

De remedie ligt in de verbinding



Een onderzoek ter verbetering van de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model

Naam: Joanna Vlieg
Studentnummer: 2087417
Opleiding: Master Special Educational Needs
Fontys – Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Begeleid door: Wilma Klabbbers
Datum: augustus 2013

Samenvatting

In mijn praktijksituatie merk ik dat het niet zo makkelijk is om, ondanks onze gezamenlijk gedragen visie ten aanzien van adaptief onderwijs, ons onderwijs vanuit startdenken, oftewel het uitgaan van wat het kind nodig heeft, vorm te geven. In mijn werk als intern begeleider ervaar ik bovendien dat externe zorginstanties hun zorg inrichten vanuit een probleemgericht model, gericht op het behalen van vaak algemene einddoelen. Desalniettemin ben ik ervan overtuigd dat bij het vormgeven van adaptief onderwijs, het belang van samenwerken groot is. Door gebruik te maken van elkaars expertise zijn we beter in staat om aan te sluiten bij de behoeften van het kind, om zo het goede te doen. Dit vormt mijn drijfveer voor dit onderzoek.

Ik heb onderzoek gedaan naar de huidige wijze van afstemming tussen de dyslexiebehandelaar en de leerkracht en het belang dat de betrokkenen aan afstemming hechten. Dit is gebeurd aan de hand van een conceptueel model waarin de volgende elementen van afstemming vanuit het sociale model richtinggevend waren: voorwaarden, ondersteunende middelen en uitgangspunten. Hierbij luidde mijn onderzoeksvraag:

Wat is in mijn praktijksituatie nodig om de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model te verbeteren?

Het beschrijvende onderzoek is gesplitst in twee delen. Als eerste heeft er een statistische analyse plaatsgevonden waarop in beeld is gebracht op welke wijze er wordt afgestemd en welke middelen hierbij ondersteunend zijn. Hieruit is naar voren gekomen dat de inzet van het logboek als ondersteunend middel aandachtspunt is. Vervolgens is met behulp van schaalvragenlijsten in beeld gebracht hoe de afstemming door de betrokken leerkrachten en dyslexiebehandelaars wordt ervaren en welk belang zij hieraan toekennen. Hieruit is naar voren gekomen dat de betrokkenen het onderzoeksonderwerp als relevant beschouwen en dat uitgaande van het conceptueel model, ten aanzien van alle elementen van afstemming vanuit het sociale model aandachtspunten liggen.

Nadat de resultaten uit de statistische analyse bekend waren, is gestart met het tweede deel van het onderzoek: het afnemen van interviews. Deze zijn afgenomen bij vijf leerlingen die een dyslexiebehandeling krijgen, waarvan drie leerlingen uit groep 5, één uit groep 7 en één uit groep 8. Uit deze gesprekken is gebleken dat de leerlingen een verschil ervaren in de wijze waarop de spellinginstructie wordt afgestemd op de behoeften van de leerling, waarbij door de leerlingen een voorkeur wordt ervaren voor de wijze waarop de dyslexiebehandelaar zijn spellinginstructie afstemt op de behoeften van de leerling. Hiermee ondersteunen de uitkomsten van het kwalitatieve gedeelte de uitkomsten van het kwantitatieve gedeelte en geven ze inzicht in de wijze waarop de afstemming verbeterd kan worden. De hieruit voorkomende aanbevelingen zijn gerelateerd aan de volgende elementen van afstemming vanuit het sociale model:

- Voorwaarden
- Ondersteunende middelen
- Uitgangspunten

Met deze aanbevelingen is dit onderzoek weliswaar afgerond, er is echter een weg geopend om te komen tot een verbetering van de afstemming, met als uitgangspunt beter aan te sluiten bij dat wat het kind nodig heeft. Hierbij ligt de remedie in de verbinding.

Hoofdstuk 1 Inleiding

De Bijenkorf

Stel je vindt een verdwaald kind in de Bijenkorf. Wat doe je dan?

Je brengt hem terug, zeg je?

Waarheen?

Naar de roltrap waar je hem opzet, zodat hij op de volgende verdieping door iemand anders kan worden geholpen...?

1.1 Aanleiding: de lerende school

De laatste jaren is steeds meer aandacht voor adaptief onderwijs (Bos & Stevens, 2010) en de ecologische pedagogiek (Van Herpen, 2008). Met de invoering van Passend Onderwijs (passendonderwijs.nl, 2013) wordt getracht deze visie vorm te geven. Wanneer ik een rondje onder collega's maak, zal iedereen beamen dat het goed is om vanuit kansen en talenten te denken. Toch stellen we ook vraagtekens. Want hoe is het mogelijk dat we in een setting van meer dan dertig kinderen aan kunnen sluiten bij dat wat ieder kind nodig heeft? Hebben we deze expertise wel in huis?

Ondanks deze onzekerheden zijn we ons in mijn praktijksituatie de afgelopen jaren steeds bewuster van het belang van adaptief onderwijs. Door hierover in dialoog te zijn, hebben we een gezamenlijk gedragen visie (Senge, 1992) gecreëerd, waarbij het verhaal van De Bijenkorf onze waardenset vormt:

Wij brengen onze kinderen niet tot aan de roltrap, maar we begeleiden het en zorgen ervoor dat het daar komt waar het moet zijn.

Dit betekent dat we een grote verantwoordelijkheid dragen tijdens de schoolloopbaan van het kind én een herziening van ons onderwijs: vanuit denken in einddoelen, naar starten vanuit wat het kind nodig heeft.

1.2 Probleemstelling: Creatieve spanning

Maar een gezamenlijk gedragen visie is iets anders dan een gezamenlijk gedragen handelwijze.

Regelmatig betrap ik mezelf erop nog vast te zitten in mijn oude patronen van denken in problemen en tekorten. Ook de afstemming met de dyslexiebehandelaar wordt nog steeds vormgegeven vanuit een probleemgericht model, waarbij ik echter in mijn rol als intern begeleider (ib-er) steeds meer in staat ben me vanuit visie te positioneren. Er is hierbij sprake van een creatieve spanning (Jutten, 2009) resulterend in een creatieve opstelling van mijn zijde: welke acties kan ik ondernemen om de zorg vanuit visie op adaptief onderwijs te verbeteren? Hieruit is mijn onderzoeksvraag voortgekomen:

Wat is in mijn praktijksituatie nodig om de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model te verbeteren?

1.3 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek heeft als doel in beeld te brengen wat er in mijn praktijksituatie nodig is om de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit een sociaal model, aansluitende bij adaptief onderwijs, te kunnen realiseren. Hierbij gaat het om de afstemming met betrekking tot spelling, omdat het lezen door de ouders van de leerling met dyslexie wordt begeleid. Inhoudelijk zal niet worden ingegaan op het vak spelling zelf, aangezien dit niet relevant is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Met behulp van de literatuur wordt kennis gecreëerd ten aanzien van het onderzoeksonderwerp en inzicht verschaft in de factoren waarmee rekening dient te worden gehouden in dit onderzoek. Hier op voortbordurend wordt onderzoek gedaan naar de huidige wijze van afstemmen en hoe deze door het kind, de leerkracht en de dyslexiebehandelaar wordt ervaren. Met behulp van de onderzoeksuitkomsten in relatie tot de literatuur, worden aanbevelingen gedaan ter verbetering van de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model.

1.4 Persoonlijk doel

Toen ik in november 2011 mijn persoonlijk ontwikkelplan (POP) schreef voor de Master SEN, stelde ik mezelf ten aanzien van het samenwerken met de omgeving het volgende doel:

Ik lever als ib-er een zodanige bijdrage aan de samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse activiteiten voor alle leerlingen.

Opgedane kennis vanuit de Master SEN en de ontwikkeling die ik de afgelopen twee jaar als ib-er heb doorgemaakt, hebben me in staat gesteld om dit doel als volgt bij te stellen:

Ik lever als ib-er een zodanige bijdrage aan de samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse activiteiten, waarbij wordt gestart vanuit wat het kind nodig heeft en door de betrokken partners wordt gekeken naar kansen en mogelijkheden.

Mijn onderzoek dient een bijdrage te leveren aan dit persoonlijke doel.

1.5 Deelvragen onderzoek

De deelvragen ten aanzien van de literatuur luiden als volgt:

1. Wat is dyslexie?
2. Wat wordt verstaan onder dyslexiebehandeling in de gezondheidszorg?
3. Wat wordt verstaan onder afstemming tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar in relatie tot de dyslexiebehandeling? Welke mogelijkheden en beperkingen zijn er?
4. Uit welke elementen bestaat de afstemming vanuit het perspectief van het sociale model?

De te onderzoeken deelvragen zijn:

1. Op welke wijze wordt er afgestemd tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?
2. Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?
3. Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerling met dyslexie?

Door deze deelvragen te beantwoorden, wordt antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag:

Wat is in mijn praktijksituatie nodig om de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model te verbeteren?

1.6 Kernbegrippen en eerder onderzoek

De kernbegrippen *afstemming*, *sociale model*, *handelingsgericht werken* en *ketenzorg* staan centraal in dit onderzoek.

Eerder onderzoek heeft zich gericht op het realiseren van ketenzorg in het voortgezet onderwijs (Kleijnen, 2004). Ook naar het effect van Schoolwide Positive Behavior Support (swpbs.nl, 2013), waarbij ketenzorg met betrekking tot gedragsproblematiek centraal staat, is onder andere door Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer onderzoek gedaan (swpbs.nl, 2013).

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen die beantwoord worden vanuit de literatuur:

1. *Wat is dyslexie?*
2. *Wat wordt verstaan onder dyslexiebehandeling in de gezondheidszorg?*
3. *Wat wordt verstaan onder afstemming tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar in relatie tot de dyslexiebehandeling? Welke mogelijkheden en beperkingen zijn er?*
4. *Uit welke elementen bestaat de afstemming vanuit het perspectief van het sociale model?*

2.1 Dyslexie

Indien na een traject van intensieve extra hulp bij het leren lezen en spellen op school blijkt dat een kind niet alleen een achterstand heeft ten aanzien van leeftijdsgenoten maar ook een didactische resistentie kan er sprake zijn van dyslexie. In Nederland wordt officieel de volgende definitie van dyslexie gehanteerd:

Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en met name taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn. (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2011, p. 27)

Wanneer in mijn praktijksituatie de diagnose dyslexie bij een leerling is gesteld, krijgt het kind naast de voortzetting van extra ondersteuning in de klas, een dyslexieverklaring en vaak ook een behandeling van een gespecialiseerde dyslexiebehandelaar. Compensatiemaatregelen worden op school genomen in de vorm van ondersteunende software, een vergroot lettertype en het krijgen van extra tijd bij het maken van toetsen (Gijsel e.a., 2011). In mijn praktijksituatie hebben tien leerlingen een dyslexieverklaring waarvan zeven op dit moment ook een dyslexiebehandeling krijgen.

2.2 Dyslexiebehandeling in de gezondheidszorg

Sinds 1 januari 2009 is de diagnostiek en behandeling van ernstige, enkelvoudige dyslexie in het basispakket van de zorgverzekeraar opgenomen (Gijsel e.a., 2011). Dit heeft tot gevolg dat alleen de ouders initiator zijn van de aanvraag met betrekking tot de diagnostiek en de behandeling, waarvoorheen de school deze rol ook kon vervullen. Ouders bepalen dus of hun kind wordt aangemeld voor onderzoek en behandeling. Indien een kind wordt aangemeld, bepaalt een specialist op basis van de schoolgegevens of het vermoeden van dyslexie gegrond is. Indien dit het geval is volgt er diagnostisch onderzoek. Wanneer uit onderzoek blijkt dat er sprake is van ernstige, enkelvoudige dyslexie kan dyslexiebehandeling in de gezondheidszorg worden opgestart. Deze behandeling vindt over het algemeen plaats vanaf groep 4 en duurt maximaal anderhalf jaar. De behandeling wordt wekelijks door een specialist gedurende 45 minuten binnen of buiten de school gegeven (Gijsel e.a., 2011). In mijn praktijksituatie kiezen de meeste ouders voor het dyslexiebehandelinstituut dat zijn behandelingen bij ons op school geeft. Hierbij spelen organisatorische factoren een rol: het kind hoeft niet tijdens schooltijd opgehaald en weer teruggebracht te worden en mist minder lestijd. Het dyslexiebehandelinstituut benoemt in zijn brochure dat er beter kan worden afgestemd met de leerkracht omdat de behandelaar in de school werkt. Ouders hebben meerdere keren aangegeven dit als meerwaarde te ervaren en hebben dit een rol laten spelen in hun keuze voor dit behandelinstituut.

2.3 Afstemming

In de vorige paragraaf was te lezen dat afstemming tussen de dyslexiebehandelaar en de leerkracht in mijn praktijksituatie een rol speelt bij de keuze van de ouders voor een dyslexiebehandelinstituut. Maar wat verstaat men eigenlijk onder afstemmen? Drie definities:

1. woorden-boek.nl (2013): *Onderling aanpassen (activiteiten, plannen).*
2. encyclo.nl (2013): *Het zo regelen dat alle partijen op de hoogte zijn van elkaars activiteiten of van een bepaalde situatie.*

3. vandale.nl (2013): *In overeenstemming brengen met.*

Voor dit onderzoek zijn deze definities met elkaar verbonden, en kom ik tot onderstaande definitie:

Kennis hebben van elkaars activiteiten en in overeenstemming met elkaar deze aanpassen.

2.3.1 Afstemming vanuit het medische model

De in dit onderzoek beschreven dyslexiebehandeling is gebaseerd op het medische model. Dit model is probleemgeoriënteerd, waarbij de afstemming plaatsvindt vanuit zorgcondities voor individuele leerlingen (Van Lakerveld & Den Otter, 2009). Kenmerken van het individuele model zijn :

- diagnostiek van het individu;
- persoonlijke problemen en diagnoses;
- individuele behandelingsplannen en -voorzieningen;
- expertcliënt model vanuit een beleid dat gericht is op: aanpassing, beheersing en controle;
- De leerling met speciale onderwijsbehoeften wordt snel betiteld als een 'zorg'-leerling en de beperking wordt gezien als een tekort of een ziekte. (Van Lakerveld e.a., 2009)

Om in aanmerking te komen voor vergoede dyslexiezorg, dient het dyslexiebehandelinstituut zich volgens het College voor Zorgverzekeringen (CVZ) te houden aan het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006). Dit veroorzaakt volgens de dyslexiebehandelaar in mijn praktijksituatie beperkingen ten aanzien van tijd en ruimte om tot afstemming te komen met de leerkracht. Volgens Brand (2009) is het echter wel van belang dat de aanpak van de school en de dyslexiebehandelaar op elkaar worden afgestemd. Belangrijke momenten van afstemming zijn na de diagnostiek en aansluitend op de evaluatiemomenten in de behandeling. Ook het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssels e. a., 2011), een protocol bestemd voor het primair onderwijs, benadrukt het belang van afstemming, met name bij spelling, en geeft hierbij als motivatie dat wanneer de instructie van de leerkracht en de dyslexiebehandelaar niet met elkaar overeenkomen dit kan leiden tot verwarring en zorgen voor onnodige extra inspanningen van de leerling. Deze afstemming kan volgens het protocol als volgt vormgegeven worden:

Vorm	Inhoud	Frequentie	initiator
Evaluatiemomenten	Evaluatie behandelplan	Driemaandelijks	Dyslexiebehandelaar
Heen-en-weer schrift Mail	Inhoud spellinginstructie Observatiegegevens Lees- en spellingvorderingen	Wekelijks	Dyslexiebehandelaar Leerkracht

Het doel van verslaglegging is volgens Blomert (2006) het creëren van een geheugensteun en het creëren van een middel tot communicatie. Het geeft inzicht in de wijze waarop de behandeling wordt gestructureerd en biedt ondersteuning bij de overdracht van gegevens zodat de continuïteit van zorg gewaarborgd blijft. In mijn praktijksituatie zie ik nog een ondersteuningsmiddel dat wordt ingezet om tot afstemming te komen: het steunkaartenboekje. Dit is een mapje waarin de spellingregels worden uitgelegd en gevisualiseerd voor de leerling met dyslexie. De leerling kan deze op eigen initiatief inzetten in de klas. Tevens kan het dienen als ondersteuningsmiddel voor de leerkracht: de spellingregels zijn inzichtelijk gemaakt, zodat de leerkracht in staat is om zijn instructie af te stemmen op dat wat de leerling heeft geleerd in de behandeling. Het steunkaartenboekje is alleen bestemd voor de leerling met dyslexie. De kaarten mogen niet gedupliceerd worden of als ondersteuning dienen bij kinderen die geen dyslexiebehandeling krijgen.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssel e.a., 2011) beschrijft een stappenplan voor een effectieve aanpak bij afstemming.

De leerkracht:

- Is op de hoogte van de uitslag van het diagnostisch onderzoek.
- Stelt de behandelaar op hoogte van de vorderingen in de klas met behulp van observaties en toetsgegevens.
- Is in grote lijnen op de hoogte van de inhoud van de behandeling.
- Maakt afspraken met de behandelaar over de begeleiding op school.
- Bevordert dat afspraken gemaakt worden ten aanzien van de onderwijsbehoeften van de leerling.

Dit stappenplan is beschreven vanuit één invalshoek: de rol van de leerkracht. Uitgaande van de eerder gestelde definitie van afstemmen: '*Kennis hebben van elkaars activiteiten en in overeenstemming met elkaar deze aanpassen*', kan worden geconcludeerd dat deze stappen ook voor de dyslexiebehandelaar van toepassing zouden moeten zijn. Dit is naar mijn mening een belangrijke aanvulling, omdat het de wederkerigheid in de afstemming benadrukt. Het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) wijdt niet uit over de rol van de dyslexiebehandelaar met betrekking tot afstemming met de leerkracht. Wel wordt de rol van de school nader belicht: 'De verwijzer, intern leerlingbegeleider op school of vergelijkbaar wordt geïnformeerd over de aard en duur van de behandeling en wordt met toestemming van de ouders/verzorgers geïnformeerd over de resultaten.' (Blomert, 2006, p.17). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de school volgens zowel het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) als het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssel et. al., 2011) geen leidende, maar participerende rol vervult bij de afstemming. Dit is herkenbaar in mijn praktijksituatie.

2.3.2 Afstemming vanuit het sociale model

In mijn praktijksituatie is bij het vormgeven van de zorg het verhaal van de Bijenkorf leidend: we dragen ten alle tijde zorg voor onze kinderen en begeleiden het om het daar te laten komen waar het moet zijn. Hierbij gaan we uit van de uniciteit van ieder kind en zijn hieruit voortkomende behoeften. Dit impliceert dat we het kind in zijn totaal zien, in wat hij kan en wat hij niet kan. Hierbij wordt niet alleen uitgegaan van de visie van de leerkracht, maar ook van het kind en de ouders (Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011). Deze visie sluit aan bij het sociale model, waarbij het het uitgangspunt is om het kind in zijn hele persoon te zien en niet alleen vanuit de benadering als patiënt. Het hebben van een beperking wordt gezien als een eigenschap van het kind: het kind is niet zijn beperking (Van Lakerveld & Den Otter, 2009). Per 1 augustus 2014 gaat de Wet op Passend Onderwijs (passendonderwijs.nl, 2013) in. Eén van de uitgangspunten van Passend Onderwijs is dat het kind een zo passend mogelijke plek in het onderwijs krijgt, aansluitende bij zijn of haar talenten, beperkingen en behoeften. Hiermee sluit Passend Onderwijs aan bij de uitgangspunten van het sociale model. Om de zorg vanuit dit model vorm te geven moet worden gedacht vanuit een transactioneel kader: wat heeft dit kind in deze context nodig? Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen en hoe kunnen de betrokkenen vanuit systeemdenken een rol spelen in het bieden van de zorg? (Pameijer & Van Beukering, 2007). Er is sprake van integrale leerlingenzorg, door Kleijnen (2011) 'ketenzorg' genoemd.

Een algemene definitie van ketenzorg volgens encyclo.nl (2013):

Zorg waarin de verschillende schakels van zorgverlening op elkaar zijn afgestemd, zodat een samenhangend aanbod ontstaat, gericht op de behoeften van de patiënt of cliënt.

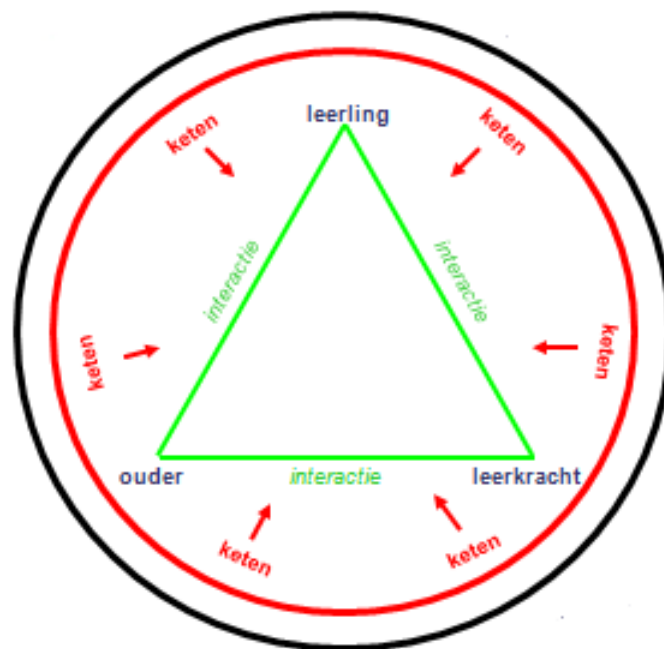
Deze omschrijving betreft echter ketenpartners in de gezondheidszorg. Bij onderwijsketenzorg is een breder kader voorzien. Hier maakt de school expliciet deel uit van de keten en heeft de regie in de samenwerking, omdat deze het kind het meest duidelijk in beeld heeft.

Kleijnen (2011) geeft hierbij de volgende aanvulling:

Het geheel aan ondersteunende arrangementen dat de school samen met de ouders voor jeugdigen weet te realiseren in functionele verbinding met ketenpartners.

Bij het realiseren van ondersteunende arrangementen voor de leerling, staat de vraag centraal: Wat heeft de leerkracht nodig om zijn onderwijs af te stemmen op de behoeften van de leerling? Het vertrekpunt is de leerkracht met zijn ondersteuningsbehoeften. Hiermee sluit het werken vanuit ketenzorg aan bij het handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer & Van Beukering, 2007). In het HGW wordt uitgegaan van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen. Dit betekent dat de betrokken professionals leren denken buiten de gangbare kaders ten aanzien van zorg. De leerkracht anticipeert in situaties waar het standaard onderwijsaanbod niet toereikend genoeg is en verlegt zijn grenzen. De externe deskundige beseft dat er buiten de zorg ook een kind in beeld is en dat de leerkracht hulp kan gebruiken bij het vaststellen van de doelen en het aansluiten van zijn onderwijsaanbod hierop. De betrokken professionals zien het realiseren van de zorg als hun gezamenlijke verantwoordelijkheid (Kleijnen, 2011). Om dit ideaal te bereiken moeten scholen voldoende situaties creëren, waarin leerkrachten en ketenpartners de gelegenheid krijgen hun expertise te delen en hun grenzen te verleggen. De samenwerking met de ketenpartners vindt plaats op verschillende niveaus (Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011). De externe deskundige vervult als ketenpartner een prominente rol in:

1. Basiszorg niveau 1, 2, 3, variërend van reguliere zorg ten aanzien van alle leerlingen tot speciale zorg ten aanzien van een kleine groep of het individu.
2. Breedtezorg niveau 4, diagnostiek en behandeling ten aanzien van het individu.



Figuur 1. Onderwijszorg: de keten (Bron: Kleijnen, 2011)

Met de implementatie van de 1-zorgroute (Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011) en het Handelingsgericht Werken (HGW) (Pameijer & Van Beukering, 2007) worden concrete handvatten geboden om de zorg vanuit het sociale model vorm te geven en zodoende Passend Onderwijs te realiseren. Ten aanzien van de afstemming

met andere sectoren wordt hierbij vanuit de Wet op Passend Onderwijs het volgende doel gesteld: 'De inzet van extra ondersteuning in het onderwijs moet beter worden afgestemd op de inzet vanuit andere sectoren in het jeugddomein, zoals de jeugdzorg. Zowel de voorzieningen als de ondersteuning die een kind vanuit verschillende sectoren ontvangt, moeten beter op elkaar worden afgestemd' (passendonderwijs.nl, 2013). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de school een verantwoordelijkheid draagt om te komen tot een verbetering van de afstemming met de jeugdzorg, waar de dyslexiebehandeling ook toe behoort. Binnen het samenwerkingsverband waar mijn school aan verbonden is, zie ik dat implementatie van de 1 Zorgroute en het HGW de afgelopen jaren een belangrijk topic is geweest. Er zijn meerdere bijeenkomsten en scholingen georganiseerd waarin deze onderwerpen centraal stonden. Ook in mijn praktijksituatie geven we de zorg volgens de 1-zorgroute vorm en is steeds meer aandacht voor het HGW. Pedagogische groepsoverzichten vormen de onderlegger voor ons onderwijs en didactische groepsplannen ten aanzien van lezen zijn reeds geïmplementeerd. Wanneer we echter kijken naar het afstemmen met de dyslexiebehandelaar, dan kan worden geconcludeerd dat deze nog steeds vanuit het medische model worden vormgegeven. De dyslexiebehandelaar bepaalt en regisseert het traject, hierbij is geen sprake van afstemming vanuit ketenzorg en HGW.

2.3.3 afstemming internationaal

Om zicht te krijgen op hoe er buiten de grenzen wordt afgestemd met de dyslexiebehandelaar is een telefonisch interview afgenomen bij een Nederlandse leerkracht die sinds een jaar werkzaam is op een basisschool in België (zie bijlage 1). Gevraagd is naar de wijze van afstemming en de ervaringen ten aanzien van de afstemming met de dyslexiebehandelaar.

Werkwijze

De dyslexiezorg wordt in België anders vormgegeven dan in Nederland. Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) (ond.vlaanderen.be/clb/, 2013), in Nederland te vergelijken met het samenwerkingsverband, is verantwoordelijk voor het bieden van dyslexiezorg. Waar in Nederland de ouders initiator en eigenaar van de vergoede dyslexiezorg, wordt in België het CLB ingeschakeld door de school. Desalniettemin is de praktijksituatie van de geïnterviewde enigszins te vergelijken met mijn praktijksituatie: de dyslexiebehandelaar biedt de behandeling in de school, de evaluatiemomenten vinden binnen dezelfde frequentie plaats en er wordt bij wijze van overdracht gebruik gemaakt van een heen-en-weerschrift.

