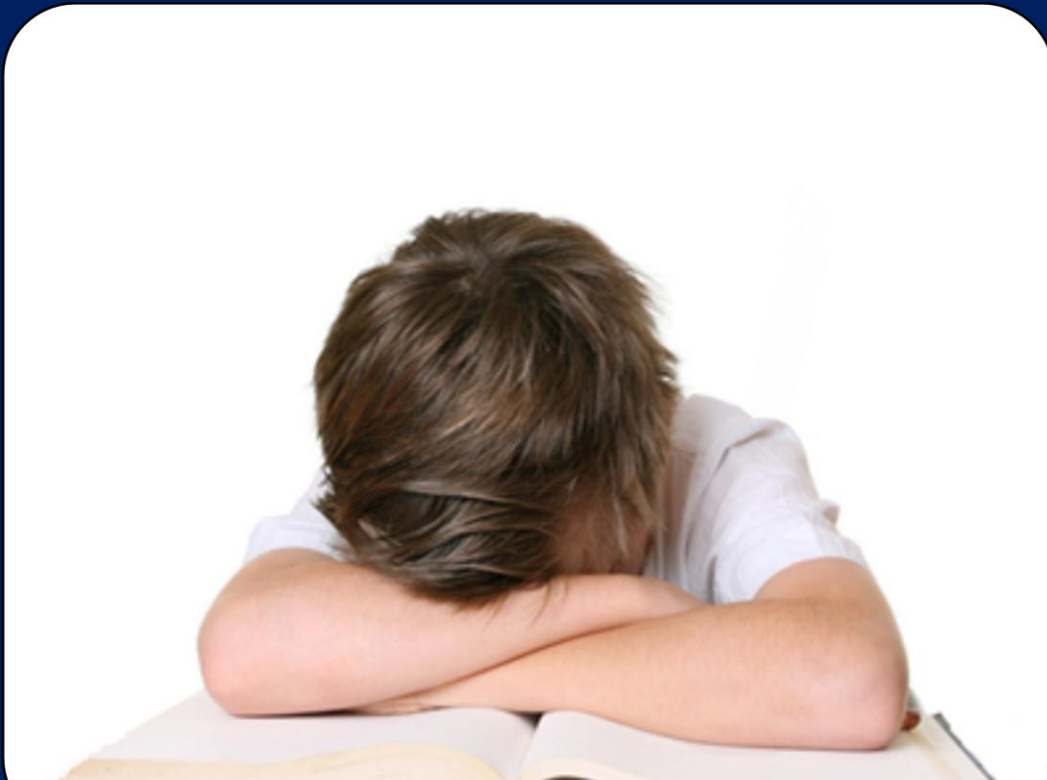




Juf, ik mis zelfvertrouwen bij het schrijven van mijn verhaal!

*Dyslectische kinderen begeleiden bij het
schrijven van teksten*

Student: Simone Vereijken.

Studentnummer: 1409709

Opleiding: Intern begeleider

Begeleider: Tineke van Alphen

Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	4
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	6
2.1. Wat is dyslexie?	6
2.2. De basiskenmerken	6
2.3. De basiskenmerken als fundament en doel voor het leren	6
2.4. De plaats van de basiskenmerken binnen de doelencirkel van Ontwikkelingsgericht Onderwijs	7
2.5. OGO concept en de schrijfpraktijk	8
2.6. Begeleiding van ontwikkelingsproblemen	9
2.7. De attributietheorie	10
2.8. Dyslexie en de begeleiding	11
2.9. Compenseren en dispensereren	14
2.10. De basis voor de aanpak van emotionele problemen bij dyslexie	14
2.11. Het oplossingsgerichte gesprek	15
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	16
3.1. Onderzoeksvorm	16
3.2. Data verzamelen	16
3.3. Betrokkenen	17
3.4. Afwegingen bij keuze voor data – verzamelinginstrumenten	17
3.5. Data analyse	18
3.6. Validiteit	18
3.7. Betrouwbaarheid	18
3.8. Ethische aspecten	19
Hoofdstuk 4. Data presentatie en resultaten	20
4.1. De oplossingsgerichte gesprekken	20
4.2. Data van de interviews	20
4.3. Data van de observaties	24

Hoofdstuk 5. Data – analyses en conclusies	26
5.1. Analyse van de data en conclusies	26
5.2. De beleving van de basissenmerken	26
5.3. Belemmerende factoren op de basissenmerken: kinderen	27
5.4. Belemmerende factoren op de basissenmerken: leerkrachten	30
5.5. De aanwezige begeleiding, en de behoefte aan specifieke begeleiding	31
5.6. Het antwoord op mijn onderzoeksvraag	33
 Hoofdstuk 6. Reflectie	 35
6.1. De betekenis van mijn conclusies, voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein.	35
6.2. Mijn aanbevelingen voor vervolgonderzoek	35
6.3. De betekenis van dit onderzoek voor mij	35
6.4. Mijn leerproces	36
6.5. Aanbevelingen voor vervolgonderzoekers	36
 Literatuurlijst	 37
 Bijlagen:	
Bijlage 1: Doelencirkel OGO	38
Bijlage 2: Observatieformulier	40
Bijlage 3: Gesprekskaart leerlingen	51
Bijlage 4: Gesprekskaart leerkracht	54
Bijlage 5: Interventies bij een oplossingsgericht gesprek	58
Bijlage 6: Scaffolds, ondersteunende middelen bij het schrijven van een tekst	60
Bijlage 7: De bemiddelende rol van de leerkracht	64
Bijlage 8: Plan van aanpak bij het schrijven van teksten	65

Samenvatting

Op onze basisschool bieden wij (taal)onderwijs vanuit het OGO principe. Wij werken met bredere doelen dan alleen de kerndoelen. De basisvoorwaarden om deze doelen in beweging te zetten zijn de basiskenmerken: emotioneel vrij zijn, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben. In de bovenbouw staat onderzoek doen in een thema centraal. Binnen dit thema worden teksten geschreven vanuit een zinvolle context, waardoor deze betekenisvol zijn. In de praktijk blijkt dat dit voor een dyslectisch kind niet voldoende is om de basiskenmerken te ervaren. Dit kind heeft hier een specifiekere begeleiding voor nodig. Dit onderzoek beschrijft hoe de leraar ervoor kan zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten.

Door het raadplegen van schriftelijke bronnen heb ik inzichten gekregen over wat de literatuur zegt over de invloed van dyslexie op de basiskenmerken. Vervolgens heb ik de literatuur nageslagen om handvatten te krijgen voor, wat de leerkracht kan doen om de leerlingen de basiskenmerken te laten ervaren. Deze inzichten en handvatten heb ik beschreven in hoofdstuk twee. In mijn praktijkonderzoek heb ik onderzocht hoe de kinderen en leerkrachten de basiskenmerken tijdens het schrijven van een tekst beleven. En aan welke specifieke begeleiding deze kinderen zelf behoefte hebben. Dit onderzoek heb ik uitgevoerd middels interviews en observaties. Uit het uitgevoerde praktijkonderzoek blijkt, dat vooral kinderen in groep 5/6 een belemmerende invloed ervaren op de basiskenmerken, waarbij vooral op het zelfvertrouwen. Dit is vooral te wijten aan het niet (zelfstandig) in kunnen zetten van ondersteunende middelen, strategieën en modellen bij het schrijven van een tekst. De cruciale belemmerende factor op de basiskenmerken is 'het op verhaal komen', door een gebrek aan kennis, ervaringen en interesse.

De opbrengsten van dit onderzoek heb ik vertaald in een begeleidingsplan. Dit is, 'een 6 – stappenplan', waarin het vergroten van het probleemoplossend vermogen bij deze kinderen en de bemiddelende rol van de leerkracht centraal staat. Door dit plan te gebruiken kan de leerkracht ervoor zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten.

Juf, ik mis zelfvertrouwen voor het schrijven van mijn verhaal!

‘Dyslectische kinderen begeleiden bij het schrijven van teksten’

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk beschrijf ik de aanleiding van dit onderzoek en wat ik ermee wil bereiken. Ik beschrijf het probleem en de daaruit voortgekomen onderzoeksvraag.

De context

Ik zie dat bij het schrijven van teksten dyslectische kinderen geconfronteerd worden met hun taalprobleem. Het ontbreken van zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid en emotioneel vrij zijn, belemmert hen zichtbaar in hun schrijfproces. Taal staat centraal in het onderwijs, waarin ik dyslectische kinderen de mogelijkheid wil bieden zich een volwaardige deelnemer te voelen. Vanuit mijn toekomstige functie als IB-er en leerkracht wil ik hierbij leerkrachten en leerlingen verantwoord en optimaal kunnen begeleiden.

Op onze basisschool bieden wij (taal)onderwijs vanuit het OGO principe. Wij werken met bredere doelen dan alleen de kerndoelen. De basisvoorwaarden om deze doelen in beweging te zetten zijn de basiskenmerken: emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben. In de bovenbouw staat onderzoek doen in een thema centraal, waarbinnen teksten worden geschreven vanuit een zinvolle context en daardoor betekenisvol zijn. Het kind kan beheerste taalvaardigheden inzetten en krijgt de ruimte om zijn taalvaardigheden verder te ontwikkelen.

Het schrijven van teksten vanuit een zinvolle context en daardoor betekenisvol is voor een dyslectisch kind niet voldoende om zich emotioneel vrij te voelen, nieuwsgierig te zijn en zelfvertrouwen te hebben. Dit kind heeft hiervoor een specifiekere begeleiding nodig. Ik kan deze begeleiding niet bieden omdat ik niet precies weet wat hun begeleidingsbehoeften hierin zijn.

Ik wil met mijn onderzoek bereiken: Dat mijn collega's en ik kinderen met dyslexie een begeleiding kunnen bieden waardoor de basiskenmerken wel / beter tot ontwikkeling komen. Om zover te komen wil ik de begeleidingsbehoeften van deze kinderen op het gebied van de basiskenmerken uitzoeken.

Het doel van mijn onderzoek is:

- Dyslectische kinderen kunnen begeleiden in hun schrijfproces bij teksten, binnen het OGO concept.
- Leerkrachten kunnen aansturen in een specifieke begeleiding van dyslectische kinderen, bij het schrijven van teksten.

Het doel in mijn onderzoek is:

- Ik weet hoe ik ervoor kan zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten.
- Ik weet welke specifieke begeleidingsbehoeften dyslectische kinderen hebben.

Onderzoeksvraag

Hoe kan de leraar ervoor zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten?

Deelvragen

Wat zegt de literatuur over de invloed van dyslexie op de ontwikkeling van de basiskenmerken?

Wat zegt de literatuur over het begeleiden van het in ontwikkeling zetten van de basiskenmerken?

Hoe beleeft het kind de basiskenmerken tijdens het schrijven van een tekst?

Welke remmende of stimulerende factoren beleven de leerkracht en het kind zelf?

Aan welke specifieke begeleiding heeft het kind zelf behoefte?

Wat is er al bekend

Ik heb geen onderzoek kunnen vinden dat specifiek gericht is op 'dyslexie en het schrijven van teksten'. De doelen binnen OGO onderwijs zijn beschreven en onderzocht door van Oers (2001). In het boek 'Thema's en taal staan de onderzoeken beschreven over taal binnen het OGO concept. Er wordt gesteld dat elk kind kan deelnemen aan dit onderwijs (Pompert, 2004). 'Het protocol, dyslexie groep 5 t/m 8' geeft concrete aanwijzingen in de begeleiding van deze kinderen. Evenals het boek 'Schrijven met dyslexie'.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wil ik schetsen wat vanuit de theorie bekend is over:

- de invloed van dyslexie op de basiskenmerken.
- de begeleiding van de basiskenmerken.

2.1. Wat is dyslexie?

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van lezen en/of het spellen op woordniveau”. Dyslexie betekent letterlijk: niet of niet goed kunnen lezen (Scheltinga, Gijsel, van Druenen & Verhoeven, 2011).

2.2. De basiskenmerken

Janssen – Vos (1997) introduceert in haar boek over basisontwikkeling in OGO drie basiskenmerken, deze zijn permanente voorwaarden voor ontwikkeling en leren.

Emotioneel vrij zijn: de gemoedsrust waarover een kind beschikt, zijn welbevinden en betrokkenheid. Welbevinden, redelijk vrij zijn van emotionele belemmeringen, brengt zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde teweeg. Het maakt dat kinderen weerbaar worden en tot betrokken activiteiten kunnen komen.

Zelfvertrouwen: de verwachtingen die een kind van zijn kunnen heeft en of het zich geaccepteerd voelt door anderen. Dat komt niet voort uit wat het kan of presteert, maar uit zijn eigen beleving of voorstelling daarvan. Of die beleving gunstig uitvalt of niet wordt mede veroorzaakt door de vraag of het zich geaccepteerd voelt door anderen.

Nieuwsgierigheid: de behoefte om groot te worden, de wereld te begrijpen en als het ware onder controle te krijgen. De behoefte om deel uit te maken van de sociaal-culturele werkelijkheid van volwassenen is de motor van ontwikkeling. Kinderen willen zo zijn en doen als de groten in hun omgeving. Dit uit zich in een actieve houding, in het nemen van initiatieven, in onderzoeken en bevragen en vormt de aanzet voor ontwikkeling en leren.

2.3. De basiskenmerken als fundament en doel voor het leren

Basiskenmerken en de invloed op het leren:

Volgens Vygotsky (1896 – 1934), komt de behoeften om te leren voort uit de emotie, de wil, belangen en cognitie.

Emoties beïnvloeden het denken op twee manieren:

- De wil zorgt ervoor dat je iets wilt, ze motiveren en richten je aandacht. Ze zetten aan tot handelen, emoties geven energie.
 - Belangen: iets dat het kind raakt doordat zijn voordeel er mee gemoeid is, of omdat het zijn gevoel van nieuwsgierigheid opwekt.
- Cognitie betreft wat betrekking heeft op het leren.

Deze emoties zijn de basisbehoeften om deel te nemen aan de omgeving. Leren heeft dus een onverbreekelijke verbinding tussen cognitie en emotie, leren is een affectief proces. Als activiteiten een beroep doen op emotionele betrokkenheid, zullen kinderen hun aandacht kunnen richten en het aanbod kunnen waarnemen, toe – eigenen, verwerken in het eigen denken (De Haan, 2010).

Deze theorie onderbouwt de voorwaarde van het sociaal – emotioneel welbevinden van een kind om ‘te kunnen’ leren’. Voor mijn theoretisch onderzoek betekent dit dat ik me ga richten op de tegengestelden van deze basiskenmerken:

- Sociaal –emotioneel vrij zijn: niet vrij zijn van belemmeringen, angstig om aan een taak te beginnen. Een laag zelfbeeld hebben door de confrontaties met het onvermogen.
- Zelfvertrouwen hebben: faalangstig zijn, bang zijn het niet te kunnen, zich niet geaccepteerd voelen.
- Nieuwsgierigheid: niet durven deelnemen aan de sociaal – culturele wereld door de angst niet te kunnen voldoen aan de verwachtingen van de omgeving, een passieve houding, geen intrinsieke motivatie en blokkeren. Verder richt ik me op theorie die handvatten geeft in het begeleiden van de basiskenmerken.

