dyslexie vaker fouten zal maken.

Ten laatste zijn alle leerkrachten het er mee eens dat ze de leerling extra goed willen voorbereiden op de 'CITO toets' (8). Hierbij dient vermeld te worden dat dit facet zowel positief als negatief kan werken op de motivatie van de leerkracht. Volgens een van de respondenten wordt er alleen maar naar cijfers gekeken terwijl de scores van voorgaande maanden niet meespelen.

4.2.2 Somscores intrinsieke motivationele facetten

Grafiek 3. Geeft de somscores weer gerangschikt onder verschillende motivationele facetten op intrinsiek gebied behorend bij de enquête (bijlage 8).



4.2.3 Data verbanden intrinsiek motivationele facetten

Volgens grafiek 3 bevinden de somscores op het terrein van intrinsieke motivatie zich tussen 0 en 45. Somscores in het gebied tussen 20 en 45 tonen 'volharding, bijscholing, bieden van een veilige sfeer, kennisverruiming, competenties en aandacht'.

De leerkrachten zoeken altijd naar nieuwe wegen om een leerling te helpen bij het aanleren van nieuwe vaardigheden (1). Dit is een intrinsieke motivatie waaruit 'volharding' spreekt, ongeacht de respons van de leerling in kwestie. Dit heeft ook te maken met de 'dagelijkse extra begeleiding' (2), waarbij de somscore toch lager toont dan bij de 'volharding', wat aantoont dat een dagelijks terugkerende passende begeleiding voor enkele leerkrachten een bepaalde moeilijkheidsgraad met zich meebrengt. Het gebruik van ICT biedt de leerlingen met een leerstoornis de mogelijkheid minder afhankelijk te zijn van de hulp van ouders of leerkrachten. Ook andere zaken kunnen de leerling van dienst zijn zoals een daisy-speler, spiekbladen en mappen. Uit de interviews blijkt echter dat niet elke leerling met dyslexie de mogelijke handreikingen gebruikt. Hieruit lijken de woorden van Furman (2009) in de praktijk niet altijd even makkelijk realiseerbaar te zijn. Hij stelde dat, indien wij als onderwijsgevende of hulpverlener in staat zijn de leerling bewust te laten worden van de voordelen die het heeft om zich een bepaalde vaardigheid eigen te maken, het kind gestimuleerd zal worden dit ook echt te willen bereiken (Furman, 2009).

Twee respondenten geven aan dat bij aanvang van het schooljaar de leerlingen met dyslexie enthousiast zijn, maar na enige tijd geven enkelen de moed op. Volgens hen zou een oorzaak hiervan kunnen zijn het uitblijven van 'direct resultaat' bij de leerling. Dit heeft een demotiverende, soms zelfs frustrerende invloed op de leerkracht. Een leerling met zelfdiscipline daarentegen, die open staat voor een gesprek op momenten van minder enthousiasme, houdt de motivatie van de leerkracht op peil. De intrinsieke volharding blijkt toch niet geheel verstoken te zijn van externe invloed.

'Bijscholing' (6) wordt als belangrijk beschouwd en de motivatie tot het vergroten van de 'competenties' (16) ligt bij de respondenten hoog. Op het terrein van 'kennisverruiming' (14) wordt de somscore bepaald door het feit dat niet alle respondenten ervaren gebrek aan kennis te hebben op het gebied van dyslexie. Ook punt drie ('er tussen in') op de schaal van Likert (Likert, volgens Lange et al, 2011), is als keuzemogelijkheid aangekruist.

De leerkrachten zijn echter unaniem gemotiveerd om hun competenties te vergroten, ook in het licht van passend onderwijs. Tijdens het interview werd duidelijk dat de onderwijsgevende eigenlijk extra bijscholing 'moet' gaan doen om hun competenties te vermeerderen. Alhoewel hier externe druk een rol schijnt te spelen, zouden de woorden van Staatssecretaris Dijkstra (2010) een realiteit zijn (zie hoofdstuk 2.6.1 en

2.6.2). Dijkstra heeft schriftelijk geantwoord op een aantal door de vaste commissie van OCW gestelde vragen over hoe passend onderwijs tot het ingaan van de nieuwe situatie (destijds) per 1 januari 2013 is georganiseerd. Zij heeft aangegeven dat er veel leraren zijn die behoefte hebben aan bijscholing. Tevens is het bieden van een veilige sfeer en begrip hebben voor de leerling een zaak van belang voor elke leerkracht (9, 12). Uit de gesprekken blijkt dat accepteren dat de leerling dyslexie heeft, hierbij een rol speelt: geen wonderen verwachten, maar blijven volharden in het zoeken en geven van de juiste begeleiding.

‘Positieve aandacht geven’ is voor elke leerkracht een punt van belang (18). Het direct gebruiken van ‘nieuw lesmateriaal’ (4) blijkt in de praktijk niet altijd mogelijk. Voorbeelden hiervan zijn het langdurig uitstellen van de aanschaf van een scanner voor de methode Sprint, het niet mogen gebruiken van een goed werkende methode aangezien dit *meer* dan een hulpmiddel is, programma’s die dienen te worden aangepast, zoals Sprint, vanwege het letterlijk voorlezen van een tekst waardoor 1 t/m 10 wordt gelezen als ‘een t slash m 10’.

4.2.4 Verschuiving van oorzakelijk verband

Uit bovenstaande blijkt dat er inderdaad een verschuiving kan plaatsvinden in de samenhang tussen een intrinsieke motivatie naar een meer extrinsieke motivatie (Ryen en Deci (2000, pp. 59). Druk van competentie, tegenslagen zoals ongebruikt materiaal vanwege financiële redenen of ongemotiveerde leerlingen hebben hun invloed op de intrinsieke motivatie van de leerkracht. Daar staat wel tegenover dat de mogelijkheid tot zelfwerkzaamheid en het maken van keuzes juist een versterking bieden voor de intrinsieke motivatie (Ryen en Deci (2000, pp. 59). In het kader van Inclusief onderwijs zou een leerkracht gebruik moeten kunnen maken van de aanwezige methodes, aangezien die in het verleden hun goede opbrengst reeds hebben bewezen.