Ervaringen

De leerkracht geeft aan dat ze de dyslexiezorg in België als onduidelijk ervaart en dat de doelen en afspraken ten aanzien van de behandeling voor haar niet helder zijn. Wat betreft de overdracht geeft de leerkracht aan zelden actief gebruik te maken van het heen-en-weerschrift als overdrachtsmiddel. In vergelijking met haar ervaringen in België geeft de leerkracht aan dat ze meer tevreden was over de afstemming met de dyslexiebehandelaar in Nederland, omdat het behandeltraject en de hierbij behorende doelen voor haar destijds wel duidelijk waren.

2.4 Elementen afstemming vanuit het sociale model

In de vorige paragrafen is beschreven wat wordt verstaan onder afstemming tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar, wat voorwaardelijk is bij deze afstemming en hoe deze vormgegeven kan worden vanuit het sociale model. Deze verschillende elementen heb ik samengevoegd in een conceptueel model (Janssen, 2002) (figuur 2). Dit model vormt mijn kader en geeft richting aan mijn onderzoek. De interventies die ik in mijn aanbevelingen doe, sluiten hierbij aan. De waarderend-onderzoekende benadering (Tjepkema & Verheijen, 2009) is aan het conceptueel model toegevoegd, omdat dit mijns inziens een metabenaderingswijze is die past bij het sociale model.

2.4.1 De waarderend-onderzoekende benadering

De waarderend-onderzoekende benadering vindt zijn oorsprong in Appreciative Inquiry, Positieve Psychologie, Oplossingsgericht werken en de Sterkepuntenbenadering van persoonlijke ontwikkeling (Tjepkema & Verheijen, 2009). Kenmerkend voor deze benadering is dat de aandacht wordt gericht op hetgeen dat werkt, op voorbeelden van wat effectief is en wat energie geeft. De doelen worden positief geformuleerd. Krachten en successen worden systematisch geanalyseerd en dienen zodoende als

vertrekpunt voor verdere groei. Dat maakt deze benadering ontwikkelgericht, in plaats van probleemgericht.

Dit onderzoek richt zich op afstemming ten aanzien van de dyslexiebehandeling. Communicatie speelt hierbij een belangrijke rol: tussen de leerkrachten en de dyslexiebehandelaars, maar ook tussen mij (in de rol van onderzoeker en intern begeleider) en de betrokkenen. Volgens Senge (1992) is relatie voorwaardelijk voor prestatie. Dit impliceert naar mijn mening dat er zonder relatie ook geen sprake kan zijn van een betekenisvolle afstemming. In mijn praktijksituatie worden veranderingsprocessen door het managementteam vanuit waardering vormgegeven, ik mag fouten maken en word niet afgerekend op wie ik ben, maar wel aangesproken op wat ik doe. Deze relatie met het managementteam geeft mij vertrouwen en stelt mij in staat om te leren. Mijn ervaringen ten aanzien van de waardierend-onderzoekende benadering hebben er aan bijgedragen dat deze als overkoepelende benaderingswijze wordt beschouwd gedurende dit onderzoek.

Afstemming vanuit het sociale model	
<i>Voorwaarden</i>	
Protocol leesproblemen en dyslexie	De leerkracht heeft kennis van: • De onderzoeksgegevens. • De inhoud van het traject (tot op zekere hoogte). • De vorderingen van de leerling in de behandeling.
Protocol Diagnostiek en behandeling	De dyslexiebehandelaar heeft kennis van: • De wijze waarop spellingonderwijs wordt aangeboden op school. • De vorderingen van de leerling op school ten aanzien van spellen.
<i>Ondersteunende middelen</i>	
Protocol leesproblemen en dyslexie	• Dagelijks: Steunkaartenboekje • Wekelijks: Heen-en-weerschrift/mail • Periodiek: Evaluatiebijeenkomsten
Praktijksituatie	
<i>Uitgangspunten</i>	
HGW	De leerkracht en de dyslexiebehandelaar: • Formuleren de onderwijsbehoeften van het kind vanuit een transactioneel kader. • Brengen de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen in beeld gebracht en zijn in staat hierop te anticiperen.
Ketenzorg	• Zorg wordt gerealiseerd vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid. • Interventies worden niet alleen ingezet op breedtezorg niveau 4, maar ook op basiszorg niveau 1, 2 en 3.
<i>Rol van de onderzoeker</i>	
Waarderend-onderzoekende benadering	De onderzoeker: • Gaat uit van wat werkt en effectief is. • Formuleert doelen positief. • Analyseert krachten en successen. • Neemt krachten en successen als vertrekpunt voor verdere groei.

Figuur 2: Elementen van afstemming vanuit het sociale model (conceptueel model).

2.5 Samenvatting

De zorg kan vanuit verschillende modellen worden vormgegeven. Het medische model is probleemgericht, waar het sociale model uitgaat van kansen en mogelijkheden. Wanneer men uitgaat van het sociale model, vereist dit van de betrokkenen dat ze zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen, intensief samenwerken en het aanbod onderling op elkaar afstemmen. Dit afstemmen vindt plaats op kindniveau: wat zijn zijn onderwijsbehoeften? En op professioneel niveau: wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen? Wanneer de deskundigheid van de dyslexiebehandelaar niet alleen ten aanzien van het kind met dyslexie wordt ingezet, maar ook ten aanzien van de overige kinderen in de klas, kan worden gesproken van ketenzorg. Er vindt een verdieping van de samenwerking van de professionals plaats die als doel heeft de expertise van de leerkracht te vergroten. Het handelingsgericht werken en ketenzorg bieden beide aanknopingspunten om de afstemming vanuit het sociale model vorm te geven en/of te verbeteren. Door het onderzoek vorm en richting te geven vanuit de waarderend-onderzoekende benadering wordt tevens aangesloten bij de uitgangspunten van het sociale model.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke methodes en instrumenten worden ingezet om tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag te komen. Ook wordt ingegaan op de voorwaarden en uitgangspunten van praktijkgericht onderzoek en wordt uiteengezet hoe dit onderzoek hieraan voldoet.

3.1 Onderzoeksstrategie

Met mijn onderzoek wil ik in beeld brengen hoe de leerkracht en de dyslexiebehandelaar met elkaar afstemmen en wat er nodig is om dit vanuit het sociale model te laten plaatsvinden. Hierbij is beschrijvend onderzoek (Janssens, 2002), verankerd in het kritisch-emancipatorische paradigma (De Lange e.a., 2011), de meest geschikte onderzoeksstrategie. Centraal bij deze onderzoeksstrategie staat het geven van een beschrijving van een aantal onderzoekselementen aan de hand van tevoren in een conceptueel model genomen variabelen (Janssens, 2002, p. 53). Omdat het onderzoek tevens als doel heeft bewustwording van de huidige werkwijze én het gezamenlijk afstemmen van de dyslexiezorg vanuit het sociale model (Van Lakerveld e.a., 2009) te creëren, bevindt het onderzoek zich in het kritisch-emancipatorische paradigma. In dit onderzoek is de afstand tussen mij, in de rol van onderzoeker, en de betrokken personen klein, aangezien een situatie wordt bestudeerd waar ik zelf als intern begeleider deel van uitmaak (Ponte, 2012). Dit heeft als doel dat ik zicht krijg op mijn eigen rol ten aanzien van het verbeteren van de afstemming en maakt het onderzoek voor mij als onderwijsprofessional betekenisvol.

Aansluitend bij Ponte (2012) zijn drie componenten leidend bij de analyse en het bekritisieren van de onderzochte situatie:

1. Hoe is de situatie nu?
2. Hoe zou het moeten zijn?
3. Hoe denkt men dat te realiseren?

Deze drie componenten beschouw ik als richtinggevend bij het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen.

3.2 Onderzoeksmethodes, -instrumenten, respondenten en data-analyse

Er is bij dit onderzoek sprake van zowel kwantitatief (De Lange e.a., 2011) als kwalitatief onderzoek (Klabbers & Boosten, 2013). Het kwantitatieve onderzoek (onderzoeksdeelvragen 1 en 2) gaat vooraf aan het kwalitatieve onderzoek (onderzoeksdeelvraag 3).

Onderzoeksdeelvraag 1 Op welke wijze wordt er afgestemd tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?	
Onderzoeksmethode	Vragenlijst (zie bijlage 2) en documentonderzoek, waarbij ten aanzien van het heen-en-weerschrift een verdiepingsstudie wordt gedaan naar de wijze van inzet als afstemmingsmiddel. Dit heeft als doel inzicht te krijgen in de frequentie waarop het heen-en-weerschrift, volgens Blomert (2006) een belangrijk communicatiemiddel, wordt ingezet en welke betrokkenen, in relatie tot hun functie, hier gebruik van maken.
Onderzoeksinstrument	• In de vragenlijsten wordt met behulp van meerkeuzevragen gevraagd naar de wijze waarop de betrokkenen met elkaar afstemmen en de frequentie waarop de afstemming plaatsvindt. • Het Heen-en-weerschrift wordt onderzocht op lay-out en gebruik.
Respondenten	• Drie dyslexiebehandelaars • Zes leerkrachten middenbouw • Twee leerkrachten bovenbouw Deze respondenten zijn allen betrokken bij de afstemming ten aanzien van de dyslexiebehandeling en geven daarom een realistisch beeld van de te onderzoeken praktijksituatie.
Data-analyse	Kwantitatieve data-analyse. De uitkomsten worden met behulp van Microsoft Office Excel in gemiddelden (vragenlijst) en percentages (documentonderzoek) weergegeven.

<u>Onderzoeksdeelvraag 2</u> <i>Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?</i>	
Onderzoeksmethode	Vragenlijst (zie bijlage 2), waarbij de betrokken dyslexiebehandelaars en leerkrachten ten aanzien van de domeinen: • Afstemming tussen school en de dyslexiebehandelaar • Afstemming ten aanzien van het spellingonderwijs op school • Afstemming ten aanzien van het kind met dyslexie • Afstemming ten aanzien van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. hun ervaringen in beeld brengen en aangeven in welke mate zij deze domeinen als relevant ervaren.
Onderzoeksinstrument	Likertschaalvragenlijst: De verschillende antwoordmogelijkheden hebben de getalcode 1 tot en met 5, waardoor de uitkomsten geïnterpreteerd worden op intervalniveau (De Lange e.a., 2011).
Respondenten	• Drie dyslexiebehandelaars • Zes leerkrachten middenbouw • Twee leerkrachten bovenbouw Deze respondenten zijn allen betrokken bij de afstemming ten aanzien van de dyslexiebehandeling en geven daarom een realistisch beeld van de te onderzoeken praktijksituatie.
Data-analyse	Kwantitatieve data-analyse. De uitkomsten worden met behulp van Microsoft Office Excel in gemiddelden weergegeven. Hierbij ligt de grenswaarde op 3. Een score lager dan 3 wordt als signalerend beschouwd en kan leiden tot een aanbeveling.

<u>Onderzoeksdeelvraag 3</u> <i>Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerling met dyslexie?</i>	
Onderzoeksmethode	Interview (zie bijlage 3), waarbij leerlingen die een dyslexiebehandeling krijgen gevraagd wordt naar hoe zij de afstemming ervaren.
Onderzoeksinstrument	Deze interviews zijn open en semi gestructureerd (Baarda e.a., 2001). Aan de hand van de vastgestelde topics: – Doel van behandeling – Omgang diagnose – Onderwijsbehoeften – Benoemen van spellingregels – Inzet steunkaartenboekje worden de kinderen vragen gesteld met betrekking tot de afstemming van de betrokkenen ten aanzien van de dyslexiebehandeling en ten aanzien van het kind.
Respondenten	Drie leerlingen uit groep 5 Eén leerling uit groep 7 Eén leerling uit groep 8
Data-analyse	De gegevens van de interviews worden met behulp van een inhoudsanalyse vanuit de inductieve benadering geïnterpreteerd (De Lange e.a., 2011). Dit houdt in dat vanuit de afzonderlijke uitkomsten van de diverse interviews, getracht wordt een synthese tot stand te brengen die antwoord geeft op deze deelvraag.

3.3 Ethiek

In de voorbereiding, gedurende en na het onderzoek dienen een aantal maatregelen te worden genomen om te voldoen aan de ethische voorwaarden (Ponte, 2012) behorende bij dit onderzoek. Aangezien drie verschillende typen informanten (kinderen, leerkrachten, dyslexiebehandelaars) betrokken zijn bij het onderzoek is het van belang dat iedere keer opnieuw bekeken wordt wat de betrokken onderzoeksgroep nodig heeft, zodat hierop kan worden geanticipeerd. Ten aanzien van de kinderen betekent dit dat ik contact opneem met de ouders voor toestemming om hun kind op anonieme basis deel te laten nemen aan het interview. Ook zal ik na afronding van het onderzoek de ouders op de hoogte stellen van de uitkomsten. Hiermee bewerkstellig ik de voor actieonderzoek voorwaardelijke transparantie (De Lange e.a., 2011). Tegen de kinderen zal ik duidelijk zijn in het doel van het interview en mijn verwachtingen van hen. Ook zal ik de interviews afnemen op momenten dat het de kinderen en de leerkrachten schikt. Dit doe ik in overleg met de betrokken leerkrachten. De naam van de school en het dyslexie behandelinstituut zullen anoniem blijven. De betrokken leerkrachten en dyslexiebehandelaars worden op de hoogte gesteld van mijn onderzoek en het doel hiervan. Ik stel de betrokkenen op de hoogte dat de vragenlijsten op vrijwillige basis kunnen worden ingevuld en anoniem zullen worden verwerkt. De uitkomsten van de vragenlijsten en de interviews worden met de leerkrachten en de dyslexiebehandelaars tijdens een bijeenkomst besproken, zodat ervaringen en ideeën kunnen worden uitgewisseld en gezamenlijk vervolgstappen kunnen worden bepaald. Hierbij houd ik rekening met de gevoelens van de betrokkenen: het vellen van een oordeel is niet het doel, maar wel waar we gezamenlijk naartoe willen en hoe we dat kunnen realiseren. Gemaakte verslagen en conclusies gedurende het onderzoek zal ik terugkoppelen met de betrokkenen om te controleren of deze naar waarheid weergegeven zijn. Na afronding van het onderzoek zal ik alle documenten bewaren, zodat deze gedeeld kunnen worden wanneer nodig.

3.4 Validiteit, triangulatie en betrouwbaarheid

Validiteit verwijst naar de mate waarin een onderzoeksinstrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange e.a., 2011). Bij validiteit wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit. Interne validiteit impliceert dat de criteria die binnen het onderzoek zelf zijn opgesteld ertoe leiden dat de onderzoeksinstrumenten een bijdrage leveren aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In dit onderzoek betekent dit dat er door middel van methode- en bronnentriangulatie een antwoord wordt gegeven op de criteria die door mij in het conceptueel kader zijn vastgesteld ten aanzien van de afstemming vanuit het sociale model. Methodetriangulatie wordt hierbij toegepast in de vorm van de instrumenten documentonderzoek, vragenlijsten en interviews. Bronnentriangulatie wordt bewerkstelligd doordat de vragenlijsten bij meerdere dyslexiebehandelaars en meerdere leerkrachten worden afgenomen. Zo ook de interviews met de kinderen. Dit met als doel de uitkomsten zo betrouwbaar mogelijk te maken. De voor het conceptueel model geraadpleegde literatuur en bronnen, komen vanuit verschillende invalshoeken, zodat vanuit een breed kader naar het onderzoeksonderwerp wordt gekeken. Hiermee wordt voldaan aan de eisen van de Master SEN en zodoende aan de externe validiteit, waarbij het gaat om de mate waarin de onderzoeksresultaten voldoen aan externe kwaliteitscriteria (De Lange e.a., 2011).

3.5 Tijdpad

Februari 2013	• Vragenlijst leerkrachten en dyslexiebehandelaars maken en versturen naar de betrokkenen.
Maart 2013	• Uitkomsten vragenlijsten verwerken • Interviews afnemen bij de kinderen
April 2013	• Uitkomsten interviews verwerken
Mei / juni 2013	• Onderzoek afronden
Augustus 2013	• Delen met de betrokkenen

Hoofdstuk 4 Data-analyse

In dit hoofdstuk worden de gegevens verkregen uit vragenlijsten, documentonderzoek en interviews geanalyseerd in relatie tot de deelvragen, beschreven in hoofdstuk 3.

4.1 vragenlijst

In deze paragraaf wordt de wijze van afstemming en het belang dat de respondenten hieraan hechten, geanalyseerd. Ook wordt beschreven wat de betrokkenen als een zinvolle afstemming ervaren. Hiermee worden de deelvragen 1, 2 en 3 beantwoord. De vragenlijsten (bijlage 4) zijn ingevuld door acht leerkrachten en drie dyslexiebehandelaars. De schaalvragen konden gescoord worden op vijf categorieën:

- heel erg mee oneens
- mee oneens
- neutraal
- mee eens
- heel erg mee eens

Wanneer de respondent het antwoord op de vraag niet wist, kon dit worden aangegeven in de toelichting.

In de vragenlijsten kwamen de volgende onderwerpen aan bod:

Afstemming tussen school en de dyslexiebehandelaar (vraag 1 t/m 4)

Afstemming ten aanzien van het spellingonderwijs op school (vraag 5 t/m 7)

Afstemming ten aanzien van het kind met dyslexie (vraag 8 t/m 15)

Afstemming ten aanzien van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht (vraag 16 t/m 17)

Wanneer wordt de afstemming als zinvol ervaren? (vraag 18)

De antwoorden van vraag 1 tot en met 17 zijn verwerkt in tabellen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen de ervaren situatie (A) en de ervaren relevantie (B) van de vraag. Ook wordt het verschil tussen de leerkrachten (LK) en de dyslexiebehandelaars (DB) in de tabellen weergegeven. Wanneer er bij een partij een spreiding is op minimaal drie punten van de Likertschaal, waarbij tenminste 1 respondent 'mee oneens' scoort, wordt dit met grijs in de tabel aangegeven. Om een vergelijking te kunnen maken tussen de betrokken partijen zijn de uitkomsten in gemiddelden uitgedrukt. Een gemiddelde score van minder dan 3 wordt als onvoldoende beschouwd, omdat dit impliceert dat de betrokken partij het (geheel) niet eens is met de stelling ondanks dat deze wel een rol speelt bij afstemming. Bij vraag 18 wordt de betrokkenen gevraagd een situatie te beschrijven waarin ze het gevoel hadden zinvol af te stemmen met de andere partij. Deze vraag sluit aan bij de waarderend-onderzoekende benadering (Tjepkema & Verheijen, 2009) en brengt in beeld wat volgens de betrokkenen werkt.

4.1.1 Eerste bevindingen

In onderstaand schema staan de gemiddelde uitkomsten per onderdeel.

Na een korte algemene beschouwing worden de uitkomsten per onderdeel geanalyseerd en vindt een verdieping op deze eerste bevindingen plaats.

Gemiddelde uitkomsten	A) Ervaren situatie	B) Relevantie
1. Afstemming ten aanzien van de dyslexiebehandeling.		
Leerkracht	3.4	4.8
Dyslexiebehandelaar	3.7	4.6
2. Afstemming ten aanzien van het spellingonderwijs op school.		
Leerkracht	2.8	4.5
Dyslexiebehandelaar	3.9	4.6
3. Afstemming ten aanzien van het kind met dyslexie.		
Leerkracht	3.4	4.3
Dyslexiebehandelaar	3.1	3.9
4. Afstemming ten aanzien van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.		
Leerkracht	3.7	4.6
Dyslexiebehandelaar	3.5	4.2

Uit bovenstaand schema valt op te maken dat zowel de leerkrachten als de dyslexiebehandelaars bij ieder onderdeel hoger scoren op relevantie dan op de ervaren situatie. Wordt dit per vraag bekeken dan valt op dat de leerkrachten altijd hoger scoren op de B-vraag dan op de A-vraag. Dit geldt, op één vraag na (vraag 10), ook voor de dyslexiebehandelaars. Verder valt op dat de leerkrachten op onderdeel 2, het enige onderdeel waarin de vragen vanuit het perspectief van de dyslexiebehandelaar worden gesteld, significant lager scoren op de ervaren situatie dan de dyslexiebehandelaars. De ervaren relevantie is daarentegen nagenoeg gelijk. Verder is uit bovenstaand schema op te maken dat de dyslexiebehandelaars gemiddeld hoger scoren op de A-vragen bij de onderdelen 1 en 2, waarbij het gaat over inhoudelijke afstemming. Daarentegen scoren de leerkrachten gemiddeld hoger op de A-vragen bij de onderdelen 3 en 4, waarbij het gaat over afstemming ten aanzien van de persoonlijke behoeften van de leerkracht of het kind.

4.1.2 Afstemming ten aanzien van de dyslexiebehandeling

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
1a. De leerkrachten hebben kennis van de visie van de dyslexiebehandelaar ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.							
1b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten kennis hebben van de visie van de dyslexiebehandelaar ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.							
LK 1a.		7	1				2.1
LK 1b.				4	4		4.5
DB 1a.				3			4
DB 1b.					3		5
2a. De leerkrachten zijn op de hoogte van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.							
2b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.							
LK 2a.			2	4	2		4
LK 2b.				2	6		4.8
DB 2a.				2	1		4.3
DB 2b.					3		5

De dyslexiebehandelaars scoren zowel op de A- als B-onderdelen van vraag 1 en 2 hoger als de leerkrachten. In deze vragen staan kennis van de visie van de dyslexiebehandelaar en kennis van algemene

doelen van de dyslexiebehandeling centraal. Hieruit kan worden opgemaakt dat de dyslexiebehandelaars de kennis van de leerkrachten hoger inschatten dan de leerkrachten zelf. Bovendien is de relevantie voor deze onderdelen voor de dyslexiebehandelaar groter dan voor de leerkrachten.

Het verschil in hoe de dyslexiebehandelaars en de leerkrachten de kennis van de leerkrachten ten aanzien van de visie van de dyslexiebehandelaar inschatten is significant; een verschil van 1.9 punten. De leerkrachten scoren met een gemiddelde van 2.1 punten onvoldoende, terwijl de dyslexiebehandelaars 4 punten scoren.

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
3a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden aangeboden.							
3b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden aangeboden.							
LK 3a.		1	2	3	2		3.8
LK 3b.				1	7		4.9
DB 3a.			2	1			3.3
DB 3b.			1	1	1		4
4a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden benoemd.							
4b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden benoemd.							
LK 4a.		1	1	6			3.6
LK 4b.				1	7		4.9
DB 4a.			3				3
DB 4b.				2	1		4.3

De leerkrachten scoren zowel op de A- als op de B-onderdelen van vraag 3 en 4 hoger als de dyslexiebehandelaars. In deze vragen staat inhoudelijke kennis van het spellingaanbod van de dyslexiebehandelaar centraal. Ondanks de gemiddeld hogere score van de leerkrachten, is er een spreiding op minimaal 3 punten op de Likertschaal. Hieruit valt op te maken dat de ervaren situatie leerkracht-afhankelijk is. Een leerkracht geeft aan: *“Er wordt een andere spellingstrategie aangeboden en daar ben ik zelf nog onbekend mee. Ik zou het fijn en interessant vinden om daar meer info over te hebben. Niet alleen om het kind met dyslexie beter te helpen, maar ook een strategie achter de hand te hebben voor een andere moeizame speller.”*

4.1.3 Afstemming ten aanzien van het spellingonderwijs op school

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
5a. De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.							
5b. Respondent vindt het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.							
LK 5a.		1	3	1		3	3
LK 5b.				3	5		4.6
DB 5a.			1	2			3.7
DB 5b.				2	1		4.3

Wanneer vraag 5 wordt vergeleken met vraag 1 wordt zichtbaar dat de dyslexiebehandelaar ervaart beter op de hoogte te zijn van de visie van de school ten aanzien van spellingdidactiek dan andersom.

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
6a. De dyslexiebehandelaar is de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden aangeboden.							
6b. Respondent vindt het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels en afspraken door de school worden aangeboden.							
LK 6a.		2	3			3	2.6
LK 6b.				3	5		4.6
DB 6a.			1	2			3.7
DB 6b.				1	2		4.7
7a. De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.							
7b. Respondent vindt het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.							
LK 7a.		2	2	1		3	2.8
LK 7b.		1		3	4		4.3
DB 7a.				2	1		4.3
DB 7b.				1	2		4.7

De vragen 6 en 7, vragen over inhoudelijke kennis van het spellingaanbod van de school, worden door de dyslexiebehandelaars hoger gescoord op beide onderdelen. Verder valt op dat er door de leerkrachten gespreid en gemiddeld onvoldoende wordt gescoord op de vragen van dit onderdeel. Ook wordt er bij elk A-onderdeel driemaal een vraagteken aangegeven. Hieruit kan worden opgemaakt dat bij drie van de acht leerkrachten het zicht op deze stellingen ontbreekt. Toelichting leerkracht (bovenbouw) op vraag 6: *"Ik weet het eigenlijk niet, dan zou het een aanname zijn. Ik heb daar nooit een voorgesprek over gehad omdat de meeste behandelingen in de middenbouw starten."*

Wanneer de uitkomsten van vraag 6 en 7 worden vergeleken met vraag 3 en 4 valt op dat zowel de dyslexiebehandelaars als de leerkrachten gemiddeld hoger scoren ten aanzien van elkaar wanneer het gaat over het hebben van inhoudelijke kennis met betrekking tot het spellingaanbod van de andere partij en de ervaren relevantie ten aanzien van dit onderwerp.