2.4. De plaats van de basiskerken binnen de doelencirkel van Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Doelen in OGO zijn geordend in de vorm van concentrische doelencirkels: een voor de onderbouw en een voor de bovenbouw (Janssen – Vos, 1997). (Zie bijlage 1)

De binnenste cirkel: In de onderbouw zijn de basiskenmerken: emotioneel vrij zijn, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen. Ze gelden ook voor de bovenbouw maar worden nu uitgebreid met alle vormen van onbelemmerde communicatie, reflectie en constructieve activiteit. Basiskenmerken zijn de psychologische voorwaarden voor (persoons) ontwikkeling

en leren. Deze basiskenmerken vormen de emotionele basis van alle opvoedings - en onderwijsleerprocessen. Activiteiten worden ontworpen vanuit deze spil.

Middencirkel: de brede persoonsontwikkeling (zoals samen werken; communiceren, initiatieven nemen en plannen maken). Het gaat om doelen op langere termijn.

Buitencirkel: De kennisinhouden, de kerndoelen, die een instrumentele waarde hebben, nooit een doel op zich. Activiteiten moeten doordacht zijn vanuit de twee binnenste cirkels.

2.5. OGO concept en de schrijfpraktijk

Centrale begrippen in Ogo

Van Oers (2003) formuleert de kenmerken die centraal in het OgO – concept. De 4 'B's, die staan voor: bedoelingen, betekenis, bemiddelende rol van de leerkracht en betrokkenheid.

Hieronder worden deze begrippen toegelicht.

Bedoelingen: de teksten die de kinderen schrijven doen een beroep op hun emotionele betrokkenheid. Daarna worden de aspecten van de brede ontwikkeling verbonden aan de kennis en vaardigheden, de kerndoelen van het taal – schrijfonderwijs.

Betekenis: thematisch aanbod met daarin betekenisvolle onderzoeks - en spelactiviteiten, die de sociaal culturele werkelijkheid zoveel mogelijk nabootsen. Hieruit ontstaan betekenisvolle schrijfactiviteiten, die een functie hebben in de sociale – culturele werkelijkheid. Kennis wordt belangrijk en zinvol, zo gaat leren iets voor ze betekenen.

Bemiddelende rol van de leerkracht: Doet als begeleider mee en verdiept en verbreedt de activiteiten, weet de interesses en behoeften van de leerlingen en kan dit telkens bijstellen. Sluit aan bij wat een leerling al zelfstandig kan en wat de leerling kan met ondersteuning van meerwetende partners (de Zone van Naaste Ontwikkeling).

Betrokkenheid

Intrinsieke motivatie komt vanuit het kind zelf en extrinsieke motivatie komt van buiten, veelal vanuit de leerkracht. Betrokkenheid kan worden vergroot door:

- Aandeel van het kind in de activiteit vergroten.
- Participeren in een activiteit.
- Onderwerp en het thema
- Kind verantwoordelijkheid in het leerproces geven.

Gesprekken over teksten

Die komen voor in elke fase van het schrijfproces. Door samen teksten te bekijken, te vergelijken, waarderen kunnen leerlingen de groep benutten voor hun taalontwikkeling. Ze gaan begrijpen dat je wel degelijk verder kunt komen, dat je teksten geleidelijk aan beter

worden en dat schrijven ook al ben je geen talent een interessante activiteit is. Ze leren positief kritische opmerkingen te maken en daar iets mee te doen (Pompert, 2004).

Op verhaal komen over het onderwerp in de klas

Voordat de kinderen een tekst gaan schrijven, is het van belang dat ze betrokken raken en een idee krijgen waarover zij gaan schrijven, 'op verhaal komen'. De leerkracht biedt activiteiten, waarin kinderen de kans krijgen om over hun eigen ervaringen te vertellen, na te denken over het onderwerp, er op te associëren en anderen erover te horen. Enkele hulpmiddelen hierbij:

- De leerkracht draagt voorbeeldteksten aan.
- Verwoorden van eigen ervaringen.
- Samen bekijken van foto's of voorwerpen.
- Het lezen van een tekst, gedicht of fragment.
- Discussie over een bepaalde vraag, kwestie of probleem.

De neerslag van mondeling op verhaal komen heeft doorgaans de vorm van een: een woordveld, lijstje of schema (Pompert, 2004).

2.6. Begeleiding van ontwikkelingsproblemen

Ontwikkeling door interactie

Vygotsky, Coles & Mc Dermot benadrukken dat het onderwijs zich niet moet richten op de biologische factoren maar op de sociale consequenties die de handicap met zich meebrengt. Volgens Vygotsky speelt de omgeving een belangrijke rol in het ontwikkelingsproces van een kind. Ontwikkeling is gebaseerd op interactie met anderen. De beginselen die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling zijn voor ieder kind gelijk (Nellestijn, Peters & Koster, 2009).

[Deze theorie geeft mij het inzicht dat de interactie met dyslectische kinderen van cruciaal belang is.](#)

De begeleiding van leerproblemen

Hoofddoel van de begeleiding moet zijn (Nellestijn et al., (2009): De breuk in de sociale interactie met de omgeving herstellen.

- Kind niet dwingen zich aan te passen aan de condities die ontworpen zijn voor mensen zonder handicap.
- Compenseren: andere middelen gebruiken om tot hetzelfde eindpunt te komen
- Niet het behandelen van de handicap maar uitgaan van de mogelijkheden en daarbij hoge verwachtingen hebben.

- Samen met het kind een ZNO creëren waarin de ontwikkeling van het kind gestimuleerd wordt.

In de praktijk behandelen we al snel 'de handicap' en verliezen het sociaal – emotioneel welbevinden van het kind uit het oog. Dikwijls blijkt dat het remediëren geen effect heeft. Remediëren heeft dus geen zin heeft zolang het kind sociaal – emotioneel niet stabiel is. Ik sluit me aan bij het starten vanuit de ZNO. Samen met het kind, zodat zijn mogelijkheden ook voor hem zichtbaar worden. Je creëert dan direct een gevoel van 'wel iets te kunnen'.

Interactie is de basis

Door in gesprek te gaan met kinderen kan de leerkracht betekenissen van kinderen achterhalen, zien hoe zij problemen aanpakken, hoe zij handelen en gezamenlijk met hen een ZNO creëren.

Activiteiten ondersteunen

De hulp die de leerkracht biedt in de ZNO wordt aangeduid met het begrip 'scaffolding' (Nellestijn et al., 2009).

Het betreft tijdelijke hulpmaatregelen, steigers, om het leerproces van het kind te ondersteunen. Scaffolding gaat als volgt in zijn werk:

- De taak verandert en versimpelt niet, maar wordt ondersteund.
- De ondersteuning wordt samen met het kind opgezet waardoor hij betekenis kan verlenen aan zijn eigen leerproces.
- Zodra het kind meer begrip van de taak krijgt, zal het kind meer verantwoordelijkheid overnemen om de taak zelf te volbrengen. De steun van de ander zal geleidelijk aan minder worden.
- Tenslotte heeft het kind de handelingen geïnterioriseerd en kan deze zelfstandig kan gebruiken.

In de praktijk wordt al snel gedacht aan het versimpelen van de taak als een kind iets te moeilijk vindt. Een kind kan dan al snel het gevoel krijgen niets te kunnen. Daarom vind ik het in de praktijk ook beter gebruik te maken van scaffolds . Hiermee krijgt het kind het gevoel 'het ook te kunnen', wat een positieve invloed heeft op de basiskenmerken. Ook zorg je met scaffolds ervoor dat het kind volledig mee kan blijven doen met de groep.

Modeling

De leerkracht verwoordt de stappen die zij neemt bij het aanpakken van een probleem. Zij verwoordt hierbij welke denkstappen zij hierbij onderneemt. Leerlingen doen haar na en ontwikkelen het innerlijk spreken, inner speech (het hardop voor zich uit spreken). Modeling bevordert de ontwikkeling van zelfsturing (Janssen – Vos, 1997). Een scaffold.

Nieuwe gezichtspunten toevoegen:

Inbrengen van nieuwe handelingsmogelijkheden door de leerling met een probleem te confronteren. Deze is begrijpelijk, relevant en zinvol, open van aard zodat meerdere oplossingen mogelijk zijn en overleggen en beredeneren noodzakelijk is. Nieuwe handelingsmogelijkheden verrijken de activiteit wat motiverend werkt (Nellestijn et al., 2009). Te snel confronteren we deze kinderen juist niet met 'extra problemen'. We denken daarmee hun basiskenmerken te beschermen, het tegendeel blijkt.

Reflectie en vervolg

De leerkracht vraagt zich af of de activiteit en de interventies het beoogde resultaat hebben geleverd. Zij brengt problemen en moeilijkheden in de ontwikkeling van kinderen in beeld. Deze bieden aanknopingspunten voor een vervolgaanbod in het pedagogisch didactisch handelen (Nellestijn et al., 2009).

Reflectie met kinderen bevordert het zelfsturende vermogen en de denkontwikkeling. Kinderen leren gebruik te maken van hun eigen leerervaringen in nieuwe situaties (Janssen – Vos, 1997). Het terugkijken op een activiteit is voor kwetsbare kinderen van belang. Wat is goed gegaan en wat minder, en waardoor dat komt. De leerkracht bepaalt het belangrijkste leermoment en welke nieuwe handelingsmogelijkheden het kind nu tot zijn beschikking heeft. De leerkracht verbindt het geleerde aan zaken die het kind al wist en kon (Janssen – Vos, 1997).

De waarde van reflectie met kinderen vergeten we in de praktijk onbewust. Dit is een kans die we laten liggen, om het kind inzicht te geven in wat het kan en wat het bereikt heeft, en de basiskenmerken positief te beïnvloeden.

2.7. De attributietheorie

De attributietheorie

Een kind zal naar zijn beoordeling over een prestatie zijn succes of falen ergens aan toe schrijven. In de attributietheorie worden die toeschrijvingen attributies genoemd. Daarbij

wordt onderscheid gemaakt tussen stabiele en variabele, interne en externe attributies.

Hieronder worden die aan de hand van een voorbeeld toegelicht.

Succesgeoriënteerde leerling: Bij een goed resultaat schrijft het kind dit toe aan 'Ik ben knap', een interne stabiele attributie. Dit kind ziet de volgende taak weer positief tegemoet.

Faalt het kind bij een taak dan zal die in eerste instantie het falen toeschrijven aan interne of externe variabele attributies: ik had geen zin of het was niet stil in de klas.

Door herhaaldelijk falen, zal hij zijn gevoel van succes niet lang kunnen vasthouden en gaan twijfelen aan zichzelf, wat omslaat in een gevoel van mislukking.

De op mislukking georiënteerde leerling zal al voor hij aan een taak begint deze al inschatten tot mislukken. Dit werkt verlamdend waardoor het kind zich moeilijk kan aanzetten tot de taak. Het falen schrijft het kind toe aan interne stabiele attributies: ik ben dom. Heeft dit kind succes, dan zal het die toeschrijven aan interne / externe attributies, zoals geluk of hulp.

De afstemmingsstrategie:

Een oplossing voor het stimuleren van succeservaringen biedt de afstemmingsstrategie.

De leerling krijgt een taak waarvan hij kan verwachten dat hij succes zal hebben. De leerkracht zal in het begin zijn instructie en taakeisen afstemmen op het denken en gevoel van de leerling over die taak. De bedoeling van de leerkracht is dat de leerling weer met succesverwachting gaat werken. Komt de leerling in een ritme van succes dan zal de werkhouding vanzelf verbeteren (Janssens, 2010).

Erg herkenbaar uit de praktijk, de leerling die niet op verhaal komt, blokkeert, en de leerling die op een compliment reageert met 'Ja, maar hij hielp me'. Een interventie die mij gepast lijkt bij de begeleiding van deze kinderen. Een steiger van falen naar succes, een groei van motivatie, betekenis en zelfvertrouwen.

2.8. Dyslexie en de begeleiding

Lees – schrijfmotivatie

Volgens Scheltinga, Gijsel, van Druenen & Verhoeven (2011) kan de lees – en schrijfmotivatie gestimuleerd worden door de volgende interventies:

- Een stimulerende leeromgeving.
- Leerlingen een goed beeld hebben van zichzelf als schrijver en weten wat hun mogelijkheden en beperkingen zijn.
- De leerkracht inspeelt op de leervragen en initiatieven van kinderen.
- Zij hen stimuleert in allerlei leeractiviteiten gebruik te maken van geschreven taal.
- De schrijfpdracht functioneel en betekenisvol is.

- Een opdracht aansluit bij de interesses en belevingswereld van de kinderen.
- De geschreven tekst gelezen wordt en gepresenteerd.

Het belang van interactie wordt in de voorgestelde interventies nogmaals onderstreept.

Ondersteunende werkvormen

In tweetallen werken aan een individuele opdracht, waarbij ze hun aanpak en ervaringen uitwisselen.

Samen aan een tekst werken, waarbij overleg nodig is en de kinderen rollen krijgen toegewezen, zoals interviewer. Het daagt uit actiever aan de slag gaan, ze zijn minder prestatiegericht en weerhoudt de opdracht snel te voltooien, ze houden zich meer bezig met de schrijfaanpak en de inhoudelijke kant van de schrijfoopdracht (Scheltinga et al., 2011).

Een scaffold.

Moeilijkheden bij het schrijven van teksten.

De literatuur geeft een heldere indicatie van de moeilijkheden waar kinderen tijdens het schrijven van teksten tegenaan kunnen lopen (Scheltinga et al., 2011).

- Teksten die zich kenmerken door eenzijdig woordgebruik door het vermijden van woorden met specifieke spellingproblemen.
- Door de vele doorhalingen en het slecht leesbare handschrift heeft de leerling geen overzicht meer over zijn verhaal.
- Het vasthouden van de rode draad in een eigen verhaal wordt moeilijk gevonden.
- Kunnen minder goed tot de kern van de zaak kunnen komen.
- Kinderen gaan associatief te werk en hebben minder neiging hun gedachten van tevoren te structureren, waardoor ze tijdens het schrijven vaak de draad kwijtraken.
- Zij hebben soms moeite met de opbouw van grammaticaal goede zinnen of met de opbouw van een verhaal.

Dit geeft een duidelijk kader voor waar deze kinderen in de praktijk tegen aanlopen. De leerkracht kan vanuit dit kader vaststellen waar 'het probleem' van het kind zich manifesteert en daar op aansluiten. Ook kan de leerkracht hier een rangorde in aanbrengen, een leerproces samenstellen dat haalbaar is voor de leerling, aansluiten op de ZNO. Ook dit voorkomt faalervaringen.

Ondersteuning door de leerkracht

De leerkracht maakt duidelijk of de tekst vooral op inhoud of ook op de spelling wordt gecontroleerd.

Informatie verzamelen en ordenen m.b.v. een woordweb of W3 – schema. Wat weet ik al?

Wat wil ik nog meer weten? Wat heb ik geleerd?

Voorstructureren van de tekst

Een verhaal of tekstschema kan helpen de structuur en opbouw van de tekst van tevoren te bedenken. De leerkracht of klasgenoten vullen deze samen met een zwakke schrijver in.

Vervolgens schrijven ze samen of ieder apart (waarbij mag worden overlegd) de tekst.