4.3 Data narratieve interviews

De leerkrachten hebben tevens de mogelijkheid gekregen tot voicing. Het narratief interview heeft meer ruimte geboden voor genuanceerde antwoorden dan de enquête (Lange et al., 2011).

Tevens hebben deze interviews meer zicht gegeven over het grijze gebied van de antwoordmogelijkheid 'er tussen in'.

Bij aanvang van het narratieve interview heb ik de informanten op hun gemak gesteld en daarnaast de punten besproken die van belang waren voor het interview zoals wat oorzaken kunnen zijn van demotivatie, al dan niet bereid zijn tot bijscholing, de dagelijkse begeleiding van leerlingen met dyslexie. Ik heb daarbij onderwerpen uit de enquête als checklist gebruikt om er zeker van te zijn dat zowel de 'er tussen in' als de meest uit elkaar liggende antwoorden aan bod zouden komen. Uiteindelijk heb ik getracht de geïnterviewden niet naar bepaalde opvattingen over thema's te leiden maar sec naar de thema's zelf. Het was mijn opzet om voor elk afzonderlijk interview niet langer dan vijftien minuten te nemen. Dit bleek echter te kort om alles wat men wilde vertellen aan bod te laten komen. In plaats van de oorspronkelijke drie interviews, heb ik totaal twee narratieve interviews afgenomen, waarbij aan het eerste interview twee participanten tegelijkertijd deelnamen en tijdens het tweede interview de derde participant. Ik heb aangegeven dat ik het interview op papier zou uitwerken en aan de deelnemers zou laten lezen alvorens de data te verwerken. Op de uitwerking heb ik positieve reacties ontvangen.

Vervolgens heb ik in kaart gebracht welke uitspraken veelvuldig of zeer nadrukkelijk voorkwamen. Daaronder bevonden zich termen als 'frustrerend, toetsscores, ouders, leerlingen, CITO- score, tijd, bijscholing/begeleiding, groepsgrootte, geld, compliment, probleem/ moeilijk, acceptatie, externe druk en (de)motivatie'.

De interviews geven als eerste indruk voornamelijk extrinsieke motivationele facetten weer. Hieronder reken ik de toetsscores waaronder ook de CITO scores, gedemotiveerde leerlingen tegenover soms extreem veeleisende ouders en de 'gebrek aan tijd' factor waarbij ook de groepsgrootte een belangrijke rol speelt. Ook financiële aspecten zijn van invloed en ten laatste de externe druk van CITO en de onderwijsinspectie.

Hier staat tegenover dat alle ondervraagde leerkrachten duidelijk aangaven dat ze de leerling met dyslexie accepteren en daarbij van mening zijn dat je het probleem niet

groter moet maken dan het is. Dit duidt op een vastbesloten intrinsieke motivatie.

Tijdens de interviews kwam de 'tijdsfactor' in twee van de drie situaties aan de orde aangezien de leerkracht er een aantal taken bij heeft gekregen. Het maken van foutenanalyses, extra werk meegeven hetgeen eerst moet worden uitgezocht, in het kader van passend onderwijs dienen de kinderen met hoge scores extra uitdagingen te krijgen en daarnaast is er de middengroep die voorzien moet worden in zijn eigen noden. De taakomschrijving van de IB-er is tegenwoordig zo complex, dat deze voor bovengenoemde zaken 'geen tijd' meer heeft. Daarbij heeft de school geen RT-er meer en staat de directie, zoals vroeger, nooit meer een dag voor de klas. Ook de 'groeps grootte' is bepalend voor een groeiende problematiek, waarbij niet altijd elke leerling de aandacht kan ontvangen die het nodig heeft in het kader van passend onderwijs.

4.3.1 Analyse van de narratieve interviews

In het licht van de drie onder punt 3.4 vermelde analyses vind ik geen oorzaken terug om een 'negatieve of pessimistische analyse' te beschrijven. Hoewel een vorm van pessimisme te bespeuren valt in de vorm van 'klagen' en 'beschuldigen' heeft geen van de leerkrachten de hoop opgegeven of de interesse verloren om meer te leren over een leerstoornis als dyslexie en interesse naar nieuw materiaal is levend onder de respondenten.

Inzake de 'sfeer analyse': de 'klachten' zijn gericht op de factor 'tijd' in de zin van tijdgebrek om werkelijk elke taak te vervullen in het begeleiden van de leerlingen met dyslexie en tevens klagen de leerkrachten over die leerlingen die zelf niet meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten en over de te grote groepen. 'Beschuldigingen' vinden voornamelijk plaats richting de CITO eisen en de extreem veeleisende ouders. 'Optimisme' onder de sfeeranalyse is aanwezig bij alle leerkrachten. Unaniem tonen ze veel 'begrip' voor de moeilijk lerende leerling en blijven ze zich 'inzetten' voor een onderwijsvorm op maat.

Wat betreft de 'thema analyse': twee leerkrachten zouden de extreem veeleisende ouders willen 'adviseren' niet te hoge eisen te stellen aan hun kinderen die dyslexie

hebben en de CITO willen adviseren om niet alleen naar de scores te kijken maar goed te luisteren naar de leerkrachten die het hele traject met een leerling hebben gewerkt. Daarnaast zijn er 'gebeurtenissen' aan bod gekomen over leerlingen die ongemotiveerd zijn, een leerling die juist zeer gemotiveerd was en welke uitwerking dat heeft op de motivatie van de onderwijsgevende zelf en een uitgebreide beschrijving van de situatie van onbruikbaar materiaal zoals Sprint. Ik kom tot de conclusie dat de leerkrachten, ondanks tegenslagen, tegenwerking en negatieve externe druk gemotiveerd blijven om hun dagelijkse taak als onderwijsgevende zo volledig mogelijk te volbrengen.