4.1.4 Afstemming ten aanzien van het kind met dyslexie

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
8a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de onderzoeksgegevens van het dyslexieonderzoek.							
8b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens.							
LK 8a.		1	1	3	3		4
LK 8b.				2	6		4.8
DB 8a.				3			4
DB 8b.					3		5
9a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de individuele doelen voor het kind, die door de dyslexiebehandelaar zijn opgesteld.							
9b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten van deze doelen op de hoogte zijn.							
LK 9a.				4	4		4.5
LK 9b.				1	7		4.9
DB 9a.				2	1		4.3
DB 9b.					3		5
10a. De dyslexiebehandelaar betreft de leerkrachten bij het opstellen van deze doelen.							
10b. Respondent vindt het belangrijk om de leerkrachten te betrekken bij het opstellen van deze doelen.							
LK 10a.	1	2	2			3	2.2
LK 10b.		2	3	1	2		3.4
DB 10a.		2	1				2.3
DB 10b.		2	1				2.3

Op vraag 8 wordt gespreid geantwoord door de leerkrachten. Het merendeel geeft aan op de hoogte te zijn. Eén leerkracht geeft aan het niet eens te zijn met de stelling en één leerkracht scoort neutraal. Uit de score van de dyslexiebehandelaars kan worden opgemaakt dat ze van uitgaan dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens. De dyslexiebehandelaars en de leerkrachten geven aan op de hoogte te zijn van de individuele doelen van het kind en vinden dit ook belangrijk. Wanneer het echter gaat over het betrekken van de leerkrachten bij deze doelen wordt er lager gescoord. De leerkrachten scoren op vraag 10a. gemiddeld onvoldoende en drie vraagtekens. Wanneer gevraagd wordt naar relevantie wordt door de leerkrachten net voldoende gescoord, maar de spreiding is groot. Toelichting leerkracht: *“De dyslexiebehandelaar had de doelen zelf al opgesteld. Daar heb ik geen problemen mee, zij doet immers de begeleiding en ik heb andere doelen in mijn groep en ben ook met andere spellingregels bezig.”* De dyslexiebehandelaars scoren ook onvoldoende op de ervaren situatie en op relevantie. Toelichting dyslexiebehandelaar: *“De doelen zijn voorafgaand aan de behandeling al opgesteld vanuit de diagnostiek. Op deze doelen ga je tijdens de behandeling door. Wel kun je de doelen bijstellen als dit nodig is.”*

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
11a. In het behandelplan van de dyslexiebehandelaar is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind. 11b. Respondent vindt het belangrijk dat er in het behandelplan aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind.							
LK 11a.		1		3	3	1	4.1
LK 11b.				3	5		4.6
DB 11a.	1		1	1			2.7
DB 11b.			1	2			3.7
12a. De dyslexiebehandelaar betreft de leerkrachten bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.							

12b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten betrokken worden bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.							
LK 12a.		4	3	1			2.6
LK 12b.			2	4	2		3.5
DB 12a.		1	1	1			3
DB 12b.				3			4

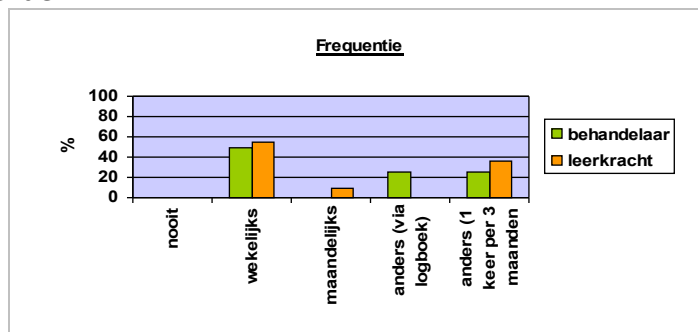
Zowel bij de leerkrachten als bij de dyslexiebehandelaars is er een onderling verschil in beleving ten aanzien van aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind in het behandelplan. Bij beide partijen geeft één respondent aan het (helemaal) niet eens te zijn met de stelling. De meningen van de betrokken partijen zijn verdeeld wanneer het gaat over relevantie: de dyslexiebehandelaars scoren 3.7 en de leerkrachten 4.6. Hieruit valt op te maken dat de leerkrachten een grotere relevantie ervaren bij het betrekken van de onderwijsbehoeften van het kind in het behandelplan. Op de vraag: De dyslexiebehandelaar betreft de leerkrachten bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind, wordt zowel door de leerkrachten als de dyslexiebehandelaars gespreid gescoord. De helft van de leerkrachten geven aan het er niet mee eens te zijn en drie staan hier neutraal tegenover. Op relevantie wordt door zowel de leerkracht als de dyslexiebehandelaar voldoende gescoord. Opvallend is dat de leerkrachten lager scoren op relevantie dan de dyslexiebehandelaar. Vergeleken met vraag 11 valt hieruit op te maken dat de leerkrachten een grotere relevantie ervaren bij het betrekken van de onderwijsbehoeften van het kind in het behandelplan dan de dyslexiebehandelaars, tegelijkertijd is het voor de leerkrachten minder van belang dat ze worden betrokken bij het in beeld brengen van deze onderwijsbehoeften.

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
13a. De leerkrachten benoemen t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze als in de behandeling.							
13b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze benoemen als in de behandeling.							
LK 13a.		2	3	2	1		3.3
LK 13b.			2	3	3		4.1
DB 13a.		1	1			1	2.5
DB 13b.		1	1		1		3.3
14a. Het steunkaartenboekje wordt door de leerling met dyslexie in de klas ingezet bij het toepassen van spelling.							
14b. Respondent vindt het belangrijk dat het steunkaartenboekje door de leerling met dyslexie in de klas ingezet wordt bij het toepassen van spelling.							
LK 14a.		3	1	2	2		3.4
LK 14b.		1		1	6		4.5
DB 14a.		1	2				2.7
DB 14b.				3			4

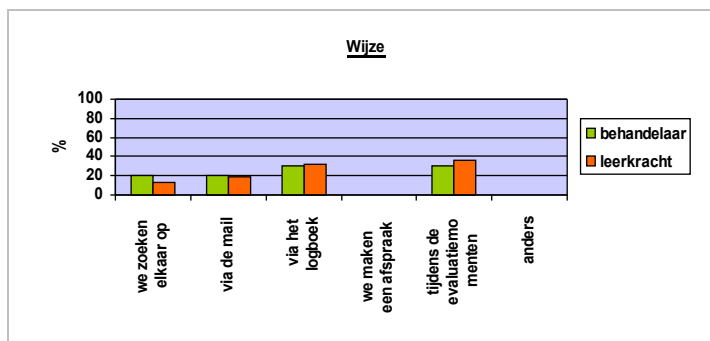
Opnieuw een grote spreiding onder leerkrachten bij vraag 13a, waar wordt gevraagd naar het toepassen van de werkwijze van de dyslexiebehandelaar in de klas. Vergeleken met vraag 4, waar gevraagd wordt naar kennis van de werkwijze van de dyslexiebehandelaar, wordt op deze vraag lager gescoord door de leerkrachten en de dyslexiebehandelaars. Toelichting leerkracht: *“De betreffende leerling heeft een heel prettig werkend spellingsmapje met losse kaartjes en een klankenschema waarin ik ook regelmatig kijk. Formeel mag ik de spellingskaarten niet dupliceren. Dat vind ik wel vreemd. Het betreffende kind heeft er baat bij dat de afspraken in de groep identiek worden aangeboden als in de klas.”* Er is onder de dyslexiebehandelaars een groot verschil ten aanzien van de ervaren relevantie met betrekking tot deze stelling. Één dyslexiebehandelaar scoort vijf punten en de anderen scoren

respectievelijk twee en drie punten. De dyslexiebehandelaren scoren onvoldoende op stelling 14a. Onder de leerkrachten is er veel spreiding. Hieruit kan worden opgemaakt dat de inzet van het steunkaartenboekje leerlinggebonden is. Opvallend is dat de helft van de leerkrachten op deze stelling drie punten of minder scoort, waarvan drie leerkrachten slechts twee punten scoren. Op relevantie scoren de leerkrachten gemiddeld 4.5. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leerkrachten het inzetten van het steunkaartenboekje door de leerling erg belangrijk vinden, terwijl maar de helft van de leerkrachten aangeeft dat het steunkaartenboekje wordt ingezet door de leerling.

15a. Overdracht: frequentie



15b. Overdracht: wijze



	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
15c. Respondent vindt het belangrijk dat er overdracht plaatsvindt.							
LK 15c.			1	1	6		4.6
DB 15c.					3		5

Zowel de leerkrachten als de dyslexiebehandelaars geven aan dat de afstemming wekelijks verloopt met behulp van het logboek. Ook is er een driemaandelijkse evaluatie en wordt er contact met elkaar gezocht via de mail of de betrokkenen zoeken elkaar op op school. De dyslexiebehandelaars (5 punten) en de leerkrachten (4.6 punten) scoren hoog op relevantie.

4.1.5 Afstemming ten aanzien van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht

	1	2	3	4	5	?	Gemiddeld
16a. De leerkrachten kunnen bij de dyslexiebehandelaar terecht voor advies.							
16b. Respondent vindt het belangrijk dat de leerkrachten bij de dyslexiebehandelaar terecht kunnen voor advies.							
LK 16a.		1		4	3		4.1
LK 16b.				2	6		4.8
DB 16a.		1		2			3.3
DB 16b.				2	1		4.3
17a. De dyslexiebehandelaar begeleidt de leerkrachten bij hun hulpvragen.							
17b. Respondent vindt het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar de leerkrachten bij hun hulpvragen begeleidt.							
LK 17a.		2	2	2	1	1	3.3
LK 17b.			2	1	5		4.4
DB 17a.			1	2			3.7
DB 17b.			1	1	1		4

Gemiddeld genomen geven zowel de dyslexiebehandelaars als de leerkrachten aan dat de leerkrachten bij de dyslexiebehandelaars terecht kunnen voor advies. In beide partijen geeft één respondent aan het niet eens te zijn met deze stelling. De relevantie van deze stelling wordt door de leerkrachten hoger ervaren dan door de dyslexiebehandelaars. Er is onderling verschil in de door de leerkrachten ervaren begeleiding van de dyslexiebehandelaars (vraag 17a.). Hierdoor kan geen conclusie worden getrokken ten aanzien van de gemiddelde score van de leerkrachten. Van de door de leerkrachten ervaren relevantie kan worden gezegd dat deze opmerkelijk groter is dan de ervaren praktijksituatie. Onder de dyslexiebehandelaars liggen de uitkomsten dicht bij elkaar. Zij geven aan de leerkrachten voldoende te begeleiden en ervaren deze stelling eveneens als relevant.

4.1.6 Wat wordt als een zinvolle afstemming ervaren?

Bij vraag 18 is aan de respondenten gevraagd een situatie te beschrijven waarin ze het gevoel hadden zinvol af te stemmen met de andere partij. Hierbij is gevraagd naar:

- De wijze van ontmoeten
- De rol van de andere partij
- De eigen rol
- Wat maakte dat deze situatie als zinvol wordt ervaren

Om antwoord te krijgen op deelvraag 3, is een inhoudsanalyse (De Lange et al. 2011) van de uitkomsten gemaakt (zie bijlage 5).

Samenvatting

Leerkrachten

Zowel formele als informele ontmoetingen met de dyslexiebehandelaar waarin informatie door de dyslexiebehandelaar werd gegeven, ruimte was om vragen te stellen en waarin sprake was van wederzijdse betrokkenheid en een gezamenlijke verantwoordelijkheid, werden door de leerkrachten als zinvol ervaren. De dyslexiebehandelaar stelde zich in de beschreven situaties proactief op, was coöperatief, verschaftte informatie of adviseerde. Het effect van deze ontmoetingen was dat de leerkracht zich serieus genomen voelde, expertise ontwikkelde, zijn handelwijze aanpaste of in staat was terugkoppeling te geven aan de betrokken leerling om deze succeservaringen op te laten doen.

Dyslexiebehandelaars

Zowel formele als informele ontmoetingen met de leerkracht waarin de dyslexiebehandelaar een adviserende rol had en/of waarin sprake was van een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid en wederzijdse betrokkenheid, werden door de dyslexiebehandelaars als zinvol ervaren. De leerkracht deelde

in de beschreven situaties zijn ervaringen en/of verschaft informatie over zijn werkwijze. Het effect van deze ontmoetingen was dat de dyslexiebehandelaar zijn handelwijze aanpaste en in staat was terugkoppeling te geven aan de betrokken leerling om deze succeservaringen op te laten doen.

4.2 Documentanalyse

Uit de analyse van de vragenlijsten is gebleken dat het logboek een belangrijke rol speelt bij de overdracht. Met behulp van een documentanalyse zijn zes logboeken onderzocht op de lay-out en het gebruik. Het doel is inzicht te verkrijgen in de wijze waarop de betrokken partijen dit middel inzetten om te komen tot afstemming. Hiermee vindt een inhoudelijke verdieping plaats ten aanzien van deelvraag 1.

Lay-out		
Aantal	6	
Versies	3	
Geen ruimte voor reactie van leerkracht	Ruimte zonder functiebeschrijving	Ruimte voor reactie van leerkracht
2 (33%)	1 (17%)	3 (50%)
Schrijvers		
dyslexiebehandelaars	leerkrachten	
3 (100%)	0 (0%)	

Onder de zes logboeken zijn drie verschillende versies waarbij twee logboeken geen ruimte hebben voor een reactie van de leerkracht. Eén logboek heeft wel een extra kolom, maar er staat niet aangegeven waar deze kolom voor dient. In de overige drie logboeken is expliciet ruimte gereserveerd voor de reactie van de leerkracht, waarbij in twee logboeken de dyslexiebehandelaar nogmaals vermeldt dat de leerkrachten opmerkingen of vragen kan plaatsen. Desalniettemin is in alle logboeken geen reactie van de leerkrachten terug te vinden.

4.3 Interview

Aansluitend op de uitkomsten van de vragenlijsten, zijn interviews bij vijf leerlingen die een dyslexiebehandeling ondergaan, afgenomen (bijlage 6). Drie leerlingen uit groep 5, één leerling uit groep 7 en één leerling uit groep 8. De leerlingen uit groep 5 zitten niet bij elkaar in de klas en hebben alle drie te maken met twee leerkrachten, de leerlingen uit groep 7 en 8 zitten wel bij elkaar in de klas en hebben één leerkracht. In de interviews stond de afstemming leerkracht-leerling en dyslexiebehandelaar-leerling centraal. Om antwoord te krijgen op deelvraag 3, is een inhoudsanalyse (De Lange e. a., 2011) van de interviews gemaakt (bijlage 7). Door de interviews vanuit de inductieve benadering in drie stadia; open, axiaal en selectief (De Lange e. a., 2011) te coderen, zijn de volgende categorieën ontworpen:

- Doel van behandeling.
- Omgang diagnose.
- Onderwijsbehoeften.
- Benoemen van spellingregels.
- Inzet steunkaartenboekje.
- Wensen ten aanzien van bovenstaande topics.

Doel behandeling

Leerkracht-leerling

Twee leerlingen uit de middenbouw geven aan dat ze niet weten of de leerkracht kennis heeft van wat de leerling doet tijdens de dyslexiebehandeling. Twee leerlingen uit de bovenbouw geven aan dat hun leerkracht hiervan op de hoogte is, omdat ze de leerlingen vertelt dat ze gesprekken voert met de dyslexiebehandelaar over de inhoud van de behandeling.

Omgang diagnose

Leerkracht-leerling

Uit de interviews is op te maken dat alle leerkrachten hun spellingonderwijs afstemmen door extra hulp te bieden. Er wordt echter door twee leerlingen uit de middenbouw een verschil ervaren in hoe de duopartners afstemmen ten aanzien van de respondent.

Onderwijsbehoeften

Leerkracht-leerling

De leerlingen kunnen zelf aangeven wat ze nodig hebben om te kunnen leren, zoals extra instructie en een rustige leeromgeving. Volgens drie respondenten lukt het de leerkracht soms om hierbij aan te sluiten. Twee leerlingen geven aan dat de leerkracht hier meer rekening mee mag houden.

Dyslexiebehandelaar-leerling

De dyslexiebehandelaar sluit volgens alle leerlingen aan bij de onderwijsbehoeften van laatstgenoemden door leerstof te herhalen en voor een prikkelarme en rustige omgeving te zorgen.

Spellingregels

Leerkracht-leerling

Volgens alle leerlingen worden een aantal spellingcategorieën door de leerkracht anders benoemd dan door de dyslexiebehandelaar. Twee leerlingen zouden willen dat de categorieën hetzelfde worden genoemd, omdat het anders verwarrend kan zijn. Een leerling uit de bovenbouw geeft aan dat de categorieën te snel worden aangeboden, een andere leerling uit de bovenbouw geeft aan dat de categorieën niet meer worden herhaald.

Dyslexiebehandelaar-leerling

Volgens alle leerlingen worden een aantal spellingcategorieën door de dyslexiebehandelaar anders benoemd dan door de leerkracht. Ze geven aan dat de dyslexiebehandelaar met behulp van het steunkaartenboekje de spellingcategorieën aanleert. Twee leerlingen uit de bovenbouw geven aan dat de dyslexiebehandelaar de categorieën meerdere malen herhaalt.

Steunkaartenboekje

Leerkracht-leerling

Alle leerlingen geven aan dat het steunkaartenboekje wordt ingezet op initiatief van de leerling. Hierbij geven ze aan dit initiatief soms te nemen. Twee leerlingen geven hierbij aan het steunkaartenboekje minder dan één keer in de week in te zetten. Desalniettemin geven vier leerlingen aan het boekje als ondersteunend te ervaren. Twee leerlingen geven aan dat het steunkaartenboekje ook op initiatief van de leerkracht wordt ingezet. Dit gebeurt volgens hen af en toe. Eén leerling geeft aan dat de leerkracht de leerling inzet om aan de hand van het steunkaartenboekje de spellingregel aan de andere kinderen uit de klas uit te leggen. Hij ervaart dit als heel prettig.

Dyslexiebehandelaar-leerling

Twee leerlingen geven aan het steunkaartenboekje tijdens de dyslexiebehandeling als inzichtelijk en ondersteunend te ervaren. Het steunkaartenboekje wordt ingezet op initiatief van de dyslexiebehandelaar.

Wensen respondent

Leerkracht-leerling

Drie leerlingen geven aan niets te willen veranderen ten aanzien van de afstemming van de leerkracht. Eén leerling geeft aan een intensivering van de begeleiding van de leerkracht in tijd of frequentie te willen ten aanzien van het spellinghuiswerk van de dyslexiebehandelaar. Eén leerling geeft aan meer tijd te willen in de klas voor het maken van het spellinghuiswerk van de dyslexiebehandelaar.

Dyslexiebehandelaar-leerling

Geen van de leerlingen geeft aan een wens te hebben ten aanzien van de dyslexiebehandeling.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt met behulp van de deelvragen uiteindelijk antwoord gegeven op de hoofdonderzoeksvraag. In navolging hiervan worden aanbevelingen geformuleerd.

5.1 Beantwoording van onderzoeksdeelvragen

Op welke wijze wordt er afgestemd tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?

De wijze van afstemmen voldoet aan de richtlijnen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel e.a., 2011) en het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006). Eén keer in de drie maanden vindt een evaluatiebijeenkomst plaats waarbij de vorderingen van de leerling worden geëvalueerd en nieuwe doelen worden opgesteld. Buiten de evaluatiemomenten speelt het heen-en-weerschrift (logboek) een grote rol bij de afstemming. Hierin wordt wekelijks de inhoud van de behandeling en de voortgang van de leerling door de dyslexiebehandelaar beschreven. Ondanks dat het protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) aangeeft dat het heen-en-weerschrift een belangrijk communicatiemiddel is bij afstemming, wordt dit in mijn praktijksituatie eenzijdig ingezet. De onderzochte logboeken tonen aan dat de leerkrachten hier niet in schrijven, ondanks dat ze aangeven de overdracht met behulp van het logboek als belangrijk te ervaren. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het logboek wel als input door de leerkracht wordt gebruikt, maar niet als output. Na een inhoudelijke analyse van de logboeken blijkt dat er in 67% van de logboeken ruimte is voor een reactie van de leerkracht. Dit wordt in 75% van de logboeken waar ruimte is, ook aangegeven. Desondanks wordt in deze logboeken net zo min door de leerkracht geschreven als in de logboeken waar geen ruimte is voor een reactie van de leerkracht.

Antwoord op de deelvraag:

Er wordt op verschillende momenten en met verschillende middelen afgestemd: tijdens evaluatiebijeenkomsten, via de mail, het logboek en informele ontmoetingen. Hiermee voldoet de wijze van afstemmen aan het protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel e.a., 2011) en het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006). De inzet van het logboek is echter een aandachtspunt, omdat deze niet wordt ingezet als wederkerig afstemmingsmiddel.

Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerkracht en de dyslexiebehandelaar?

Onderzoeksgegevens en inhoud van het traject

Driekwart van de leerkrachten is voldoende op de hoogte van de onderzoeksgegevens, dit is echter leerkrachtafhankelijk. Het beeld van de dyslexiebehandelaars sluit hierbij aan. De leerkrachten zijn gemiddeld genomen voldoende op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels in de behandeling worden aangeboden, maar ook hier is een grote spreiding te zien onder de leerkrachten. De dyslexiebehandelaars schatten de kennis van de leerkrachten ten aanzien van dit onderwerp lager in dan de leerkrachten zelf doen. Dit geldt ook voor de wijze waarop de spellingregels in de behandeling worden benoemd. De leerkrachten zijn gemiddeld genomen voldoende op de hoogte, maar dit geldt niet voor alle leerkrachten. Opvallend bij deze uitkomsten is dat de leerkrachten het heel erg belangrijk vinden om op de hoogte te zijn van de inhoud van de behandeling. Uitgaande van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel e.a., 2011) kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten over het algemeen voldoende op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens en de inhoud van het traject, dit geldt niet voor alle leerkrachten. De correlatie tussen de uitkomsten en de oorzaak van het onvoldoende op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens is hierbij echter niet onderzocht.

Onderlinge afstemming ten aanzien van spelling

Dyslexiebehandelaars

De dyslexiebehandelaars geven aan voldoende op de hoogte te zijn van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs. De leerkrachten schatten de beginsituatie van de dyslexiebehandelaars ten aanzien van dit onderwerp lager in of geven aan hier geen zicht op te hebben. Dit geldt ook voor de wijze waarop de spellingregels in de klas worden aangeboden en benoemd. De leerkrachten geven aan dat de kennis van de dyslexiebehandelaars onvoldoende is of geven aan hier geen zicht op te hebben. De dyslexiebehandelaars geven aan voldoende tot goed op de hoogte te zijn. Beide partijen vinden het erg belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop spellingregels door de leerkrachten worden aangeboden en benoemd. Een oorzaak van het gegeven dat de leerkrachten aangeven dat de dyslexiebehandelaars onvoldoende op de hoogte zijn van de wijze waarop het spellingonderwijs op school wordt vormgegeven kan liggen in het feit dat binnen mijn praktijksituatie sinds schooljaar 2012-2013 is gestart met een nieuwe taalmethodiek, waar spelling op een andere wijze wordt aangeboden dan voorheen werd gedaan. Hier is in dit onderzoek echter niet verder op ingegaan.

Leerkrachten

De leerkrachten geven aan onvoldoende kennis te hebben van de algemene visie van het dyslexiebehandelinstituut ten aanzien van spellingdidactiek en dyslexie. Verder is het sterk leerkrachtafhankelijk of de spellingregels ten aanzien van de leerling met dyslexie op dezelfde wijze worden benoemd als in de dyslexiebehandeling. Twee dyslexiebehandelaars geven aan dat de leerkracht de spellingregels niet geheel op dezelfde wijze als in de behandeling benoemt, één dyslexiebehandelaar heeft hier geen zicht op. Opvallend is dat twee dyslexiebehandelaars deze stelling niet als relevant ervaren, terwijl één dyslexiebehandelaar dit heel erg belangrijk vindt.

Het steunkaartenboekje wordt niet door iedere leerling ingezet in de klas. Dit is leerkrachtgebonden, waarbij het merendeel van de leerkrachten aangeeft dat dit onvoldoende gebeurt. De dyslexiebehandelaren sluiten zich hierbij aan. Beide partijen vinden het wel relevant dat het steunkaartenboekje als ondersteuningsmiddel wordt ingezet.

Zowel Blomert (2006) als Brand (2009) en Gijssel (2011) benadrukken het belang van het afstemmen ten aanzien van de aanpak van de school en de dyslexiebehandelaar. Gijssel (2011) noemt hierbij als motivatie dat wanneer de instructie van de leerkracht en de dyslexiebehandelaar niet met elkaar overeenkomen dit kan leiden tot verwarring en zorgen voor onnodige extra inspanningen van de leerling. Uitgaande van de onderzoeksuitkomsten kan worden geconcludeerd dat het onduidelijk is of de dyslexiebehandelaars op de hoogte zijn van de wijze waarop het spellingonderwijs wordt gegeven en instructie wordt geboden op de school, gezien de discrepantie tussen de opvattingen van de dyslexiebehandelaars en de leerkrachten. Verder blijkt dat er een groot onderling verschil is tussen de leerkrachten ten aanzien van kennis over de wijze waarop de spellingregels in de dyslexiebehandeling worden aangeboden en benoemd. Ook het steunkaartenboekje wordt onvoldoende ingezet in de klas. Hieruit kan worden geconcludeerd dat er te weinig wordt afgestemd op de werkwijze van de dyslexiebehandelaar.

Onderwijsbehoeften in beeld

Een belangrijk uitgangspunt van HGW is het kijken naar het kind en zijn pedagogische-didactische behoeften. Deze onderwijsbehoeften bieden aanknopingspunten voor de aanpak van de betrokken professionals. Er wordt hierbij gekeken vanuit een transactioneel kader (Pameijer & Van Beukering, 2007): wat heeft dit kind in deze groep bij deze leraar op deze school nodig? Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de betrokkenen verschillend denken over het betrekken van de onderwijsbehoeften van het kind in het behandelplan. Waar de leerkrachten aangeven dat hier ruim voldoende aandacht voor is, scoren de dyslexiebehandelaren hierop gemiddeld onvoldoende. De spreiding onder de dyslexiebehandelaren is echter groot, van onvoldoende tot voldoende aandacht voor de onderwijsbehoeften. De leerkrachten geven aan het heel erg belangrijk te vinden dat er aandacht is voor de onderwijsbehoeften, terwijl de dyslexiebehandelaren deze wel relevantie wel ervaren maar in mindere mate. Ondanks dat de leerkrachten aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind in het behandelplan erg belangrijk vinden, wordt door 88% niet aangegeven dat ze hierbij betrokken worden. Driekwart van de leerkrachten vindt het ook niet belangrijk hierbij betrokken te worden. Dit is opmerkelijk aangezien de leerkrachten een belangrijke bijdrage kunnen leveren bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van de leerling, zij hebben

deze immers bijna dagelijks in de klas. Uit de onderzoeksuitkomsten kan worden geconcludeerd dat er weliswaar aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind, maar dat de leerkracht hier nog onvoldoende bij betrokken wordt, terwijl dit voorwaardelijk is bij het handelingsgericht werken.