[Scaffolds.](#)

2.9. Compenseren en dispensereren

Compenseren door inzet van ICT

Er kan gebruik gemaakt worden van een tekstverwerkingsprogramma met spellingcontrole, van voorleessoftware of van dicteersoftware. Het kan de zelfredzaamheid bevorderen, het competentiegevoel versterken en leerlingen motiveren om te blijven schrijven (Scheltinga et al., 2011). Een softwareprogramma dat dyslectische kinderen zou kunnen ondersteunen is Inspiration. Het programma biedt visuele ondersteuning bij het ordenen en ontwikkelen van ideeën voor een zelf te schrijven tekst.

[Het gebruiken van ICT kan dus een grote positieve invloed hebben op de basiskenmerken.](#)

[Het kind heeft hierbij het gevoel dat die het \(zelfstandig\) kan, en daarbij ook nog eens succes zal hebben wat hem motiveert tot verdere aanpak van zijn taak.](#)

Dispensereren

Een andere mogelijkheid om een dyslectische leerling te ondersteunen is dispensereren. Er hoeven minder pagina's geschreven te worden en het kind krijgt voldoende / extra tijd.

2.10. De basis voor de aanpak van emotionele problemen bij dyslexie

Basis voor de aanpak van emotionele problemen:

Loijkens (2011) doet een aantal aanbevelingen voor de aanpak van emotionele problemen:

- Werken aan een goede motivatie het vertrekpunt bij de behandeling van dyslexie.
- Vergroten van het probleemoplossend vermogen.
- Samen met het kind reële doelen stellen.
- Praten met deze kinderen, en zaken die zij aangeven verwerken in de begeleiding.

- Werken aan een goed zelfconcept en verbeteren van attributies m.b.t. falen en succes.
- Zorg voor het ervaren van steun van uit de omgeving.

De uitkomst van dit onderzoek benadrukt ook het belang van de waarde van het inbrengen van een probleem bij een taak. Ook benadrukt dit de waarde van het inzetten van de afstemmingsstrategie. Tenslotte het belang van de interactie met het kind, geen handelingsplannen over het hoofd van het kind, maar het kind bewust laten meedenken en bewust mee laten doen in zijn leerproces, om vooruitgang zichtbaar te maken voor het kind.

2.11. Het oplossingsgerichte gesprek

De opbouw van een oplossingsgericht gesprek

Volgens Goijaarts (2009) is het voeren van een oplossingsgericht gesprek van groot belang. Zo'n gesprek kan worden opgebouwd in de volgende stappen:

- Contact leggen.
Een goede relatie met de leerkracht is van belang.
- Complimenteren.
Benoemen van sterke eigenschappen wat ook zelfvertrouwen geeft.
- Herkaderen van de problemen.
Positieve kanten van het probleem in beeld brengen dit maakt oplossingen mogelijk.
- Zoeken naar uitzonderingen.
Wat zorgt voor deze uitzondering en hoe zou je dat meer kunnen gebruiken?
- Schaalvragen.
Het kind ontdekt perspectief, maakt gradaties zichtbaar, maakt het mogelijk kleine stapjes te zetten.
- Wondervraag.
Gedachten creëren die lijkt op de perfecte toekomst. Wat gebeurt er dan? Wat doe je dan? Kun je dat vaker doen?

Deze interventies zorgen ervoor dat de leerling gericht is op wat hij wel wil en wat hem wel lukt.

Goed middel om de ZNO en de onderwijsbehoeften van kinderen in beeld te krijgen. Vanuit de literatuur kan ik inmiddels stellen dat het van cruciaal belang is dat een kind zich bewust is van zijn leerproces, waardoor die gebruik kan maken van zijn sterke kanten. Voordeel is: dat je dit gesprek ook kan gebruiken tijdens het uitvoeren van een taak.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1. Onderzoeksvorm

Het schrijven van teksten vanuit een zinvolle context en daardoor betekenisvol is voor een dyslectisch kind niet voldoende om de basiskenmerken, emotioneel vrij zijn, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben, te ervaren. Dit kind heeft hier een specifiekere begeleiding voor nodig. Ik heb ervaren dat ik deze begeleiding niet kan bieden omdat ik niet precies weet wat hun begeleidingsbehoeften hierin zijn. Voor deze kinderen hebben wij een specifieke begeleiding, echter deze begeleiding is gebaseerd op ervaringen en individuele vakkennis van collega's. Bovendien ontbreekt algemeen toegankelijke vakkennis, zodat elke leerkracht weer opnieuw het wiel moet uitvinden.

Door middel van het uitvoeren van een actieonderzoek wil ik dit aspect in de praktijk bij ons op school verbeteren. Ik wil planmatig onderzoeken hoe we de begeleiding van dyslectische kinderen bij het schrijven van teksten kunnen verbeteren. Mijn onderzoeksplan is afgestemd op mijn plan van handelen. Direct na uitvoering van een plan van handeling, reflecteer ik deze. De uitkomsten van deze reflectie koppel ik aan mijn onderzoeksplan. Zo zullen de uitkomsten van reflectie en het onderzoekspan continu in verbinding staan met elkaar. Ik ga me richten op de leerkracht en het kind binnen de context van mijn onderzoek. Het doel daarvan is het gericht verzamelen van informatie, over hun manier van handelen, tijdens het schrijven van teksten. De verkregen informatie kan na analyse en reflectie resulteren in bijsturing van de begeleiding, van deze groep kinderen. Mijn onderzoek verloopt cyclisch. Opgedane kennis vanuit mijn onderzoek zal resulteren in het ontstaan van nieuwe vragen. Deze kunnen aanleiding zijn tot een vervolgonderzoek, een nieuwe cyclus.

3.2. Data verzamelen

Theoretisch onderzoek:

Door het raadplegen van schriftelijke bronnen wil ik antwoord krijgen op de deelvragen:

- Wat zegt de literatuur over de invloed van dyslexie op de ontwikkeling van de basiskenmerken?
- Wat zegt de literatuur over wat een leerkracht kan doen om de leerlingen de basiskenmerken te laten ervaren en ervoor te zorgen dat leerlingen die blijven ervaren.

Ik ga mijn data verzamelen middels observaties van:

- De leerkracht tijdens een instructie van een tekstopdracht.

- De leerling tijdens het schrijven van de tekst.

Ik voer deze uit met behulp van een observatielijst waarin ik gedragskenmerken heb beschreven. Tijdens de observatie turf ik hoe vaak ik bepaald gedrag waarneem en bij sommige items hoe lang het betreffende gedrag vertoond wordt. Hieruit kan ik dan afleiden of iets vaak – regelmatig - soms of nooit voorkomt en deze scoren in deze vier – punts beoordelingsschaal. Daarna kan ik de resultaten van de leerlingen en de leerkrachten met elkaar vergelijken: overeenkomsten en verschillen benoemen.

Deze observaties zijn gericht op de gedragsaspecten die in verband staan met de basiskkenmerken. Er wordt specifiek gekeken naar de begeleiding die de leerlingen daarbij wel of niet vragen en of de leerkrachten hier wel of niet aan kunnen beantwoorden. Bij vragen die hier betrekking op hebben is ruimte om de hulpvragen te beschrijven en de begeleiding waarmee de leerkracht de hulpvraag beantwoordt.

Daarna interview ik zowel de leerkracht als de leerling. Deze interviews zal ik uitvoeren met behulp van een interviewschema, dat gebaseerd is op de methodiek oplossingsgerichte gespreksvoering. Tijdens dit gesprek zal ik een schaalvraag stellen die gericht is op hoe de kinderen en de leerkrachten de aanwezigheid van de basiskkenmerken nu beoordelen en hoe zij die zouden beoordelen als er aan de begeleidingsbehoeften van de kinderen tegemoet wordt gekomen.

Met deze observaties en interviews verwacht ik antwoord te krijgen op de deelvragen:

- Hoe beleeft het kind de basiskkenmerken tijdens het schrijven van een tekst?
- Welke remmende of stimulerende factoren beleven de leerkracht en het kind zelf?
- Aan welke specifieke begeleiding heeft het kind zelf behoefte?.

3.3. Betrokkenen:

Bij mijn onderzoek zijn vier leerkrachten en zes leerlingen uit groep vijf tot en met acht betrokken. De leerlingen hebben een dyslexieverklaring en de leerkrachten zijn de begeleiders van deze leerlingen.

3.4. Afwegingen bij keuze voor data – verzamelinginstrumenten

Het sociaal – emotionele aspect van mijn onderzoek kun je niet meten. Daarom de keuze voor de oplossingsgerichte gesprekken met de betrokkenen. De inbreng van een ieder is uniek en vanuit ervaringen verschillend van aard. Wel is mijn doel deze samen te brengen tot een algemener begeleidingsplan. Bij de observaties kies ik bewust voor een

beoordelingsschaal. Dit om kwantitatieve gegevens (vanuit de observaties) met kwalitatieve gegevens (vanuit de interviews) te kunnen vergelijken.

3.5. Data analyse

De informatie uit de oplossingsgerichte gesprekken orden ik in twee matrixen. Een voor de informatie van de leerkrachten en een voor de informatie van de kinderen met wie het gesprek heeft plaatsgevonden. In de kolommen is plaats voor een aantal interviewvragen die ik in samenhang wil tonen. In de rijen is plaats voor de kinderen en leerkrachten met wie het gesprek heeft plaatsgevonden.

De kwantitatieve gegevens die ik verkregen heb vanuit de observaties met behulp van de beoordelingsschaal breng ik in beeld door middel van staafgrafieken.

3.6. Verantwoording triangulatie

De beleving van de basiskenmerken, en begeleidingsbehoeften zijn niet eenduidig en liggen niet vast. Elk kind of leerkracht zal deze anders beleven en ervaren. Elke leerling zal andere begeleidingsbehoeften hebben. Daarom heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van verschillende typen informanten: leerlingen en leerkrachten. Ik maak ook gebruik van verschillende soorten informatiebronnen. De theorie, het interview waaruit ik kwalitatieve informatie haal en de observaties waaruit ik de kwantitatieve informatie haal. Ik kan hierdoor spreken van triangulatie.

3.7. Validiteit

Het doel van mijn onderzoek is om erachter te komen hoe de leerkracht ervoor zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten. Kinderen geven verschillende informatie over hun beleving van de basiskenmerken en welke begeleidingsbehoeften zij daarbij hebben. Leerkrachten vertellen hoe zij dit beleven en welke begeleiding zij al voorhanden hebben en waarbij zij nog handvatten nodig hebben. Middels de interviews met verschillende informanten en de observaties krijg ik hierover een breed beeld.

3.8. Betrouwbaarheid

De kinderen en leerkrachten bij ons op school hebben een brede ervaring in het schrijven van teksten omdat deze een centrale rol spelen in ons onderwijs. Hierdoor zullen zij tijdens het gesprek hun ervaringen en begeleidingsbehoeften kunnen verwoorden. Tijdens een herhaling van dit gesprek zullen de antwoorden op dezelfde vragen op dezelfde scala aan

ervaringen berusten en nauwelijks afwijken van het eerste gesprek. De nauwkeurigheid baseer ik op de aantal kinderen en leerkrachten die ik bij mijn onderzoek betrek. Het filmen van de gesprekken waardoor ik deze daarna nauwkeurig kan analyseren. Ook het kritisch volgen van de ontwikkelingen in mijn onderzoek door mijn critical friends waarborgt de betrouwbaarheid en nauwkeurigheid.

3.9. Ethische aspecten

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Mijn onderzoeksgroep is geïnformeerd over het doel van mijn onderzoek. De beschrijving en de analyse van de resultaten zullen gebaseerd zijn op transparante en navolgbare gegevens. Het verzinnen of vervalsen van gegevens ervaar ik als een afbreuk van mijn geloofwaardigheid en toepasbaarheid in de praktijk van mijn onderzoek. Bij het gebruik maken van andermans werk zorg ik voor een bronvermelding. Vooraf aan het onderzoek maak ik afspraken met mijn onderzoeksgroep die ik na zal komen. Zelfbedrog en slordigheid voorkom ik door mijn meesterstuk regelmatig te laten beoordelen door mijn CF en docent.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Het voorgenomen onderzoek heb ik besproken met directie en zij hebben hiervoor toestemming gegeven. Zij volgen de ontwikkelingen van mijn onderzoek. De wettelijke vertegenwoordigers van de informanten hebben schriftelijk toestemming gegeven om hun kind deel te laten nemen aan het onderzoek. Zij zijn op de hoogte gebracht van het nut van het onderzoek, deze is relevant, volledig en begrijpelijk. De onderzoeksgegevens worden uitsluitend gebruikt voor het afgesproken doel van het onderzoek. Deze gegevens worden opgeslagen in een systematisch gegevensbestand. Ik zorg ervoor dat de informanten anoniem zijn en er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens.

Volledigheid en selectiviteit

Elke inbreng van mijn informanten ervaar ik als een verrijking van mijn onderzoek, daarom zullen alle uitkomsten en resultaten een rol spelen in mijn meesterstuk.

Concurrentie en collegialiteit

Mijn collega's en ik werken aan het zo kwalitatief mogelijk uitvoeren van mijn onderzoek. Commentaar of het mij behoeden voor blunders ervaar ik als een loyaliteit om te helpen en ambities te realiseren.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

De nieuwe inzichten die ik vanuit mijn onderzoek krijg wil ik delen met de verschillende beroepsgroepen zodat verder kennis ontwikkeld kan worden, daarom stel ik deze beschikbaar voor de media.

Hoofdstuk 4. Data presentatie en resultaten

4.1. De oplossingsgerichte gesprekken

In dit hoofdstuk geef ik op een systematische en heldere wijze de verzamelde data weer.

Deze data heb ik verzameld d.m.v. het interviewen en observeren van zes leerlingen en vier leerkrachten.

Leerling een, twee en drie zitten in groep 5. De leerlingen vier, vijf en zes zitten in groep 7.

Met deze interviews en observaties wilde ik antwoord krijgen op de vragen:

- Hoe beleeft het kind de basiskenmerken tijdens het schrijven van een tekst?
- Welke remmende of stimulerende factoren beleven de leerkracht en het kind zelf?
- Aan welke specifieke begeleiding heeft het kind zelf behoefte?

4.2. Data van de interviews

In deze paragraaf vind je de data van de interviews die ik heb verwerkt in een matrix. In de rijen staan de antwoorden op de vragen van de personen vermeld en in de kolommen is zichtbaar welke leerlingen of leerkrachten het antwoord betreft. Onder aan de matrix van de leerkrachten heb ik aanvullende en relevante informatie vermeld.