Uit bovenstaande blijkt dat externe druk, zowel binnen als buiten de school, een belangrijke rol speelt in de begeleiding van de leerling met dyslexie. Een opvallend gegeven was de rol van sommige leerlingen zelf. De werkhouding en motivatie van de leerling is van invloed op de motivatie van de leerkracht.

4.4 Nieuw verkregen kennis

Uit het onderzoek is voor mij duidelijk geworden dat intrinsieke en extrinsieke facetten heel nauw met elkaar zijn verweven. Gelijk twee zijden van een vel papier, waar compleet verschillende teksten op staan afgedrukt, die niet van elkaar zijn te scheiden. Een intrinsieke motivatie kan beïnvloed worden door externe zaken, waar niet altijd even makkelijk invloed op valt uit te oefenen: het niet kunnen gebruiken van een reeds aanwezige methode, omdat een leerkracht niet zomaar een andere methode mag aanbieden dan de door de school gebruikte methode, extreme druk van CITO of ouders die veel te hoge eisen stellen of de groepsgrootte welke bepalend is voor de aandacht die de onderwijsgevende kan geven aan elk kind afzonderlijk.

4.5 Antwoord op mijn onderzoeksvraag

De onderzoeksdata brengen mij niet tot een eensluidend antwoord op mijn onderzoeksvraag 'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?' In 5.1.1 en 5.1.2 heb ik getracht de invloed van enkele intrinsieke en extrinsieke

facetten te onderbouwen vanuit de enquête, de interviews en de literatuur. Er is wederzijdse invloed, maar op elke school en zelfs bij elke individuele leerkracht kan die invloed verschillend zijn. Het is heel goed mogelijk dat er nog veel meer facetten een rol spelen bij de motivatie van de leerkracht dan er uit mijn onderzoek naar voren zijn gekomen. Moet ik hieruit concluderen dat mijn onderzoeksvraag onbeantwoord blijft? Alle facetten die besproken zijn onder 5.1.1 en 5.1.2, namelijk 'volharding, bijscholing, bieden van een veilige sfeer, kennisverruiming, competenties, aandacht, dagelijkse extra begeleiding, kennisverruiming, begrip voor de leerling, positieve aandacht geven, nieuw lesmateriaal, kind geeft op, de drukke leerling, effect zien, complimenten, hoge scores, vaker fouten en de tijdsfactor' zijn motivationele facetten en maken deel uit van het antwoord op mijn vraag naar 'welke'. Het onderdeel 'spelen een rol' geeft mij de ruimte om deze facetten een plek te geven in het geheel van wellicht meerdere niet onderzochte facetten. Vervolgens leidt het gedeelte 'leerkrachten van mijn stageschool' tot een hierdoor geoorloofde beperking van externe betrouwbaarheid en niet gegeneraliseerd resultaat hetgeen inherent is aan kleinschalig praktijkgericht onderzoek (Lange et al, 2011)

De enquête toont bij drie vragen een unaniem antwoord, en wel bij de vragen 1, 6 en 8 (zie bijlage 8). De drie geïnterviewden gaven elk aan dat de factor tijd, hoeveelheid van taken en de druk van toetsscores, waaronder vooral de CITO', belangrijk zijn.

4.5.1 Antwoord op de deelvragen

- Hebben deze facetten een positieve of negatieve uitwerking op de motivatie van de leerkracht?

De onderzocht data hebben duidelijk aangetoond dat extrinsieke aspecten van positieve en negatieve invloed kunnen zijn op de motivatie van de onderwijsgevende. Gebleken is dat er inderdaad een verschuiving kan plaatsvinden van een intrinsiek naar een meer extrinsiek oorzakelijk verband.

- Zijn enkele of al deze facetten beïnvloedbaar?

Ik concludeer dat bepaalde facetten kunnen worden beïnvloed door te erkennen welke uitwerking een zeker facet heeft op de motivatie van een leerkracht en vervolgens gezamenlijk te werken aan een oplossing. Is het een financiële kwestie, dan dient dit bespreekbaar te zijn om tot een goede oplossing te komen. Indien mijn

stageschool een nieuwe printer zou aanschaffen voor het computerprogramma Sprint, zou de motivatie van de leerkrachten een positieve impuls krijgen om dit programma te gaan gebruiken. Indien het om een gedemotiveerde leerling gaat, dan is het zaak om als leerkracht samen met de ouders, IB-er, RT-er en collega's te zoeken naar wegen om de leerling te motiveren. Ligt de oorzaak op het gebied van CITO, toetsscores, of onderwijsinspectie, dan is beïnvloeding al een stuk moeilijker.

- Welk aandeel heeft de school hierin?

Mijn conclusie is dat de school met een ieder die daaraan verbonden is zoals directie, IB-er en leerkrachten de mogelijkheid hebben om bepaalde facetten te beïnvloeden. Zorgen dat aangekocht materiaal gebruikt kan worden, goed verdelen van de aanwezige financiën, collegiale ondersteuning, bespreking van zaken, begrip en openheid bij het aanpakken van probleemfacetten. In het kader van passend onderwijs ben ik van mening dat er niet uit kan worden gegaan van slechts een bepaalde methode voor een vorm van onderwijs waarbinnen zoveel unieke kinderen een plaats hebben. Een goed werkende methode die jaren ongebruikt blijft, moet uit de kast om ingezet te worden ten dienste van de leerling.

- Welk aandeel hebben leerlingen, ouders en CITO hierin?