Uitgaan van ondersteuningsbehoeften

De leerkrachten geven aan dat ze bij de dyslexiebehandelaar terecht kunnen voor advies. Bij de dyslexiebehandelaars is er sprake van een verschil in beleving. Eén dyslexiebehandelaar geeft aan dat dit niet het geval is, de overige twee behandelaars geven aan dat de leerkrachten bij hen terecht kunnen. Zowel de dyslexiebehandelaars als de leerkrachten vinden dit belangrijk. De leerkrachten scoren gemiddeld net voldoende op de vraag of de dyslexiebehandelaar de leerkracht begeleidt bij hun hulpvragen. Driekwart van de leerkrachten scoren echter onvoldoende en één leerkracht weet het niet. De dyslexiebehandelaars scoren gemiddeld iets hoger op deze vraag, er is hierbij echter sprake van interne consistentie. Op relevantie scoren de dyslexiebehandelaars voldoende, maar minder hoog dan de leerkrachten. Bij het HGW (Pameijer & Van Beukering, 2007) is het in beeld brengen van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht een belangrijke voorwaarde om goed af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van het kind. Dit betekent dat ook moet worden gekeken naar wat de leerkracht nodig heeft om het voor het kind gewenste onderwijs te kunnen bieden. Kleijnen (2004) sluit met haar visie op ketenzorg hierbij aan. Bij het ontwerpen van de onderwijszorgarrangementen wordt uitgegaan van *direct* beïnvloedbare factoren: het onderwijsaanbod én de competenties van de betrokken personen. Ten dienste hiervan zetten de ketenpartners hun expertise op de verschillende zorgniveaus in (Kleijnen, 2011). Of dit ook gerealiseerd kan worden ten aanzien van de dyslexiebehandeling in mijn praktijksituatie is echter de vraag. Het College van Zorgverzekeraars (stichtingdyslexienederland.nl, 2013) en het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) bieden weinig ruimte voor het aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. Dit levert al beperkingen ten aanzien van het inzetten van de expertise van de dyslexiebehandelaar op breedtezorg niveau 4 (Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011). Van begeleiding op basiszorgniveau 1, 2 en 3 is helemaal geen sprake. De onderzoeksuitkomsten sluiten hierbij aan. Positief is dat de leerkrachten aangeven voldoende bij de dyslexiebehandelaars terecht te kunnen voor advies op breedtezorg niveau 4.

Wat werkt?

Tijdens het onderzoek is gekeken naar wanneer de betrokken de afstemming als zinvol ervaren. De dyslexiebehandelaars ervaren de afstemming met de leerkracht als zinvol wanneer ze om advies worden gevraagd en er sprake is van een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid en wederzijdse betrokkenheid. Het wordt hierbij als bevorderend ervaren dat de betrokken leerkracht ervaringen deelt en informatie verschaft over zijn werkwijze. Het resultaat van deze momenten van samenwerking is dat de dyslexiebehandelaar zijn expertise deelt met de leerkracht, zijn eigen handelwijze aanpast en in staat is terugkoppeling te geven aan de betrokken leerling om deze succeservaringen op te laten doen. De leerkrachten geven aan de samenwerking met de dyslexiebehandelaar als zinvol ervaren wanneer de dyslexiebehandelaar zijn expertise deelt, er ruimte is om vragen te stellen en er sprake is van wederzijdse betrokkenheid en een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het wordt hierbij als bevorderend ervaren dat de dyslexiebehandelaar zich proactief opstelt, coöperatief is, informatie verschaft en adviseert. Het resultaat van deze ontmoetingen is dat de leerkracht zich serieus genomen voelt, expertise ontwikkelt, zijn handelwijze aanpast en in staat is terugkoppeling te geven aan de betrokken leerling om deze succeservaringen op te laten doen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat wanneer er in de samenwerking sprake is van een gezamenlijke betrokkenheid en een gedragen verantwoordelijkheid, de afstemming als zinvol wordt ervaren. Dit heeft een positief effect op de afstemming ten aanzien van het kind. Deze uitkomsten bevestigen de visie van Kleijnen (2004), waarbij de totstandkoming van de zorg vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de ketenpartners als belangrijk element van ketenzorg moet worden beschouwd.

Antwoord op de deelvraag:

Op het merendeel van de stellingen in de vragenlijsten scoren de leerkrachten en de dyslexiebehandelaars voldoende. Wanneer dit verder geanalyseerd wordt, valt op dat er bij de betrokken partijen veel onderling verschil in beleving is. Afgezien van de conclusie dat de wijze waarop de afstemming wordt ervaren sterk

persoonsgebonden is, is het moeilijk om in het algemeen conclusies te trekken ten aanzien van de wijze waarop de leerkrachten en de dyslexiebehandelaars de onderlinge afstemming ervaren. Bekeken vanuit het sociale model vallen echter de volgende punten op:

- De leerkrachten zijn over het algemeen voldoende op de hoogte van de onderzoeksgegevens en de inhoud van het traject.
- Uit de onderzoeksuitkomsten valt niet op te maken of de dyslexiebehandelaars op de hoogte zijn van de wijze waarop het spellingonderwijs wordt gegeven en instructie wordt geboden op de school. Gezien de discrepantie tussen de opvattingen van de dyslexiebehandelaars en de leerkrachten, verdient het aanbeveling om dit verder te onderzoeken.
- Er is een groot onderling verschil bij de leerkrachten ten aanzien van kennis over de wijze waarop de spellingregels in de dyslexiebehandeling worden aangeboden en benoemd. De dyslexiebehandelaars ervaren deze verschillen ook.
- Het steunkaartenboekje wordt volgens de dyslexiebehandelaars onvoldoende ingezet in de klas.
- In het zorgtraject is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind. De leerkrachten worden hier echter weinig bij betrokken, maar ervaren dit ook niet als heel erg relevant.
- De leerkrachten kunnen voldoende bij de dyslexiebehandelaars terecht voor advies op breedtezorgniveau 4. Doordat het CVZ en het Protocol Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) niet gericht zijn op het vergroten van de expertise van de leerkracht en hier weinig ruimte voor bieden, is er geen sprake van begeleiding van de leerkracht bij zijn hulpvragen op basiszorgniveau 1, 2 en 3 en op breedtezorgniveau 4.
- Op de momenten dat er in de samenwerking tussen de dyslexiebehandelaar en leerkrachten sprake is van een gezamenlijke betrokkenheid en een gedragen verantwoordelijkheid, wordt de afstemming als zinvol ervaren. Dit heeft een positief effect op de afstemming ten aanzien van het kind.
- De leerkrachten scoren op alle stellingen hoger op relevantie dan op de ervaren situatie. Dit geldt, op één vraag (vraag 10) na, ook voor de dyslexiebehandelaren. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de afstemming vanuit het sociale model als een belangrijk thema wordt ervaren door de betrokken partijen. Dit biedt kansen en mogelijkheden voor verbetering.

Hoe wordt de afstemming ervaren door de leerling met dyslexie?

Spellinginstructie

Alle geïnterviewde leerlingen ervaren een verschil in de wijze waarop de spellingregels door de leerkracht en de dyslexiebehandelaar worden aangeboden. Twee leerlingen geven aan dat het fijn zou zijn als de spellingregels hetzelfde worden benoemd, omdat het anders verwarrend voor ze is. De wijze waarop spelling in de dyslexiebehandeling wordt aangeboden wordt als duidelijker ervaren, het steunkaartenboekje werkt hierbij ondersteunend. De geïnterviewde leerlingen uit de bovenbouw geven aan dat de spellingcategorieën in de klas, in tegenstelling tot in de behandeling, te snel worden aangeboden en dat deze vervolgens niet meer worden herhaald. De dyslexiebehandelaar gebruikt bij het aanleren van de spellingregels het steunkaartenboekje. De inzet van het steunkaartenboekje in de klas is grotendeels afhankelijk van het initiatief van de leerling. De leerlingen nemen dit initiatief echter weinig. Twee

leerlingen geven aan dat het steunkaartenboekje af en toe ook op initiatief van de leerkracht wordt ingezet. Eén leerling geeft aan dat de leerkracht de leerling inzet om aan de hand van het steunkaartenboekje de spellingregel aan de andere kinderen uit de klas uit te leggen. Hij ervaart dit als heel prettig.

De uitkomsten van de interviews sluiten aan bij de uitkomsten van de vragenlijsten: er is een verschil in de wijze waarop de dyslexiebehandelaars en de leerkrachten de spellingregels aanbieden. Dit werkt voor een aantal leerlingen verwarrend, zoals ook wordt aangegeven in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssels e.a., 2011). Bovendien wordt het steunkaartenboekje als ondersteuningsmiddel weinig ingezet, hiermee mist het zijn doel.

Onderwijsbehoeften

Alle geïnterviewde leerlingen geven aan dat de dyslexiebehandelaars aansluiten bij hun onderwijsbehoeften. Hierbij wordt herhaling van de leerstof, langzaam aanbieden van de leerstof en een prikkelarme omgeving als voorbeeld genoemd. Het merendeel van de leerlingen geven aan dat het de leerkrachten niet altijd lukt om aan te sluiten bij hun onderwijsbehoeften. Hierbij wordt het te snel aanbieden van de leerstof, te weinig extra instructie en onrust in de groep als voorbeeld gegeven. Twee leerlingen geven aan dat ze zouden willen dat de leerkracht hier meer rekening mee zou houden. Hieruit kan worden opgemaakt dat de dyslexiebehandelaars erin slagen aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling. De leerkrachten lukt dit echter niet altijd.

Antwoord op de deelvraag:

De leerlingen ervaren een verschil in de wijze waarop spelling wordt aangeboden. Dit is verwarrend voor een aantal kinderen. De dyslexiebehandelaars sluiten in de behandeling aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarentegen geven de leerlingen aan dat de leerkrachten niet altijd aansluiten bij hun onderwijsbehoeften, de instructie gaat te snel of er is weinig herhaling. Het steunkaartenboekje wordt nauwelijks ingezet als ondersteunend middel bij afstemming in de klas.

5.2 Beantwoording hoofdonderzoeksvraag en aanbevelingen

Wat is in mijn praktijksituatie nodig om de afstemming met de dyslexiebehandelaar vanuit het sociale model te verbeteren?

Uit het onderzoek blijkt dat er verbeterpunten liggen ten aanzien van alle elementen behorende bij afstemming vanuit het sociale model. Deze verbeterpunten worden in onderstaand schema (figuur 3) in doelen geformuleerd. Vervolgens wordt aan de hand van de verschillende elementen antwoord gegeven op de hoofdonderzoeksvraag en aanbevelingen gedaan om tot verbetering van de afstemming vanuit het sociale model te komen.

Doelen ter verbetering van de afstemming vanuit het sociale model	
Voorwaarden	
Protocol leesproblemen en dyslexie	De leerkracht ontwikkelt kennis van: De inhoud van het traject (tot op zekere hoogte).
Protocol Diagnostiek en behandeling	De dyslexiebehandelaar ontwikkelt kennis van: De wijze waarop spellingonderwijs wordt aangeboden op school.
Ondersteunende middelen	
Protocol leesproblemen en dyslexie	Het steunkaartenboekje en het heen-en-weerschrift worden ingezet als wederkerig afstemmingsmiddel.
Praktijksituatie	
Uitgangspunten	
HGW	De leerkracht en de dyslexiebehandelaar: - Formuleren de onderwijsbehoeften van het kind vanuit een transactioneel kader. - Brengen de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen in beeld gebracht en zijn in staat hierop te anticiperen.
Ketenzorg	- Zorg wordt gerealiseerd vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid. - Interventies worden niet alleen ingezet op breedtezorg niveau 4, maar ook op basiszorg niveau 1, 2 en 3.
Rol van de begeleider	
Waarderend-onderzoekende benadering	De begeleider: - Heeft kennis van veranderingsprocessen - Is oplossingsgericht - Geeft voorbeelden van wat werkt en effectief is. - Formuleert doelen positief. - Analyseert krachten en successen. - Neemt krachten en successen als vertrekpunt voor verdere groei.

Figuur 3: Doelen ter verbetering van de afstemming vanuit het sociale model.

Voorwaarden

Om af te kunnen stemmen vanuit het sociale model zullen de leerkrachten en dyslexiebehandelaars meer kennis moeten hebben van de wijze waarop spelling wordt aangeboden door de andere partij.

Aanbeveling

- Om de leerkracht meer inzicht te verschaffen in de werkwijze van de dyslexiebehandelaar is het organiseren van een informatiebijeenkomst met betrekking tot de dyslexiebehandeling een eerste stap.
- Om de betrokkenheid en kennis te vergroten van de leerkracht, kan deze een behandeling bijwonen van de dyslexiebehandelaar. Zo kan de dyslexiebehandelaar andersom ook een spellingles in de groep bijwonen.

Ondersteunende middelen

Wanneer het logboek als afstemmingsmiddel wordt ingezet, zal er eenduidigheid moeten zijn in de wijze waarop het eruit ziet en waarop de betrokkenen het willen inzetten. Aansluitend bij de onderwijsbehoeften van de leerling zal worden bekeken of en hoe het steunkaartenboekje wordt ingezet.

Aanbeveling

- De betrokkenen gaan in gesprek over de functie van het logboek.
- Het is verstandig de leerling te betrekken bij de vraag hoe het steunkaartenboekje functioneel kan worden ingezet.

Onderwijsbehoeften

In het behandelplan zal aandacht moeten worden besteed aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Hierbij zou de leerkracht een grotere rol moeten vervullen dan hij nu doet. Ook zullen de dyslexiebehandelaars en leerkrachten meer onderling ervaringen uit moeten wisselen. Wat doe ik en wat werkt voor deze leerling? Hoe doe jij dat?

Aanbeveling

- De school neemt contact op met het dyslexiebehandelinstituut om aan te geven dat er meer ruimte voor de onderwijsbehoeften van de leerling in het behandelplan moet komen en op welke wijze dit kan worden vormgegeven.
- De intern begeleider is aanwezig bij alle evaluatiebijeenkomsten en zal hierin aandacht besteden aan de onderwijsbehoeften van de leerling.

Ondersteuningsbehoeften

Bij de uitvoering van het behandelplan zal meer aandacht moeten worden besteed aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. Wat heeft hij nodig om een bijdrage te kunnen leveren aan het behalen van de doelen?

Aanbeveling

Met het dyslexiebehandelinstituut wordt besproken welke verwachtingen de school heeft ten aanzien van de samenwerking, hierbij mag de school zich vanuit visie positioneren.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid

De gezamenlijke verantwoordelijkheid en betrokkenheid wordt door de dyslexiebehandelaars en de leerkrachten wel degelijk gevoeld.

Aanbeveling

De gezamenlijke verantwoordelijkheid van de leerkracht en de dyslexiebehandelaar kan versterkt worden door het creëren van een gezamenlijke visie ten aanzien van afstemming. Hierbij speelt het voeren van dialoog met betrekking tot wat de betrokkenen verstaan onder zinvolle afstemming een grote rol. Hiervoor wordt tijd en ruimte ingelast.

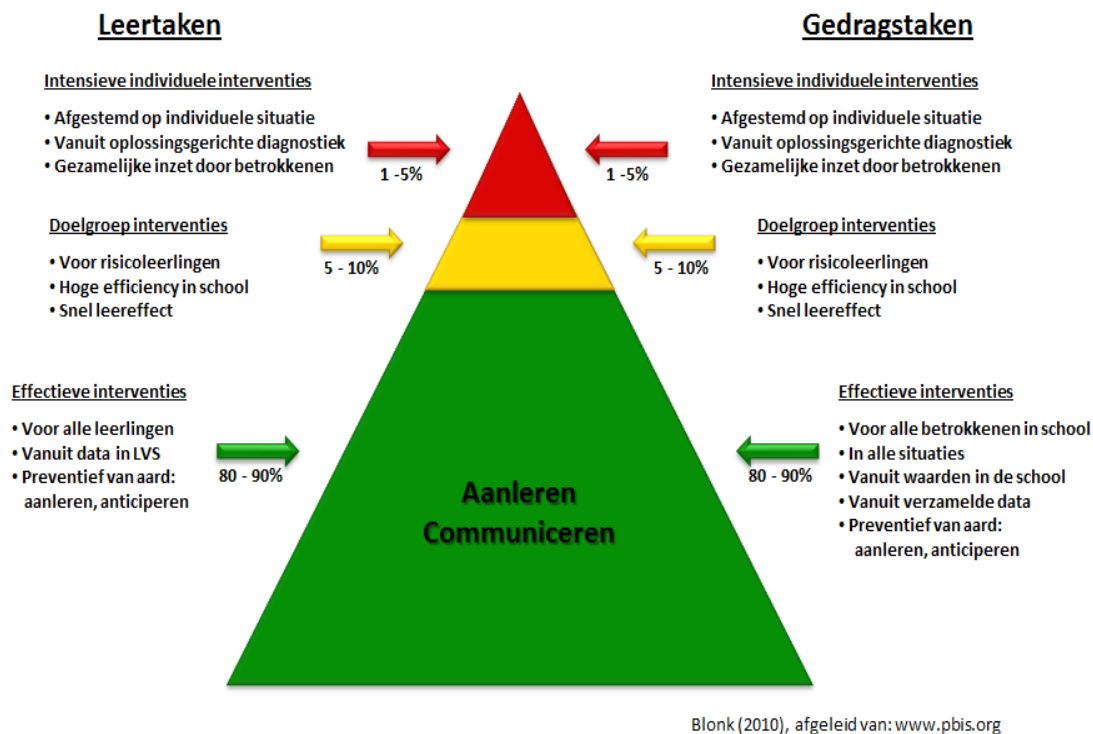
Inzet op verschillende niveaus

Wanneer we willen dat dyslexiebehandeling wordt vormgegeven vanuit ketenzorg en de expertise van de dyslexiebehandelaars al preventief wordt ingezet op de basiszorg niveaus 1, 2 en 3, is het belangrijk dat we de betrokkenen voorbeelden van good practise geven, zodat het onderwerp leeft en mensen motiveert.

Aanbeveling

Schoolwide Positive Behavior Support (swpbs.nl, 2013) kan als voorbeeld worden genomen van good practise. Deze werkwijze is weliswaar gericht op gedragsverandering, maar de piramide kan ook op didactisch niveau worden ingezet (figuur 4).

Schoolbrede aanpak om succes op leer- en gedragsgebied bij leerlingen te bevorderen



Figuur 4: Schoolbrede aanpak volgens SWPBS (Bron: <http://www.swpbs.info/WatisSWPBS.aspx>, verkregen op 14-08-2013)

De rol van de begeleider

Evenals de onderzoeker, zal de begeleider het proces moeten begeleiden vanuit de waarderend-onderzoekende benadering en hierbij uitgaan van mogelijkheden en van wat werkt.

Aanbeveling

De begeleider heeft kennis van veranderingsprocessen en weet hoe onderwijsprofessionals leren.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Met behulp van de verschillende dimensies in reflectie (Klabbers & Boosten, 2013): metareflectie, technische, biografische, kritische en beschrijvende reflectie, blik ik terug op het ontwikkelingsproces dat ik doorlopen heb.

Gedurende het onderzoekstraject had ik veel moeite met het feit dat het traject een abstract ontwikkelingsproces was: ik wist niet waartoe het zou leiden en vond het bovendien heel moeilijk om in te schatten wat hierin van mij werd verwacht. Het voelde alsof ik in een auto reed waaraan gedurende de rit nog vorm moest worden gegeven. Toen ik startte waren de banden te slap, de auto had weinig draagkracht en het stuur ontbrak. Bovendien wist ik nog niet goed waar dit onderzoek toe zou leiden, ik miste mijn tomtom. Mijn literatuurvragen waren aanvankelijk nog erg vakinhoudelijk gericht en ten aanzien van afstemming had ik nog geen kader. Door me te verdiepen in de theorie kreeg ik steeds meer zicht op de verschillende vormen van afstemming en de verschillende modellen waaruit deze tot stand komen. Hierbij kon ik me echter zo verliezen in de theorie dat ik de focus op het onderzoek kwijtraakte. Ik heb lang gewacht met het vragen van feedback, had het gevoel dat ik het alleen moest kunnen, totdat ik geen keuze meer had. Doordat ik blokkeerde zag ik in dat mijn houding geen verrijking voor mijn ontwikkeling was. Ik heb feedback gevraagd van mensen waarbij ik me veilig voelde en waarbij ik het vertrouwen had dat ze me op de goede weg konden helpen. Dit waren een critical friend vanuit de opleiding, vanuit mijn praktijksituatie en mijn studentbegeleider. Hun tips en adviezen hebben ertoe geleid dat ik mijn onderzoeksvraag in een context kon plaatsen. Deze context werd afstemming vanuit het sociale model, een model dat past bij mij als persoon en mijn visie op onderwijs. Door me te verdiepen in aanverwante literatuur was ik in staat een kader te creëren waarin de elementen van afstemming vanuit het sociale model beschreven stonden. Ondanks dat ik me ervan bewust ben dat er nog veel meer literatuur is ten aanzien van dit onderwerp, heeft dit kader me heel erg geholpen richting te geven aan de interpretatie van de onderzoeksuitkomsten. Dit heeft geleid tot een flow waarin ik op het moment van schrijven nog zit. Het onderzoek is verder betekenisvol voor mij geworden omdat het vanuit de waarderend-onderzoekende benadering (Tjepkema & Verheijen, 2009) is opgezet. In mijn praktijksituatie word ik omringd door een managementteam dat vanuit een waarderende benadering leiding geeft aan veranderingsprocessen. Ik heb gezien wat dit met het team doet, hoe er draagvlak ontstaat. Uit ervaring weet ik dus dat het zinvol is uit te gaan van wat werkt. Deze ervaringen hebben ertoe geleid dat ik me verder heb verdiept in de waarderend-onderzoekende benadering en deze als benaderingswijze heb beschouwd voor mijn rol als onderzoeker in het traject.

Reflecterend op de gebruikte onderzoeksmethoden, denk ik dat ik redelijk in staat ben geweest om het onderzoek vanuit betrouwbaarheid (De Lange e.a., 2011) vorm te geven. Door het creëren van een kader ten aanzien van afstemming vanuit het sociale model was ik in staat om vragenlijsten en interviews op te stellen die in beeld brachten hoe de huidige situatie door de betrokkenen werd ervaren en in welke mate zij de elementen als belangrijk beschouwden. Deze onderzoeksmethoden leverden echter veel informatie op en het heeft lang geduurd voordat ik in staat was de data te analyseren, te verbinden en te interpreteren. Mijn hang naar waarheidsgetrouwheid speelde hierbij ook een grote rol, ik hecht veel waarde aan eerlijkheid en oprechtheid, maar ik twijfel of ik een feitelijke weergave van de werkelijkheid heb kunnen beschrijven. Het onderzoek heeft me wat dat betreft opgeleverd dat ik me er nog meer bewust van ben dat het realiseren van betrouwbaarheid een complexe aangelegenheid is. Dit bewustwordingsproces is eveneens relevant voor mijn werk als intern begeleider, omdat ook hierin vaak uitgegaan wordt van een feitelijke weergave van de problematiek, terwijl dit mijns inziens altijd in een subjectief transactioneel kader plaatsvindt.

Ondanks dat ik geworsteld heb met de betrouwbaarheid van mijn onderzoek, denk ik dat ik wel degelijk in staat ben geweest het onderzoek intern valide (Janssens, 2002) te maken. Het onderzoeksonderwerp is relevant voor mijn praktijksituatie. Ik hoop hiermee de ogen van de betrokkenen te openen: we hebben allemaal het beste met onze leerlingen voor, maar doen we ook het juiste? Ik vond het confronterend om te concluderen dat we, ondanks de goede intenties van de betrokkenen, de afstemming nog helemaal niet vanuit het sociale model vormgeven. Het was daarentegen een bevestiging om te zien dat de betrokkenen

wel degelijk belang hechten aan deze vorm van afstemming. Dat is een eerste stap. De onderzoeksuitkomsten stelden me uiteindelijk ook in staat om de interventies te bepalen die de afstemming kunnen verbeteren. Hierin voel ik me tegelijkertijd ook het meest kwetsbaar, want zijn dit wel de juiste interventies? Het is bijna een nieuw onderzoek waard. Maar ik besef dat het creëren van nieuwe vragen juist de bedoeling is: het houdt niet op bij dit onderzoek. De komende tijd wil ik me verdiepen in veranderingsprocessen, tegelijkertijd zal ik ook in de praktijk aan den lijve ondervinden hoe deze processen tot stand komen en wat dit met mij doet als persoon en professional.

Dit onderzoek is in mijn ogen niet alleen intern valide, maar ook extern valide (Janssens, 2002): met de invoering van de Wet op Passend Onderwijs en de implementatie van HGW en de 1-zorgroute vindt op veel scholen een kentering plaats van probleemgericht naar oplossingsgericht denken. Hoe geven we dit vorm ten aanzien van onze samenwerking met externe zorginstanties? En durven we hier als school ook een standpunt in te nemen en de regie in te voeren? Deze vragen wakkeren een vuur in mij aan. Ik heb er vertrouwen in dat we dit kunnen.

Tot slot

Nu het onderzoek is afgerond besef ik dat het zoeken naar de feitelijke waarheid niet zozeer het hoofddoel is geweest gedurende het traject, maar dat het een middel was om de door mij gevoelde subjectieve waarachtigheid te bevestigen. Dit inzicht draagt er aan bij dat ik de relevantie ten aanzien van dit onderwerp nog meer ervaar. Het motiveert me in de rol van begeleider sturing te geven aan de interventies die voortkomen uit dit onderzoek, aansluitende bij mijn persoonlijke doel:

Ik lever als ib-er een zodanige bijdrage aan de samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse activiteiten, waarbij wordt gestart vanuit wat het kind nodig heeft en door de betrokken partners wordt gekeken naar kansen en mogelijkheden.

Met dit onderzoek beëindig ik weliswaar de Master SEN, de aanbevelingen bieden tegelijkertijd een kader voor mijn verdere persoonlijke ontwikkeling als intern begeleider.

Literatuurlijst

- Baarda, D., Goede, M. de & Teunissen (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen-Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bos, G. & Stevens L. (Eds.) (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Blomert, L. (2006). Rapport Onderzoek & verantwoording behorend bij Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling. CvZ projectnummer 608/001/2005 Diemen: College voor Zorgverzekeringen
- Brand, B. (2009). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling: implementatie in de praktijk*. Amsterdam: NIP/NVO.
- Janssens, J. (2002). *Ogen doen onderzoek*. Nieuwegein: Hentenaar boek.
- Herpen, M. van (2008). *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten. Boeiend onderwijs in een lerende school*. Natuurlijk Leren B.V..
- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Kleijnen, R. (Eds.). (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg, een (re)actief proces*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kleijnen, R. (2011). *Onbekend maakt onbemind. Onderwijszorg in de keten*. Lectorale rede aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle op 4 maart 2011.
- Lakerveld, J. van & Otter, M. den (2009). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lelkens van Ruitenbeek, B. (2011). *Jenaplan routeboek groepszorg*. Echten: JAS.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelijk. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, M. van, Verhoeven, L. (2011). *Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum Books.
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (Eds.) (2009). *Van kiem tot kracht. Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Springer Uitgeverij BV.