Interviews met leerlingen	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6
Schrijven van teksten:						
Vind ik soms makkelijk, soms moeilijk.	x	x	x	x		x
Vind ik makkelijk.					x	
Ik ben minder nieuwsgierig als ik:						
Mijn taken niet kan overzien.	x	x				
Als het onderwerp mij niet aanspreekt.	x	x	x	x		x
De vorm van de tekst moeilijk is, (rijm).	x	x				x
Mijn zelfvertrouwen is minder als						
Ik zenuwachtig word.		x				
Ik zie dat mijn klasgenoten het wel kunnen.		x				
Ik niet op verhaal kom.	x	x	x			x
Ik een tekst schrijven moeilijk vind.	x		x			
Ik de opdracht voor de tekst moeilijk vind.		x		x		x
Ik bang ben dat ik de woorden niet goed schrijf.	x	x	x		x	x
Het mij niet lukt anderen tevreden te maken.	x	x		x		
In mezelf sloom vind, doordat ik traag ben.	x	x				
Ik bang ben dat ik het niet kan.	x					
Ik vind dat ik lelijk schrijf.	x	x	x	x		
Ik vind dat ik lelijk teken.	x					
Ik vind dat ik niets nieuws heb te vertellen.	x					
Ik ben emotioneel vrij als ik een tekst schrijf.						
Het onderwerp me aanspreekt.	x	x	x	x	x	x

Middelen die mij ondersteunen						
Afbeelding of foto, boek, internet.	x	x		x		x
Als ik eerst de illustratie mag maken.	x	x				x
Ondersteunde modellen , (woordweb) .						x
Compenserende maatregel: computer.			x	x	x	
Dispenserende maatregel: kortere tekst.						x
Wat zou je anders willen:						
Ik zou mooier willen schrijven.	x	x	x	x		
Ik zou uitgebreidere teksten willen schrijven.			x	x		x
Gedachten om kunnen zetten in zinnen.		x		x		
Het verhaal in goede volgorde schrijven.			x			
Ik zou vlotter op verhaal willen komen.	x	x	x	x		
Ik zou me niet onzeker willen voelen.	x	x				x
Ik zou mijn tekst af willen krijgen.	x	x				
Ik vind het schrijven van een tekst leuk als:						
Het onderwerp me aanspreekt.	x	x	x	x		x
Ik mag schrijven over eigen ervaringen.	x	x	x	x		x
Als ik veel weet over het onderwerp.	x	x	x	x		x
Als ik weet dat ik het kan.	x					
Andere taken overzie.		x				
Ik niet afgeleid raak.		x	x			
Ik vind teksten schrijven vervelend als:						
Ik mijn tekst niet af krijg.	x	x	x			
Andere taken ook af moeten.	x	x				
Door slordig schrijven de draad kwijt raak.	x					
De opdracht duidelijk is.		x				x
De leerkracht helpt mij door:						
Het geven van kennis, ideeën en voorbeelden.	x	x	x	x		x
De leerkracht naast me zit, direct kan helpen.				x		
Ik eerst mijn illustratie mag maken.	x	x				x
Ik een stappenplan mag gebruiken.	x					
Ik mag samenwerken met klasgenoten.				x		x
Voor mijn basiskenmerken geef ik mezelf	7	5	7	6	6	
Ik geef mezelf eenals het wonder uitkomt	9	6	9	10		9
Verzin ik sneller een verhaal.	x	x	x			
Ben ik blij.	x	x				
Zijn letters groter.	x					
Weet ik veel over het onderwerp.	x	x	x			
Zijn mijn teksten langer.	x		x			
Schrijf ik de woorden juist.	x	x	x	x		x
Vind ik het leuk om mijn werk te verbeteren.	x					
Ben ik minder bang om fouten te maken.	x	x				x
Hoef ik niet meer zoveel te oefenen.	x					
Ik netjes kan schrijven.	x	x	x		x	
Ik iets kan schrijven wat nog niemand weet.	x					
Ik niet meer zoveel fouten maak.	x	x				x
Ik niet meer dom ben.	x					
Ik goed een verhaal kan schrijven.	x					
De leerkracht tevreden is over mijn prestatie.		x	x	x		x
Klasgenoten mijn werk waarderen.				x		

De momenten die al op het wonder lijken:						
De leerkracht helpt mij dan door:						
Door mij meer tijd te geven.	x	x			x	x
Extra schrijfles te geven.		x				
Een rustige werkplek te geven.		x	x		x	
Ziet dat ik mijn best heb gedaan.		x	x	x	x	x
Meer onderwerpen biedt die mij aanspreken.	x	x	x	x	x	
Mijn tekst mag typen.			x	x	x	x
Ik een kortere tekst mag schrijven.			x			x

Interviews met leerkrachten.	Leerkr.1.	Leerkr.2.	Leerkr.3.	Leerkr.4.
Schrijfproblemen, niet(altijd) oorzaak van dyslexie.	x	x	x	x
Zelfvertrouwen				
Komen moeilijk, onzeker op verhaal.	x	x		x
Onzeker tijdens schrijven van de tekst		x		
Vraagt om goedkeuring.	x			
Kinderen zien hun fouten.			x	
Opvallende (technische) aspecten.				
Kortere verhalen.			x	
Moeite met de opbouw van verhaal.				x
Moeite met de vormgeving.	x		x	
Moeite werk structureel aan te pakken.			x	
Te lange zinnen.			x	
Maakt alleen korte, veilige zinnen.	x			
Interpunctie wordt vergeten.			x	
Kinderen zijn zich niet bewust van hun fouten.			x	
Nieuwsgierig				
Geen tegenzin zichtbaar.	x	x		
Onvoldoende inspiratie.	x	x		x
Begeleiding van deze leerlingen				
Afbeelding, foto, boek, internet.	x			
Eerst de illustratie maken.	x	x		
Ondersteunde modellen, (woordweb)	x	x		x
Tekst schrijven op de computer.		x	x	
Mogen kortere tekst schrijven.	x	x		
Stimuleren voor tijd nemen brainstorm	x			
Ondersteunende strategieën aanleren.	x			x
Betekenisvolle schrijfopdrachten.	x	x	x	
Verschillende stijlen – vormen leren.			x	
Navragen of instructie begrepen is.			x	
Klassikale brainstorm, een opstapje.	x	x	x	
Een voorbeeld geven.	x	x	x	x
Lat hoog leggen, voorzichtig uitdagen.	x		x	x
Complimenten geven.	x		x	x
Een positieve benadering.				x
Kleine ondersteuningsmomenten.	x		x	

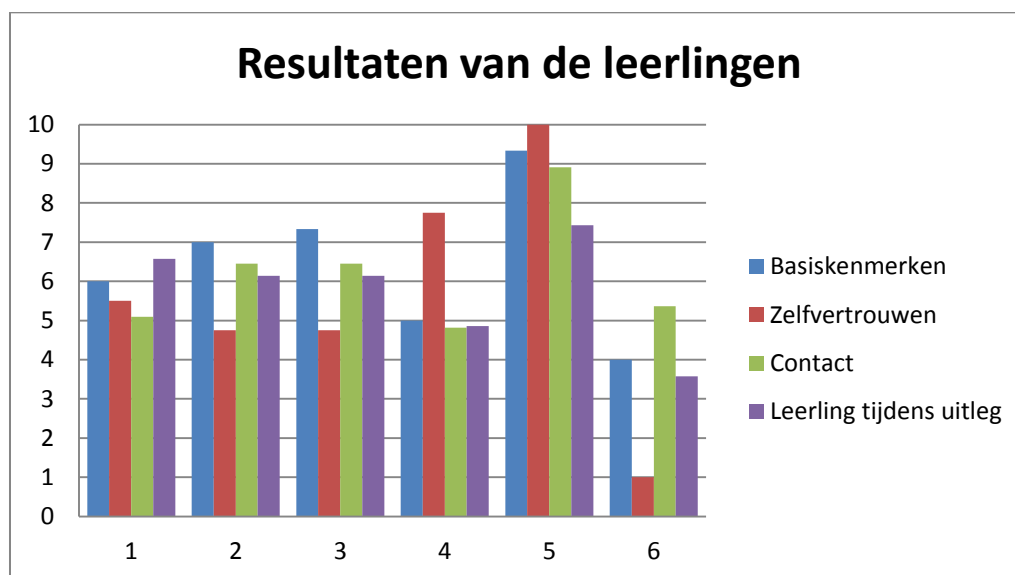
Meedenken over het verhaal.	x	x		x
Samen laten werken.			x	
Opdracht samen doorspreken.			x	x
Tijd geven door goede (dag) planning.		x		
Kinderen bewust maken v. hun probleem.			x	
Instructie: technisch en creatief deel.			x	
Zelfcontrole stimuleren: zelf of ander			x	
Concrete schrijfopdrachten.				x
Wat zou je anders willen:				
Tekst grammaticaal in orde is.	x		x	
Goede zinsbouw.	x		x	
Geen opsommingen maar een verhaal.	x		x	
De spelling.	x		x	
Dat ze grenzen durven verleggen.	x			
Andere woorden durven in te zetten.	x			
Eigen creatieve invulling van opdracht.			x	
Geen kopie van het voorbeeld.		x	x	
Nettekst waar zorg aan is besteedt.			x	
Meer aanbod van functionele teksten.				x
Wat zou je ervoor nodig hebben				
Tijd, voor meer begeleiding.	x			x
Wondervraag				
Schalen basiskenmerken	7	6		7
Na wonder	9	7		8
Zichtbaar in basiskenmerken door:				
Echte motivatie, niet sociaal – wenselijk.	x			
Ze schrijven enthousiast.				x
Ze hebben zelfvertrouwen hebben.		x		
Zelfstandig kunnen brainstormen.	x			
Strategieën zelfstandig kan gebruiken.	x			x
Niet snel werken maar goed.	x			
Zichtbaar in technische aspecten				
Inhoudelijk: geen ‘en toen’.	x			x
Een gedegen onderzoek.	x			
Goede, langere zinnen in teksten.	x			
Meer verwijswwoorden, verbanden.				
Meer inhoud en diepgang in teksten.	x			
Het ontwikkelen van eigen vormgeving.	x			
Goede, ondersteunende illustraties.				
Ik als leerkracht wil dan:				
Samen gedachten formuleren.	x			x
Helpen bij bewustwording leerproces.	x			
Tijd voor gesprek over de tekst.	x	x		x
Tijd voor extra inspireren.	x			x

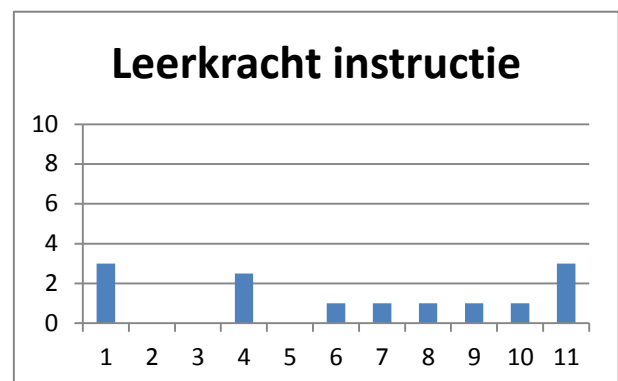
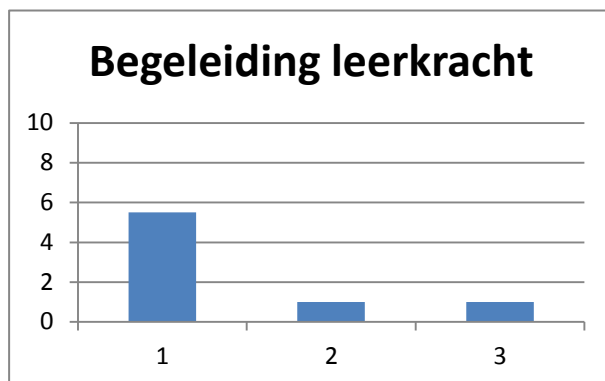
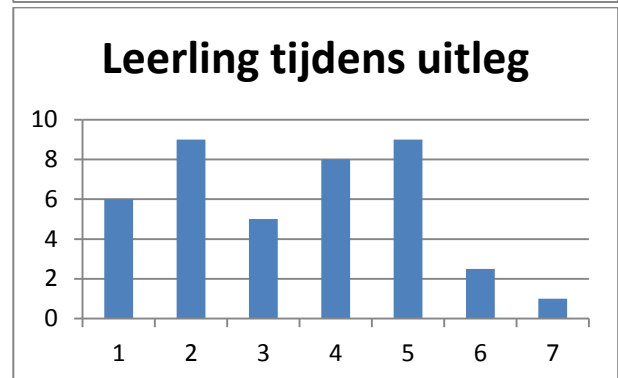
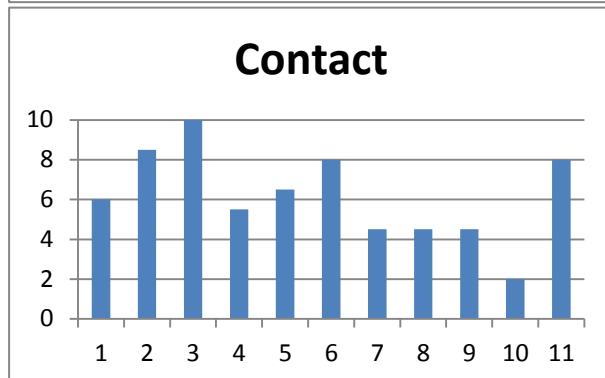
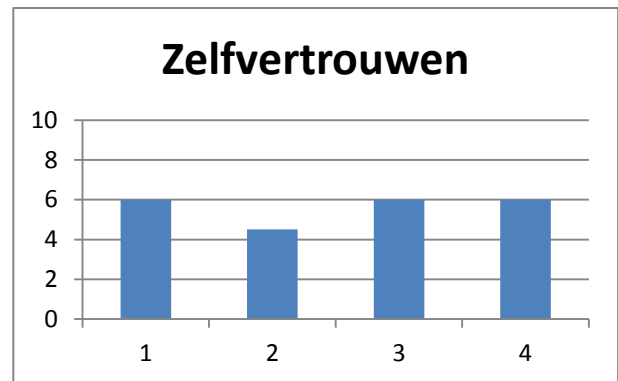
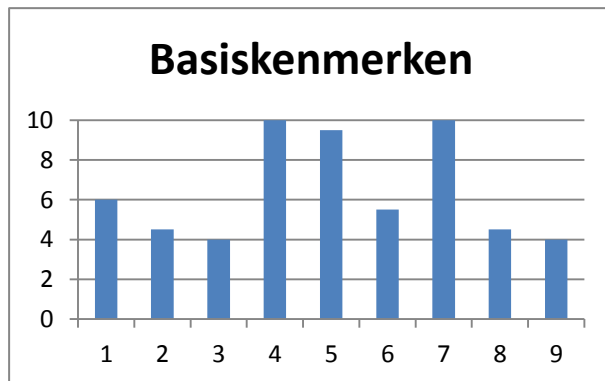
Leerkracht 3 kon zich niet vinden in de gedachte dat dyslexie invloed zou hebben op de basiskenmerken. Je moet kinderen attent maken op het dyslectisch zijn en dan m.b.t. de technische aspecten die ze moeten gaan beheersen. Zij vormen alleen op dit technische vlak een specifieke groep maar zijn dan niet minder creatief en niet minder vol fantasie. De basiskenmerken vindt hij gebaseerd op hoe het kind in het leven staat, waarbij de omgeving en zijn ontwikkeling daarin van invloed is op de basiskenmerken. Een kind is creatief en per ongeluk dyslectisch.

Andere leerkrachten deelden de mening dat de interventies vaker noodzakelijk zijn maar ook veel baat hebben voor 'taalzwakke kinderen' en soms de gehele groep.