Twee van de drie ondervraagde leerkrachten hebben aangegeven dat sommige ouders extreem veeleisend zijn naar zowel de leerling als de leerkracht. Dit zou bespreekbaar moeten kunnen zijn zodat deze ouders leren inzien dat het niet reëel is om van hun kind met dyslexie hetzelfde opleidingsniveau te eisen welke ze in het verleden zelf hebben genoten.

Wat kunnen we van de leerling in kwestie verlangen? De begeleiders en ouders zijn de aangewezen personen om de leerling te helpen zijn vaardigheden te ontwikkelen. Er dienen wegen te worden gevonden om elke leerling afzonderlijk te motiveren de handreikingen te gebruiken en de moed niet op te geven.

Het aandeel van CITO is enorm. De drie geïnterviewde leerkrachten voelen de druk als overweldigend en negatief. De cijfers spelen een belangrijke rol in het geheel. Ik pleit ervoor, mede in het kader van passend onderwijs, dat CITO passende toetsen ontwikkelt die aansluiten bij de verschillende mogelijkheden van de leerlingen. Zo

kunnen alle leerlingen een beter resultaat bij de CITO toets behalen. Tijdens een gesprek hierover met mijn begeleidend docent, heb ik vernomen dat een dergelijke vorm van toetsing reeds wordt toegepast in Denemarken, waar op de gemeentelijke basis- en secundair onderwijs van de Folkeskole geen twee studenten dezelfde test krijgt. Deze verplichte nationale toetsen bestaan uit adaptieve computertesten die continu worden aangepast aan de individuele student. Bij het foutief beantwoorden van een vraag volgt er een eenvoudigere vraag. Bij het correct beantwoorden krijgt de student automatisch een moeilijkere vraag.

Met deze test verkrijgt men een precies beeld van het academisch niveau van elke student. Meer hierover valt te lezen op de site van op de website van het Deense ministerie van Onderwijs de uvm.dk.

4.6 Plaatsing van mijn bevindingen binnen het Inclusief onderwijs.

Binnen het inclusief onderwijs zouden veel van de bovengenoemde facetten met een negatieve uitwerking op de motivatie van de leerkracht, een minder grote rol spelen. De leerling kan zich pas zo volledig mogelijk ontwikkelen als de schoolomgeving dyslexie niet meer beschouwd als een 'handicap' maar als een speciale behoefte, zoals elke leerlingen zijn speciale behoeften heeft. En dat is exact het streven van Unesco (2004). In 2.6.2 onder het kopje 'modellen voor inclusief onderwijs' heb ik de drie modellen vermeld die men onderscheidt in de ontwikkeling naar inclusief onderwijs: het medische -, het contextuele,- en het inclusieve model.

Mijn stageschool, zoals zoveel andere scholen, volgt voornamelijk de zienswijze van het 'medisch model', waarbij men de leerling als het probleem ziet en men ernaar streeft het kind aan te passen aan het 'normale'. Een beter zienswijze is het inclusieve model waarbij de ongelijkheid en onrechtvaardigheid in de maatschappij als onderliggende oorzaak wordt gezien. Bij dit model wordt de verantwoordelijkheid voor de leerlingen door alle leerkrachten gedragen. Het zou een goede zaak zijn om alle kinderen te zien als kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Goed beschouwd is ieder mens uniek en elk mens heeft op een bepaald gebied zijn beperkingen.

5 Reflectie

5.1 Competenties

Mijn competentie ten aanzien van reflectie en ontwikkeling is gegroeid. Ik streef ernaar me verder te blijven ontwikkelen en professionaliseren in mijn beroep als RT-er met als doel een belangrijke bijdrage te leveren aan de emancipatie en participatie van mijn leerlingen. Ook op organisatorisch terrein is mijn competentie vergroot. Door mijn literatuur onderzoek en afgenomen interviews heb meer inzicht gekregen in het belang van een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte en veilige sfeer voor de leerling met dyslexie. Wat betreft de vakinhoudelijk en didactisch competenties is me meer dan ooit duidelijk geworden hoe belangrijk het is om de leerling met dyslexie voor te bereiden op de hedendaagse samenleving door hierbij aan te sluiten op de individuele mogelijkheden van de leerling. Adaptief onderwijs is van primair belang. Ten aanzien van de omgang met de leerling is mijn pedagogisch competentie vergroot. Niet alleen een veilige omgeving, maar ook een uitdagende omgeving, waarbij 'de zone van de naaste ontwikkeling' aan de orde is, zal ik zeker blijven toepassen in mijn RT werk met leerlingen, zodat zij zich moreel en sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen. Mijn visie op inclusie en mijn waardering voor diversiteit zijn door dit onderzoek dieper geworteld dan voorheen. Wat betreft mijn dagelijks handelen in de beroepspraktijk als RT-er is authentiek functioneren altijd mijn doel geweest. Voor zover dit binnen mijn mogelijkheden ligt zal ik er, onder gebed, voor zorgen dat ik cognitief, emotioneel en fysiek in evenwicht ben om zo effectief mogelijk te functioneren. Ten laatste ben ik me zeer bewust van het constructief en effectief gebruik maken van de kennis die ik bezit voor de uitoefening van mijn beroep.

Doorzettingsvermogen en volharding zijn rijke lessen geweest zowel tijdens het doen van onderzoek als het verwerken van alle gegevens op papier. De vele dagen dat ik tot twaalf uur in de avond achter mijn laptop zat, want dan is het heerlijk rustig in huis, zijn er vele. Natuurlijk heb ik mijn goede en slechte momenten gekend, verwarring ten aanzien van het verwerken van alle informatie, niet meer weten waar ik iets had gelezen: maar in deze momenten heeft gebed, doorzettingsvermogen, geduld en de steun van mijn gezin mij enorm geholpen om de moed niet op te geven. Je zou kunnen stellen dat ik aan den lijve heb ondervonden wat de 'zone van de

naaste ontwikkeling' van Vygotsky inhoudt. Altijd net iets meer doen dan je denkt aan te kunnen, functies die wel verkeerden in een rijpingsproces maar nog niet waren volgroeid.

Het zoeken naar informatie in de literatuur en op internet heb ik ervaren als een interessante reis, waarbij steeds weer nieuwe vergezichten opdoemden die duidelijker en kleurrijker werden tijdens het voortgaan. Maar onderzoek doen is net als reizen naar de horizon: hoe dichterbij je de horizon lijkt te naderen, hoe meer onbekend gebied er achter opdoemt. Onderzoek vraagt naar meer onderzoek. Ik ben ervan overtuigd, dat ik veel heb geleerd en veel antwoorden heb gekregen, maar nog veel meer moet leren en onbeantwoorde vragen heb overgehouden die naar een antwoord dingen. Hoe zou het zijn als CITO niveau toetsen (adaptieve toetsen) zou gaan hanteren of als niet alleen de CITO scores de doorslaggevende factor zouden zijn. Hoe zou het zijn indien passend onderwijs in de volste zin van het woord zou worden toegepast waarbij elke leerling en leerkracht helemaal tot zijn recht zou komen in een 'adaptief' schoolgebouw. Hoe zou de uitwerking hiervan zijn op de motivatie van de leerkracht en de leerling.

Maar deze vragen blijven vooralsnog onbeantwoord, wellicht een aanleiding voor een toekomstige nieuwe onderzoeksvraag?

5.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft mijn ogen geopend voor de vele zaken die in relatie staan tot mijn onderzoeksvraag 'Welke motivationele facetten spelen een rol bij leerkrachten van mijn stageschool die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie?'

Ik kom tot de volgende aanbevelingen: In het kader van het komende passend onderwijs is het van groot belang dat het schoolgebouw aanpassingen ondergaat. De kleine klaslokalen laten geen leerlingen toe die gebruik maken van een rolstoel. Zelfs voor RT begeleiding binnen de groep zijn de lokalen erg klein. De leerkracht moet zich vaak tussen de gegroepeerde tafels heen wringen.

Voor het komende schooljaar zou er een printer moeten worden aangeschaft voor het computerprogramma Sprint zodat de leerkrachten en leerlingen met dyslexie hiervan gebruik kunnen maken.

CITO zou er goed aan doen om adaptieve CITO computertesten te ontwikkelen zodat bij de invoering van het passend onderwijs in 2014 scholen hiermee kunnen werken. Ik ben dan ook voornemens om dit idee op mijn stageschool verder te bespreken en middels een schrijven bij CITO aan te kaarten.

Een evenzo belangrijk gegeven, maar een wellicht lastig te beïnvloeden onderdeel is de waardering welke zo een positieve uitwerking heeft op de motivatie. Zowel binnen de school tussen leerkrachten onderling, de leerkracht en de leerling, IB-er, directie en buiten de school vanuit de ouders, verzorgers en buitenschoolse instanties is wederzijdse waardering heel belangrijk. Die waardering is aanwezig maar kan zeker verder ontwikkeld worden.

Bronnen:

Avramidis, E., (2005). Developing inclusive schools: changing teachers' attitudes and practices through critical professional development. Verkregen op 1 december, 2012, via http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/avramidis_e.shtml

Blomert, L., (2005), *Dyslexie in Nederland*. Theorie, Praktijk en beleid. Uitgeverij Nieuwezijds: Amsterdam

Braams, T. (2002). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Boom: Amsterdam.

Das, A., and Kattumuri, R. (2010) *Children with disabilities in private inclusive schools in Mumbai: experiences and challenges*. Working Paper, 34. Asia Research Centre, London School of Economics and Political Science, London, UK. Verkregen op 12 december, 2011, via <http://eprints.lse.ac.uk/38362/>

Dijk, M. van (2009). *ACVA- Schrijven en presenteren op academisch niveau*. VU Uitgeverij bv: Amsterdam.

Dijkstra, P., (2010), *AntwoordenKamervragen.pdf*
binnengehaald 17 augustus 2011 van
http://www.passendonderwijs.nl/files/media/beleid_passend_onderwijs/2010

Driestar- Onderwijsadvies. Verkregen op 6 december, 2011, via
<http://www.driestar-onderwijsadvies.nl/home>

Dyslexie soorten. Verkregen op 22 december, 2011, via <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/aandoeningen/53478-dyslexie-soorten.html>

Feijenoord vertelt. Verkregen op 11 januari, 2012, via
<http://www.kei-centrum.nl/websites/kei/files/KEI2003/Projecten/SEV%20feijenoord%20vertelt%20def.pdf>

Furman, B. (2009), *De Methode Kids' Skills*, Uitgeverij Nelissen: Barneveld.

Hofman, W., Gschwendner, T., Castelli, L., Schmitt, M. (2008). *Implicit and Explicit Attitudes and Interracial Interaction: The Moderating Role of Situationally Available Control Resources*. *W Group Processes Intergroup Relations* 2008; 11; 69

DOI: 10.1177/1368430207084847 Verkregen op 22 december, 2011, via <http://gpi.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/69>

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh van den, Voeten, M. (2010). *Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. Journal of Learning Disabilities.*
DOI: 10.1177/0022219409355479

Verkregen op 22 december, 2011, via <http://ldx.sagepub.com/content/43/6/515>

Kallenberg, T., Koster, R., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek, Een handreiking voor leraren.* ThiemeMeulenhof: Baarn/Utrecht/Zutphen

Keicentrum. Feienoord vertelt. Verkregen op 11 januari, 2012, via <http://www.keicentrum.nl/websites/kei/files/KEI2003/Projecten/SEV%20feienoord%20vertelt%20def.pdf>

Kouwenhoven, A., (2007). Hak-kan & Plak-ken: Basisonderwijs maakt kinderen dyslectisch. Verkregen via 1 januari 2012 via http://www.ikvader.nl/blog/basisscholen_maken_kinderen_dyslectisch

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Garant: Antwerpen- Apeldoorn.

leoz.nl. Verkregen op 28 mei, 2012, via <http://www.leoz.nl/Projecten/CompetentieprofielInclusief.aspx>

Onderwijsinspectie Jaarverslag 2006. Verkregen op 15 januari, 2012, via <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Jaarverslag+2006.html>

Sandra Koot, S. (jaartal?). *De leerkracht in Passend onderwijs; uitdagingen voor IB'er en AB'er.* Landelijke Beroepsgroep voor Intern Begeleiders
Verkregen op 29 december, 2011, via http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/attachments/1923537/leerkracht_passendonderwijs.pdf

Mahlberg, K., Sjoblom, M. (2011), *Oplossingsgericht Onderwijzen.* Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Marnix Academie (2003). *Het Onderwijsconcept Ontwikkelend Onderwijs en de Principes van 'van Parreren'*. Verkregen op 27 december, 2011, via <http://flowledge.nl/archive/quonk-4/onderwijskunde/MarnixacademieOntwikkelendOnderwijsendePrincipesvanVanParreren.pdf>

Martin, A (2003). Student Motivation Scale. Verkregen op 5 februari, 2012, via <http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-ducation/102341424.html>

Mens en Gezondheid. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl>

Moll, L. C., (1990). Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. University of Arizona
Binnengehaald 20 december 2011, van http://www.google.nl/#pq=vygotsky's+zone+of+proximal+development&hl=nl&cp=6&gs_id=q&xhr=t&q=moll++vygotsky's+zone+of+proximal+development&pf=p&scient=psy-ab&source=hp&pbx=1&oq=moll++vygotsky's+zone+of+proximal+development&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=&gs_upl=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=9e4daf96b951a2e5&biw=1105&bih=519 .

Passend Onderwijs. Verkregen op 17 augustus, 2011, via <http://www.passendonderwijs.nl/13/2/wettelijke-vertaling-zorgplicht.html>

Rijksoverheid. Verkregen op 1 januari, 2012, via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

Ryan, R. M., Deci, E. M., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. University of Rochester
Contemporary Educational Psychology 25, 54–67
doi:10.1006/ceps.1999.1020
Verkregen op 13 december, 2011, via <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Statenvertaling. Verkregen op 5 december, 2011, via http://www.statenvertaling.net/bijbel/1_koningen.html

StiBCO. *Vygotsky en sociale cognitie*. Verkregen op 11 december, 2011, via <http://nieuw.stibco.nl/mogelijkheden/sociaal-constructivisme/121-vygotsky-en-sociale-cognitie>

Study Bible, King James Version (1999), Academy Enterprises, Inc: Oklahoma

Steunpunt Dyslexie. Verkregen op 10 januari, 2012, via <http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/onderwijsbeleid/#masterplan>

Swaab, D., (2010), *Wij zijn ons brein*. Amsterdam: Contact

UVM.dk. Undervisning Ministeriet. Verkregen op 28 mei, 2012, via http://www.eng.uvm.dk/Fact-Sheets/~media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx

Vervae, E. (2007), *Naar school, Psychologie van 3 tot 8*. Veen Bosch & Keuning uitgevers n.v.: Wommelgem

Visser, J., J., C., M., (2006). Masterplan Dyslexie. Verkregen op 29 december, 2011, via <http://www.masterplandyslexie.nl>

Voorpagina illustratie van de loop. Verkregen op 3 juni, 2012, via <http://www.blog.timesunion.com/opnion/the-thrill-of-the-hunt-has-escaped/9401/realistic-factor-magnifying-glass>

Bijlagen

Bijlage 1

Vervaeet schrijft over dyslexie het volgende: 'Ik beperk me tot dyslexie als het verschijnsel waarin automatisering van het conventionele schrijven en lezen zeer onvolledig tot stand is gekomen, en wel op ontwikkelingspsychologische gronden' (Vervaeet, 2007 p. 195). Het niet tot stand komen van automatisch lezen en schrijven kan echter ook een gevolg zijn van factoren die zich *niet* op psychologisch terrein bevinden. Vervaeet (Ibid) somt een aantal voorwaarden op die bij de leerling aanwezig moeten zijn voor dit conventionele lezen en schrijven. De leerling moet bijvoorbeeld kunnen horen wat er is gedictieerd, kunnen zien wat hij heeft geschreven, goed onderwijs krijgen en rust en concentratie bezitten om te leren lezen en schrijven. Indien aan al deze randvoorwaarden op zintuiglijk, neurologisch en motorisch gebied is voldaan, ligt volgens hem een andere oorzaak ten grondslag aan een niet correct lees- of schrijfgedrag van een leerling. Vervaeet beperkt zich tot deze vorm van dyslexie die hij bestempelt als *ontwikkelingsdyslexie*, waarbij hij een onderscheid maakt tussen 'letter- of klankdyslexie' en 'woorddyslexie'. Beide vormen dienen volgens hem als hoofdingeling te worden opgevat (Vervaeet, 2007).

Bijlage 2

Positieve facetten:

- Geloven in jezelf waarbij zowel geloven en vertrouwen hebben in de eigen competenties een grote rol spelen als ook het kunnen aangaan van uitdagingen;
- Visie op het belang van onderwijs voor elke leerling en voor de maatschappij in het algemeen;
- Focus op lesgeven waaronder het overbrengen van leerstof;
- De inzet tot vermeerderen van competenties en het kunnen oplossen van problemen;
- Planning en overzicht houden: in hoeverre plant en organiseert de leerkracht de lesstof en houdt hij zijn competenties bij;

- Klassenmanagement zoals de organisatie van de lessen, de tijdsindeling en extra instructietijd;
- Volharding: altijd verder blijven zoeken naar andere wegen naar een passende instructie voor die betreffende leerling.

Facetten met een negatieve uitwerking op de motivatie:

- Onzekerheid of angst wat zich kan uiten in zorgen maken of nervositeit en willen opgeven;
- Gebrek aan competenties waardoor de leerkracht onzeker blijft over het geven van onderwijs op maat voor een leerling, onzekerheid over een andere, betere aanpak; -
- Ontkennen van falen wat tot gevolg heeft dat de leerkracht met een leerling blijft worstelen omdat hij niet wil toegeven het niet aan te kunnen en dit niet willen toegeven voor zijn collega's.
- Klagen over of beschuldigen van de ander, maar de gebreken niet bij zichzelf zoeken kan hier parten gaan spelen;
- Zelf sabotage waardoor de leerkracht geen moeite doet om zijn competenties te ontwikkelen;
- Geen mogelijkheid tot verandering zien en er is geen hoop op 'beter'. In hoofdstuk 3.4 komen deze aspecten terug bij informatie over het narratieve interview.

Bijlage 3

Intrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie is voor elk individu de belangrijkste motivatie en wordt gedefinieerd als het doen van een activiteit eerder vanwege zijn inherente bevrediging dan vanwege een onderscheidende consequentie die eraan verbonden is. Hierbij spelen plezier en uitdaging de hoofdmoot maar ook niet externe druk of beloningen. Intrinsieke motivatie is een bijna natuurlijke neiging die de mens helpt bij zijn fysieke, sociale en cognitieve ontwikkeling.

Extrinsieke motivatie

Naar gelang een individu ouder wordt komt de extrinsieke motivatie meer aan de orde. Men wordt steeds meer gevraagd zaken te doen vanwege een te verwachten resultaat, waarbij de motivatie groeit door een stimulans buiten de persoon zelf.

Volgens de Self- Determination Theory (SDT) varieert de extrinsieke motivatie aan de hand van de aanwezige onafhankelijkheid, of wel: de individu die zelf instemt en kiest voor een taak zonder enige dwang van buitenaf in tegenstelling tot de persoon die meer toegeeflijk is aan een controle van buitenaf.

Bijlage 4

Expliciete metingen maken deel uit van een reflectief systeem: een zelfrapportage of het beantwoorden van vragen in een enquête naar aanleiding van het handelen.

Hierbij spelen niet alleen het geheugen, een juist begrip van de gestelde vragen, accuratesse en formulering, maar ook sociale wenselijkheid en onbewustheid ten aanzien van iemands eigen houding een belangrijke rol. Naar aanleiding hiervan is het waarschijnlijk dat een leerkracht zijn negatieve houding of mening over een leerling met dyslexie zal trachten te verbergen (Hofmann, W., Gschwendner, T., 2008).

Hiertegenover worden bij impliciete metingen kwaliteiten gemeten die bij de leerkracht latent aanwezig zijn en onderdeel uitmaken van een impulsief systeem met als gevolg een spontane reactie. Om de verwachtingen van een leerkracht en diens invloed op de prestaties van de leerling te meten is de impliciete meting verregaand de meeste betrouwbare (Hofmann, W., Gschwendner, T., 2008). Bij deze vorm wordt de tijdsrespons gemeten die een goede weergave geeft van een automatische evaluatief antwoord ten aanzien van een bepaalde houding richting een object. Uit empirisch onderzoek met de Evaluative Priming metingen en de Impliciete Associatie Test (IAT) computertest is naar voren gekomen dat er geen correlatie is tussen de houding en de verwachtingen die een leerkracht heeft ten aanzien van een leerling met dyslexie. Beiden zijn van invloed op de leerling prestaties (Hornstra et al, 2011). In dit artikel 'Impliciete metingen van groepsstereotype houdingen van leraren' worden de principes van deze twee type

meetinstrumenten beschreven. De houding van leerkrachten tegenover de leerling met dyslexie kan dus van invloed zijn op de interactie, de instructie en het leerplan met gevolg een beïnvloeding van de prestaties. Het is overigens nog niet bekend wat de uitwerking van het etiket 'dyslexie' is op de verwachtingen van de leerkracht (Hornstra et al, 2010).

Bijlage 5

Verschillende vormen van dyslexie volgens Coltheart

- Attentionele dyslexie: De leerling heeft geen moeite met het benoemen van een losstaande letter. Het probleem treedt op wanneer er meerdere letters staan.
- Neglect: De leerling leest alleen het eerste of laatste deel van een woord, terwijl de rest aan zijn aandacht lijkt te ontsnappen.
- Letter-voor-letter lezen: Alleen door middel van het spellen van de letters kan de leerling het woord lezen.
- Diepe dyslexie: De leerling leest woorden die semantisch aan een woord zijn gerelateerd. Daarnaast vormen lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden en fantasiewoorden ook een probleem.
- Fonologische dyslexie: De leerling is niet in staat om non- woorden te lezen.
- 'Surface' dyslexie: Het direct herkennen van woorden is voor de leerling niet mogelijk. Door het woord hardop uit te spreken lukt dit de leerling wel. Onregelmatige werkwoorden vormen ook een probleem.⁹

Bijlage 6

Das en Kattumuri (2010) tonen door middel van interviews met leerlingen met beperkingen op een inclusieve privéschool in Mumbai aan, dat ook binnen het inclusieve onderwijs verschillende houdingen bestaan ten opzichte van deze groep leerlingen. Tijdens de les worden ze vaak als storend ervaren door hun medeleerlingen en ze worden als oorzaak gezien van het niet kunnen afronden van

⁹ Mens en gezondheid

de te behandelen stof door de leerkracht. Zes van de tien kinderen voelen zich afgescheiden van de rest tijdens bepaalde activiteiten.

Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat 15 van de 20 leerkrachten niet capabel zijn om deze leerlingen met beperkingen op adequate wijze te begeleiden. Een juiste houding en de noodzakelijke gevoeligheid ten aanzien van deze leerlingen ontbrak. Workshops en trainingen voor de leerkrachten zijn van wezenlijk belang voor het slagen van inclusief onderwijs.

Bijlage 7

Praktijkgericht onderzoek.

Bij praktijkgericht onderzoek richten de uitgangspunten en doelstellingen zich voornamelijk op een vernieuwing of verbetering van de beroepspraktijk, een emancipatieproces bij degene(n) die direct bij het onderzoek zijn betrokken en tevens heeft het tot doel de positie van deze betrokken persoon/ personen binnen die beroepspraktijk te verbeteren (Lange et al., 2011).

Bijlage 8

Vragenlijst over de motivationele facetten van de leerkracht om leerlingen met dyslexie passend onderwijs te geven.

Door uw keuze te omcirkelen geeft u aan in hoeverre u het met de volgende uitspraken eens bent.	Helemaal niet mee eens 1	Niet mee eens 2	Er Tussenin 3	Mee eens 4	Helemaal mee eens 5
1. Ik probeer altijd nieuwe wegen te vinden om een leerling te helpen nieuwe vaardigheden aan te leren. intrinsiek pos.				////	/
2. Het is voor mij moeilijk om dagelijks leerlingen met dyslexie de extra begeleiding te geven die ze nodig hebben. intrinsiek neg.		/	//	///	
3. Als een leerling steeds geen goede resultaten behaalt, daalt mijn motivatie om extra tijd aan de leerling te besteden. extrinsiek neg.	///	//	/		
4. Als de school nieuw lesmateriaal heeft aangeschaft voor leerlingen met dyslexie wil ik dit meteen gebruiken. intrinsiek pos.		/	////		
5. Ik ben gemotiveerd om een leerling met dyslexie passend onderwijs te geven als de toetsscores van de leerling daardoor stijgen. extrinsieke pos.				///	///
6. Ik ben bereid om bijscholing te volgen om mijn competenties voor passend onderwijs te vergroten. intrinsiek pos.				////	
7. Het sterkt mijn motivatie als ik complimenten krijg voor mijn begeleiding van een leerling met dyslexie. extrinsiek pos.				///	///
8. Ik wil de leerling met dyslexie extra goed voorbereiden op de CITO toets. extrinsiek pos.				////	
9. Ik creëer een sfeer waarin de leerling met dyslexie zich veilig voelt. intrinsiek pos.				//	///
10. Ik raak gedemotiveerd als kinderen met dyslexie snel zijn geneigd om op te geven. extrinsiek pos.	/	//		//	

Door uw keuze te omcirkelen geeft u aan in hoeverre u het met de volgende uitspraken eens bent.	Helemaal niet mee eens 1	Niet mee eens 2	Er Tussenin 3	Mee eens 4	Helemaal mee eens 5
11. Als kinderen er lang over doen om een bepaalde stof te begrijpen, ben ik altijd weer bereid het nogmaals uit te leggen. intrinsiek pos.				///	///
12. Als kinderen met dyslexie vaker fouten maken wil ik hen extra begeleiden. extrinsiek pos.			/	///	//
13. Mijn kennis over dyslexie is ontoereikend, maar ik ben bereid om door bijscholing hier meer over te leren. intrinsiek pos.		/	/	////	
14. Op het moment dat er specialistische hulp wordt ingeschakeld, voel ik mij bezwaard dat ik dit niet zelf kan doen. extrinsiek neg.	///	///			
15. Ik ben niet gemotiveerd om meer te leren over de complexe leesstoornis dyslexie. intrinsiek neg.	////	/			
16. Een drukke leerling met dyslexie zet ik liever achter in de klas zodat hij mij minder stoort tijdens de instructie. extrinsiek neg.	///		///		
17. Ik geef mijn leerlingen eerder positieve aandacht (complimenten) dan negatieve aandacht. intrinsiek pos.				///	///

Aanvullende opmerkingen:

Bijlage 9

Ad (1) Ethiek in de voorbereidingsfase: transparantie, schriftelijke toestemming vragen van alle participanten, gedetailleerde informatie uitdelen zoals: wat gebeurt er met de uitkomst, garanderen van betrouwbaarheid en anonimiteit, inzake vragen aangeven bij wie men terecht kan.

Ad (2) Ethiek in de onderzoeksfase: alles vindt plaats in transparant overleg, gesprekken dienen vertrouwelijk te zijn en onder alle omstandigheden zal ik de mening van een participant respecteren. Ik zal nooit een volgende stap in het onderzoek nemen, zonder dat de participant hiermee akkoord is gegaan, waarbij manipulatie of dwang onder geen beding mogen worden toegepast.

Ad. (3) Ethiek in de afsluitingsfase: Voor rapportage dienen de resultaten besproken te worden met de deelnemers waarbij voldoende ruimte voor feedback zal zijn. In de vorm van een bedankbrief zal ik aangeven wanneer de oorspronkelijke data zijn vernietigd.

Bijlage 10

Informatie inzake de vragenlijst van L. Hornstra. Bij mijn enquêtelijst heb ik als volgt de vragenlijst van Hornstra geraadpleegd.

Hornstra:

8: 'Kinderen met dyslexie zijn snel geneigd om op te geven' is verwerkt in

vraag 10: Ik raak gedemotiveerd als kinderen met dyslexie snel zijn geneigd om op te geven.

3: 'Ik kan soms gefrustreerd raken als kinderen er lang over doen om de stof te begrijpen' is verwerkt in

vraag 12: Als kinderen er lang over doen om een bepaalde stof te begrijpen, ben ik altijd weer bereid het nogmaals uit te leggen.

9: 'Kinderen met dyslexie maken vaker fouten dan nodig is' is verwerkt in

vraag 13: Als kinderen met dyslexie vaker fouten maken wil ik hen extra begeleiden.