Websites

<http://www.woorden-boek.nl/woord/afstemmen> verkregen op 14 januari 2013

<http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passendonderwijs/doelen-passend-onderwijs/>, verkregen op 15 juni 2013

<http://www.encyclo.nl/begrip/ketenzorg>, 15 juni 2013

<http://www.ond.vlaanderen.be/clb/clb-medewerker/Achtergrond.htm> 15 juni 2013

<http://www.encyclo.nl/lokaal/10628> verkregen op 26 juni 2013

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=afstemmen&lang=nn> verkregen op 26 juni 2013

<http://www.swpbs.info/WatisSWPBS.aspx>, verkregen op 14 augustus 2013

<http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/378/rapport%20dyslexie%20van%20zorg%20verzekerd.pdf>, verkregen op 14 augustus 2013

<http://www.swpbs.nl/resultaten/wetenschappelijk-onderzoek>, verkregen op 14 augustus 2013

Bijlage 1

Internationale bron

4.4 Afstemming internationaal

Om een vergelijking te kunnen maken met hoe in internationaal de afstemming tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar verloopt en hoe deze wordt ervaren, is een telefonisch interview afgenomen met een Nederlandse leerkracht die sinds een jaar in België werkzaam is op een basisschool.

Verslag telefoongesprek

Op de school is een zorgjuf (intern begeleider). Zij stelt handelingsplannen op en biedt 'kleine' zorg (zorgniveau 1 t/m 3, Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011). Wanneer dyslexie is gediagnosticeerd (zorgniveau 4, Lelkens-Van Ruitenbeek, 2011) wordt het kind ingebracht in het Centrum voor Leerlingbegeleiding (CLB). Vervolgens verzorgt een GON-begeleider (GON: Geïntegreerd Onderwijs) de dyslexiebehandeling. Deze behandeling wordt op school, buiten de groep gegeven. Afstemming tussen de respondent en de GON-begeleider vindt wekelijks plaats middels een heen-en-weerschrift. De GON-begeleider doet hierin een beschrijving van de geboden zorg. De leerkracht leest het schrift, maar schrijft er zelf nauwelijks in, minder dan één keer per maand. Zij stemt mondeling af wanneer dit in haar ogen nodig is. Driemaandelijks is er een evaluatiegesprek met de GON-begeleider, ouders en respondent. De leerkracht geeft aan dat haar ervaringen in Nederland ten aanzien van afstemming met de dyslexiebehandelaar positiever zijn. Zij geeft hierbij als motivatie dat de zorg en doelstellingen helder beschreven waren in handelingsplannen, waardoor ze hier zicht op had. Op de huidige school ervaart de leerkracht de zorg als 'vaag', de doelen zijn niet helder, evenals de afspraken. Ook geeft ze aan hier weinig bij betrokken te worden. Zij zou dit wel graag willen, omdat ze het kind kent en zicht heeft op wat het nodig heeft op sociaal emotioneel gebied.

Conclusie

De dyslexiezorg wordt in België anders vormgegeven dan in Nederland. Waar in België het CLB (te vergelijken met het samenwerkingsverband) wordt ingeschakeld door de school, zijn in Nederland de ouders initiator en eigenaar van de vergoede dyslexiezorg. Desalniettemin is de praktijksituatie van de geïnterviewde enigszins te vergelijken met de onderzochte praktijksituatie: ook hier komt de behandelaar in de school, vinden de evaluatiemomenten binnen dezelfde frequentie plaats en wordt er gebruik gemaakt van een logboek. Ondanks de benaming: 'Heen-en-weerschrift', maakt de leerkracht zelden actief gebruik van dit logboek. Dit komt overeen met de bevindingen van de onderzochte praktijksituatie.

In vergelijking met de overige uitkomsten van de leerkrachten in mijn onderzochte praktijksituatie, waaruit blijkt dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de doelen en dat het merendeel voldoende op de hoogte is van de inhoud van de behandeling, geeft deze leerkracht aan dat ze de zorg als vaag ervaart en dat de doelen en afspraken niet helder zijn. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerkracht uit België meer ontevreden is over de afstemming met de dyslexiebehandelaar dan de leerkrachten in de onderzochte praktijksituatie.

Vragenlijst leerkracht

Ingevuld door:.....

Hoe zorgen de school en de dyslexiebehandelaar voor een verbetering van de afstemming ten aanzien van het spellingaanbod voor de leerling met dyslexie?

Dit onderzoek is gericht op afstemming ten aanzien van het spellingaanbod. Het is dan ook van belang dat je de vragen in de context van de spellingdidactiek plaatst en niet verbindt met het lezen. Wanneer gesproken wordt over het kind met dyslexie wordt het kind bedoeld dat onder behandeling staat van de dyslexiebehandelaar. De schaalvragen bieden je de mogelijkheid om antwoorden te geven van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. Het cijfer 3 staat voor 'neutraal'. Je kunt jouw antwoord aanvinken door het rood te kleuren. Mocht je het antwoord op een vraag niet weten, dan kun je dit aangeven bij de toelichting.

Met behulp van jouw antwoorden wil ik de wijze waarop de afstemming tussen de dyslexiebehandelaar en de school plaatsvindt in beeld brengen en bovendien zicht krijgen op wat voor jou hierbij van belang is. Zo hoop ik dat we samen de afstemming nog meer betekenisvol kunnen maken.

Joanna Vlieg

Afstemming tussen school en Marant

1a. Ik heb kennis van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

1b. Ik vind het belangrijk om kennis te hebben van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

2a. Ik ben op de hoogte van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

2b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

3a. Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden aangeboden.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

3b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden aangeboden.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

4a. Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden benoemd.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

4b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden benoemd.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

Afstemming t.a.v. het spellingonderwijs op school

5a. De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

5b. Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

6a. De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden aangeboden.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

6b. Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels en afspraken door de school worden aangeboden.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

7a. De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

7b. Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

Afstemming t.a.v. het kind met dyslexie

8a. Ik ben op de hoogte van de onderzoeksgegevens van het dyslexie-onderzoek.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

8b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de onderzoeksgegevens.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

9a. Ik ben op de hoogte van de individuele doelen voor het kind, die zijn opgesteld door de dyslexiebehandelaar.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

9b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de individuele doelen voor het kind , die zijn opgesteld door de dyslexiebehandelaar.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

10a. Ik word door de dyslexiebehandelaar betrokken bij het opstellen van deze doelen.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

10b. Ik vind het belangrijk om betrokken te worden bij het opstellen van deze doelen.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

11a. In het behandelplan van de dyslexiebehandelaar is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

11b. Ik vind het belangrijk dat er in het behandelplan aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

12a. Ik word betrokken bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

12b. Ik vind het belangrijk om betrokken te worden bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

13a. Ik benoem t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze als in de behandeling.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

13b. Ik vind het belangrijk om t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze te benoemen als in de behandeling.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

14a. Het steunkaartenboekje wordt door de leerling met dyslexie in de klas ingezet bij het toepassen van spelling.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

14b. Ik vind het belangrijk dat het steunkaartenboekje door de leerling met dyslexie in de klas ingezet wordt bij het toepassen van spelling.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

15a. Overdracht met de behandelaar vindt plaats:

Nooit
wekelijks
maandelijks
anders, nl.

15.b Overdracht vindt plaats op de volgende wijze:

we zoeken elkaar op
via de mail
via het logboek
we maken een afspraak
tijdens de evaluatiemomenten
anders, nl.

15c. Ik vind het belangrijk dat er overdracht plaatsvindt.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

Afstemming t.a.v. de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.

16a. Ik kan bij de dyslexiebehandelaar terecht voor advies.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

16b. Ik vind het belangrijk om bij de dyslexiebehandelaar terecht te kunnen voor advies.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

17a. De dyslexiebehandelaar begeleidt me bij mijn hulpvragen.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

18e. Wat maakte dat je dit moment als zinvol en prettig hebt ervaren?

Vragenlijst dyslexiebehandelaar

Ingevuld door:.....

Hoe zorgen de school en de dyslexiebehandelaar voor een verbetering van de afstemming ten aanzien van het spellingaanbod voor de leerling met dyslexie?

Dit onderzoek is gericht op afstemming ten aanzien van het spellingaanbod. Het is dan ook van belang dat je de vragen in de context van de spellingdidactiek plaatst en niet verbindt met het lezen. Wanneer gesproken wordt over het kind met dyslexie wordt het kind bedoeld dat onder behandeling staat van de dyslexiebehandelaar. De schaalvragen bieden je de mogelijkheid om antwoorden te geven van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. Het cijfer 3 staat voor 'neutraal'. Je kunt jouw antwoord aanvinken door het rood te kleuren. Mocht je het antwoord op een vraag niet weten, dan kun je dit aangeven bij de toelichting.

Met behulp van jouw antwoorden wil ik de wijze waarop de afstemming tussen de dyslexiebehandelaar en de school plaatsvindt in beeld brengen en bovendien zicht krijgen op wat voor jou hierbij van belang is. Zo hoop ik dat we samen de afstemming nog meer betekenisvol kunnen maken.

Joanna Vlieg

Afstemming tussen school en Marant

1a. De leerkrachten hebben kennis van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

1b. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten kennis hebben van onze visie ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

2a. De leerkrachten zijn op de hoogte van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

Toelichting:

Afstemming t.a.v. het spellingonderwijs op school

5a. Ik ben op de hoogte van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens					helemaal mee eens			

Toelichting:

5b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens						helemaal mee eens		

Toelichting:

6a. Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden aangeboden.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens					helemaal mee eens			

Toelichting:

6b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels en afspraken door de school worden aangeboden.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens					helemaal mee eens			

Toelichting:

7a. Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

7b. Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

Afstemming ten aanzien van het kind met dyslexie

8a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de onderzoeksgegevens van het dyslexie-onderzoek.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

8b. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

9a. De leerkrachten zijn op de hoogte van de individuele doelen voor het kind, die door mij zijn opgesteld.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

9b. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten van deze doelen op de hoogte zijn.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

10a. Ik betrek de leerkrachten bij het opstellen van deze doelen.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

10b. Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te betrekken bij het opstellen van deze doelen.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

11a. In het behandelplan is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

11b. Ik vind het belangrijk dat er in het behandelplan aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

12a. Ik betrek de leerkrachten bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

12b. Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te betrekken bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
helemaal mee oneens helemaal mee eens

Toelichting:

13a. De leerkrachten benoemen t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze als in de behandeling.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

13b. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze benoemen als in de behandeling.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

14a. Het steunkaartenboekje wordt door de leerling met dyslexie in de klas ingezet bij het toepassen van spelling.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

14b. Ik vind het belangrijk dat het steunkaartenboekje door de leerling met dyslexie in de klas ingezet wordt bij het toepassen van spelling.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

15a. Overdracht met de leerkrachten vindt plaats:

Nooit
wekelijks
maandelijks
anders, nl.

15.b Overdracht vindt plaats op de volgende wijze:

we zoeken elkaar op
via de mail
via het logboek
we maken een afspraak
tijdens de evaluatiemomenten
anders, nl.

15c. Ik vind het belangrijk dat er overdracht plaatsvindt.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

Afstemming t.a.v. de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.

16a. De leerkrachten kunnen bij mij terecht voor advies.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

16b. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten bij mij terecht kunnen voor advies.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

17a. Ik begeleid de leerkrachten bij hun hulpvragen.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

17b. Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te begeleiden bij hun hulpvragen.

1	-	2	-	3	-	4	-	5
helemaal mee oneens								helemaal mee eens

Toelichting:

Tot slot

18a. Zou je een situatie willen beschrijven waarop jij het gevoel had dat je zinvol afstemde met een leerkracht?

18b. Was dit tijdens een geplande bijeenkomst, of tijdens een informeel moment?

18c. Wat zei of deed de betrokken persoon?

18d. Wat zei of deed jij?

18e. Wat maakte dat je dit moment als zinvol en prettig hebt ervaren?

Bijlage 3

Interview

Joanna Vlieg

18 maart 2013

Open interview: Half gestructureerd

Startvraag/ topics en richtlijnen

Doel: verzamelen van geldige en betrouwbare informatie over afstemming rondom de dyslexiebehandeling.

Geïnterviewde: Leerling die een dyslexiebehandeling krijgt.

Topics:

Kennis van diagnose. LLN/LK

Doel van behandeling. LLN/LK

Omgang diagnose. LLN/LK/DB

Onderwijsbehoeften. LLN/ LK/DB

Benoemen van spellingregels. LLN/LK/DB

Steunkaartenboekje LLN/LK/DB

Wat zou je willen ten aanzien van bovenstaande topics? LLN

LLN: leerling

LK: leerkracht

DB: dyslexiebehandelaar

Opbouw:

- Persoonlijke gegevens
- Zicht geven op het doel van het gesprek.
- Topics
- Overige opmerkingen/aanvullingen

Afronden

Bijlage 4

3 respondenten

Uitkomsten vragenlijst behandelaar		1	2	3	4	5	?	Resp.	Score
Afstemming tussen school en Marant									
1a.	De leerkrachten hebben kennis van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.				3			3	12 80%
1b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten kennis hebben van onze visie ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.					3		3	15 100%
2a.	De leerkrachten zijn op de hoogte van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.				2	1		3	13 86.7%
2b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.					3		3	15 100%
3a.	De leerkrachten zijn op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden aangeboden.			2	1			3	10 66.7%
3b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden aangeboden.			1	1	1		3	12 80%
4a.	De leerkrachten zijn op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden benoemd.			3				3	9 60%
4b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken in de behandeling worden benoemd.				2	1		3	13 86.7%
Afstemming t.a.v. het spellingonderwijs op school									
5a.	Ik ben op de hoogte van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.			1	2			3	11 73.3%
5b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.				2	1		3	13 86.7%
6a.	Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden aangeboden.			1	2			3	11 73.3%
6b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels en afspraken door de school worden aangeboden.				1	2		3	14 93.3%
7a.	Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.				2	1		3	13 86.7%
7b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.				1	2		3	14 93.3%
Afstemming t.a.v. het kind met dyslexie									
8a.	De leerkrachten zijn op de hoogte van de onderzoeksgegevens van het dyslexie-onderzoek.				3			3	12 80%
8b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de onderzoeksgegevens.					3		3	15

									100%
9a.	De leerkrachten zijn op de hoogte van de individuele doelen voor het kind, die door mij zijn opgesteld.			2	1		3	13	86.7%
9b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten van deze doelen op de hoogte zijn.				3		3	15	100%
10a.	Ik betrek de leerkrachten bij het opstellen van deze doelen.	2	1				3	7	46.7%
10b.	Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te betrekken bij het opstellen van deze doelen.	2	1				3	7	46.7%
11a.	In het behandelplan is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind.	1		1	1		3	8	53.3%
11b.	Ik vind het belangrijk dat er in het behandelplan aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind.			1	2		3	11	73.3%
12a.	Ik betrek de leerkrachten bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.	1	1	1			3	9	60%
12b.	Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te betrekken bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.			3			3	12	80%
13a.	De leerkrachten benoemen t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze als in de behandeling.	1	1			1	2	5	50%
13b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze benoemen als in de behandeling.	1	1		1		3	10	66.7%
14a.	Het steunkaartenboekje wordt door de leerling met dyslexie in de klas ingezet bij het toepassen van spelling.	1	2				3	8	53.3%
14b.	Ik vind het belangrijk dat het steunkaartenboekje door de leerling met dyslexie in de klas ingezet wordt bij het toepassen van spelling.			3			3	12	80%
15c.	Ik vind het belangrijk dat er overdracht plaatsvindt.				3		3	15	100%
Afstemming t.a.v. de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.									
16a.	De leerkrachten kunnen bij mij terecht voor advies.	1		2			3	10	66.7%
16b.	Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten bij mij terecht kunnen voor advies.			2	1		3	13	86.7%
17a.	Ik begeleid de leerkrachten bij hun hulpvragen.		1	2			3	11	73.3%
17b.	Ik vind het belangrijk om de leerkrachten te begeleiden bij hun hulpvragen.		1	1	1		3	12	80%

Overdracht: frequentie en wijze

	Nooit	Lijk wekelijks	maandelijks	anders, nl.		
15a.		2		1: via logboek l: 1 keer in de drie maanden		
	We zoeken elkaar op	Via de mail	Via het logboek	We maken een afpraak	Tijdens de evaluatie- momenten	Anders, nl.
15b.	2	2	3		3	

8 respondenten

	Uitkomsten vragenlijst leerkracht	1	2	3	4	5	?	Resp.	Score
Afstemming tussen school en Marant									
1a.	Ik heb kennis van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.		7	1				8	17 42.5%
1b.	Ik vind het belangrijk om kennis te hebben van de visie van Marant ten aanzien van dyslexie en spellingdidactiek.				4	4		8	36 90%
2a.	Ik ben op de hoogte van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.			2	4	2		8	32 80%
2b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van het algemene doel van het dyslexiebehandeltraject.				2	6		8	38 95%
3a.	Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden aangeboden.		1	2	3	2		8	30 75%
3b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken Marant worden aangeboden.				1	7		8	39 97.5%
4a.	Ik ben op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden benoemd.		1	1	6			8	29 72.5%
4b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door Marant worden benoemd.				1	7		8	39 97.5%
Afstemming t.a.v. het spellingonderwijs op school									
5a.	De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.		1	3	1		3	5	15 60%
5b.	Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de visie van de school ten aanzien van het spellingonderwijs.				3	5		8	37 92.5%
6a.	De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden aangeboden.		2	3			3	5	13 52%
6b.	Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels en afspraken door de school worden aangeboden.				3	5		8	37 92.5%
7a.	De dyslexiebehandelaar is op de hoogte van de wijze waarop de spellingregels- en		2	2	1		3	5	14

	afspraken door de school worden benoemd.								56%
7b.	Ik vind het belangrijk dat de dyslexiebehandelaar op de hoogte is van de wijze waarop de spellingregels- en afspraken door de school worden benoemd.	1		3	4		8	34	85%
Afstemming t.a.v. het kind met dyslexie									
8a.	Ik ben op de hoogte van de onderzoeksgegevens van het dyslexie-onderzoek.	1	1	3	3		8	32	80%
8b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de onderzoeksgegevens.			2	6		8	38	95%
9a.	Ik ben op de hoogte van de individuele doelen voor het kind, die zijn opgesteld door de dyslexiebehandelaar.			4	4		8	36	90%
9b.	Ik vind het belangrijk om op de hoogte te zijn van de individuele doelen voor het kind, die zijn opgesteld door de dyslexiebehandelaar.			1	7		8	39	97.5%
10a.	Ik word door de dyslexiebehandelaar betrokken bij het opstellen van deze doelen.	1	2	2			3	5	11
									44%
10b.	Ik vind het belangrijk om betrokken te worden bij het opstellen van deze doelen.	2	3	1	2		8	27	67.5%
11a.	In het behandelplan van de dyslexiebehandelaar is aandacht voor de onderwijsbehoeften van het kind.	1		3	3	1	7	29	82.9%
11b.	Ik vind het belangrijk dat er in het behandelplan aandacht is voor de onderwijsbehoeften van het kind.			3	5		8	32	80%
12a.	Ik word betrokken bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.	4	3	1			8	21	52.5%
12b.	Ik vind het belangrijk om betrokken te worden bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van het kind.		2	4	2		8	28	70%
13a.	Ik benoem t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze als in de behandeling.	2	3	2	1		8	26	65%
13b.	Ik vind het belangrijk om t.a.v. de leerling met dyslexie de spellingregels en -afspraken op dezelfde wijze te benoemen als in de behandeling.		2	3	3		8	33	82.5%
14a.	Het steunkaartenboekje wordt door de leerling met dyslexie in de klas ingezet bij het toepassen van spelling.	3	1	2	2		8	27	67.5%
14b.	Ik vind het belangrijk dat het steunkaartenboekje door de leerling met dyslexie in de klas ingezet wordt bij het toepassen van spelling.	1		1	6		8	36	90%
15c.	Ik vind het belangrijk dat er overdracht plaatsvindt.		1	1	6		8	37	92.5%
Afstemming t.a.v. de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.									
16a.	Ik kan bij de dyslexiebehandelaar terecht voor advies.	1		4	3		8	33	82.5%
16b.	Ik vind het belangrijk om bij de dyslexiebehandelaar terecht te kunnen voor advies.			2	6		8	38	95%
17a.	De dyslexiebehandelaar begeleidt me bij mijn hulpvragen.	2	2	2	1	1	7	23	65.7%

17b.	Ik vind het belangrijk dat de de dyslexiebehandelaar me begeleidt bij mijn hulpvragen.			2	1	5		8	35
									87.5%

Overdracht, frequentie en wijze

	nooit	wekelijks	maandelijks	anders, nl.		
15a.		6	1	4: Na een periode van ongeveer 12 weken		
	We zoeken elkaar op	Via de mail	Via het logboek	We maken een afspraak	Tijdens de evaluatie-momenten	Anders, nl.
15b.	3	4	7		8	

Bijlage 5 Inhoudsanalyse vraag 18

vragenlijsten db

18a. Zou je een situatie willen beschrijven waarop jij het gevoel had dat je zinvol afstemde met een leerkracht?

1. Spellinghuiswerk was te moeilijk voor leerling. Jonge leerling uit groep 3. **advies**
2. Een kind heeft in de klas een toets behaald (zover was hij nog nooit gekomen op deze toets). De leerkracht koppelt dit terug aan mij. Dezelfde situatie heeft ook andersom plaatsgevonden. Een kind heeft bij mij de toets behaald. **Wederzijdse betrokkenheid**
3. Het bleek bij een leerling zo te zijn dat hij weinig tot geen gebruik maakte van zijn steunkaartenboekje. Dat viel de leerkracht ook op, dus hebben wij beiden de leerling gestimuleerd om het mapje wel te gebruiken. **Gezamenlijke verantwoordelijkheid**

advies	1
wederzijdse betrokkenheid	1
gezamenlijke verantwoordelijkheid	1

18b. Was dit tijdens een geplande bijeenkomst, of tijdens een informeel moment?

- | | |
|---|------------------|
| 1. Informeel | informeel |
| 2. Per e-mail (niet gepland) en informeel | informeel |
| 3. Tijdens een tussenevaluatiegesprek | formeel |

formeel	1
informeel	2

18c. Wat zei of deed de betrokken persoon?

1. Naar eigen inzicht de helft van het spellinghuiswerk gemaakt. Alternatieve opdracht ernaast, meer spelenderwijs. Aansluiten **informatie verschaffen**
2. Er vond terugkoppeling plaats tussen leerkracht en behandelaar over een gemaakte toets met positief resultaat. **delen**
3. Zij heeft de leerling gestimuleerd om het mapje te gebruiken. **Informatie verschaffen**

delen	1
informatie verschaffen	2

18d. Wat zei of deed jij?

1. Voortaan in het spellinghuiswerk opdracht met spelletje erbij. Helft van de woorden schrijven, andere helft kruisje zetten. **Handelwijze aangepast**
2. Tijdens de behandeling heb ik met het kind besproken dat ik van de leerkracht heb gehoord dat hij vooruit is gegaan. Andersom heeft de leerkracht het kind geprezen omdat het zo goed vooruit is gegaan. **Terugkoppelen lln**
3. Ik deed hetzelfde. **Handelwijze aangepast**

Terugkoppellen lln	1
handelwijze aanpassen	2

18e. Wat maakte dat je dit moment als zinvol en prettig hebt ervaren?

1. Duidelijkheid van leerkracht, kind werd overvraagd. Zonder terugkoppeling weet je dit niet als behandelaar. **Wederzijdse betrokkenheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid**
2. Ik had het gevoel dat er echt sprake was van samenwerking in het belang van het kind: samen maak je het kind sterker (het kind doet een succeservaring op, waardoor het zelfvertrouwen groeit). Het doet er toe wat de leerkracht en behandelaar doen! Samenwerking/afstemming is belangrijk om het kind op een hoger level te krijgen. **Wederzijdse betrokkenheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid**

3. Samen afstemmen. Wat is het beste voor de leerling? Wat is het beste voor beiden partijen.

Wederzijdse betrokkenheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid

Wederzijdse betrokkenheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid

3

vragenlijsten Ik

18a. Zou je een situatie willen beschrijven waarop jij het gevoel had dat je zinvol afstemde met de dyslexiebehandelaar?

1. Bij het behalen van een ilo-toets heb ik behandelaarster gemaild met de vraag wat zinvol was; doortoetsten, een hele serie lezen, etc. Ook om de leesmotivatie op peil te houden. **Advies**
2. Eerlijk gezegd zou ik nu niet zo'n moment kunnen terughalen. In het algemene kan ik wel zeggen dat we tijdens evaluatiemomenten de behoeften van de kinderen in kaart brengen en dat er waar nodig wordt afgestemd. **Gezamenlijke betrokkenheid**
3. Een vraag over het leesniveau, behandelaar had deze getoetst op M/E3 niveau, terwijl ze in de groep serie 4 las. Advies was om dat gewoon te blijven doen, alleen al voor het leesplezier. **Advies**
4. Gedurende het evaluatiemoment kreeg ik veel informatie over de behandeling, waar ik nog niet zo veel van afwist. Daardoor kon ik vervolgens beter afstemmen, maar 'echt' afstemmen hebben wij toen niet gedaan: we wisselden meer informatie uit. **Informatief**
5. We hebben het gehad over de drietekenklanken en of Marant een aantal benoemde alleen als fopletter of ook als drietekenklank. **Informatief**
6. Bij het eerste gesprek met Kirsten en ouders bij de start van de behandeling. **Informatief**
7. Tijdens de evaluatie momenten en het lezen van het logboek, ga ik meer handelen naar de manier van de behandelaar. Voor zover mogelijk, natuurlijk. Verder even iemand spreken bij de koffie op een informeel moment is ook prettig om even een analyse van een toets of dictee te bespreken zodat er tijdens de behandeling even op terug gekomen kan worden met de leerling. **Informatief, gezamenlijke betrokkenheid**

advies	2
wederzijdse betrokkenheid	2
informatief	4

18b. Was dit tijdens een geplande bijeenkomst, of tijdens een informeel moment?

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Via de mail | informeel |
| 2. Altijd tijdens geplande momenten. | formeel |
| 3. Geplande bijeenkomst (evaluatiegesprek) | formeel |
| 4. Tijdens het geplande evaluatiemoment. | formeel |
| 5. Informeel moment voorafgaand aan een geplande bijeenkomst. | informeel |
| 6. Een geplande bijeenkomst. | formeel |
| 7. Gepland en informeel | formeel/informeel |

informeel	3
formeel	5

18c. Wat zei of deed de betrokken persoon?

1. Ze overlegde eerst met collega's, daarna gaf ze aan dat het kind beter op een te hoog niveau kon lezen maar wel met plezier dan een serie herhalen en er geen lol meer in hebben. **Advies**
2. Luisteren, meedenken en een oplossing bedenken. **Proactief, Advies**
3. Zie 18a **Advies**
4. De behandelaar had een heel dossier: toetsen die zij had afgenomen, resultaten daarvan en de reactie, de behandeling die zij daarna is gestart. **Informatie verschaffen**
5. We hebben samen gekeken naar het spellingsmapje. **Coöperatief**
6. Zie 18e **Informatie verschaffen**
7. Ik pak het even terug tijdens de komende behandeling, fijn dat je het even met me deelt. **Coöperatief**

proactief zijn	1
coöperatief zijn	2
informatie verschaffen	2
advies geven	3

18d. Wat zei of deed jij?

1. Advies opgevolgd. Dit sloot ook aan bij hoe ik er tegenaan keek maar wou graag advies van een expert.

Advies opgevolgd

2. Kijken wat de mogelijkheden zijn binnen de stamgroep en kijken waar ruimte is om het kind te laten groeien w.b. zijn ontwikkeling. Maar ook het bewaken van grenzen. Wanneer is het teveel.....**Coöperatief en kritisch**

3. Zie 18a

Advies opgevolgd

4. Op dit moment was ik pas enkele weken in de stamgroep, ik heb vooral geluisterd en vragen gesteld wanneer afspraken of toetsen mij niet duidelijk waren.

Laten informeren

5. Ik heb bij de spellingscategorie, fopletters erbij geschreven.

Handelwijze aangepast

6. ...

7. Ik voelde me prettig, en de leerling voelt ook meer samenhang. (denk ik.) **terugkoppeling lln**

laten informeren	1
coöperatief zijn	1
kritisch opstellen	1
handelwijze aanpassen	1
terugkoppeling lln geven	1
advies opvolgen	2

18e. Wat maakte dat je dit moment als zinvol en prettig hebt ervaren?

1. Er werd serieus over mijn vraag nagedacht, collega's geconsulteerd en daarna kreeg ik een goed en onderbouwd antwoord.

Serieus genomen, coöperatieve opstelling en wederzijdse

betrokkenheid

2. Als een behandeling 'loopt' en een kind zich daar prettig bij voelt is zo'n overleg zinvol. **Gezamenlijke verantwoordelijkheid**

3. Het gevoel dat we het in de groep goed doen en dat het niet erg is dat er verschil in niveau is tussen de begeleiding en de lessen in de groep. **Bevestiging**

4. De informatie die ik kreeg, ik ging er niet 'blanco' naartoe maar veel wist ik echt nog niet van de behandeling van Marant. Ik voelde me heel serieus genomen door de behandelaar, ze wist alles op een prettige, logische manier te vertellen waardoor ik me op mijn gemak voelde.

Het is zinvol om te weten hoe het gaat met een leerling die extra begeleiding buiten de klas krijgt om het kind zo ook beter te kunnen helpen in de klas. **Serieus genomen, inzicht**

5. De afstemming op zich is prettig en we konden onze zienswijze ook nog even delen mb.t. de desbetreffende leerling. **Wederzijdse betrokkenheid**

6. Ik kreeg veel duidelijkheid over het behandeltraject en wat er precies van ouders en van mij werd verwacht. **Inzicht**

7. Betrokkenheid die samenkomt ,van beide partijen. **Wederzijdse betrokkenheid**

bevestiging	1
coöperatieve opstelling db	1
gezamenlijke verantwoordelijkheid	1
inzicht lk	2
serieus genomen	2
wederzijdse betrokkenheid	3

Bijlage 6 uitwerking interviews

Vragen Interview

- Kennis van diagnose. LLN/LK
- Doel van behandeling. LLN/LK
- Omgang diagnose. LLN/LK/DB
- Onderwijsbehoeften. LLN/ LK/DB
- Benoemen van spellingregels. LLN/LK/DB
- Steunkaartenboekje LLN/LK/DB
- Wat zou je willen ten aanzien van bovenstaande topics? LLN

datum 23-03-2013

Leerling A, groep 5

vraag 1

ik: Jij hebt dyslexie, wat is dat nu eigenlijk?

A:Dat je moeite hebt met lezen.

Leerling

ik:Dat je moeite hebt met lezen. Is dat dyslexie voor jou?

A:Ja

Ik:En hoe zit dat met spelling, heb je ook moeite met spelling?

A:soms.

Leerkracht

Ik:Weet de leerkracht dat jij dyslexie hebt?

A:Ja

Ik:Ja? Hoe weet je dit, hoe kan je dat merken?

A:Weet ik niet.

Ik:Heeft ze het er weleens met jou over dat je dyslexie hebt?

A:Niet zo.

Ik:Heeft ze dat weleens gedaan?

A:....

Ik:Of nog nooit?

A:Dat weet ik niet.

Ik:Oké. En toch weet je dat zij het weet. Hoe komt het dat je dat denkt?

A:Omdat ik soms langzamer ben met spelling en lezen.

Ik:Oké, dus dan weet zij gewoon dat dat met dyslexie te maken heeft.

A:Ja.

Vraag 2

Ik:Gaan we naar vraag 2. Je krijgt les van de db. Waarom krijg je les van de db?

Leerling

A:dat weet ik niet.

Ik:oke, je weet niet waarom je les krijgt van de db.

A:nee.

Leerkracht

Ik:en weet de juf waarom je les krijgt van de db?

A:Ik denk het wel.

Ik:Ja? Zegt ze dat weleens, waarom je les krijgt?

A:nee.

Ik:en jouw papa en mama zeggen die dat tegen jou?

A:Dat weet ik niet.

Vraag 3

Ik:Gaan we naar vraag 3. Hoe vind je het dat je dyslexie hebt?

Leerling

A:niet en wel leuk.

Ik:Nu maak je me nieuwsgierig. Niet en wel leuk. Gaan we eerst naar niet. Wat is niet leuk?

A: Dat ik langzamer ben.

Ik:en wat is er wel leuk?

A: Dat ik daarmee geholpen word.

Leerkracht

Ik:Hoe gaat de juf ermee om dat je dyslexie hebt? Houdt ze er rekening mee?

A:Ja.

Ik:ja? En hoe houdt ze er rekening mee?

A:weet ik niet.

Ik:en nu heb je ook een nieuwe juf. Houdt zij er rekening mee?

A: Ja.

Ik:ja. En hoe?

A:weet ik niet.

Ik:geeft ze je bijv. extra leestijd of helpt ze je met het oefenen in de klas?

A:nee. Mijn maatje ... doet dat.

Ik:. Dus jouw maatje houdt er wel rekening mee.

A:Want we hebben een lijst waarop staat wat de maatjes moeten doen. Dan moeten we eerst maatjeslezen en dan het leerboek goed oefenen en dan mogen we uit de boekenkast.

Ik:oke, dus je hebt eerst altijd maatjeslezen. En heeft iedereen dat dan?

A: Ja maar sommige kinderen met grote groepen niet.

DB

Ik:oke.En houdt de db rekening met dat je dyslexie hebt. Hoe houdt zij er rekening mee?

A: Weet ik niet.

Ik: Wat is eigenlijk rekening houden, weet je dat? Dat is dat ze het weet dat je dyslexie hebt. Nou ze weet dat he? En hoe gaat ze daarmee om? Hoe doet de db dat?

A:ze zegt een paar keer het woord.

Ik:Oke dus ze zegt een paar keer het woord als je het woord moeilijk vindt.

A:ja.

Vraag 4

Ik:Nu komt een beetje een moeilijke vraag. Ieder kind heeft iets anders nodig om zijn werk goed te kunnen maken. Wat heb jij nodig op school? Wat hoort een beetje bij jou om goed te kunnen leren?

Leerling

A: Als ik het moeilijk vind soms twee keer.

Ik: Soms twee keer zeggen?

A: ja. eerst met de hele klas en daarna alleen of met een groepje.

Leerkracht

Ik:en doen jouw juffen dit ook?

A:soms.

Ik:heb je dat vaker nodig

A:nee.

DB

Ik:en houdt de db hier rekening mee.

A:ja.

Ik:hoe doet ze dit dan?

A:weet ik niet.

Vraag 5

Ik:vraag 5. hoe zit dat eigenlijk met spellingregels leren. Hoe doet de db dat?

DB

A:we hebben allemaal kaartjes en daar staat een klein verhaaltje op en hoe ik het moet onthouden.

Ik:is dat een soort kaart waarop de regel staat uitgelegd?

A:ja en dan hebben ze ook een klein plaatje en ik heb ook een kaartje met een balletje is een stomme klank en een lange streep is een lange klank, een klein streepje is een korte klank.

Ik: oke, dus dat wordt eigenlijk allemaal uitgelegd. Zo leer je dat het een korte klank is of een lange klank of een stomme klank?

A: Ja en daar heb ik een kaartje van.

Ik:en als je nou naar die kaarten kijkt. Je zegt met een plaatje en een verhaaltje. Waar let jij altijd meer op, op het plaatje of op het verhaaltje?

A:alletwee.

Ik:dus die zijn alletwee voor jou belangrijk?

A:ja.

Leerkracht

Ik:Hoe gaat het in de klas? Hoe krijg je daar spelling?

A:dan mag ik ook het kaartje pakken als ik het moeilijk vind.

Ik:en doet de juf het op dezelfde manier met de spelling? Of doet ze het anders dan de db?

A: soms anders.
Ik: en wat doet de juf dan?
A: Dat weet ik niet.
Ik: Zegt ze dan bijv. afspraak 18 of 19 of zegt ze hoe het werkt?
A: weet ik niet meer.
Ik: hoe vaak gebruik jij het kaartje in de klas?
A: niet heel vaak, heel soms.
Ik: en hoe vaak is dat. Één keer in de week of nog minder?
A: minder.
Ik: en zegt de juf ook als je het moeilijk vindt dat je het kaartje kunt pakken?
A: dat zegt ze heel soms. Vooral op het eerste, toen ik met de dyslexie (behandeling) begon. Toen zij ze het wel.
Ik: Dus nu niet zo vaak meer. En wat is dat 'nu niet zo vaak mee' zegt ze het nu eigenlijk bijna nooit meer?
A: bijna nooit. Nu zit ik er al heel lang op, dus ik weet het zelf. Want ik ga elke vrijdagochtend naar de db.
Ik: ja. Oh, dus dat onthoud je al goed.

Leerling

Dus de juf doet het soms anders, de regels. Is dat fijn of zou je graag willen dat het hetzelfde is?
A: alletwee.
Ik: wat bedoel je?
A: fijn en niet fijn.
Ik: en wat is er fijn aan
A: Als er eentje uit een familie iets zegt en uit een andere familie iemand iets anders zegt, dan weet ik van allebei wat ze bedoelen.
Ik: oke. En wat is er niet fijn aan?
A: als de ene familie iets anders doet, en de andere hetzelfde wat de juffrouw doet, dan weet ik niet wat die andere bedoelen.
Ik: en wat bedoel je met familie?
A: ik heb twee families die wat anders zeggen met spelling.
Ik: heeft familie met spelling te maken, of met mensen om je heen?
A: nee, omdat mijn vader een meester is.
Ik: ooh! Aha..
A: en mijn moeder is een juf
Ik: echt waar? dus je zegt, het is fijn om het op verschillende manieren te doen, en soms is het ook verwarrend?
A: ja.
Ik: dus het is soms verwarrend als je er één niet kent?
A: ja.
Ik: dus daarom is het fijn om allebei te kennen.
A: ja.
Ik: oke, nou dat vind ik wel een heel duidelijk antwoord van jou.
A:

Vraag 6

Ik: gaan we naar de volgende vraag. Eigenlijk heb ik daar al antwoord op, want het gaat erover of je het kaartenboekje vaak gebruikt in de klas en dat is niet zo vaak zeg jij he?

Leerling

A: huhu. Want meestal heb ik ook twee kieners in mijn tafelgroepje dus die kunnen mij ook helpen met spelling.
Ik: oke, dus twee kieners, noem jij. Zijn dat twee kinderen die goed in spelling zijn of goed in leren?
A: goed met spelling en rekenen. Ook met rekenen heb ik soms moeite. Zij helpen me, dat vind ik fijn.
Ik: oke, dus als de kinderen jou kunnen helpen, dan heb je dat liever dan het kaartenboekje. En de juf zegt dus weleens dat je het kunt gebruiken. Eigenlijk niet zo vaak he?
A: nee, want ik weet zelf ook heel goed want de db zegt het ook.

DB

Ik: en wat zegt de db dan, gebruik je het boekje? Of wat vraagt ze aan jou?
A: gebruik je nog het boekje en dan zeg ik soms.
Ik: oke, dus de db vraagt ernaar.
A: ...

(Leerkracht: zie vraag 5)

Vraag 7

Ik: oke, nu ga ik al naar de laatste vraag. we hebben al heel veel gesproken over dyslexie en hoe jij geholpen wordt en wat je misschien anders zou willen. Maar wat zou je nog graag willen als je kijkt naar wat we net

besproken hebben. Is er nog iets wat je graag anders zou willen?

Leerling

A:nee

Ik:ben je tevreden over hoe het nu gaat?

A:ja

Ik:ja? Het is allemaal goed.

A:ja

Ik:nou dankjewel A.

Leerling B, groep 5.

vraag 1

Ik: vertel eens even, jij hebt dyslexie.

B: ja

Ik: en wat houdt dat in, wat betekent dat?

Leerling

B: nou, dat je moeite hebt met spelling en lezen enzo en taal.

Ik: en heb jij dat ook?

B: ja.

Ik: waar heb jij heel veel moeite mee?

B: nou met een d en een t. Nou gaan die heel goed.

Ik: oke, nou daar ga ik je straks nog wat over vragen.

Je hebt moeite met de d en de t.

B: daar had ik moeite mee.

Ik: waar heb je nog meer moeite mee?

B: nou eigenlijk nergens meer.

Ik: en lezen?

B: gaat een stuk vooruit, alleen nog de c en de x.

Ik: dus eigenlijk, dyslexie betekent dat je moeite hebt met spelling en lezen en taal en voor jou betekent het dat je moeite had met de d en de t.

B: ja daar had ik moeite mee en ik heb nog moeite met de c, die kun je lezen als de k en de s. ik weet niet wat het verschil is.

Leerkracht

Ik: weet de juf dat je dyslexie hebt?

B: tuurlijk (lacht).

Ik: hoe weet je dat?

B: we oefenen ook, samen met de juf daar heb ik zo'n rood mapje voor met allemaal opdr. Dat moet ik met de juffrouw doen.

Ik: heeft ze ook weleens tegen jou gezegd: ik weet dat je dyslexie hebt of praten jullie daar weleens over?

B: nee, we zitten alleen te focussen op de opdr.

Ik: dat zeg je mooi, dus je focust op de opdr. De juf weet dat je dyslexie hebt doordat je oefent.

B: ja, alleen ik vind het niet leuk als mensen mij daarmee pesten.

Ik: doen ze dat

B: nou, nee. Ja ik weet het niet. Soms wel alleen weet ik daar de betekenis niet iets om. Dan weet ik ook niet of ze me proberen uit te dagen of dat ze iets aardigs zeggen.

Ik: oh, dus je hoort iets maar je weet niet of het iets goeds is of iets fouts?

B: ja.

Ik: ben je bang dat ze je pesten?

B: nee, huh (lacht). Want ik wil graag laten zien dat ik het ook kan.

Vraag 2

Ik: waarom krijg je bij de db extra hulp?

Leerling

B: gewoon, ik heb gewoon moeite met lezen.

Ik: wat willen ze dan bereiken met die hulp?

B: dat ik beter kan lezen.

Ik: oke dus het doel is dat je beter kan lezen?

B: ja, dat is het doel.

Ik: en hoe zit dat met spellen?

B: goed.

Ik: maar is dat ook het doel, beter lezen en spellen of is het alleen beter lezen.

B: naa, ja. ik kan mijn spullen er wel bij halen, dan kun je het ook beter zien.

Ik: ik weet het wel een beetje, maar ik wil het graag van jou horen hoe jij denkt.

B: vraagteken

Ik: vraagteken....., dus van lezen weet je het wel zeker en van spellen niet zeker.

B: ja, nou alles wat met lezen te maken heeft.

Ik: ja, duidelijk. Weet de juf waarom je een db krijgt?

Leerkracht

B: ja, omdat ik moeite met lezen heb.

Ik: maar hoe weet ze dat dan?

B: omdat ze weet dat ik dyslexie ben.

Ik: oke, dus de juf weet het.

B:ja en mijn ouders ook.
Ik:de juf weet wat je in de db gaat doen.
B:de hele klas houdt er rekening mee.
Ik:oh ja? En hoe merk je dat?
B:Nou, iemand zei het een keer heel hard door de klas. Nou toen schrok ik wel echt. Niet omdat iedereen het wist, maar toen dacht ik nog dat kinderen me gingen pesten maar dus bleek dat ik het zelf moest vertellen.
Nou word ik wel beter geholpen.
Ik: heb je het toen zelf verteld in de klas?
B: nou nee.
Ik:hoe heb je het dan gedaan?
B:nou ik heb het aan mijn beste vrienden verteld en die vrienden hebben het weer doorverteld. Iedereen heeft het dan weer doorverteld en toen hadden we een toets met nieuwsbegrip en toen had juf M, die zei B kom je even aan mijn bureau? Toen vroeg iemand waarom en toen zei de juf wel B heeft dyslexie en toen wisten de mensen het die het nog niet wisten.
Ik: en hoe vond je het dat ze dat zei?
B:nou, toen, kwam ook hard aan.
ik:kwam het even hard aan?
B:ja. En toen legde ze uit dat Frankenstein ofzo, de slimste man van de wereld..
Ik: Einstein ja,
B:ja, dat hij ook dyslexie had.
Ik:en toen, werd het toen begrepen?
B:ja en toen voelde ik me ook weer blij, toen maakten ze ook grapjes: nou B je bent de slimste van de klas!
Ik: dus toen ze het noemde kwam het even hard aan en toen had ze het uitgelegd...
B: ja en toen vond ik het wel goed. Maar ik moest het eerst vertellen.
Ik:oke.
B:en nou gaat het goed. Nou ben ik gewoon blij en maakt het niet uit wat anderen zeggen. Ik heb gewoon dyslexie, dat zeg ik gewoon. Nou dat maakt niet uit. Ik ben wel blij dat ik ermee geholpen word.
ik:Toen je nog niet wist dat je dyslexie had, had je er toen last van dat het moeilijk ging met lezen?
B:nou, toen had ik er wel last van.
ik:en hoe dan? Kon je dat ook zien in je gedrag, hoe je deed naar andere kinderen bijvoorbeeld?
B:ik vroeg om hulp toen ik het niet kon.
Ik:en kreeg je die hulp ook?
B:ja. En toen was er iemand die een toetsje met mij ging doen. Toen bleek dat dat voor dyslexie was. Toen had ik een vrouw die mij hielp en toen bleek dat ik wel dyslexie had. Maar nu heb ik een hele grote stap vooruit gemaakt. Dat zegt de db ook.

Vraag 3

Ik:hoe ga je met dyslexie om.

Leerling

B:gewoon oefenen, oefenen, oefenen.
Ik: ja, en hoe vind je het dat je dyslexie hebt?
B:blij maar ook weer niet blij.
Ik:waarom ben je blij?
B:dan krijg ik heel veel hulp. Ik had normaal alles fout en drie maar goed en nu heb ik bijvoorbeeld 7 goed en bijna niet fout.
ik:ja, dus net andersom.
B:ja en dat maakt me heel blij.
ik:nou dat begrijp ik wel. En er was ook een stukje niet blij. Wat is dan het stukje niet blij?
B:naa, ik wil gewoon ook net zoals de andere kinderen zijn.
Ik:ja, oke. Je wil niet anders zijn he?
B:nee. Ja ook weer wel. Dan heb ik iets wat andere kinderen niet hebben. Maar ook weer niet.
Ik:niet met dyslexie?
B:nee. Maar ik krijg er goed hulp bij. Daar ben ik weer blij mee. Over mijn db: ik wil haar dan ook heel erg bedanken. Dat is mijn held.
Ik:daar zal ze heel blij mee zijn als je dat doet. Dat is wel leuk om te horen.
Ik: Nog een vraag. Jij zegt ik ben blij. Hoe gaat de juf ermee om?

Leerkracht

B: Goed, rustig.
ik:en wat is 'rustig mee om'?
B:gewoon niet proberen me aan het huilen te maken enzo. Een rustig gesprekje. Doen we eerst een gesprekje en dan gaan we oefenen. Nou de eerste keer gingen we wel een gesprekje en dan gingen we steeds oefenen. Dat werd steeds leuker en ook moeilijker maar ik hou van moeilijke uitdagingen.
ik: dus zij gaat er goed en rustig mee om. En juf M?

B: ik doe het nooit met juf M. Ook omdat..., zij is ook heel streng.

Ik: en hoe is dat?

B: niet leuk. Ik heb het nog nooit met haar gedaan maar ik denk dat zij mij ook niet echt begrijpt. Ik zeg het maar zo, bij juf S voel ik me gewoon en bij M dat weet ik niet, dan moet ik alles uitleggen, denk ik.

Ik: en 'gewoon' is goed? Als je je gewoon voelt?

B: ja.

Vraag 4

Ik: wat heb je eigenlijk nodig om goed te kunnen leren? Wat hoort bij jou, waar moeten ze rekening mee houden?

B: vraagteken.

Ik: Moeilijke vraag? zal ik een voorbeeld geven?

B: oke

Ik: (vb van leerling x.) ik heb een juf nodig die ook naar mij luistert.... Wat heb jij nodig? Misschien iets voor jezelf, zodat je je goed kan concentreren, of misschien heb je een hele lieve juf nodig, of uh..

DB

B: maar de db is al heel erg lief voor mij dus ik hoef geen andere juf, maar volgens mij heeft de db ook iets voor dat je niet door het raam kan kijken. Dan echt dat je het wazig ziet. Dan hoor ik ook niet kinderen die buiten zijn.

ik: oke

B: Nou dat hoor ik wel maar dan word ik er niet van afgeleid.

ik: oke dus dat zou jij nodig hebben.

Leerling

B: Ja en ook als het kan denk ik een rustig muziekje. Gewoon heel stil een beetje een viool ofzo

Ik: vind je dat fijn?

B: ja dan word ik ook een beetje rustig. Bij de toets doen we dat ook altijd. Toen had ik ineens een hele goede toets gemaakt bij niveau. Dus ik denk dat het mij wel helpt.

Ik: dus je zou bij de db wel iets op het raam willen hebben en..

DB

B: dat heeft de db al. De db is echt een hele lieve juffrouw dus ik zou geen andere juf willen hebben.

Ik: wat doet ze wat zo lief is?

B: alles.

Ik: maar wat is nou belangrijk aan een lieve juf? Kijk ik kan ook lief zijn voor jou, maar wat maakt nou dat je haar zo aardig vindt. Wat doet ze? Ze is dus lief....

B: en behulpzaam

ik: behulpzaam..... als dat het is dan is dat het he.

B: ook gewoon..., ik wil deze vraag niet meer krijgen, alles aan haar vind ik lief.

Ik: oke, alles is lief.

B: maar ik heb alleen deze db me zien helpen, ik heb nog geen andere juffen me zien helpen.

Ik: nee

B: misschien, ik denk het niet. Is er nog een andere lieve juf, maar nee, deze db wil ik gewoon. Ze is gewoon een lieve juf.

Ik: ja en je zegt, iets voor het raam en een muziekje, dan word ik rustig en dan kan ik het misschien wel heel goed doen en heb je in de klas nog iets nodig? Om goed te kunnen lezen of spellen?

Leerkracht

B: een koptelefoon denk ik.

Ik: gebruik je die al?

B: ja die hebben we wel alleen andere kinderen krijgen ze.

Ik: oke. Zou het jou helpen?

B: ik denk het. En nou, dat had ik ook een keer met lln z, die heeft zo'n huisje om zich heen zodat hij niet wordt afgeleid. Dat wil ik ook een keer proberen, misschien helpt het ook.

Ik: ben je snel afgeleid in de klas?

B: ja heel snel

ik: wat leidt jou af?

B: gepraat geloop, veel dingen. Mooie spulletjes waar de kinderen mee spelen...

Ik: en die koptelefoon wanneer zou je die op willen zetten?

B: als het rumoerig is en als het heel wild is. Want thuis ben ik altijd heel erg druk en ook soms in de klas.

Vraag 5

Ik: vraag 5. hoe leer je spelling bij de db?

DB

B: ?

Ik op een kaart?

B:ja

Ik:hoe leert ze jou spelling

B:op een manier die ik niet weet.

ik:om uit te leggen bedoel je?

B:ze verzint dingen dat ik niet in de gaten heb dat we spelling aan het doen zijn.

ik:kun je daar een vb van geven?

B:nee.

Ik:In A vertelde me dat hij spelling leert op kaarten. Er staat een regel en een verhaaltje op de kaart en zo leert hij spelling. Is dat bij jou ook?

B: ja dat heb ik ook.

Ik:En die spellingregel, mag ik het zo noemen?

B:Ja

Ik:die spellingregel is dat dezelfde als die je in de klas krijgt dan?

B:nee

Ik:worden ze hetzelfde genoemd?

B:dat weet ik niet

ik:oke, dus je krijgt een kaart en wat doe je met dat kaartje?

B:goeie vraag, nou, we krijgen altijd gewoon flitswoorden.

Ik: en flitswoorden... maar dat kaartje ben ik nieuwsgierig naar, doe je dat in een boekje of in een mapje?

B:een mapje, een fotomapje

Ik:oke en neem je dat dan mee naar de klas?

Leerkracht

B:ja, want als ik met juf s aan het oefenen ben moet ik m altijd meenemen. Ik moet hem altijd in mijn laatje hebben en op donderdag mag ik m mee naar huis nemen, maar dat doe ik niet. En soms vergeet ik 'm ook dan laat ik 'm in die tas liggen.

Ik:dus bij juf s gebruik je m. En gebruik je 'm dan doordeweeks ook als je een spellingles hebt?

B:ja dan gebruik ik 'm ook voor het doel. En als ik 'm behaald heb mag ik er een sticker in plakken.

Ik: oke

B:en als die vol is mag ik een nieuwe uitzoeken en gaan we weer opnieuw aan de slag. Het is eigenlijk heel leuk.

Ik:ja dat klinkt ook leuk. Het lijkt wel een beetje een wedstrijdje... waar jij altijd wel van houdt, denk ik.

B:ja.

ik:en in de klas, gebruik je het boekje vaker of alleen maar als je oefent met s?

Leerling

B:alleen met s, maar soms zitten we spelling te doen en dan zegt juf s. B. pak die kaart maar met die ui erop ik:oja. Dus soms helpt de juf je eraan te herinneren dat je hem gebruikt?

B: nee want als we met de spellingafpraak bezig, met de ui bijv. dan zegt de juf B pakt die ui maar heel eventjes of de eer, pak die maar. En dan vraagt ze ook: wat hoor je nou bij die eer, je hoort toch een ir waarom schrijf je e-e-r? En dan kan ik het bijv. uitleggen.

Ik:ooh.

B:ja dat staat ook op mijn doelenkaart: je hoort een i en een r, maar je schrijft e-e-r.

Ik:aha, dus je mag soms uitleggen in de klas?

B: ja, dat vind ik heel leuk!

Ik: ja, dat lijkt me ook leuk, dan ben je een soort meester.

B:ja, haha (lacht). Ik hou wel van de baas spelen.

Ik:ja. Jij kent jezelf dus goed?

B:ja.

ik:dus met oefenen gebruik je de kaart soms, alleen bij s en soms mag je uitleggen in de klas van de juf.

B:ja

ik:en als je spellingles heb gebruik je m dan? Pak je 'm dan elke keer erbij? Of is dat niet zo?

B:nou dat zegt de juf ook, maar soms zegt ze ook B. je mag niet afspieken.

Ik:ooh?

B:Nou dan heb ik 'm voor me en dan zitten we iets moeilijks te doen en dan heb ik 'm voor me en dan zegt de juf ook B. je mag niet afspieken.

Ik:oke, dus dan zit ze goed op te letten.

Vraag 6

Ik: wat zou je nou nog willen of wat willen zeggen. Als je kijkt naar dit interview, we hebben al heel veel dingen besproken. Wat zou je nog willen veranderen , wat met de db-behandeling te maken heeft of in de klas?

Leerling

B:nja, ja

Ik:wat zou je dan nog willen veranderen?

B:nou dan heb ik ook, uh, maar dat kan ik al.

ik:nou zeg het maar, wat zou je willen?

B:nou mijn tafel helemaal, want Iln Z bijv., een vriend uit mijn klas, die zit echt apart. Die kan de tafel schuiven want als we in de kring staan, hebben we z'n hobbel. Als Z die tafel laat staan, dan schuiven we hem tegen die kast. Nou in het echt wil ik dat ook, alleen ik zit heel dicht bij de juf omdat ik heel druk ben en zo. En door dat drukke gedrag schiet ik soms uit en doe ik ook andere kinderen pijn en ik kan mijn tafel wegschuiven. Dan vraagt de juf dat of ik doe het uit mezelf.

ik:dus wat zou je nu dan graag willen? Dat je je tafel weg kan schuiven?

B:dat kan ik al, maar ik wil gewoon....niets.

Ik:dus dit heb je al?

B:ik wil gewoon niets veranderen.

Ik:volgens mij heb ik in ons gesprek gehoord dat je heel blij bent met de db.

B: ja

Ik en met juf s

B:ja

Ik:en ben je ook blij met jezelf en hoe je ermee omgaat?

B: ja.

ik:oke... Dan zijn we klaar. Wat vond je van het interview?

B:leuk en nog een keer leuk, superduperleuk

ik: nou ik vond het ook leuk. En weet je waarom? Omdat je heel veel verteld hebt en je weet al heel goed wat je graag wil en wat voor jou belangrijk is.

B:oke.

Ik:nou dankjewel.

Datum 23-03-13

Leerling C

vraag 1

ik:wat is nu eigenlijk dyslexie

Leerling

C:dat je moeite hebt met rekenen, uh lezen

ik:dus niet met rekenen

C:nee. Ik ben eigenlijk niet zo goed in rekenen, mijn broer is er wel heel goed in.

Ik:heeft dat ook met dyslexie te maken?

C:nee, maar eigenlijk wel verhaaltjessommen want daar moet je lezen. Die zijn het moeilijkste voor mij.

Ik:ja, dus moeite met lezen en heb je ook moeite met spelling?

C:ja best wel. Meestal wel.

Ik: dus je hebt moeite met lezen, spelling en soms met rekenen vanwege de verhaaltjessommen.

C:ja, dat vind ik ook best moeilijk met dyslexie, dat je wat meer wordt afgeleid en dat ik me dan niet zo goed kan concentreren door het lezen

Ik:dus het heeft ook met concentratie te maken?

C: ja een beetje wel want eigenlijk kunnen wij, want de meeste mensen...mijn vader moet altijd kijken links, rechts, links, rechts. Alleen mijn broer en ik letten meer op de omgeving en niet echt met het lezen.

ik:oke, dat zeg je mooi. Dus je zegt eigenlijk het heeft ook met concentratie te maken: we letten meer op de omgeving...

C: dan met het lezen enzo.

Leerkracht

Ik: weten jouw juffen dat je dyslexie hebt?

C:ja.

Ik:hoe kun je dat weten/merken?

C:omdat ik elke dag naar hun toe ga en zeg... hun kunnen dat weten omdat ik elke dag moet oefenen en hun weten dat.

Ik: dus door het oefenen

C:ja

Ik:en praten jullie er ook over?

C:ja soms een beetje, hoe het gaat ermee.

Ik:dus je weet zeker dat zij het weten?

C:ja.

ik:en hoe vind je het dat zij het weten?

C:wel fijn want dan helpen ze mij ermee.

ik:dus het is fijn want dan kunnen ze je helpen.

Vraag 2

Ik:door wie word jij geholpen, van wie krijg je...

C:eerst van db x alleen toen had ze teveel werk gekregen en toen moest ze van mij afscheid nemen.

Ik:oke, stop eens even: van wie krijg je nu les?

C: nu van db y, alleen vroeger had ik db x.

Ik:en waarom krijg je hulp van de db? Wat is het doel daarvan?

Leerling

C:dat ik beter uh, ja zeg maar meer lees, beter leer lezen.

Ik:weten jouw juffen wat je doet bij de db?

Leerkracht

C:volgens mij niet.

ik:nee?

C:nee. Alleen ik flits wel vaker lezen. Voor de rest krijg ik opdr. Doe ik bijna niks ofzo.

ik:bij wie, bij de db of bij de juffen?

C:bij de db.

Ik:oke, dus jij denkt dat de juffen niet weten wat jij doet in de dyslexiebehandeling.

C:nee. Dat denk ik niet.

Ik:oke, en weten ze ook waarom je naar haar gaat?

C:ja dat wel. Volgens mij wel hoor

Ik:dus ze weten niet wat je daar doet, maar wel waarom jij daar bent?

C: ja, ik denk dat ze één deel daarvan wel weten, wat ik daar doe: oefenen met lezen.

Ik:oke

C:dat weten ze wel.

ik:En ze weten wel waarom je daar bent.

C:ja.

ik:hoe kun je dat merken?

C:ja je merkt het meestal wel en ja.... elke vrijdagochtend kom ik hierlangs en dan pak ik mijn spellingspullen en dan heeft de juffrouw mij gezien en dan weten ze, oh, ik ben daarnaartoe. En anders zien ze meestal wel dat het spellingmapje weg is.

Vraag 3

Ik:ja. Volgende vraag. Hoe ga je ermee om dat je dyslexie hebt? Hoe is dat voor jou?

Leerling:

C:gewoon normaal, zeg maar. Ik ga er gewoon normaal mee om. Het is best wel normaal eigenlijk vind ik, en ik ga er ook normaal mee om, alleen sommige kinderen gaan er heel erg raar mee om, vind ik.

Ik:ja hoe doen ze dat dan?

C:als ik ergens aan het buiten spelen ben in de buurt bij mij, gaan ze zeggen: haa, jij hebt dyslexie! haa! Dan gaan ze lachen om mij. Maar mijn moeder zegt altijd dat als je dat zelf zegt, is eigenlijk dom.

Ik:aha.

C:dat zegt mijn moeder altijd en daar geloof ik in en dat denk ik dan. Dan denk ik in mijn hoofd: Sukkels ga weg!

Ik:sommige kinderen plagen je ermee. Of pesten je ermee. Plagen of pesten wat is het?

C:plaagpesten. Een keer heb ik gehad, dan is het zo erg toen dacht ik: ik wou dat ik dood was.

ik:zo...

C:echt zo irritant was het toen, de hele dag door.

ik:was dat hier op school?

C:nee dat was volgens mij ergens een keer bij mij thuis. Het was heel erg lang geleden. Het gebeurt nu ook niet meer want ik heb een keer gezegd: als je het nog een keer doet krijg je een blauwe lip. En daar geloven ze in, alleen dat ga ik dus echt niet doen want ik ben het sterkste meisje uit mijn klas. Nou lln x en ik zijn even sterk want we kunnen elkaar wel optillen.

Ik:oke, een volgende vraag. Ik heb jou gevraagd, hoe ga je ermee om dat je dyslexie hebt. Jij zegt 'normaal' maar wat is dan normaal?

C:als een normaal kind zeg maar

Ik:heb je er last van dat je het hebt.

C:een beetje want ik kan me er, als we gaan lezen, soms ben ik dan niet echt blij, want ik kan me als we gaan lezen niet zo goed concentreren.

Ik: nee, nee, nee. En heb je dus, dus een beetje bij concentratie. En zijn er ook fijne dingen aan dyslexie?

C: ja ik vind het altijd fijn dat je zo fijn wordt behandeld bij de db

Ik:oh, dus je krijgt goede hulp, of fijne.

C:ja dat vind ik fijn.

ik:oke, duidelijk. En hoe gaat de juf ermee om dat je dyslexie hebt?

Leerkracht:

C: dat weet ik niet.

ik:houden ze er rekening mee? (9.45)

C.ehhmm

Ik: nou laat ik eens beginnen met juf t. houdt t er rekening mee?

C:volgens mij wel want meestal als ik, uuhh, als ze een boek voor me uitkiest is het meestal een boek met grote letters een keer had ik een boekenkar, die hebben we, en toen wist ik het niet en toen hielp ze me met grote letters te zoeken.

Ik:oke, en met spelling? Houdt ze er dan rekening mee?

C:ehhm, dat weet ik niet. Volgens mij dan doet ze gewoon normaal want bij zo'n oefening, zo'n spellingtoets, want als kinderen het moeilijk hebben dan zegt ze stiekem een beetje voor.

Ik:oke.

C:wat wel leuk is, want een keer toen gaf t ons een paar tippen en toen had ik één van die tippen genomen en toen had ik alles goed en de rest had helemaal niks, het meeste deel fout, en ik had alles goed en ik had ook nog daarbij een hele mooie tekening gemaakt.

Ik:ooh! Dus dat was een goeie dag voor jou?

C:ja en toen vond ik het best wel fijn en al mijn vriendinnen gaven me buiten complimentjes en dat vond ik wel heel erg fijn daarvan.

ik:ja dat kan ik me wel voorstellen. En juf m, houdt die er rekening mee?

C: ehm, dat weet ik niet precies want meestal, ik merk dat nooit zoveel.

ik:oke.

C:ik heb meestal al een boek gezocht bij maandag bij de rode boekenkar. Alleen ze helpen me d'r wel mee. Dat vind ik altijd best wel fijn.

Ik:En hoe is dat met spelling? Heb je ook bij m spelling op de donderdag of vrijdag.

C: ik heb meestal wel bij m... ja vrijdag komt t altijd Nieuwsbegrip halen, alleen meestal hebben we die al samen gedaan, ja alleen... ik weet niet echt van m want bij haar merk ik het niet echt zo heel erg veel.

Ik: dus ook niet bij spelling
C: we doen volgens mij geen spelling bij m.
Ik: oke.

Vraag 4

Ik: Wat heb jij nodig om goed te kunnen spellen of lezen? Iets wat bij jou hoort, dus niet dat je alleen maar goede lessen moet krijgen, maar ook: wat hoort nu bij jou? Waarvan ga jij goed leren?

Leerling

C: poeh, die vind ik moeilijk... ik weet niet goed hoe ik op die vraag antwoord moet geven.
ik: oke, dan ga ik je een beetje helpen. Leerling C zei bijvoorbeeld, in de klas vind ik het fijn om een koptelefoon op te hebben, daar word ik dan rustig van.

C: ja, dat heb ik ook wel.

ik: en hij zei ook dat hij een rustig muziekje fijn vond.

C: ja, bij de rekentoets krijgen we altijd een muziekje en dat vind ik altijd wel fijn want als ik boos ben, dan heb een muziekje nodig. Ik heb een beetje stilte nodig zou ik zeggen.

Ik: in de klas of bij de db.

DB/leerkracht

C: bij de db ook wel stilte. Ook wel dat we rustig kunnen praten, maar in de klas vooral want ik concentreer me dan anders ook niet zo heel erg goed.

Ik: nee... oke.

C: lange tijd, want ik ben anders nooit zo goed erin.

Ik: oke. Ga ik naar de volgende vraag

vraag 5

Ik: hoe zit nou met spelling, want jij krijgt bij de db spelling en in de klas spelling?

C: ja

ik: is er een verschil tussen hoe je de spelling krijgt?

DB/leerkracht

C: ja zeg maar wel. Want bij de db krijg je spellingopdr. Die ik samen moet doen of een paar alleen en in de klas heb je van die spellingkaarten die we in schriftjes moeten doen, of we krijgen spellingdictees.

ik: oke dus er is verschil in hoe je spelling maakt?

C: ja en ook wat het is want bij ons in de klas hebben we kaarten en daar moet je dan van oplezen. Soms hebben we samen doen, en soms niet en soms...

Ik: daar staat dan de opdracht op?

C: ja, die moet je dan kiezen. Want de meeste leuke kaarten zijn al weggetrokken want de meeste kinderen duwen heel erg en duwen ze mij meestal aan de kant en dan wacht ik wel tot op het laatst, anders duwen ze me helemaal aan de kant.

Ik: oh, ja, ja? Dus zo werkt dat?

C: ja

Ik: En de spellingregels, noemt de db ze hetzelfde als de juf of noemt ze ze anders?

C: ja, bij de db hebben we 'behandeling' en bij in de klas hebben we gewoon spelling. Zou ik zeggen.

Ik: oke. En wat is dan het verschil tussen spelling en behandeling?

C: ja, weet ik niet eigenlijk. Het lijkt gewoon precies hetzelfde.

ik: dus het lijkt op elkaar?

C: ja volgens mij is het gewoon precies hetzelfde

ik: maar als je nou bijv. een regel leert over -eer. Ken je die regel.

C: ja.

Ik: noemt de db die dan hetzelfde als de juf? Die afspraken? Of hoe gaat dat dan?

C: nee, want zij doet dan bijv. behandeling 29, zo noemt ze dat. De juf zegt nu doen we het over -eer, -oor, -eur.

Ik: dus een behandeling is eigenlijk een afspraak die je dan leert?

C: ja volgens mij wel.

Ik: oke. En hoe noemt de juf het dan als ze de -eer wil leren? Hoe zou zij dit dan doen?

C: Ze zegt dan nu gaan we spelling leren en nu gaan we bijv. eer-oor-eur.

Ik: oke. Want heb je de vriendjesflat al gehad?

C: ja.

ik: en hebben ze die ook in de klas, de vriendjesflat?

C: nee, die hebben ze niet.

ik: en is dat fijn dat ze die niet in de klas hebben of niet, of...

Leerling

C: ik zou het wel fijn vinden want dat mapje neem ik altijd mee. Dat vind ik best wel fijn want dat mapje raakt altijd door de war en dan ...

Ik: dat is je kaartenmapje?

C:ja dat vind ik best wel handig.

Vraag 6

Ik: ik wil je wat vragen over dat kaartenmapje. Ehm, gebruik je dat kaartenmapje in de klas?

Leerling

C:ja, soms wel.

Ik:soms?

C:bij de spelling moet ik het wel gebruiken. En als ik het echt niet weet, dan vraag ik aan de juf: mag ik het spellingmapje gebruiken. Als ze dan ja zegt dan gebruik ik hem en anders dan mag het niet.

Ik:nee, dus bij de spellingopdr. Gebruik je hem altijd?

C:ehm, nee. Nee niet altijd. Alleen maar als ik het niet weet. Maar meestal moeten wij wel gewoon oplezen of opdr.doen. Daar heb ik niet echt zo'n spellingmapje voor nodig.

ik:nee, oke. Dus het kaartenmapje gebruik je soms bij spellingopdr. Als je het niet weet?

C:nee.

ik:als je kijkt naar hoe vaak dat in de week is. Hoe vaak is dat dan? Komt dat één keer in de week of nog minder in de week?

C:Spelling of dat mapje gebruiken?

Ik:mapje. Is dat een keer in de week of nog minder dan een keer.

C:nou nu doe ik het volgens mij helemaal niet meer in de week. Want we doen niet zo vaak spelling volgens mij in de klas.

Ik:hoe gebruik je het bij de db.

DB

C:bij de db, ja dan geeft ze mij soms een kaart en dan geeft ze mij een kaart en die moet ik erin stoppen en dan gaan we er een beetje over praten.

Ik:oke dus ze geeft een kaart en dan vertelt ze over de kaart?

C:ja dan gaan we praten over de afspraak.

Ik:en vind je zelf het kaartenboekje fijn?

C:ja, dat zou ik wel zeggen. Ik vind het wel handig ja.

ik:of niet?

C:soms niet want soms dan zoek ik en dan denk ik waar is dat nou, waar is dat nou, waar is dat nou. Als ze nou eens een sticker zouden plakken van hier is behandeling 100.

ik:oke, dus je bent het bladeren een beetje zat?

C:ja.

Vraag 7

Leerling

Ik:wat zou je nog willen veranderen, of beter willen. Of is het goed zo. Ik heb dit interview nu met jou gehad, zijn er nog dingen die je anders zou willen of beter? En dan bedoel ik over de dyslexiebehandeling en in de klas.

C:poeh, ja in de klas dat ik wat meer wordt geholpen vind ik soms wel fijn.

Ik:wat meer wordt geholpen dan nu?

C: ja dat we zeg maar ook wat meer in de klas oefenen enzo ja dat vind ik best wel fijn, zou ik zeggen.

Ik:en hoe vaak zou je dat dan willen. Elke dag even of nog minder dan elke dag even.

C:nee ik zou zeggen twee keer in de week ofzo of een minuutje langer.

Ik:en word je nu niet extra geholpen voor spelling oefenen?

C:uhm volgens mij niet echt. Ik krijg gewoon een mapje mee en daar staan dan opdr. In en doe moet ik maken.

ik:maar helpt de juf daar niet bij, legt die jou niet uit?

C:meestal moet ik het met de juf doen en anders moet ik het zelf lezen allemaal.

ik:dus je zou het nog twee keer daarbij willen in de week plus die keer nog daarbij.

C:ja, ik zou dan zeggen wat langer of twee keer in de week wat korter.

Ik:oke. En waarom is dat belangrijk voor jou?

C: Ja want dan kan ik wat meer oefenen. Want dan word ik wat sneller beter en dan merk je er bijna niets meer van.

Ik:dat zou je graag willen.

C:uhu.

Ik:oke, nou heel duidelijk. Wat vond je van het interview?

C:leuk want ik heb eigenlijk nooit een interview gedaan.

Ik:vond je het moeilijke vragen?

C:eentje wel, toen moest je me een beetje helpen, bij vraag 4 volgens mij.

ik:dat was ook een hele moeilijke vraag. ik vind dat je het goed hebt gedaan, je hebt heel goed verteld over wat voor jou belangrijk is. Dankjewel daarvoor.

Datum 23-03-13

Leerling D

Vraag 1

Ik: wat is dyslexie voor jou, wat betekent dat voor jou?

Leerling

D: Voor mij betekent dat een beetje, nou ik weet niet hoe ik het uit moet leggen.

Ik: kun je wat meer vertellen over dyslexie, wat is dyslexie?

D: nou daar hebben we het bij de db nog niet echt over gehad maar ze gaat een boekje bestellen waar het allemaal in staat.

Ik: oke, ben je nog maar net begonnen met de behandeling?

D: nee ik doe het denk ik al een half jaar... nee een jaar.

Ik: dus eigenlijk vind je het moeilijk om aan te geven wat dyslexie is?

D: ja.

Ik: waar heeft het allemaal mee te maken, dyslexie?

D: bijv. je hebt dyslexie in rekenen en lezen en spelling en ik heb dat met spelling.

Ik: oke, jij hebt het dus met spelling.

D: ja.

Ik: en wat betekent dat voor jou, waar heb jij moeite mee?

D: met sommige woorden of schrijven en woorden hakken.

Ik: oke, dus je weet het eigenlijk wel. Voor jou is dyslexie dat je moeite hebt met spelling en dat betekent voor sommige woorden dat je moeite hebt met ze op te schrijven en moeite hebt met hakken.

D: ja.

Ik: En heb je ook moeite met lezen?

D: ja soms.

Ik: Weet je juf dat je dyslexie hebt?

Leerkracht

D: Ja

Ik: en hoe merk je dat?

D: dat ze dat weet?

Ik: ja.

D: je ze vraagt meestal wel of ik bij haar kom om even iets te doen voor spelling ofzo.

Ik: dus oefenen, ze geeft extra instructie.

Ik: heb je een schriftje van de db?

D: ja.

Ik: zegt de juf weleens dat ze weet dat je dyslexie hebt of noemt ze weleens het woord dyslexie naar je?

D: bij mij niet echt.

Vraag 2

Je zit dus bij de db, waarom ga je eigenlijk naar de db? Wat is het doel daarvan?

Leerling

D: nou volgens mij om beter te worden in spelling en taal enzo. Voor mij voel ik dat wel een beetje, zo voel ik dat ofzo.

Ik: ja. Dus het doel is om eigenlijk beter te worden in spelling en taal.

D: ja.

Ik: oke.

Ik: weet je juf waarom je naar de db gaat?

Leerkracht

D: nou, ik denk het wel. Ik zou het niet zeker weten, maar ik denk het wel.

Ik: en waarom denk je het wel?

D: ja want soms heeft ze een gesprek met de db en ik weet niet of ze het dan erover hebben, maar ...

Ik: oke, dus ze heeft soms gesprekken met de db.

D: ja.

Vraag 3

Ik: hoe vind je het dat je dyslexie hebt?

Leerling

D: ja soms maakt het me niet uit. Maar met sommige dingen heb ik wel moeite mee en dan vind ik het ook wel irritant.

Ik: ja. En wat vind je irritant?

D: dat je gewoon meer fouten hebt met spelling en oefeningen van spelling en taal enzo.

Ik: en hoe gaan andere kinderen daar mee om?

D: ja dat, weet ik niet eigenlijk.

Ik zie je dat.. letten andere kinderen daarop of niet?

D: nee

Ik: dus dat is wel goed eigenlijk?

D: ja

Ik: het is alleen voor jezelf dat het irritant is?

D: ja.

Ik: Hoe gaat je juf ermee om?

Leerkracht

D: ze gaat er wel goed mee om.

Ik: ja? En wat vind jij goed?

D: ja, dat als ik soms een ding niet snap, meestal als ik bij spelling iets gehad heb, dan zet zij 1 2 3 dan zet ze het woord erboven en dan moet je het drie keer opschrijven. Bij mij doet ze het dan 5 keer, dan moet ik het vijf keer opschrijven, zodat ik het zelf beter weet.

Ik: ja. Want aan de ene kant klinkt dat vervelend, want dan moet je het vijf keer doen, maar aan de andere kant is dat juist hulp want als je het vaker schrijft dan leer je het ook beter. ja. Dus ze gaat er goed mee om, ze helpt je, houdt er rekening mee?

D: ja.

Vraag 4

Ik: ieder kind is anders. Ieder kind met dyslexie is ook anders. Wat is voor jou nou belangrijk om goed geholpen te worden? Wat is voor jou nu goede hulp?

Leerling

D: in rust kunnen werken en niet veel mensen om me heen hebben.

Ik: is er vaak rust in de klas?

D: nee, niet zo vaak.

Ik: nee? En heb je daar last van?

D: ja soms wel, maar dan ga ik naar de juf en vraag of het stil mag zijn en dan zegt ze het tegen de klas en dan is het stil.

Ik: oke dus je wil graag in rust kunnen werken en niet teveel mensen om je heen.

D: ja.

Ik: en je geeft het zelf aan als je rust nodig hebt?

D: ja

Ik: Dat is wel goed dat je dat doet.

Ik: En hoe gaat de Ik daar mee om? Met wat jij nodig hebt? Houdt ze er rekening mee. Ziet ze dat?

leerkracht

D: ja, soms wel.

Ik: en houdt de db rekening met wat voor jou belangrijk is?

DB

D: Ja,

Ik: en hoe doet ze dat?

D: uuh, bijv. wij zitten in een klein kantoortje bij de lerarenkamer en dan, als het daar heel erg luidruchtig is daarbuiten dan gaat ze even naar buiten en zegt ze: effe stil doen.

Ik: oke, dus ze zorgt dat het stil is?

D: Ja.

Vraag 5

Ik: spelling, hoe gaat dat nou bij de db. Hoe leer je spelling?

DB

D: nou ja, bijv. we hebben dan woorden liggen, die moeten we eerst flitsen. Dan opschrijven en dan moet ik ze gaan hakken.

Ik: oke. Flitsen, schrijven en hakken. En heb je ook steunkaarten?

D: ja.

Ik: en dus ook de kaarten.

Ik: nou ik ben heel blij dat ik je mag interviewen, want jij zitten in de BB. Ik heb ook al een paar kinderen geïnterviewd die in de MB zitten, maar die kunnen nog niet zo goed uitleggen zoals jij dat doet. Waar ik nu benieuwd naar ben is: is spelling in de klas anders dan bij de db?

Leerkracht

Ik weet bijvoorbeeld dat je bij de db krijg je bijv. de vriendjesflat. En die ken je denk ik niet in de klas.

D: nee.

Ik: en, dus benoemen van regels is soms anders?

D: Ja.

Ik: en is dat fijn dat het soms anders is?

D: ja soms van wel maar soms denk ik ook echt bij mezelf: wat is dat en dan kijk ik daarna terug in mijn mapje en dan zie ik: ooh, dat was die afspraak en dan snap ik hem.

Ik: ja. Dus het boekje helpt je erbij. Snap je het dan eerder met het kaartenboekje dan zonder het kaartenboekje?

D: ja.

Ik: zou je willen dat je in de klas, de juf de regels precies ook zo noemt als in het boekje?

D: soms wel.

Ik: ja? En wanneer soms wel?

D: gewoon dan heb je... ik zeg maar iets, eer-oor-eur, en dan heb ik in het boek staan 'fopletter' maar dan heeft de juf het 'drieteckenklank' ofzo genoemd. Dan vind ik het fijner als ik het dan net als in het boekje heb staan.

Ik: ja. Dus bij de db is dat fopletter en in de klas is het de drieteckenklank en dan is het makkelijker om de fopletter... om het zo te noemen?

D: ja.

Leerling

Ik: Wat vind je fijner, spelling in de klas of bij de db?

D: bij de db want daar legt ze het ook beter uit.

Ik: oke, dus eigenlijk vind je de spellingregels zoals ze bij de db gegeven worden fijner? klopt dat?

D: ja.

Ik: en wat is dan fijner aan die regels?

D: Ja, die krijg je dan heel vaak, die regels bij de db en in de klas heb je ze één keer en dan moet je ze echt wel onthouden en bij de db heb je zo'n boekje en daar staan dan alle regels in die je moet weten.

Ik: oke, dus de klas een keer en de db...

D: de db eigenlijk altijd.

Vraag 7

Ik: we hebben best wel wat dingen benoemd, he. Gewoon hoe het gaat en wat je fijner vindt, waarom je dyslexie hebt en waar je moeite mee hebt, maar wat zou je nog eigenlijk willen veranderen? Als je nou kon zeggen, we hebben nu het over een paar dingen gehad, zijn er nog dingen waarvan je zegt: die zouden wel echt beter kunnen. Ik zou wel willen dat het zo gaat.. of..

Leerling

D: ik zou wel beter willen, dat ik beter kon spellen enzo

Ik: dat je zelf beter kon spellen?

D: ja.

Ik: en kunnen wij daar nog iets voor doen om jou daar beter bij te helpen?

D: dat weet ik niet echt.

Ik: oke, dus jij zou gewoon voor jezelf willen dat het eigenlijk anders was?

D: ja.

Ik: ja, huhum. Ja duidelijk.... Bedankt dat je meegeholpen hebt aan dit interview.

Datum 23-03-13

Leerling E

Vraag 1

ik: wat is dyslexie voor jou, wat betekent dat voor jou?

Leerling

E: nou, ja ik vind het gewoon niet erg ofzo, ik vind het gewoon normaal.

Ik: ja, en wat is dyslexie?

E: nou dat je moeite ergens mee hebt.

Ik: ja, waar heb jij moeite mee, wat is voor jou dyslexie?

E: met dingen onthouden en ja, opschrijven.

Ik: en wat bedoel je met dingen onthouden?

E: ja dan heb ik het over iets gehad en dan krijgen we daar een toets over en dan maak ik het toch fout en dan denk ik oja.

Ik: oh, dus zo. Echt je geheugen, dat je...

E: ja.

Ik: ja. En het opschrijven, heeft dat ook te maken met spelling?

E: ja gewoon dat je moeite hebt met woorden opschrijven.

Ik: ja dat is spelling, hoe je een woord schrijft.

Ik: En heb je ook moeite met lezen?

E: ja soms. Want ze zeiden dat ik snel kon lezen, maar dat ik af en toe te snel ga en dan lees ik woorden verkeerd.

Ik: oja, ja. Ja dat is ook moeite met lezen, want dan ga je een beetje raden, dat bedoelen ze dan. Dan lees je te snel.

Ik: Weet je juf dat je dyslexie hebt?

Leerkracht

E: Ja

Ik: en hoe merk je dat?

E: als ik iets moeilijk vind dan legt ze het meer uit en ze kijkt of ik het begrijp en ze, ja ik kom ook af en toe met een soort schriftje om opdr. Te doen.

Ik: oke. Dus het schriftje.. is dat het schriftje van de db?

E: ja.

Ik: heb je een schriftje van de db?

E: ja.

Ik: zegt de juf weleens dat ze weet dat je dyslexie hebt of noemt ze weleens het woord dyslexie naar je?

E: niet echt.

Vraag 2

Je zit dus bij de db, waarom ga je eigenlijk naar de db? Wat is het doel daarvan?

Leerling

E: nou uhm, ja, dat het gewoon om, ja om beter te worden.

Ik: oke.

Ik: weet je juf waarom je naar de db gaat?

Leerkracht

E: ja, want eh, ja gewoon om te begeleiden.

Ik: ja, dat weet ze?

E: ja ze heeft ook weleens gesprekken met haar. Want de vorige keer had ze een gesprek met mijn moeder en de db. Dat het doel was bereikt.

Ik: oke, dus het doel was bereikt en daar hebben ze over gesproken?

L: ja

ik: Dat is wel fijn dat ze dat ook weet.

L: ja

Vraag 3

Ik: hoe vind je het dat je dyslexie hebt?

Leerling

E: nou ik vind het niet zo erg, want ik vind het gewoon normaal. Alleen af en toe vind ik het wel irritant dat ik af en toe... dat het best wel dom is dat ik dat niet snap, terwijl het best wel makkelijk is en ja.

Ik: oh ja, dat is wel belangrijk wat je zegt: af en toe is het irritant omdat ik het niet snap terwijl het wel makkelijk is.

E: ja.

Ik: en daar baal je dan van?

E: ja, dat vind ik best wel stom.

Ik: dat kan ik me wel voorstellen dat het zo voelt. Terwijl je wel, je hebt wel een reden waarom het zo is, maar dan is het nog steeds wel balen dat het zo is.

E: ja.

Ik: Hoe gaat je juf ermee om?

Leerkracht

E: ze houdt er goed rekening mee.

Ik: en wat is voor jou goed.

E: nou dan, gewoon, dat ze helpt zeg maar.

Ik: oke dus ze helpt.

E: ja.

Vraag 4

Ik: ieder kind is anders. Ieder kind met dyslexie is ook anders. Wat is voor jou nou belangrijk om goed geholpen te worden? Wat is voor jou nu goede hulp?

Leerling

E: nou, ik kan me goed concentreren, maar ik vind het niet fijn als iedereen om me heen praat of bijv heel hard gaan gillen, dat vind ik niet zo fijn. Maar , of met elkaar gaan vechten, maar ja de rest, ja..

Ik: en gebeurt dat vechten in de klas tijdens bijv spelling of lezen?

E: nee maar af en toe is de juf even weg en dan komt er zo'n kindje en die gaat dan met een ander kindje, dat heel vaak en die gaan dan vechten. Die vechten niet echt, maar die gooien elkaar op de grond.

Ik: oke, maar dat gebeurt dus gelukkig niet zo vaak tijdens lezen en spelling. Je zei ook: ik vind het niet fijn om veel mensen om me heen te hebben , bedoel je die dan lopen of wat bedoel je daarmee?

E: Nou gewoon, die gewoon lopen en de hele tijd achter je door lopen enzo.

Ik: En hoe gaat de Ik daar mee om? Met wat jij nodig hebt? Houdt ze er rekening mee. Ziet ze dat?

Leerkracht

E: ja af en toe als ze aan het vechten zijn dan zegt de juf iets, komt ze naar ze toe en dan zegt ze dat ze moeten ophouden met vechten en als er kinderen lopen dan zegt de juf: er lopen teveel kinderen. Pak snel wat je nodig hebt en ga dan weer zitten.

Ik: en houdt de db rekening met wat voor jou belangrijk is ?

DB

E: Nou we zitten in een klein kantoorje bij de personeelskamer en daar zitten weleens kinderen van het Leerplein te schilderen. Dan zitten die daar. Dan hoor je ze weleens, maar ja, af en toe word ik daar wel geïrriteerd van maar af en toe ook weer niet. Maar als het te luidruchtig wordt gaat de db vragen of het wat zachter kan worden.

Ik: ja, dus dan houdt ze ook rekening met wat jij nodig hebt?

E: ja.

Ik: Oke.

Vraag 5

Ik: spelling, hoe gaat dat nou bij de db. Hoe leer je spelling?

DB

E: Ik krijg elke week woordjes en die moet ik zo snel mogelijk oplezen van die kaartjes.

Ik: flits?

E: ja. En daarna krijg ik uitleg over wat we deze week gaan behandelen..

Ik: en dat is over zo'n kaart? Een regel ofzo, of uh..

E: ja. Dat is gewoon over iets wat moeilijk.. Want voordat we begonnen heb ik dingen gezegd wat ik moeilijk vond dus daar.. we zijn met moeilijke en gewoon hele makkelijke dingen bezig.

Ik: ja, oke, dus ze houdt ook rekening met wat je moeilijk vindt en daar is ze ook mee bezig? En hoe vind je dat?

E: ja dat vind ik wel fijn, want nu snap ik nog meer dingen. Want af en toe dacht ik, oja, dat hoort dus zo.

Ik: nou ik ben heel blij dat ik je mag interviewen, want jij zit in de BB. Ik heb ook al een paar kinderen geïnterviewd die in de MB zitten, maar die kunnen nog niet zo goed uitleggen zoals jij dat doet. Waar ik nu benieuwd naar ben is: is spelling in de klas anders dan bij de db?

Leerkracht

E: ja dat is wel anders, want dan doe je het gewoon helemaal klassikaal. Of de zesdejaars die moeten met de juf of de zevende en achtstejaars die moeten met de juf, ehm ja, ze vraagt of ze meedoen, alleen af en toe dan gaat de juf te snel, dus dan snap ik het even niet.

Ik: oke, dus soms gaat de juf te snel? ja. En noemt ze de regels op dezelfde manier als in de behandeling?

E: Nou, af en toe. Niet altijd.

Ik: nee, niet altijd? Ik weet bijvoorbeeld dat je bij de db krijg je bijv. de vriendjesflat. En die ken je denk ik niet in de klas.

E: nee.

Ik: en, dus benoemen van regels is soms anders?

E: ja

Ik: snap je het dan eerder met het kaartenboekje dan zonder het kaartenboekje?

E: bij mij is dat gewoon af en toe wel en af en toe niet.

Ik: hoe werkt dat voor jou, hoe vind je dat dan?

Leerling

E: ja ik vind het wel fijn, want de juf zegt dan, in de klas zegt de juf iets en dan snap ik de regel niet en dan staat er in het boekje een andere regel en die snap ik dan weer wel.

Ik: huhum.

E: dus dat vind ik af en toe wel fijn.

Ik: Wat vind je fijner, spelling in de klas of bij de db?

E: bij de db want daar legt ze het ook beter uit en houdt ze rekening, iets beter rekening mee dat ik het echt moet snappen. Dan vraagt ze ook snap je het wel?

Ik: en heeft dat met de db te maken of ook met de spellingregels te maken?

E: ja gewoon met spelling.

Ik: oke, dus eigenlijk vind je de spellingregels zoals ze bij de db gegeven worden fijner? klopt dat?

E: ja

Ik: en wat is dan fijner aan die regels?

E: je krijgt de regel in de klas een keer aangeboden en in de behandeling veel vaker.

Vraag 7

Ik: we hebben best wel wat dingen benoemd, he. Gewoon hoe het gaat en wat je fijner vindt, waarom je dyslexie hebt en waar je moeite mee hebt, maar wat zou je nog eigenlijk willen veranderen? Als je nou kon zeggen, we hebben nu het over een paar dingen gehad, zijn er nog dingen waarvan je zegt: die zouden wel echt beter kunnen. Ik zou wel willen dat het zo gaat.. of..

Leerling

E: ja, want in de klas krijgen we, moeten we elke week dat af hebben en dan heb ik weleens: oja ik moet spelling nog doen, want dat moet ook twee keer en daar krijgen we af en toe zo weinig tijd voor en dan heb ik altijd heel veel fouten, want dan moet ik eerst dat afmaken en dan heb ik heel weinig tijd voor spelling. Ik vind het wel fijn dat ik iets meer tijd voor spelling krijg. Want die projecten moeten eigenlijk altijd af en dan loop ik zover achter.

Ik: oke, dus iets meer tijd voor spelling en dat moet dan eigenlijk gaan dat je wat minder tijd voor project...

E: ja.

Ik: en het is voor jou belangrijk zeg je omdat je dan minder fouten hebt bij dictee.

E: ja want het is ook om mij te helpen, ja want dan leer ik beter en dan kan je, ja gewoon..

Ik: huhum. Ja duidelijk....Bedankt dat je meeg geholpen hebt aan dit interview.

Bijlage 7 Codering interviews en samenvatting

Interviews kinderen

Datum: 25-03-2012

Fase 1-Open coderen

Datum: 11-06-13

blz 207, inductieve benadering (de lange et al.)

1 Kennis van diagnose

leerling

A: Lezen, soms spelling

B: ja, spelling, lezen, taal

C: ja, lezen, meestal ook spelling.

D: spelling, soms lezen.

E: moeite met dingen onthouden en opschrijven van woorden, soms lezen.

leerkracht

A: ja.

B: ja, oefenen

C: ja, oefenen, soms praten erover.

D: oefenen, extra instructie

E: ja, meer uitleg en kijkt of ik het begrijp, extra oefening.

2 Doel behandeling

leerling

A: weet ik niet

B: ja, beter lezen

C: ja, beter lezen

D: beter in spelling en taal

E: om beter te worden

Leerkracht

A: ik denk het wel.

B: ja, moeite met lezen.

C: volgens mij niet, alleen dat ik oefen met lezen.

D: ik denk het wel, voert gesprekken met DB.

E: ja, voert gesprekken met de DB.

3 Omgang diagnose

Leerling

A: Wel leuk, hulp. Niet leuk, ben langzamer.

B: blij, heel veel hulp. niet blij, wil niet anders zijn.

C: gewoon normaal. Sommige kinderen plaagpesten.

D: soms maakt niet uit. Soms irritant, moeite met dingen.

E: gewoon normaal, af en toe wel irritant, best wel dom dat ik makkelijke dingen niet snap.

Leerkracht

A: 1: ja, oefenen met maatje

2: ja, oefenen met maatje

B: 1: goed, rustig gesprekjes, oefenen

2: nooit oefenen, streng, begrijpt me niet echt

C: 1: ja, boek met grote letters.

2: weet ik niet, merk het niet.

D: goed, hulp, houdt rekening mee.

E: goed, hulp.

DB

A: zegt een paar x het woord.

B: goede hulp

4 Onderwijsbehoeften

Leerling

A: soms twee keer uitleggen, 2e x in kleine groep of indiv.

B: ben druk, snel afgeleid

C: concentratie, let meer op de omgeving

D: in rust werken, niet teveel mensen om me heen
E: ik kan me goed concentreren, maar niet fijn als iedereen om me heen praat.
Leerkracht
A: houdt rekening: legt soms extra uit.
B: nodig: Koptelefoon, rustig muziekje, behulpzame, lieve juf
C: nodig: beetje stilte
D: Houdt rekening: ja soms.
E: af en toe zegt de juf er iets van.
DB:
B: Houdt rekening: raam afgeplakt, behulpzame, lieve juf
C: Houdt rekening: beetje stilte en ruimte om rustig te praten.
D: houdt rekening: vraagt om stilte aan kinderen op de gang.
E: houdt rekening: vraagt om stilte aan kinderen op de gang.

5 Spellingregels

Leerling
A: soms fijn dat regels anders zijn, dan ken ik ze alle twee, soms verwarrend.
B: bij db niet in de gaten dat we spelling doen
C: wens dat regels hetzelfde zijn
D: wens dat regels hetzelfde zijn
E:
Leerkracht
A: soms anders dan in de behandeling
B: soms anders dan in de behandeling
C: soms anders dan in de behandeling
D: soms anders dan in de behandeling. Regel maar één keer aangeboden.
E: soms anders dan in de behandeling. Regel maar één keer aangeboden. klassikaal, gaat soms te snel.
DB
A: kaartjes met plaatje en verhaal met regel.
B: Steunkaarten
C: 'Behandeling' met regel.
D: flitsen, opschrijven, hakken, steunkaarten. De db legt beter uit: heel vaak.
E: flitsen en steunkaarten. Houdt rekening met dat ik het echt moet snappen, legt beter uit. Regel vaker aangeboden.

6 Steunkaartenboekje

Leerling
A: minder dan 1x pw. Liever hulp van groepsgenootjes.
B: leuk dat ik mag uitleggen.
C: handig, maar soms onoverzichtelijk. minder dan 1 x pw ingezet
D: boekje helpt, daar staan alle regels in die je moet weten.
E: boekje helpt, de regels in het boekje snap ik beter dan soms in de klas.
Leerkracht
A: in het begin vaak door ik op inzet geattendeerd, nu heel soms.
B: tijdens oefenen met S. Inzet tijdens spellingles, ook voor andere lln
C: Tijdens spelling in de klas.
DB
A: uitleg van regel m.b.v. kaart
B: als doel behaald is sticker
C: inzet bij de db, nieuwe kaart en uitleg.

7 Veranderen?

Leerling
A: niets
B: niets
C: meer hulp in de klas: 2x pw wat korter of 1x pw wat langer, om sneller beter te worden.
D: beter in spelling.
E: iets meer tijd voor spelling, minder voor project, dan leer ik beter.

Interviews kinderen

Datum: 25-03-2012

Fase 2-Axicaal coderen

datum: 18-06-13

1 Omgang diagnose

Leerling

-leuk: Hulp (2)

-niet leuk: anders zijn (5)

Leerkracht volgens leerling

-verschil duopartners (2)

-extra ondersteuning door:

leerkracht (4)

leerling, geïnitieerd door leerkracht (1)

2 Onderwijsbehoeften

Leerling

-extra instructie (1)

-rustige leeromgeving (4)

Leerkracht volgens leerling, afstemming op onderwijsbehoeften:

-soms (3)

-meer nodig: (2)

koptelefoon (1), stilte (1).

DB volgens leerling, afstemming op onderwijsbehoeften:

-ja (5):

-zorgt voor stilte (3)

-herhaling (1)

-Raam afgeplakt (1)

3 Spellingregels

Leerling

voorkeur spellingregels db (1)

wens dat regels hetzelfde zijn (2)

Leerkracht volgens leerling

Benoeming wijkt soms af van behandeling (5)

Regel één keer aangeboden (1)

te snel (1)

DB volgens leerling

Steunkaarten (5)

regel vaker aangeboden (2)

3.1 Steunkaartenboekje

Leerling

-inzet: minder dan 1x pw (2)

-op initiatief leerling (5)

-ondersteunend (3)

-onoverzichtelijk (1)

Leerkracht volgens leerling

-frequentie inzet tijdens spelling:

-af en toe (2)

-op initiatief leerkracht (2)

DB volgens leerling

-inzichtelijk (2)

-ondersteunend (2)

-op initiatief db (5)

4 Veranderen?

Leerling

- niets (2)
- intensivering ondersteuning Ik (1)
- meer tijd (1)
- beter in spelling (1)

onderscheid afstemming: onderling Ik-db
t.a.v. IIn

afstemming Ik – db

afstemming Ik – IIn

afstemming db – IIn

Samenvatting interviews

Kennis van diagnose.

Om de beginsituatie van de respondenten te bepalen is gestart met de vraag: *Wat is voor jou dyslexie?* Hierop geven alle respondenten aan problemen met lezen en spelling te ervaren. Verder geven alle respondenten aan dat de leerkracht ook kennis heeft van de diagnose. Dit is volgens de respondenten zichtbaar door de geboden hulp en de extra instructie die de leerkracht geeft. Het doel van de dyslexiebehandeling is voor vier respondenten duidelijk: het verbeteren van lees- en spellingvaardigheden. Één respondent, uit groep 5, geeft aan niet te weten waarom hij een dyslexiebehandeling krijgt.

Op de vraag: *Weet de leerkracht waarom je een dyslexiebehandeling krijgt?*, geven twee respondenten uit groep 5 aan hier geen zicht op te hebben. De overige drie respondenten geven aan dat de leerkracht dit weet, waarbij twee respondenten, uit groep 7 en 8, aangeven dat ze dit weten omdat de leerkracht vertelt dat hij gesprekken met de dyslexiebehandelaar voert.

Leerling E: "...Ja ze heeft ook weleens gesprekken met haar. Want de vorige keer had ze een gesprek met mijn moeder en de dyslexiebehandelaar. Dat het doel was bereikt."

Op de vraag: *Hoe vind je het dat je dyslexie hebt?*, geven alle respondenten aan dat het niet leuk is, omdat ze niet anders willen zijn. Twee respondenten uit groep 5 geven daarbij aan dat het wel fijn is om hulp te krijgen. Op de vraag hoe de leerkracht met de dyslexie omgaat geven vier respondenten (twee uit groep 5, één uit groep 7 en 8) aan dat ze extra hulp krijgen van de leerkracht. Één respondent uit groep 5 geeft aan extra hulp te krijgen van een maatje, geïnitieerd door de leerkracht. Twee respondenten uit groep 5 geven aan een verschil te ervaren bij de duo-leerkrachten. Een reden die hiervoor wordt genoemd is dat de spellingopdrachten van de dyslexiebehandeling worden gemaakt met één vaste leerkracht, de andere leerkracht geeft geen spellingonderwijs. Een andere genoemde reden is dat er een verschil wordt ervaren in de relatie leerkracht-leerling. Een fragment:

Interviewer:.... Dus zij gaat er goed en rustig mee om. En juf X?

Leerling B: Ik doe het nooit met juf X. Ook omdat..., zij is ook heel streng.

Interviewer: En hoe is dat?

Leerling B: Niet leuk. Ik heb het nog nooit met haar gedaan maar ik denk dat zij mij ook niet echt begrijpt. Ik zeg het maar zo, bij juf Y voel ik me gewoon en bij X dat weet ik niet, dan moet ik alles uitleggen, denk ik.

Op de vraag: *Wat heb je nodig om goed te kunnen oefenen?*, geeft een respondent uit groep 5 aan extra instructie nodig te hebben. De vier overige respondenten geven aan een rustige leeromgeving nodig te hebben. Van de respondenten geven drie (groep 5, 7 en 8) aan dat de leerkracht hier soms rekening mee houdt. Alle respondenten geven aan dat de dyslexiebehandelaar rekening houdt met wat de leerling nodig heeft om goed te kunnen oefenen. Drie respondenten (groep 5, 7 en 8) geven aan dat de dyslexiebehandelaar zorgt voor stilte. Een respondent uit groep 5 geeft aan dat het fijn is dat de dyslexiebehandelaar haar raam afgeplakt heeft, zodat hij niet wordt afgeleid. Een andere respondent uit groep 5 geeft aan dat het fijn is dat de dyslexiebehandelaar de leerstof veelvuldig herhaalt. Tijdens het interview is ook gevraagd naar de wijze waarop de leerkracht en de dyslexiebehandelaar de spellingregels benoemen. Vijf respondenten geven aan dat de wijze van benoeming in de klas soms afwijkt van de dyslexiebehandeling. Als voorbeeld wordt de spellingregel behorende bij -eer, -oor, -eur genoemd. Twee respondenten, uit groep 7 en 8, geven aan dat in de klas de regel vaak maar één keer wordt aangeboden, terwijl dit in de dyslexiebehandeling meerdere keren gebeurt. Ook geeft de respondent uit groep 8 aan dat de spellingregels in de klas af en toe te snel worden aangeboden. De respondent uit groep 7 geeft aan een voorkeur voor de spellingregels van de dyslexiebehandelaar te hebben. Twee respondenten uit groep 5 geven aan dat ze zouden willen dat de regels zowel in de klas als bij de dyslexiebehandelaar hetzelfde zijn. Vijf respondenten geven aan dat de dyslexiebehandelaar bij het aanleren van de spellingregels het steunkaartenboekje inzet. Op de vraag hoe vaak deze wordt ingezet in de klas, buiten het oefenen voor de behandeling, geven alle respondenten aan dat het boekje incidenteel wordt ingezet op initiatief van de leerling. Hierbij geven twee respondenten uit groep 5 aan het boekje minder dan één keer in de week in te zetten. Twee respondenten uit groep 5 geven aan dat het boekje wordt ingezet op initiatief van de leerkracht. Een fragment:

Interviewer: ...En in de klas, gebruik je het boekje vaker of alleen maar als je oefent met Y?

Leerling B: Alleen met Y, maar soms zitten we spelling te doen en dan zegt juf Y: "B. pak die kaart maar met die ui erop."

Interviewer: Oja. Dus soms helpt de juf je eraan te herinneren dat je hem gebruikt?

Leerling B: Nee want als we met de spellingafpraak bezig, met de ui bijv. dan zegt de juf: "B. pak die ui maar heel eventjes of de eer, pak die maar." En dan vraagt ze ook: "Wat hoor je nou bij die -eer, je hoort toch

een -ir waarom schrijf je e-e-r?" En dan kan ik het bijv. uitleggen.

Interviewer: Ooh!

B: Ja dat staat ook op mijn doelenkaart: je hoort een i en een r, maar je schrijft e-e-r.

Interviewer: Aha, dus je mag soms uitleggen in de klas?

B: Ja, dat vind ik heel leuk!

Interviewer: Ja, dat lijkt me ook leuk, dan ben je een soort meester.

B:Ja, haha (lacht). Ik hou wel van de baas spelen...

Door vier respondenten (twee groep 5, één groep 7, één groep 8) wordt het steunkaartenboekje als ondersteunend ervaren. Een respondent uit groep 5 geeft aan het boekje soms onoverzichtelijk te vinden. De juiste kaart is niet altijd te vinden.

Tot slot is aan de respondenten de vraag gesteld of ze nog wensen hebben of iets zouden willen veranderen ten aanzien van de afstemming. Twee respondenten uit groep 5 geven aan niets te willen veranderen. Een respondent uit groep 5 wenst een intensivering van de ondersteuning van de leerkracht in frequentie of tijd bij de spellingopdrachten. De respondent uit groep 7 geeft aan beter in spelling te willen zijn, maar heeft hierbij geen wensen ten aanzien van de begeleiding van de leerkracht of de dyslexiebehandelaar. De respondent uit groep 8 wenst meer tijd te krijgen voor het maken van haar spellingopdrachten.

Bijlage 8 Feedback CF en studentbegeleider

- Ik heb het doorgelezen en vind het een helder en duidelijk verhaal. De structuur is nu helder en ik weet continu waarom je wat schrijft. Niet te abstract en goed te lezen. Een aantal kleine dingetjes maar verder prima.
- Het is veel en gedetailleerd (en dat kan ik moeilijk verkeerd vinden), maar ik vind het wel duidelijk. En het moeten is te vermijden, zie tips.

Neem je in hfs 6 ook iets op over je eigen struikelblokken (schrijven op zich, onzekerheid of je op de goede weg was) en vooral hoe je deze zaken hebt overwonnen, wat in jou heeft gemaakt dat je daar nu in verbeterd bent (want ik vind het mooi nu te lezen dat je kunt voelen dat het goed is) En het gaat om hoe jij het hebt gedaan, niet wat ik daarin heb gedaan. Want ik kan tips geven, maar jij hebt daar iets mee gedaan!