4.3. Data van de observaties

In deze paragraaf vind je de kwantitatieve gegevens die ik verkregen heb vanuit de observaties. Deze heb ik met behulp van de beoordelingsschaal in beeld gebracht door middel van een staafgrafiek. De vierpunts schaal is omgerekend naar een schaal van 1 tot en met tien, vergelijkbaar met 'de standaard schoolcijfers'. De getallen vermeld in de onderste rij corresponderen met de vragen uit de vragenlijst. Deze kun je teruglezen in bijlage De ja – nee vragen tijdens de observatie heb ik weergegeven in een tabel. Deze zijn in de vragenlijst terug te vinden als: A – B – C – D – E – F en G.





De leerling	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6
A) Kind gebruikt ondersteunende middelen bij het op verhaal komen.	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja
B) Komt direct goed op verhaal.	Nee	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
C) Krijgt de tekst af.	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Nee
De leerkracht						
D) De leerkracht draagt zorg voor een betekenisvolle activiteit.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
E) De schrijfpdracht aangeboden in een zinvolle context.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
F) De leerkracht gebruikt bij het op verhaal komen een model	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja
G) Specifieke instructie	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee

Hoofdstuk 5. Data – analyses en antwoord op mijn onderzoeksvraag

5.1. Analyse van de data en conclusies

In dit hoofdstuk maak ik de analyses en uitkomsten van mijn data zichtbaar, waarna ik antwoord geef op mijn deelvragen en tenslotte op mijn onderzoeksvraag. Elke paragraaf is gebaseerd op een deelvraag. Allereerst beschrijf ik in elke paragraaf, de analyse en uitkomst van de kwalitatieve gegevens, die ik verkregen heb vanuit de oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen en leerkrachten. Daarna de analyse en uitkomsten van de kwantitatieve gegevens die ik gekregen heb d.m.v. de observaties van leerkrachten en kinderen. Hierdoor kan ik vervolgens de kwalitatieve en kwantitatieve gegevens met elkaar vergelijken, en een gedegen antwoord formuleren op de deelvragen en tenslotte mijn onderzoeksvraag.

5.2. De beleving van de basissenmerken

In deze paragraaf beschrijf ik de analyse van de resultaten m.b.t. de deelvraag: hoe beleven de kinderen de basissenmerken tijdens het schrijven van een tekst?

In onderstaande matrix heb ik een samenvatting gemaakt van uitspraken van kinderen, m.b.t. de basissenmerken. In de paragrafen zijn kind 1, 2 en 3 leerlingen uit groep 5/6. Kind 4, 5 en 6 zijn leerlingen uit groep 7/8.

Beleving basissenmerken: uitspraken van de kinderen						
	K.1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K. 6
Ik ben onzeker.	K					K
Ik ben bang fouten te maken, het niet kan.	K	K	K			K
Ik ben dom.	K					
Ik ben sloom.	K	K				
Ik word zenuwachtig.		K				
Ik vind dat ik niets weet.	K					
De leerkracht ziet niet dat ik mijn best heb gedaan.		K				
De leerkracht is niet tevreden over mijn prestatie.		K				K
Ik vind het belangrijk dat anderen tevreden zijn.		K		K		

Deze resultaten laten zien dat de kinderen: 1,2 en 3, uit groep 5/6 meer uitspraken doen die wijzen op een negatieve beleving van de basissenmerken dan de kinderen uit 7/8.

Kwantitatieve resultaten

Resultaten van de leerlingen.						
	K.1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K.6.
Basiskenmerken	6	7	7+	5	9+	4
Zelfvertrouwen	5,5	6-	5 -	8-	10	1

Deze resultaten laten zien dat bij twee kinderen de basiskenmerken onvoldoende aanwezig zijn. Bij vier van de zes leerlingen is zelfvertrouwen onvoldoende aanwezig. De nieuwsgierigheid van de kinderen zorgt voor een sterkere aanwezigheid van de basiskenmerken.

Vanuit deze resultaten kan ik concluderen dat het schrijven van teksten vooral een belemmerende invloed heeft op de basiskenmerken bij de kinderen in groep 5/6. Er is voldoende nieuwsgierigheid, wil, behoefte om te leren, zoals de Haan (2010) beschrijft. Het ontbreekt hen vooral aan zelfvertrouwen. In groep 7/8 heeft het schrijven van teksten minder of geen directe invloed op de basiskenmerken.

5.3. Belemmerende factoren op de basiskenmerken: kinderen

In deze paragraaf maak ik een analyse van de resultaten m.b.t. de deelvraag: welke remmende factoren het kind zelf beleeft.

In onderstaande matrix heb ik een samenvatting gemaakt van voorkomende schrijffactoren, die een belemmerende invloed kunnen hebben op de basiskenmerken, genoemd tijdens de interviews.

Kwalitatieve resultaten

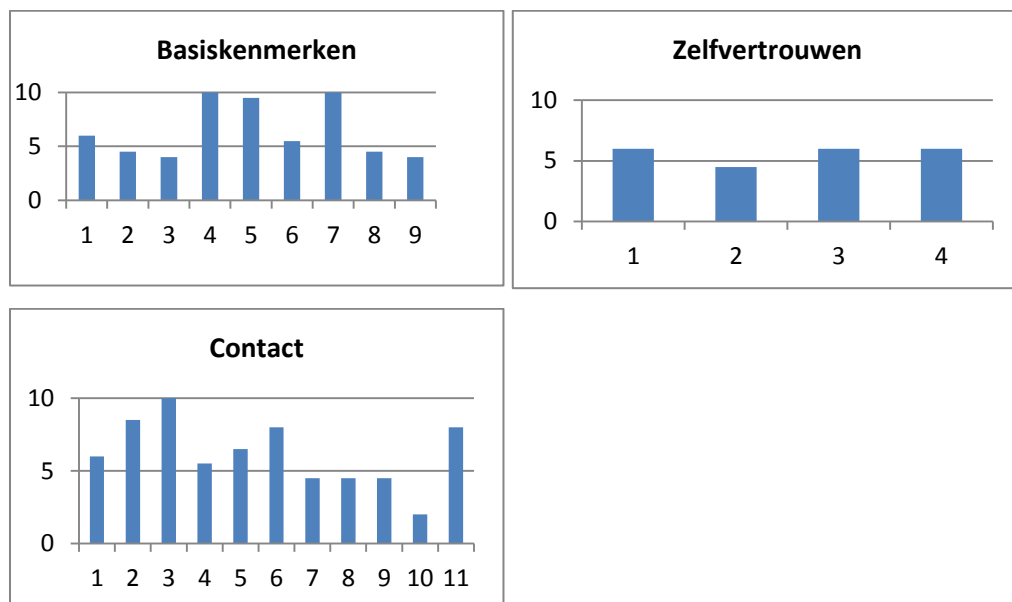
Remmende factoren m.b.t. de basiskenmerken, vermeldt door kind (K) en /of leerkracht (L)						
K = kind	K. 1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K. 6
L = leerkracht	L .4	L .4	L .2	L .3	L .3	L .1
Mijn nieuwsgierigheid is minder als:						
Ik niet mag schrijven over een onderwerp dat aansluit aan mijn eigen ervaringen, mijn beschikbare kennis en mijn interesses.	K	K	K	K		K
Ik niet de tijd kan nemen voor mijn tekst, ik daardoor andere taken niet afkrijg.	K	K				
Ik niet voldoende tijd krijg voor het schrijven van mijn tekst.	K	K			K	K
Mijn zelfvertrouwen is minder als:						
Ik niet vlot op verhaal kom, doordat ik geen kennis heb over het onderwerp, er geen ervaringen mee heb of ze me niet interesseren.	K - L	K - L	K - L	K		K - L
Ik mijn gedachten/ ideeën voor mijn verhaal		K				

niet in zinnen kan omzetten.						
Ik geen uitgebreide teksten kan schrijven.				K - L		
Ik de opdracht moeilijk vind.		K				K
Ik de meeste woorden niet goed kan schrijven.	K	K	K	K - L	L	K - L
Ik niet netjes en overzichtelijk kan schrijven.	K	K				
De leerkracht niet tevreden is over mijn prestatie.	K					K
Klasgenoten mijn werk niet waarderen.				K		
Sociaal – emotioneel vrij						

Deze resultaten laten zien dat de leerlingen uit de groepen 5/6 meer belemmerende factoren ervaren tijdens het schrijven van een tekst, dan de kinderen uit groep 7/8.

Kwantitatieve resultaten

De getallen in de onderste rij corresponderen met de vragen in de vragenlijst. De schaal van 1 tot en met tien is vergelijkbaar met 'de standaard schoolcijfers'



Voor de analyse van de observaties heb ik de vragen die in bovenstaande staafgrafieken onvoldoende scoorden geanalyseerd, en vertaald naar remmende factoren vanuit de kinderen.

Na de analyse van deze vragen komen de volgende belemmerende factoren naar voren:

- Basiskenmerken: De leerlingen blokkeren als het schrijven van de tekst niet lukt, dit uit zich in terug trekken, zenuwachtig worden en een gespannen houding.
- Gebrek aan zelfvertrouwen is zichtbaar bij het op verhaal komen.
- Contact medeleerlingen; De leerlingen zoeken nauwelijks contact bij klasgenoten.

- Deze resultaten uit de kwalitatieve en kwantitatieve laten zien welke factoren de kinderen als belemmerend ervaren en zijn tevens het antwoord op mijn deelvraag:

Welke belemmerende factoren beleven de kinderen zelf?

Kinderen blokkeren bij het op verhaal komen en als de tekst schrijven even niet lukt. Ook hebben zij moeite met het schrijven van uitgebreide teksten. Dit komt onder andere door onvoldoende kennis, ervaringen en interesse m.b.t. het onderwerp van de tekst. Dit beïnvloedt de betrokkenheid en zelfvertrouwen van de kinderen. Technische vaardigheden, het niet netjes en overzichtelijk kunnen schrijven, en het ervaren van onvoldoende beheersing van de spelling en gedachten omzetten in zinnen, heeft invloed op het zelfvertrouwen van de kinderen. Onvoldoende waardering voor hun tekst, van zowel de leerkracht als hun klasgenoten, zorgt ook voor minder zelfvertrouwen. Het gebrek aan tijd en tijdsdruk zorgt ervoor dat de kinderen geen ruimte hebben om zich nieuwsgierig te voelen.

Aanvullende informatie vanuit de observaties						
	K.1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K. 6
	I.k.4	I.k.4	I.k.2	I.k. 3	I.k. 3	I.k. 1
Kind gebruikt ondersteunende middelen.			x	x	x	x
Kind komt direct goed op verhaal.			x		x	
Kind krijgt de tekst af.			x	x	x	
De leerkracht gebruikt een model.			x	x	x	x

Resultaat: Kind 1 en 2 gebruiken geen ondersteuning of model, komen niet op verhaal en tekst is niet af.

De rode vlakken in de eerste drie kolommen betreft kinderen in groep 5/6. In dit gehele hoofdstuk maken deze rode kolommen zichtbaar, dat het schrijven van teksten vooral een belemmerende invloed op de basiskenmerken bij de kinderen in groep 5/6. De resultaten in de tabel hierboven laten zien dat zij geen ondersteunende middelen of modellen gebruiken. De resultaten laten zien dat de kinderen in de groepen 7/8 hier wel gebruik van maken, wat verklaard waarom zij minder remmende factoren op de basiskenmerken ervaren tijdens het schrijven van een tekst. Wel moet de leerkracht hierbij rekening houden met uitzonderingen, (zie kind 6 in dit hoofdstuk).

De ondersteunende middelen, modellen of strategieën zijn het gereedschap voor het (zelfstandig) kunnen oplossen van problemen bij het schrijven van een tekst. De wetenschap hier beschikking over te hebben, heeft een positieve invloed op de basiskenmerken. Het aanleren van het gebruiken van deze ondersteunende middelen versterkt het (zelfstandig) probleemoplossend vermogen. In de groepen 5/6 moet vooral de nadruk komen liggen op

het vergroten van het probleemoplossend vermogen. In de theorie wordt het vergroten van het probleem oplossend vermogen bij deze kinderen onderschreven (Loijkens, 2011). Nellestijn. Peters & Koster (2009) adviseren om die reden het inbrengen van een probleem.

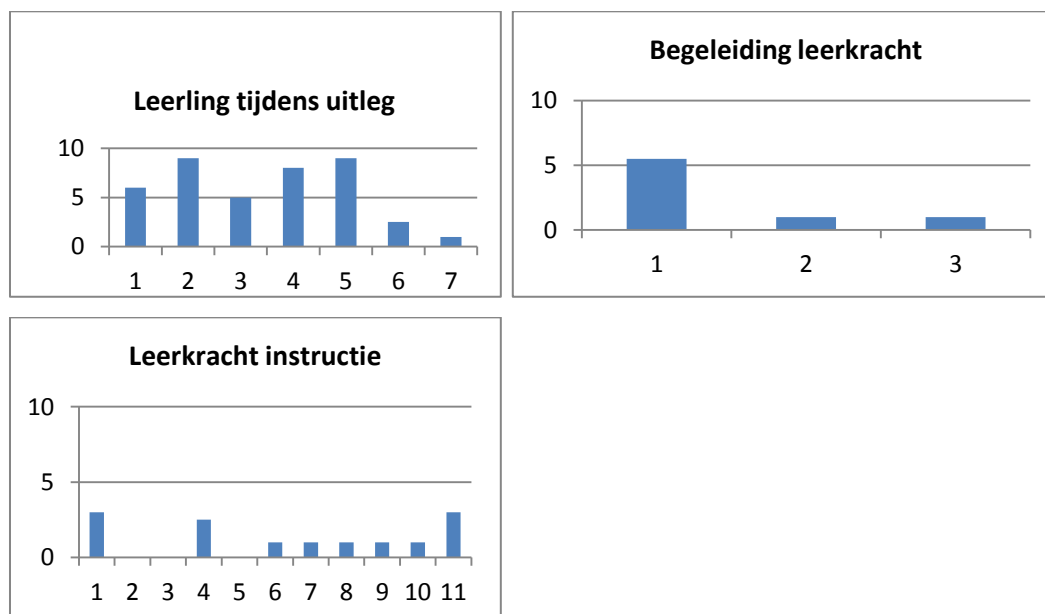
5.4. Belemmerende factoren op de basiskenmerken: leerkrachten

Kwalitatieve resultaten

Gewenste begeleiding leerkrachten				
	leerkracht 1	leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4
Samen gedachten formuleren.	x			x
Meer aanbod functionele teksten.				x
Helpen bij bewustwording leerproces.			x	
Tijd voor gesprek over de tekst.	x	x		x
Tijd voor extra inspireren.	x			x

Resultaat van deze data: leerkrachten noemden gebrek aan tijd voor de genoemde interventies als knelpunt.

Kwantitatieve resultaten



De getallen in de onderste rij corresponderen met de vragen in de vragenlijst. De schaal van 1 tot en met tien is vergelijkbaar met 'de standaard schoolcijfers'

Analyse kwantitatieve resultaten

Voor de analyse van de observaties heb ik de vragen die in bovenstaande staafgrafieken onvoldoende scoorden geanalyseerd en vertaald naar remmende factoren vanuit de leerkracht.

- De leerkracht biedt tijdens zijn instructie te weinig ruimte voor het inbrengen van ideeën van de kinderen. Deze beperkt zich tot het geven van de opdracht, inspiratie, een voorbeeld en de te gebruiken modellen.
- De leerkracht observeert en signaleert hulpvragen niet.
- De instructie nodigt niet uit tot het uitwisselen van ideeën, ervaringen en kennis.
- Geen specifieke instructie voor dyslectische kinderen.
- De leerling wordt niet gemotiveerd actief deel te nemen aan de interactie tijdens de instructie.

De genoemde kwalitatieve 'gewenste begeleiding' in de matrix en de analyse van de kwantitatieve resultaten geven antwoord op de deelvraag: welke belemmerende factoren de leerkrachten beleven.

In de resultaten van deze paragraaf hebben we gezien dat de cruciale remmende factor op de basiskenmerken het 'niet op verhaal komen' is. Kinderen geven aan dat dit maken heeft met een gebrek aan kennis, ervaringen en betrokkenheid bij het onderwerp, waarover zij moeten schrijven. Dit is mede te verklaren doordat de leerkracht tijdens zijn instructie en voor zijn begeleiding hiervoor meer tijd wil nemen, maar gebrek hieraan de remmende factor is. Het grote belang van deze interactie in verband met de basiskenmerken, is aangetoond in de theorie (Nellestijn et al., 2009).

5.5. De aanwezige begeleiding, en de behoefte aan specifieke begeleiding

In deze paragraaf beschrijf ik de analyse en de resultaten m.b.t. de deelvraag:

aan welke specifieke begeleiding heeft het kind zelf behoefte.

In onderstaande matrixen heb ik genoemde ondersteunende middelen en begeleiding samengevat.

Middelen die ondersteunen, vermeldt door het kind (K) en / of leerkracht (L)						
	K.1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K. 6
	I.k.4	I.k.4	I.k.2	I.k. 3	I.k. 3	I.k. 1
Afbeelding of foto, boek, internet.	K	K		K		K - L
Als ik eerst de illustratie mag maken.	K	K	L			K - L
Ondersteunde modellen (woordweb)	L	L	L			K - L
Compenserende maatregel: computer			K - L	K - L	K - L	K
Dispenserende maatregel: kortere tekst			L			K - L

Resultaten: De rode vlakken geven aan welke middelen een kind als ondersteunend ervaart maar niet geboden krijgt.

Gewenst of aanwezige begeleiding vermeld door het kind (K) en / of leerkracht (L)						
	K. 1	K. 2	K. 3	K. 4	K. 5	K. 6
	I.k. 4	I.k. 4	I.k. 2	I.k.3	I.k. 3	I.k. 1
Ik mag samenwerken met klasgenoten.		K		L	L	K
Een rustige werkplek te geven.		K		K		K
Het geven van kennis, ideeën en voorbeelden.	K - L	K	K	K		K - L

Uitkomsten: De rode vlakken geven aan welke begeleiding een kind als ondersteunend ervaart maar niet geboden krijgt.

Stimulerende aanwezige begeleiding volgens de leerkracht(en).				
	L.1	L.2	L. 3	L. 4
Klassikale brainstorm, een opstapje.	x	x	x	
Lat hoog leggen, voorzichtig uitdagen.	x		x	x
Positieve benadering, complimenten.				x
Kleine ondersteuningsmomenten.	x		x	
Meedenken over het verhaal.	x	x		x
Opdracht samen doorspreken.			x	x
Bewust maken van hun probleem.			x	
Concrete schrijfoopdrachten.				x
Navragen of de instructie is begrepen			x	
Zelfcontrole stimuleren, zelf of ander.			x	

Tijdens de observaties hebben de leerkrachten zorggedragen voor een betekenisvolle schrijfactiviteit, in een zinvolle context.

Uitkomsten van de data: Stimulerende interventies die werken in de praktijk worden niet toegepast door alle leerkrachten. De interventies genoemd in bovenstaande de tabel geven antwoord op de deelvraag; welke stimulerende factoren leerkrachten in de praktijk toepassen.

Uit de theorie en uit de praktijk waaraan kinderen in dit onderzoek behoefte blijken te hebben, kunnen we concluderen: welke specifieke begeleiding en middelen kunnen bijdragen aan de beleving van de basiskenmerken. Omdat het op verhaal komen de cruciale belemmerende factor op de basiskenmerken is, is het ook het meest van belang dat deze kinderen nog meer kennis krijgen en ervaringen kunnen opdoen en uitwisselen over het onderwerp, waarover zij gaan schrijven. Dit versterkt de betrokkenheid bij de taak. Zij hebben behoefte aan meer tijd en het overzien van andere taken. Dit biedt ruimte voor nieuwsgierigheid. Het zichtbaar maken van een te overzien aantal spellingfouten versterkt het zelfvertrouwen. Ook biedt de leerkracht hulpmiddelen bij het schrijven, waardoor het kind

netter en overzichtelijker zijn tekst kan weergeven. De leerkracht biedt een duidelijke opdracht en begeleidt de kinderen bij het omzetten van gedachten naar zinnen en het schrijven van een uitgebreidere tekst. Deze kinderen blijken het samenwerken met klasgenoten als ondersteunend te ervaren.

5.6. Het antwoord op mijn onderzoeksvraag

De hoofdvraag was:

Uit deze studie blijkt dat de leerkracht kan ervoor zorgen dat dyslectische kinderen zich emotioneel vrij voelen, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben bij het schrijven van teksten.

De leerkracht volgt hiervoor het '6 – stappenplan' dat ik ontwikkeld heb vanuit de theorie en mijn bevindingen vanuit het praktijkonderzoek. Het vergroten van het probleemoplossend vermogen bij deze kinderen en de bemiddelende rol van de leerkracht centraal staat in dit plan centraal.

Stap 1

Meest van belang is dat de leerkracht uitgaat van de mogelijkheden en ZNO, van het kind (Nellestijn et al., (2009).

Stap 2

Om deze in beeld te krijgen gaat de leerkracht in gesprek met het kind volgens de methodiek van de oplossingsgerichte gespreksvoering. Dat blijkt vanuit de theorie (Goijaarts, 2009) en is aangetoond in dit praktijkonderzoek, hierbij een goed hulpmiddel te zijn. Een uitgewerkt voorstel voor interventies, behorend bij deze methodiek, staan beschreven in bijlage.

Stap 3

De leerkracht betreft het kind bij zijn leerproces. Alleen als het kind bewust meedenkt en meedoet in zijn leerproces, wordt vooruitgang zichtbaar (Loijkens, 2011).

Stap 4

De leerkracht schrijft samen met het kind het plan van aanpak. Samen met het kind formuleert de leerkracht de begeleidingsbehoeften van het kind. De leerkrachten gaat uit van wat het kind al wel lukt en beschrijft dit bij de compenserende factoren. Samen formuleren zij reële doelen. Loijkens (2011) onderbouwt de waarde van haalbare doelen, waarbij het kind

kan verwachten dat hij succes heeft. Ook Janssens (2010) geeft dit belang aan om het kind weer te brengen in een ritme van succes. Nieuwe handelingsmogelijkheden worden beschreven, waarbij het kind bewust wordt geconfronteerd met een probleem. Er wordt beschreven waarbij het kind nog ondersteuning nodig heeft van de leerkracht. De leerkracht biedt deze ondersteuning, maar zorgt ervoor dat het kind het kind zelf meer begrip van de taak krijgt. Het kind kan dan geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid nemen om de taak zelf te volbrengen (Nellestijn et al., 2009).

Ter ondersteuning biedt de leerkracht het kind de mogelijkheid tijdelijk gebruik te maken van scaffolds, deze ondersteunen de taak maar versimpelen hem niet (Nellestijn et al., 2009). In bijlage 5 heb ik een lijst samengesteld voor eventuele in te zetten scaffolds. De leerkracht maakt afspraken met de leerling over de controle van de tekst, compenserende en dispenserende middelen waar hij gebruik van mag maken. Tenslotte schaaft het kind zichzelf in, waar staat het kind nu en waar wil het naar toe. Het belang van reflectie is in de theorie aangetoond door Nellestijn et al., 2009. Daarom plant de leerkracht een moment voor reflectie met het kind.

In bijlage 7 heb ik een concept toegevoegd van het 'Plan van aanpak'.

Stap 5

De bemiddelende rol van de leerkracht is bij kinderen met dyslexie nadrukkelijker van belang. Zij biedt 'een verlengde instructie' aan dit groepje kinderen door:

activiteiten aan te bieden waarin de kinderen de kans krijgen om ervaringen op te doen. Of om over hun eigen ervaringen en kennis te vertellen, na te denken over het onderwerp, er op te associëren en anderen erover te horen. In bijlage 6 heb ik de bemiddelende rol van de leerkracht samengevat.

Stap 6

De leerkracht laat merken dat zij tevreden is over hun prestatie.

De teksten presenteren, zodat kinderen kunnen reageren op elkaars tekst en kunnen waarderen.

Hoofdstuk 6. Reflectie

6.1. De betekenis van mijn conclusies, voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein.

Op onze school is nu, een op onderzoek gebaseerd, begeleidingsplan voor dyslectische kinderen bij het schrijven van teksten. Dit biedt de kinderen ondersteuning bij het schrijven van teksten met als doel de basiskenmerken positief te beïnvloeden. Het biedt de leerkrachten handvatten om deze kinderen te begeleiden. Handvatten waarvoor de leerkracht tijd nodig heeft om hier vaardig in te worden, wil hij deze adequaat en doelgericht in kunnen zetten.

- De leerkracht heeft kennis en ervaringen nodig in het voeren van een oplossingsgericht gesprek.
- De leerkracht is zich bewust van het belang van de extra bemiddelende rol tijdens schrijfactiviteiten en moet hier extra momenten voor creëren.
- De leerkracht richt zijn begeleiding op het ontwikkelen van een probleemoplossend vermogen van deze kinderen.
- De leerkracht moet zich de scaffolds steeds meer eigen maken om ze adequater en effectiever in te kunnen zetten.
- De leerkracht gaat samen met het kind voor het eerst een plan van aanpak schrijven.
- De leerkracht gaat op zoek naar een manier waarop de begeleiding het beste te integreren is in de dagelijkse klaspraktijk.
- De IB-er heeft als taak het plan in de zorgplannen te integreren en de leerkrachten te ondersteunen bij het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden.

6.2. Mijn aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een vervolgonderzoek zou aan kunnen tonen in hoeverre het begeleidingsplan te integreren en effectief is, voor de leerkrachten en de kinderen. Ook zou er een vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden over het schrijven van handelingsplannen samen met het kind. In hoeverre werkt dit stimulerender dan het schrijven van een handelingsplan door de leerkracht? Welke scaffolds ondersteunend werken, effectief zijn en voorkeur hebben bij de kinderen, zou een onderwerp kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Of onderzoek naar het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen bij kinderen. Welke middelen, strategieën, modellen en begeleiding hierbij het meest effectief zijn.

6.3. De betekenis van dit onderzoek voor mij

Het schrijven van mijn onderzoeksverslag had ook invloed op mijn basiskenmerken.

Ik was nieuwsgierig, maar het geen ervaring en kennis hebben in het doen van een onderzoek en de twijfel of ik het wel zou kunnen, zorgde voor een laag zelfvertrouwen. Mijn sterke verantwoordelijkheidsgevoel en alles zelfstandig willen doen, werkte zich tegen mij. Ik ontdekte dat als je vertrouwen hebt in de feedback van je CF en de mensen om je heen je vanuit je ZNO in ontwikkeling komt, wat juist goed is. De feedback van de CF was nieuwe handelings - (schrijf) mogelijkheden inbrengen waarin wel een probleem verweven was, het aanpassen van onderdelen. Zij spraken mijn sterke kanten uit, hadden hoge verwachtingen en vertrouwen in mij wat mij motiveerde mij om door te gaan. Hun bemiddelende rol is een cruciaal hulpmiddel gebleken voor mij om gedegen onderzoek uit te (blijven) voeren en hierdoor er zelf vaardiger in te worden. Ik zal in de toekomst open staan voor meerwetende partners, die het onderzoek doen voor mij ondersteunen, maar niet versimpelen. Ook zal ik bij een gebrek aan ervaring of kennis, vragen durven te stellen, hulp te vragen en mezelf kwetsbaar op te stellen. Mijn verantwoordelijkheden ook durven delen met, en laten ondersteunen door anderen. De waardering van anderen, heeft eraan bijgedragen dat ik nu weet wat ik kan, en daarin moet vertrouwen. Het doen van dit onderzoek heeft mijn leerstijl in beweging gebracht. Niet blijven denken maar doen, zelf en samen met mijn omgeving. Dan doe ik ervaringen en kennis op. Versterk ik mijn betrokkenheid en invloed bij de ontwikkelingen bij ons op school.

6.4. Mijn leerproces

Ik heb geleerd dat het planmatig uitvoeren van mijn onderzoek van belang is. Elk hoofdstuk is een fundament, voor het volgende hoofdstuk. Samen vormen zij hierdoor een sterk inhoudelijk geheel. Ik heb ontdekt dat reflectie van een hoofdstuk zorgt voor een betere invulling van het volgende hoofdstuk. Ik heb geleerd de theorie kritisch te beoordelen op de mate waarin deze bruikbaar is voor het beantwoorden van mijn vragen. Tijdens mijn analyse heb ik geleerd om bij de kern van de vraag te blijven. Ik kan nu onderzoeksinstrumenten ontwikkelen die betrouwbaar en valide zijn. Ik heb ervaren dat deze instrumenten een bron aan informatie bieden. Bij het doen van een volgend onderzoek kan ik er in vertrouwen dat alle verkregen informatie, deze losse puzzelstukjes, tenslotte als een puzzel in elkaar vallen.

6.5. Aanbevelingen voor vervolgonderzoekers

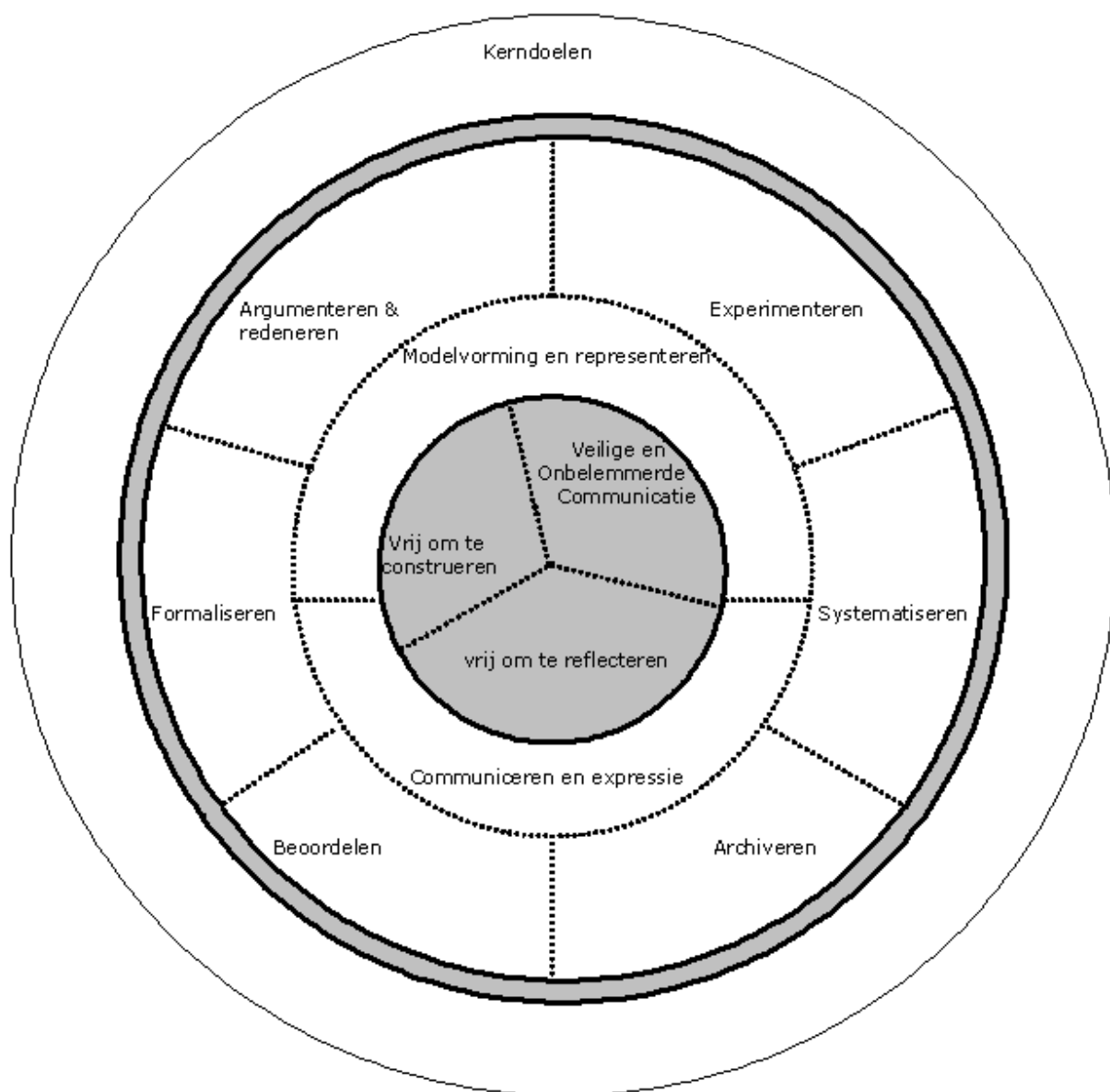
Zorg voor draagvlak binnen je team, regelmatig zal je de steun, mening, kennis en ervaringen van je collega's nodig hebben. Reflecteer regelmatig op verkregen informatie, uitkomsten vanuit de reflectie geven mogelijkheden om het vervolg van je onderzoek nog beter uit te voeren.

Literatuurlijst

- Goijaarts, A. (2009). *In gesprek met leerlingen*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl/download/Artikelen/In%20gesprek%20met%20leerlingen.pdf>
- Haan, D. de (2001). *Persoonsvorming en Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Binnengehaald 23 maart 2012 van http://www.inholland.nl/NR/rdonlyres/72C5920D-E169-46A9-A0DE-13B5CF7B4B0B/0/Persoonsvorming_en_OgoOnderwijsraad.pdf
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, – Apeldoorn: Garant.
- Janssen - Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de Onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssens, H. (2010). *Werkhoudingsproblemen*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding.htm>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht / Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Koning, L. de. & Poland, M. (2009). *HOREB 2. Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren in de bovenbouw. Het Activiteitenboek*. Alkmaar: De Activiteit.
- Loykens, E. (2010). *Emotionele problemen bij dyslexie*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.lexima.nl/media/113780/ellen%20loykens.pdf>
- Nellestijn, B., Peters, I. & Koster., G. (2009). *Uitgaan van verschillen. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in het speciaal basisonderwijs*. Alkmaar: De Activiteit.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Oers, B. van. (2003). *Hoe herken je een ontwikkelingsgerichte praktijk?* Binnengehaald 23 maart 2012 van www.ogo-academie.nl/over-ogo/vragen-en-antwoorden/
- Oers, B. van. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Alkmaar: De Activiteit.
- Oers, B. van. (2003). *Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.ogo-academie.nl/wp-content/uploads/2011/02/Van%20Oers%20-%20Signatuur.pdf>
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal voor de bovenbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, M., van. & Verhoeven L. (2011). *Protocol. Leesproblemen en dyslexie. Groep 5 - 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Waal – Bogers, J. (2010). *De Nationale Dyslexie Conferentie 2010*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.lexima.nl/dyslexie-webshop/conferentie/nationale-dyslexie-conferentie-2010>

Bijlage 1. De doelencirkels binnen het OGO onderwijs





Bijlage 2. Observatieformulier

Naam leerling :

Naam leerkracht :

BASISKENMERKEN TIJDENS HET SCHRIJVEN VAN DE TEKST

A) De leerling gebruikt ondersteunende hulpmiddelen bij het op verhaal komen, zoals een woordveld.

Ja Nee
☐ ☐ Zo ja, welke:

B) De leerling komt direct goed op verhaal.

Ja Nee
☐ ☐

1. De leerling staart in plaats van het schrijven van de tekst.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

2. De leerling reageert inadequaat / krampachtig als het schrijven van de tekst niet lukt.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

3. De leerling stagneert tijdens het schrijven van zijn / haar tekst.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

4. De leerling gaat in verzet/ wordt vervelend bij de nieuwe tekstopdracht.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

5. De leerling hangt de clown uit, neemt het schrijven van de tekst niet serieus.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

6. De leerling trekt zich terug, wordt stil.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit Soms Regelmatig Vaak
☐ ☐ ☐ ☐

7. De leerling gaat naar de wc., geeft aan buikpijn te hebben / misselijk te zijn of hoofdpijn te hebben.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

8. De leerling maakt een gespannen indruk.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

9. De leerling lijkt zenuwachtig te zijn.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

C) De leerling krijgt de tekst niet af binnen de daarvoor te besteden tijd.

Ja	Nee
☐	☐

ZELFVERTOUIWEN LEERLING

1. De leerling wil weten wat de leerkracht van zijn / haar tekst vindt en vraagt daar ook om.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

2. Bij nieuwe tekstopdracht is de leerling onzeker over hoe hij/zij het moet aanpakken.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐			

3. De leerling vraagt om goedkeuring aan de leerkracht.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

4. De leerling vraagt om ondersteuning / extra hulp aan de leerkracht.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

Zo ja, welke hulpvraag en welke vorm van begeleiding krijgt de leerling:

CONTACT MET MEDELEERLINGEN

1. Bij nieuwe tekstdracht kijkt hij/zij eerst hoe anderen het doen.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

2. De leerling is overgevoelig voor kritiek van klasgenoten op zijn / haar verhaal.

(Stagneert – vertoont clownesk gedrag – wordt boos)

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		☐	☐	☐		☐	

3. De leerling zoekt voortdurend contact bij klasgenoten, niet in verband met het schrijven van de tekst.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit
Soms
Regelmatig
Vaak

○
○
○
○

4. De leerling zoekt steun bij medeleerlingen bij het schrijven van zijn / haar tekst.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit
Soms
Regelmatig
Vaak

○
○
○
○

5. De leerling zondert zich af van medeleerlingen tijdens het schrijven van zijn/ haar tekst.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							

Nooit
Soms
Regelmatig
Vaak

○
○
○
○

6. Vraagt om positieve waardering bij klasgenoten m.b.t. haar tekst.

Aantal keer waargenomen							
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Nooit
Soms
Regelmatig
Vaak

○
○
○
○

7. De leerling deelt zijn / haar ideeën met klasgenoten.

Aantal keer waargenomen							
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Nooit
Soms
Regelmatig
Vaak

○
○
○
○

8. De leerling reageert inadequaar / krampachtig als het schrijven van de tekst (even) niet lukt.

Aantal keer waargenomen							
Tijdsduur waarneming							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		O	O	O	O		

9. De leerling overlegt met klasgenoten over zijn / haar inhoud van de tekst.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		O	O	O	O		

10. De leerling helpt klasgenoten bij het schrijven van hun tekst.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		O	O	O	O		

11. De leerling vraagt hulp aan klasgenoten bij het schrijven van zijn/ haar tekst.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		O	O	O	O		

LEERLING TIJDENS DE UITLEG VAN DE TEKST

1. De leerling ontwijkt klassikale vragen van de leerkracht.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		O	O	O	O		

2. De leerling gaat druk doen als leerkracht zijn kant op kijkt.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		O	O	O		O	

3. De leerling kijkt de leerkracht aan tijdens de uitleg.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		O	O	O		O	

4. De leerling stelt vragen over de nieuwe tekst.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		O	O	O		O	

5. De leerling denkt actief mee na over de inhoud van de tekst en uit dit door zijn / haar ideeën te laten horen.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		O	O	O		O	

6. De leerling neemt actief deel aan de interactie in de groep om op verhaal te komen.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	
		O	O	O		O	

7. De leerling reageert op de inbreng van klasgenoten: kritisch en / of aanvullend.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig		Vaak	

O O O O

Leerkracht - gedrag tijdens instructie

1. De leerkracht geeft klassikale uitleg.

Aantal keer waargenomen							
	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak			
	O	O	O	O			

D) De leerkracht draagt zorg voor een betekenisvolle schrijfactiviteit:

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Zo ja, beschrijving hoe die dit vorm geeft:

E) De schrijfp opdracht wordt aangeboden in een zinvolle context.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Zo ja, beschrijving hoe de leerkracht dit vormgeeft:

4. De instructie zorgt ervoor dat de leerlingen concrete schrijfplannen aandragen en verwoorden.

Aantal keer waargenomen							
	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak			
	O	O	O	O			

F) De leerkracht gebruikt bij het op verhaal komen een woordveld, lijstje of schema.

- ☐ Ja
 - ☐ Nee
- Zo ja, welke:

6. De leerkracht stimuleert de interactie in de groep, waardoor de leerlingen nieuwsgierig zijn naar elkaars ideeën over de inhoud van de tekst.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		☐	☐	☐	☐		

7. De leerkracht nodigt de leerlingen uit om op elkaars ideeën te reageren.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		☐	☐	☐	☐		

8. De leerkracht vraagt door.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		☐	☐	☐	☐		

9. De leerkracht stelt open vragen naar aanleiding van een idee van een leerling.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		☐	☐	☐	☐		

10. De leerkracht vat de inbreng samen.

Aantal keer waargenomen							
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak		
		☐	☐	☐	☐		

11. De leerkracht formuleert de schrijfplannen concreet.

Aantal keer waargenomen						
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	
		O	O	O	O	

G) De leerkracht heeft een specifieke (extra) instructie voor de dyslectische leerlingen:

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Zo ja, wat doet de leerkracht:

BEGLEIDING VAN DE LEERKRACHT TIJDENS HET SCHRIJVEN VAN DE TEKST

1. De leerkracht kan begeleiding bieden aansluitend aan de hulpvragen van de leerling.

Aantal keer waargenomen						
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	
		O	O	O	O	

Zo ja, welke hulpvraag en wat doet de leerkracht:

2. De leerkracht observeert.

Aantal keer waargenomen						
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	
		O	O	O	O	

3. De leerkracht signaleert hulpvragen van de leerling en kan begeleiding bieden aansluitend aan de hulpvragen van de leerling.

Aantal keer waargenomen							
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Nooit

Soms

Regelmatig

Vaak

☐

☐

☐

☐

Zo ja, welke hulpvraag en wat doet de leerkracht:

H) De leerkracht biedt de leerling ondersteunende middelen tijdens het schrijven van de tekst.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Zo ja, welke:

Bijlage 3 Gesprekskaart leerlingen

GESPREKSKAART:

Naam:

Datum:

Contact leggen – complimenteren

1. Gespreksonderwerp:

Tekstboek van het kind.

Wat denk je als je je boek ziet?

2. Huidige situatie:

*Hoe voel je je als je een tekst gaat schrijven
of tijdens het schrijven?*

Hoe vindt jij het schrijven van teksten gaan?

Wat gaat er al goed?

*Sterke punten / krachtbronnen. Veel op
doorgaan uitvergroten.*

*Drievoudig compliment: uitroep van
verwondering, verklaring van moeilijkheid,
vraag om uitleg.*

3. Gewenste situatie:

Wat wil je dat er anders gaat?

Hoe zou je het willen hebben?

Wat zou je willen leren?

*Hoe zou de leerkracht je hier bij kunnen
helpen?*

*Hoe kan de leerkracht je helpen je goed te
voelen bij het schrijven van een tekst?*

Wat gaat er dan beter?

4. Wonder! Stel dat, terwijl je vannacht slaapt er een wonder gebeurt. Het wonder is dat wat jij nog lastig vindt bij het schrijven van teksten is opgelost. Je weet niet dat het wonder plaatsvond omdat je sliep. Waaraan merk je dat er een wonder is gebeurd en dat je probleem is opgelost? Wat is er morgen veranderd als je wakker wordt? Hoe voel je je dan?

Eventueel helpen door:

Heeft het iets te maken met, hoe de klas eruit ziet, andere kinderen, de leerkracht, etc.....

Uitzonderingen:

5. *Zijn er al momenten die misschien een klein beetje lijken op het wonder dat je zojuist hebt?*

omschreven? Wat deed je toen? Wat deed de leerkracht? Hoe voelde je je toen?

6. *Hoe krijg je het voor elkaar dat het soms beter gaat, je je beter voelt? Hoe krijg je het voor elkaar dat je wel gelooft dat jij het hartstikke goed kunt / je het niet vervelend vindt om een verhaal te schrijven/ dat je het leuk vindt, etc.*

Hoe lukt je dat?

Wat heeft tot nu toe geholpen? Wie heeft je erbij kunnen helpen Wat, van wat al lukt / goed gaat, zou je nog meer kunnen doen? Of wat, van wat jou helpt, zou de leerkracht meer kunnen doen?

Schaalvraag:

Hoe ervaar je de aanwezigheid van de basiskenmerken nu?

Hoeveel zelfvertrouwen heb je nu?

Ben je nieuwsgierig om de tekst te gaan schrijven? Heb je zin om ermee te beginnen?

In hoeverre wordt je nu wel eens tegengehouden door vervelende gevoelens als je een tekst moet gaan schrijven?

Hoe zou dat zijn als de hulp er is die je hebt genoemd?

7. Basiskenmerken nu	8. basiskenmerken na genoemde tegemoetkoming aan onderwijsbehoeften	
10	10	10
9	9	9

8	8	8
7	7	7
6	6	6
5	5	5
4	4	4
3	3	3
2	2	2
1	1	1

10. Verbeterpunten:

Wat kan nog meer gedaan worden om er een (half) punt meer van te maken?

Hoe zet je de volgende stap?

Wat van wat goed gaat zou je meer kunnen doen?

Wat maakt dat jij daar zo goed in bent?

Wat zou de leerkracht meer kunnen doen om jou te helpen?

Bijlage 4. Gesprekskaart leerkracht

GESPREKSKAART:

Naam:

Datum:

Contact leggen – complimenteren	
1. Gespreksonderwerp: <i>Het begeleiden van de basiskenmerken, bij het teksten schrijven door dyslectische kinderen</i> <i>Welke gedachten heb je hierover?</i>	
2. Huidige situatie: <i>Hoe vindt jij het schrijven van teksten gaan bij deze kinderen (namen noemen)?</i> <i>In hoeverre ervaar je / zie je de aanwezigheid van de basiskenmerken bij deze kinderen tijdens het schrijven van een tekst?</i> <i>Waaraan zie je dat?</i> <i>Wat van deze kenmerken gaat er al goed?</i> <i>Wanneer zie je de aanwezigheid van de basiskenmerken?</i> <i>Doe jij iets waardoor het dan juist goed gaat?</i> <i>Wat doe je waardoor het dan juist goed gaat?</i>	3. Gewenste situatie: <i>Wat wil je dat er anders gaat?</i> <i>Hoe zou je het willen hebben?</i> <i>Wat zou je daarvoor nodig hebben?</i>

<i>Sterke punten / krachtbronnen. Veel op doorgaan uitvergroten.</i> <i>Drievoudig compliment: uitroep van verwondering, verklaring van moeilijkheid, vraag om uitleg.</i>	
--	--

Wonder! Stel dat, terwijl je vannacht slaapt er een wonder gebeurt. Het wonder is dat de basiskenmerken van dyslectische kinderen in je klas volop aanwezig zijn bij het schrijven van een tekst. De leerlingen schrijven nu vol zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid hun teksten, niets belemmert hen hierin. Je weet niet dat het wonder plaatsvond omdat je sliep. waaraan merk je dat er een wonder is gebeurd en dat je probleem is opgelost? Wat is er morgen veranderd als je wakker wordt?

Uitzonderingen:

5. *Zijn er al momenten die misschien een klein beetje lijken op het wonder dat je zojuist omschreven hebt?*

Had jij daar een rol in?

Wat deed je toen?

Wat had dat voor effect op de leerlingen?

6. *Hoe krijg je het voor elkaar dat de begeleiding soms beter gaat? Hoe krijg je het voor elkaar dat deze kinderen met zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid hun tekst schrijven? Hoe lukt je dat?*

Wat heeft tot nu toe geholpen? Wie heeft je erbij kunnen helpen? Van wat, van wat werkt, zou je nog meer kunnen doen?

Schaalvraag:

Hoe ervaar je de aanwezigheid van de basissenmerken nu bij deze leerlingen?

Hoe zou dat zijn als de hulp er is die je hebt genoemd?

7. Basissenmerken nu	8. Basissenmerken na genoemde tegemoetkoming aan onderwijsbehoeften	
10	10	10
9	9	9
8	8	8
7	7	7
6	6	6
5	5	5
4	4	4
3	3	3
2	2	2
1	1	1

10. Verbeterpunten:

Wat kan nog meer gedaan worden om er een (half) punt meer van te maken?

Hoe zet je de volgende stap?

Wat van wat goed gaat zou je meer kunnen doen?

Wat maakt dat jij daar zo goed in bent?

Welke hulp zou jij willen hebben bij de begeleiding van deze leerlingen?

Bijlage 5. Oplossingsgerichte interventies.

Contact leggen.

Oplossingsgerichte interventies vinden plaats binnen de interactie tussen de leraar en de leerling. Het hebben van een goed contact is basaal in een werkrelatie met leerlingen. Het leggen van contacten gaat de hele dag door en elk contact draagt bij aan de relatie die een leraar en een leerling samen hebben. Om in de praktijk te toetsen hoe het contact met de leerlingen is, kun je je als leerkracht bijvoorbeeld afvragen wat je allemaal weet van je leerlingen. Weet je hoeveel broers en zussen een leerling heeft? Ken je hobby's of andere vrijetijdsbestedingen? Wat houdt de leerlingen bezig?

Complimenteren.

Het geven van complimenten versterkt de samenwerking, geeft de ander meer zelfvertrouwen en maakt duidelijk waar hulpbronnen te vinden zijn. Als de leraar zijn leerlingen complimenteert, dan geeft hij hen niet alleen een goed gevoel, maar hij geeft ook aan waar de sterke eigenschappen van die leerling liggen. Complimenten moeten gemeend zijn en ze moeten passen bij de gever én de ontvanger. Het is aardig om jezelf in deze zin eens te observeren. Hoeveel complimenten geef je, wanneer doe je dat en hoe? Kun je daar meer gebruik van maken?

Herkaderen van problemen.

Soms kan het heel bevrijdend werken door bij problemen die zich voordoen te kijken naar de positieve kanten die daaraan vast zitten. Iedere donkere wolk heeft een zilveren randje. Een kwinkslag kan de lucht soms enorm klaren en daardoor kun je een nieuw perspectief zien, waardoor er weer een oplossing mogelijk wordt. Probeer je bij leerlingen die je als lastig of moeilijk ervaart je eens te bedenken wat ze in dat lastige gedrag juist goed doen. Komen ze voor zichzelf op? Weten ze uiting te geven aan hun gevoelens?

Zoeken naar uitzonderingen.

Er zijn altijd momenten te vinden waarop problemen zich minder of helemaal niet voordoen. Deze uitzonderingen laten zien dat mensen al dingen doen die bijdragen aan de oplossing van het probleem. Ook met leerlingen kun je gesprekken voeren door hen te vragen naar situaties waarin het wel goed gaat. Vervolgens kan het gesprek zich richten op wat er in die situatie maakt dat het goed gaat. Kun je daar meer van gebruiken?

Hanteren van schaalvragen.

Met het hanteren van schaalvragen kan differentiatie worden aangebracht in problemen, waardoor verschillende gradaties zichtbaar worden. Hierdoor ontdekt de leerling weer perspectief. Als een leerling zegt dat hij altijd gepest wordt, zou je de leerling kunnen vragen dit pesten op een schaal van 0-10 te zetten, waarbij de 0 staat voor een school waarin alle leerlingen elkaar alleen maar pesten en 10 voor een school waarin nooit gepest wordt en leerlingen alleen maar fijn samenspelen. Vanuit de score van de leerling kun je samen nadenken wat maakt dat die score naar voren is gekomen. Wat lukt er dan al, ook al is het maar een klein beetje. Hoe komt het dat het dan al lukt? Kun je dat vaker doen?

Op deze manier wordt een probleem dat ogenschijnlijk niet te overzien is, meer overzichtelijk en kunnen kleine stapjes worden gezet in de richting van een iets hogere score op de schaal.

Hanteren van de wondervraag.

Het in gedachten creëren van de perfecte toekomst zorgt ervoor dat de leerling nadenkt over mogelijke oplossingen.

Hierbij vraag je leerlingen de perfecte toekomst te beschrijven om vervolgens samen na te denken over de vraag of er soms al situaties zijn die een beetje in de buurt komen van die ideale situatie. Wat gebeurt er dan? Wat doe je dan? Kun je dat vaker doen?

Gebruik maken van wat je wel wilt en wat al lukt.

Hierboven heb ik enkele oplossingsgerichte interventies beschreven.

Deze interventies zorgen ervoor dat je in een gesprek met een leerling gericht bent op dat wat de leerling wel wil en ga je uit van dat wat al wel lukt.

Hierdoor ben je niet of al minder bezig met negatieve aspecten van de interactie en zeg je niet steeds wat je niet wilt.

Bron: Goijaarts, A. (2009). *In gesprek met leerlingen*. Binnengehaald 23 maart 2012 van <http://www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl/download/Artikelen/In%20gesprek%20met%20leerlingen.pdf>

Bijlage 6

Scaffolds, ondersteunende middelen bij het schrijven van een tekst

Het betreft tijdelijke hulpmaatregelen, steigers, om het leerproces van het kind te ondersteunen. Scaffolding gaat als volgt in zijn werk:

- De taak verandert en versimpelt niet, maar wordt ondersteund.
- De ondersteuning wordt samen met het kind opgezet waardoor hij betekenis kan verlenen aan zijn eigen leerproces.
- Zodra het kind meer begrip van de taak krijgt, zal het kind meer verantwoordelijkheid overnemen om de taak zelf te volbrengen. De steun van de ander zal geleidelijk aan minder worden.
- Tenslotte heeft het kind de handelingen geïnterioriseerd en kan deze zelfstandig kan gebruiken.

<u>Remmende factoren bij het schrijven van een tekst</u>	<u>Steigers, om het leerproces van het kind te ondersteunen</u>
Mijn zelfvertrouwen is minder als: Ik niet vlot op verhaal kom, doordat ik geen kennis heb over het onderwerp, er geen ervaringen mee heb of ze me niet interesseren. Ik de opdracht moeilijk vind.	In tweetallen werken aan een individuele opdracht, waarbij ze hun aanpak en ervaringen uitwisselen. Als ik eerst de illustratie mag maken. Mag schrijven vanuit een afbeelding of foto, boek, internet. Ondersteunde modellen (woordweb) Samen aan een tekst werken , waarbij overleg nodig is en de kinderen rollen krijgen toegewezen, zoals interviewer. Verhaalschema gebruiken(zie onder) W3 schema: Wat weet ik al? Wat wil ik nog meer weten, Wat heb ik geleerd?

Ik de meeste woorden niet goed kan schrijven	De leerkracht maakt duidelijk of de tekst vooral op inhoud of ook op de spelling wordt gecontroleerd. De leerling maakt gebruik van een persoonlijk stappenplan (zie onder), waarin de spellingregel of afspraak vermeldt staat waar hij op let. Ondersteunend heeft hij hierbij een spellingkaart met daarop de regel of afspraak. Ook heeft de leerling een woordenboek bij de hand.
Het verhaal in goede volgorde schrijven. Door slordig schrijven de draad kwijt raak.	Voorstructureren van de tekst Een verhaal of tekstschema kan helpen de structuur en opbouw van de tekst van tevoren te bedenken. De leerkracht of klasgenoten vullen deze samen met een zwakke schrijver in. Vervolgens schrijven ze samen of ieder apart (waarbij mag worden overlegd) de tekst.
Ik niet netjes en overzichtelijk kan schrijven. Ik de woorden niet goed kan schrijven.	Gebruik gemaakt worden van een tekstverwerkingsprogramma met spellingcontrole. Bredere liniering schrijfpapier of los schrijven.
Ik niet de tijd kan nemen voor mijn tekst, ik daardoor andere taken niet afkrijg,. Ik niet voldoende tijd krijg voor het schrijven van mijn tekst.	Hoeven minder pagina's geschreven te worden en het kind krijgt voldoende / extra tijd. Andere taken worden overzichtelijk en haalbaar gemaakt door bijvoorbeeld een dagtaak. Inzetten van een time – timer.
Ik mijn gedachten/ ideeën voor mijn verhaal niet in zinnen kan omzetten. Ik geen uitgebreide teksten kan schrijven. Ik de opdracht moeilijk vind.	De leerkracht begeleidt haar handelen met hardop denken van hoe een probleem kan worden aangepakt en welke denkstappen daarbij ondernomen worden. Leerlingen doen haar na en ontwikkelen het innerlijk spreken, inner speech (het hardop voor zich

	uit spreken).
Het oplossingsgerichte vermogen vergroten	Inbrengen van nieuwe handelingsmogelijkheden door de leerling met een probleem te confronteren. Deze is begrijpelijk, relevant en zinvol, open van aard zodat meerdere oplossingen mogelijk zijn en overleggen en beredeneren noodzakelijk is. <u>Aanleren van het zelfstandig inzetten van alle genoemde strategieën, modellen, ondersteunende middelen, stappenplannen.</u>

Verhaalschema	
Geschreven door	
Geschreven voor:	
Titel	
Tijd en plaats	
Hoofdpersoon of hoofdpersonen	
Probleem	
Inleiding:	
Gebeurtenissen	
Afloop	
Moraal	

Voorbeeld van een persoonlijk stappenplan voor zelfcorrectie van schrijfproducten

1. Ik lees mijn verhaal goed door, van het begin tot einde.
Ben ik misschien woorden vergeten?
2. Ik kijk of ik alle hoofdletters en punten op de goede plaats heb staan.
3. Zie ik woorden van afspraak 18, de regelwoorden torren en toren?
Ik controleer mijn spellingkaart.
Zie ik woorden die daarbij horen?
4. Mijn moeilijke spellingafspraken:
 - Woorden met torren
 - Woorden met vakantie
 - Worden met clownZie ik woorden die daarbij horen?
Die ik echt niet weet zoek ik op in het woordenboek.

Bronnen:

Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, M., van. & Verhoeven L. (2011). Protocol. Leesproblemen en dyslexie. Groep 5 - 8. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Nellestijn, B., Peters, I & Koster. G. (2009). Uitgaan van verschillen. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in het speciaal basisonderwijs. Alkmaar: De Activiteit

Bijlage 7. De bemiddelende rol van de leerkracht

De bemiddelende rol van de leerkracht

- De leerkracht betreft het kind bij zijn leerproces.
- De leerkracht heeft met de leerling een oplossingsgericht gesprek. Zij past deze methodiek van gespreksvoering ook toe voor – tijdens – na - het schrijven van teksten.
- De leerkracht beschrijft samen met het kind het plan van aanpak.
- De leerkracht begeleidt zoveel als mogelijk de scaffolds en / of laat klasgenoten de leerling hierbij helpen.
- Zij biedt 'een verlengde instructie' aan dit groepje kinderen door: activiteiten aan te bieden waarin de kinderen de kans krijgen om ervaringen op te doen. Of om over hun eigen ervaringen en kennis te vertellen, na te denken over het onderwerp, er op te associëren en anderen erover te horen.
- De leerkracht laat merken dat zij tevreden is over hun prestatie.
- De leerkracht draagt zorg voor het presenteren van de teksten.
- De leerkracht motiveert deze leerlingen om actief mee te doen aan de groepsinstructies, door ze vragen te stellen, te vragen naar hun ervaringen en kennis.
- De leerkracht observeert en signaleert hulpvragen.
- De leerkracht zorgt tijdens zijn instructie ervoor dat uitwisselen van ideeën, kennis en ervaringen centraal staat.

Bijlage 8

Plan van aanpak bij het schrijven van teksten

Naam leerling:

Datum:

Ingevuld door:

Bij het schrijven van teksten ben ik goed in:	Bij het schrijven van teksten vind ik moeilijk
Dit kan ik gebruiken bij het schrijven van teksten als ik:	Daarom ga ik de komende periode oefenen en leren om:

Aanpak leerling en leerkracht om doelen te bereiken:

(De begeleidingsbehoeften)

- Om dit te oefenen en te leren heb ik hulp van juf of meneer nodig bij

- Deze periode mag ik gebruikmaken van 'steigers' die mij steun geven bij het schrijven van een tekst.

-
- De juf of meneer let bij het nakijken van mijn tekst vooral op

(bronnen)

- Bij het verzinnen van een verhaal mag ik gebruik maken van

- Als ik mijn tekst schrijf mag ik dat doen op de computer
- Mag ik gebruik maken van de spellingcontrole.

Ik heb met de juf of meneer afgesproken

- Hoe lang mijn tekst moet zijn:
- Hoeveel tijd ik krijg voor het schrijven van mijn oefentekst:

Schaalvraag;

- Ik schaal mezelf nu in op:
- Met dit plan wil ik groeien naar:

Ik bespreek dit plan na, met de juf of meneer op:

