

# Comorbiditeit van Dyslexie met AD(H)D

“Een school met hééél veel juffen en meneren”



Auteur: Ellen Harbers  
Studentnr. 2174761  
Leerroute: Gedragsspecialist  
Master Special Educational Needs

Begeleider: Mevr. K. Diemel  
Fontys Opleidingscentrum  
Speciale Onderwijszorg  
Datum: 09 juni 2012

## Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksverslag:

### **Comorbiditeit van Dyslexie met AD(H)D,**

*“Een school met hééél veel juffen en meneren”*

Dit onderzoek beschrijft een casestudy. Het betreft, S., een jongen met ernstige dyslexie en AD(H)D. Het stuk is gemaakt als afronding van de opleiding Master Special Educational Needs. Het is bedoeld om mij als leerkracht meer duidelijkheid en handvatten te geven in het omgaan met S. in het bijzonder, maar wellicht levert het inzichten op in breder perspectief en zijn sommige dingen ook te gebruiken bij andere kinderen in soortgelijke situaties.

Graag wil ik enkele mensen bedanken voor hun medewerking. Allereerst wil ik S. en zijn ouders bedanken voor hun openheid en bereidwilligheid om mij te woord te staan en mee te denken in mogelijke oplossingen in de omgang met S.. Tevens ook een dank aan L., de begeleidster van S, werkzaam bij een gespecialiseerd dyslexie instituut waardoor ik meer en andere inzichten heb gekregen die een nieuwe stap waren in het zoeken naar oplossingen. Daarnaast wil ik mijn supervisor, K. Diemel, mijn critical friends en andere medestudenten, bedanken voor hun feedback en leerzame gesprekken die we hebben gevoerd.

Hopelijk krijgt u door het lezen van dit onderzoek een beeld van de stappen die ik heb gezet om uiteindelijk te komen tot de gestelde conclusies en aanbevelingen.

Ellen Harbers, leerkracht groep 6 van een reguliere basisschool.

## Inhoudsopgave

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting.....                                                                                  | 5  |
| Inleiding .....                                                                                    | 6  |
| Hoofdstuk 1 Aanleiding en Probleemstelling .....                                                   | 8  |
| 1.1 Aanleiding.....                                                                                | 8  |
| 1.2 Probleemstelling.....                                                                          | 8  |
| Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing .....                                                        | 10 |
| 2.1 Definities.....                                                                                | 10 |
| 2.1.1 Zelfvertrouwen .....                                                                         | 10 |
| 2.1.2 Dyslexie en ADD met hyperactiviteit; comorbiditeit .....                                     | 11 |
| 2.1.3 O.P.A. strategie.....                                                                        | 13 |
| 2.2 Conclusie.....                                                                                 | 13 |
| Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....                                                            | 14 |
| 3.1 Inleiding .....                                                                                | 14 |
| 3.2 Respondenten .....                                                                             | 14 |
| 3.3 Onderzoeksvraag en deelvragen .....                                                            | 14 |
| 3.3.1 Onderzoeksvraag.....                                                                         | 14 |
| 3.3.2 Deelvragen.....                                                                              | 14 |
| 3.4 Onderzoeksvorm .....                                                                           | 15 |
| 3.4.1 Interviews.....                                                                              | 15 |
| 3.4.2 Observaties.....                                                                             | 15 |
| 3.4.3 Gesprekken met S. ....                                                                       | 15 |
| 3.4.4 Dossieranalyse.....                                                                          | 15 |
| 3.4.5 Analyse van een filmopname. ....                                                             | 16 |
| 3.4.6 O.P.A. strategie en de Beertjes methode .....                                                | 16 |
| Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten.....                                                        | 18 |
| 4.1. Data presentatie .....                                                                        | 18 |
| 4.1.1 Observatie van S. tijdens een bijeenkomst bij het gespecialiseerd dyslexie<br>instituut..... | 18 |
| 4.1.2 Verslag van het interview met de begeleidster van S.....                                     | 18 |
| 4.1.3 Verslag van interview met de moeder van S. ....                                              | 18 |
| 4.1.4 Verslag van een analyse van het aanwezige dossier van S. op school. ..                       | 19 |
| 4.1.5 Verslag van filmopname .....                                                                 | 20 |

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 4.1.6 Beertjesmethode van Meichenbaum.....    | 20 |
| 4.2 Data-analyse .....                        | 21 |
| Hoofdstuk 5 Conclusies en Aanbevelingen ..... | 22 |
| 5.1 Conclusies.....                           | 22 |
| 5.2 Aanbevelingen.....                        | 24 |
| 5.2.1 Aanbevelingen voor S. ....              | 24 |
| 5.2.2 Algemene aanbevelingen .....            | 25 |
| Hoofdstuk 6 Evaluatie.....                    | 26 |
| 6.1 Evaluatie gerelateerd aan S. ....         | 26 |
| 6.2 Eigen leerproces .....                    | 27 |
| Literatuurlijst .....                         | 29 |
| Bijlagen.....                                 | 32 |
| Bijlage 1 Checklist & vragenlijsten.....      | 32 |
| Bijlage 2 Kijkwijzer.....                     | 34 |

## Samenvatting

Dit is het verslag van het praktijkonderzoek dat ik heb uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) aan de Fontys Hogescholen. Het betreft hier een casestudy over S., een jongen van 9 jaar, die gediagnosticeerd is met ernstige dyslexie en AD(H)D. S. zit voor het tweede achtereenvolgende jaar bij mij in de groep en nog steeds heb ik niet de sleutel gevonden om hem gericht aan het werk te krijgen en houden. Gevolg hiervan is dat de balans in het verdelen van de aandacht over mijn groep er niet meer is. Dit roept bij mij ook frustraties op; immers ik wil het voor deze jongen zo goed mogelijk doen, maar het mag niet ten koste van de groep gaan. Met behulp van dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar ontbrekende stukjes in de puzzel. Ik had het vermoeden dat de diagnoses een negatieve invloed hebben op zijn zelfvertrouwen. Dit werd bevestigd door de literatuur die ik er bij heb gezocht. Zelfvertrouwen heeft direct verband met en gevolgen voor het taakgericht kunnen werken. Auteurs vertellen dat al vroeg in het leerproces het zelfvertrouwen wordt aangetast als er niet voldoende aandacht en daadwerkelijke hulp is. In hoofdstuk 3 heb ik uiteengezet welke mogelijke methodieken S. kunnen helpen om taakgericht te werken. Tijdens het onderzoek werd het steeds duidelijker dat het belangrijk is dat er bij S. een bewustwording moet plaatsvinden; het proces is belangrijker dan het resultaat. Gaande weg kwam ik er achter dat het voor S. van belang is dat dit in kleine haalbare stappen moet gebeuren om verzekerd te zijn van succeservaringen.

Ik kwam tot de conclusie dat frustraties bij S. hoog oplopen, frequent en heftig zijn, zodat het bijna niet mogelijk is om een methode goed aangeleerd te krijgen bij S. zonder één op één begeleiding. Dit één op één begeleid willen worden liep overigens als een rode draad door het hele onderzoek. Het is momenteel een stuk duidelijker wat S., de groep en ik nodig hebben; het zoveel mogelijk bieden van individuele hulp voor S.. Mede hierdoor heb ik de horizon verbreed en bekijken ouders en ik wat ander onderwijs dan het reguliere meer te bieden heeft voor S.. Voor mijzelf ben ik er achter gekomen dat ik veel dingen intuïtief al goed doe, maar dat ik door de genoten kennis nu weet welke dingen in een situatie als deze goed kunnen zijn. Het was goed om de diagnoses en de problemen te kennen, en vandaar uit samen op zoek te gaan naar mogelijke oplossingen.

## Inleiding

Toen ik 29 jaar geleden afstudeerde voor onderwijzeres, zoals het destijds heette, kon ik niet vermoeden dat ik in 2011-2012 op deze wijze tegenover onderwijszaken zou staan. Een van de overtuigingen die ik vanaf het begin van mijn carrière heb gehad is: "Hoe kan ik het in mijn groep voor zoveel mogelijk kinderen en voor mijzelf zo aangenaam mogelijk maken?"

Ook probeer ik mee te gaan met de ontwikkelingen binnen het onderwijs. Ik heb geen moeite met veranderingen, maar soms wel met het tempo waarin die veranderingen plaatsvinden. In de loop van de jaren heb ik mijzelf steeds meer leren kennen als een persoon die het een uitdaging vindt om elk jaar weer zoveel mogelijk kinderen zo optimaal mogelijk te laten functioneren.

Ik ben 10 jaar werkzaam op een reguliere basisschool. Er zitten momenteel ongeveer 300 leerlingen. De sfeer is open van karakter. Hier bedoel ik mee dat iedereen gewaardeerd wordt om wie hij/zij is. Ik ben steeds op zoek naar verbeteringen van mezelf. Mede ook door deze overtuiging en mijn voorkeur en interesse voor sociaal emotionele zaken ben ik begonnen met deze opleiding. Momenteel wordt er veel gesproken over "opbrengst gericht werken". Mijn overtuiging is dat de meeste opbrengst wordt behaald door ervoor te zorgen dat kinderen op sociaal emotioneel vlak zo goed mogelijk functioneren. Als je jouw aandacht richt op het zoeken naar een oplossing van een probleem en je niet blijft hangen in het probleem, ook wel oplossings gericht werken(o.g.w.) genoemd, zal dit uiteindelijk leiden tot een zo goed mogelijke leeropbrengst. Ook dit wordt opbrengst gericht werken genoemd. Kortom: OGW=OGW!

Mijn onderzoek heeft bijna alles te maken met de bovenstaande veronderstelling. Bij mij in de groep zit een jongen van 9 jaar. S. heeft een ernstig leesprobleem en AD(H)D. Vooral het tempo waarin S. leest is zeer traag. Voordat hij een woord uitspreekt heeft hij zich er meerdere keren van overtuigd of het gekozen woord het goede is. Ook het beantwoorden van vragen gaat zeer langzaam. S. is een intelligente, vrolijke, ondernemende en lieve jongen met een brede interesse voor alles om hem heen. Helaas zorgen zijn frustraties er regelmatig voor dat wij een andere S. zien. Een jongen die erg boos is en moeite heeft met de wereld om hem heen. Als gevolg hiervan gaat hij vaak gooien met dingen zoals boeken en schriften. Ook wordt hij soms agressief naar andere kinderen door ze te schoppen of te slaan. Ik word er steeds meer radeloos en wanhopig van. Ik heb al zoveel geprobeerd en niets lijkt (blijvend) te helpen. Enkele van deze aanpassingen zijn: eigen werkplek, minder hoeveelheid leerstof, gesprekjes over de oplossing van zijn probleem, veel mondeling verwerken van leerstof, werken met een maatje en als laatste het middel welke het best werkt, maar niet zijn probleem oplost is de luister cd waar hij naar toegaat om te kalmeren.

*“heel veel juffen en meneren”*

Ook vind ik het tegenover de rest van de groep niet meer redelijk. Want alle tijd die S. nu van mij vraagt gaat ten koste van de tijd voor de rest van de groep. De balans in het verdelen van de aandacht is weg. Wat nog steeds een groot probleem is, is dat S. zeer moeilijk tot het (schriftelijk)verwerken van leerstof komt. Telkens levert dit voor hem een enorme strijd op die heel vaak eindigt in boosheid. Daar is weer het gevolg van dat hij vaak naar zijn luister cd gaat om de boosheid weer onder controle te krijgen en er weer een stagnatie plaatsvindt in zijn leerproces. Het is wel zo dat het de ene periode beter gaat dan de andere.

Wat ik graag zou willen is dat ik beter zicht krijg in factoren die maken dat S. wel gemotiveerd blijft en daardoor verder kan met het verwerken van lesstof. Ik hoop hierdoor allereerst de frustratie en het verdriet dat S. heeft te verminderen. Maar ik vind het ook voor mijzelf en de rest van de groep belangrijk dat de frustraties van S. zullen afnemen, het voelt niet goed dat ik zoveel tijd besteed aan hem. Ik voel me tekort schieten t.o.v. de rest van de groep. Touw & Beukering(2009) hebben mij zeer geholpen met hun stelling dat het gedrag van een leerling invloed heeft op de leraar, maar ook de leraar beïnvloedt de leerling-leraar-interactie. Hierdoor kon ik het probleem van S. in een veel breder perspectief zien, waardoor ik tot andere inzichten ben gekomen. Voor mij als leerkracht betekent het dat ik meer tijd over hou voor andere kinderen in de groep en natuurlijk het prettige gevoel dat ik S. met meer plezier zie werken. Want steeds weer opnieuw mijn energie steken in de onverwachte frustraties en de daar op volgende uitbarstingen van S. eisen hun tol. Het wordt een steeds groter spanningsveld. Ik ben me er van bewust dat dit niet goed is voor S., maar ook niet voor mij als leerkracht en de rest van de groep. Volgens Riddick (2009), Humphrey (2002), Bosmans & Braams (2005), is het laten toenemen van het zelfvertrouwen en het erkennen van het probleem van essentieel belang voor betere resultaten van S. op cognitief- en sociaal emotioneel gebied. Jammer is wel dat ik geloof dat het moment van erkenning van het leesprobleem al veel eerder had moeten plaatsvinden. De schade die het in mijn ogen heeft aangericht is groot, als ik kijk naar het gedrag dat S. doorgaans vertoont in de groep. Opgemerkt dient wel dat S. minder heftig reageert sinds hij medicijnen krijgt toegediend in verband met zijn AD(H)D.

Gezien de complexiteit en beperkte tijd in het kader van dit onderzoek richt ik me hier op het zelfstandig verwerken van de lesstof.

In het volgende hoofdstuk zal ik er dieper op ingaan wat mij heeft bewogen om S. voor mijn onderzoek als casus te bestuderen.

## Hoofdstuk 1 Aanleiding en Probleemstelling

### 1.1 Aanleiding

Zoals ik in mijn inleiding heb aangegeven is het gedrag van S. voor mij de aanleiding om dit onderzoek te doen. S. zit voor het tweede jaar in mijn groep en ik heb nog steeds niet de juiste middelen gevonden om zijn taakwerkhouding zodanig te ondersteunen dat hij op een goede manier kan werken en dat het acceptabel is wat het aan tijd kost. Zijn frustraties zijn er nog steeds. Soms gaat hij nu wel aan de slag, maar haakt bij de minste of geringste tegenslag weer af. Ik heb het gevoel dat ik ergens iets laat liggen, maar ik weet niet precies waar en wat. Ik hoop dat ik middels dit onderzoek hier een stap mee kan maken. Ik denk dat kinderen met een ernstig leesprobleem heel snel onvoldoende zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen omdat het (lees)probleem op zich zelf wel wordt erkend, maar er is te weinig aandacht wat dit doet met het zelfvertrouwen. Het belang om tegelijk en niet veel later aan de slag te gaan met het zelfvertrouwen van een kind wordt in mijn ogen nog niet genoeg benadrukt. Dan is er bij S. ook nog het probleem van AD(H)D. Dit maakt het geheel nog complexer. Als je moeite hebt met het lezen en je vindt het ook nog lastig om je aandacht op je werk te richten, dan is het een heel karwei om het toch voor elkaar te krijgen zonder dat boosheid en frustratie je daarvan weerhouden.

### 1.2 Probleemstelling

Telkens loop ik tegen een enorme barrière aan om S. voldoende te helpen zonder dat dit ten koste gaat van mijn groep en mijzelf. De frustratie en boosheid die S. heeft laat hij op veel momenten zien. Zonder dat je het in de gaten hebt kan er iets gebeurd zijn waardoor er een enorme boosheid in hem opkomt die hem zodanig belemmert dat hij op geen enkele manier meer verder kan met datgene waar hij mee bezig was. Hij laat dan eerst een heel boos gezicht zien en gooit onmiddellijk alles van de tafel wat er op dat moment op ligt. Vervolgens zoekt hij vaak oogcontact met een van zijn klasgenoten en vindt dan een reden om dat betreffende kind te gaan slaan of schoppen.

Ik hoop met behulp van dit onderzoek meer inzicht te krijgen in het denken en werken van S., van mijzelf als zijn leerkracht, de invloed van ouders en een gespecialiseerd dyslexie instituut dat hem begeleidt met het technisch lezen. Door nieuwe inzichten hoop ik meer handvatten te krijgen zodat ik kan bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van S. waardoor hij wellicht beter gemotiveerd is en dat weer een betere werkhouding tot gevolg kan hebben. Als direct gevolg hiervan hoop ik dat er weer meer tijd voor de rest van de groep overblijft en mijn frustraties daardoor ook verminderen. Uit onderzoek is gebleken dat 50% van de kinderen met dyslexie ook AD(H)D hebben. En omgekeerd dat 25% van kinderen met AD(H)D ook dyslexie hebben. (Braams, 2005) Is dit belangrijk om te weten? Ik denk het wel; immers bij S. was al snel bekend dat hij een leesprobleem heeft, maar sinds enkele maanden is bekend dat hij ook AD(H)D heeft. Vanuit het oplossingsgericht werken weten we dat het belangrijk is om te onderzoeken wat de beperking en wat het

*“heel veel juffen en meneren”*

probleem is om vandaar uit tot oplossingen te komen (Cauffman & Dijk, 2009). Zolang we alleen maar blijven hangen in de beperking en in het probleem en niet in het vinden van oplossingen, zal het gedrag in stand blijven. Ook is het belangrijk om zaken in een breder perspectief te gaan onderzoeken. Het is niet alleen het probleem van S., maar ook van zijn ouders en van mij als zijn leerkracht. Belangrijk lijkt mij dan ook dat je ook kijkt vanuit andere invalshoeken.

Zoals bij een meer ecologische benadering waarbij omgevingsfactoren een belangrijke rol spelen (Bronfenbrenner, 1998), ga ik kijken wat de invloed van het gespecialiseerd dyslexie instituut is op zijn zelfvertrouwen en zijn werkhouding. Wat doet mijn wijze van benaderen met het zelfvertrouwen van S.? En hoe staan de ouders hiertegenover? Hoe groot is de invloed van de medicijnen op het gedrag van S.?

Hij zit in een groep met 22 andere kinderen. De vorm van onderwijs is regulier basisonderwijs. Hij heeft momenteel twee leerkrachten, waarvan ik er een ben. Hij heeft ouders die bereid zijn om met hem en met ons mee te denken. Ouders die de problemen van hun zoon zeker erkennen en niet onder stoelen of banken schuiven. Een ondersteunende factor lijkt me de boven gemiddelde intelligentie van S..

Mijn verwachtingen zijn dan ook positief. De erkenning van het probleem en de bereidheid om samen tot oplossingen te komen is een stimulerende factor om in ieder geval tot meer inzichten te komen. Feit is dat hij momenteel minder heftig op allerlei zaken reageert. Hij lijkt meer open te staan voor dingen, alsof alles beter bij hem binnenkomt. Het meest verwacht ik echter dat ik zelf meer inzicht krijg in wat nu beter en voor langere tijd zal werken voor S. en daardoor voor de rest van de groep. Zoals al eerder gezegd is het een probleem dat S. met zich meedraagt, maar daardoor ook mijn probleem is. Je kunt dan ook niet verwachten dat de oplossingen alleen gezocht moeten worden bij S. Ik denk dat de oplossingen ook zeker zoveel gezocht kunnen worden bij mij als leerkracht, de school en ouders. Ik verwacht dat je het een niet los kunt koppelen van het ander.

In het volgende hoofdstuk onderzoek ik theorie over wat de gevolgen zijn zijn voor het zelfvertrouwen als iemand een ernstig leesprobleem en AD(H)D heeft. Bovendien ben ik benieuwd wat er beschreven staat over de invloed van de omgeving van het betreffende kind.

## Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Ik ben op zoek gegaan naar literatuur die mij meer informatie verschaft over het hebben van een ernstig leesprobleem met een aandachtstoornis en wat dit doet met het zelfvertrouwen. Ik hoop meer antwoorden te vinden of dit gevolgen kan hebben voor het taakgericht bezig kunnen zijn en welke methodes eventueel kunnen werken om dit probleem te verbeteren.

### 2.1 Definities

Ik wil beginnen met het definiëren van een aantal begrippen die in mijn ogen belangrijk zijn. Allereerst het begrip zelfvertrouwen. Dit betekent het vertrouwen dat je in jezelf hebt. Het is het vertrouwen dat je op eigen krachten taken en mogelijke hinderpalen aan kan. (van Dale, 2003) De term dyslexie: dit betekent letterlijk niet kunnen lezen. De term komt uit het Latijn, dys is niet goed functioneren, lexis is taal of woorden. Het concept AD(H)D (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Het hebben van aandachts-, concentratie problemen, impulsiviteit en overbeweeglijkheid. (Barkley, 1997) Tenslotte het begrip comorbiditeit. Het betekent het samengaan van twee stoornissen. AD(H)D en dyslexie komen meer dan gemiddeld samen voor. Als laatst wil ik de methode O.P.A. strategie definiëren; afstemmingsstrategie, ook wel de OPA-strategie genoemd (Ortho-Pedagogische Afstemming). (Braake & Meerwaldt, 2000)

#### 2.1.1 Zelfvertrouwen

Uit onderzoek blijkt dat het hebben van zelfvertrouwen een van de basisvoorwaarden is om tot een goede ontwikkeling te komen van een goede werkhouding. (Braake & Meerwaldt, 2000). Omdat S. niet voldoende vertrouwen heeft in zichzelf gaat hij de uitdaging van bijna elk te maken werkje uit de weg, waardoor hij weer de bevestiging krijgt van "Ik kan het toch niet". Kinderen moeten leren dat hun lees- en schrijfprestaties eerder iets zeggen over de dyslexie dan over hun intelligentie. (Loonstra & Schalwijk, 2010) Zo vertel ik S. regelmatig dat ik weet dat hij veel weet, maar dat om verschillende redenen de dingen er niet uitkomen zoals hij zou willen. Ik benadruk dat het niet aan hem ligt, maar aan andere factoren, zoals bv. het grote leesprobleem die hij heeft. Dan is er nog de beleving van het leesprobleem zelf; hoe voelt het voor het kind?. Wat zijn de basale gevoelens en temperament van het kind? Is hij voldoende weerbaar? En heeft hij andere kwaliteiten? S. heeft een zeer brede interesse voor wereldse zaken en in het bijzonder in de natuur. Ook de aanwezigheid van een comorbiditeit maakt het een groter probleem. Bij S. is ook AD(H)D gediagnosticeerd. Het is een belangrijk gegeven of een probleem erkend wordt door de directe omgeving. Zowel school als de ouders van S. zijn zeer betrokken en erkennen zeker het probleem van S..

## 2.1.2 Dyslexie en ADD met hyperactiviteit; comorbiditeit

### 2.1.2.1 Dyslexie

Naast aandacht voor de comorbiditeit met AD(H)D en de relatie tussen dyslexie en externaliserende problematiek, is er nu ook meer belangstelling voor de samenhang tussen dyslexie en internaliserende problematiek. Dyslexie wordt hierbij opgevat als risicofactor voor het ontwikkelen van depressief gedrag, angstsymptomen en een lage zelfwaardering (Boetsch et al., 1996; Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Maughan, (Laat, 2011/4) (Boetsch, 1996); Humphrey 2002; Humphrey & Mullins 2002; Wilcutt & Pennington, 2000). Ik denk dat het bovenstaande zeker van toepassing is op S. Door meerdere factoren heeft hij zo'n lage zelfwaardering dat ik vermoed dat hij in een neerwaartse spiraal is terecht gekomen en dat het tekort aan zelfvertrouwen er voor zorgt dat zijn werkhouding en taakgerichtheid moeizaam verloopt. Uit onderzoek blijkt dat ouders van dyslectische kinderen minder hoge scores aan hun kinderen toekennen als het gaat over welbevinden en zelfvertrouwen dan ouders van kinderen zonder dyslexie. (Bosman & Braams, 2005) Bovendien is er met onderzoek vastgesteld dat dyslectische kinderen binnen het regulier onderwijs een lagere zelfwaardering en een negatiever zelfbeeld hebben dan dyslectische kinderen uit het speciaal onderwijs. Ook wordt de onderwijssituatie op een school voor speciaal onderwijs door dyslectische kinderen als meer dyslexievriendelijk ervaren omdat zij zich beter gesteund en gewaardeerd voelen, hetgeen resulteert in een hogere mate van zelfwaardering (Humphrey, 2002). Volgens Poleij en Stikkelbroek (2009) denken kinderen met dyslexie negatiever over zich zelf dan kinderen zonder dyslexie. Het gevolg hiervan is dat zij belemmerd worden in het taakgericht werken. Vaak hebben dyslectische kinderen een beperkt geloof in hun eigen kunnen en hebben ze competentiegevoelens geleerd van hulpeloosheid en afhankelijkheid (emotie gerichte coping), of een vermijdend gedrag van bv. weinig inzet, clownesk gedrag. (vermijdende coping) Ook zijn er kinderen die juist compenserende strategieën ontwikkelen door bv. hard te werken en overdreven zich voorbereiden (taakgerichte/probleemgerichte coping). (Endler & Parker, 1994) Met name de vermijdende coping en emotie coping is van toepassing op S. Hij stopt bij de kleinst mogelijke tegenslag met het schriftelijk verwerken van de leerstof. Hij wordt boos en gooit soms zijn spullen van de tafel of gaat met het hoofd op de tafel liggen.

De klassensituatie kan voor een dyslectisch kind een spanningen oproepende en frustrerende omgeving zijn. Spanningen en frustraties als gevolg van het leren lezen en spellen kunnen zeer snel ontwikkelen; na ongeveer drie maanden kan een dyslectisch kind al in de gaten hebben dat het niet goed gaat. (Braams, 2000) Zowel Riddick (2009), Humphrey (2002), Bosmans & Braams (2005) geven aan dat dyslexie vrijwel altijd negatieve gevolgen heeft voor het zelfvertrouwen van een kind. Zij beweren allen als lezen en schrijven niet goed gaat dit zeer schadelijk is voor het zelfvertrouwen van een kind en direct daar aan gekoppeld het taakgericht kunnen werken. Ik zie deze bewering duidelijk terug bij S. en ik denk als we vorderingen

willen maken met het taakgericht werken van S. we ook zijn zelfvertrouwen moeten vergroten.

#### 2.1.2.2 ADD met hyperactiviteit

Uit onderzoek blijkt dat net zoveel meisjes als jongens met dyslexie kans hebben op het ontwikkelen van AD(H)D.(Caroll et al., 2005). Er is echter een ander onderzoek waaruit blijkt dat jongens met leesproblemen meer gedragsproblemen laten zien dan meisjes met leesproblemen.(Wilcutt & Pennington, 2000). S. is wellicht zo'n jongen, omdat hij zijn frustraties uit door negatieve confrontaties aan te gaan met klasgenoten middels schoppen en slaan.

Uit onderzoek blijkt ook dat veel leerkrachten kinderen waarbij comorbide stoornissen zijn gediagnosticeerd als meer storend ervaren, dan kinderen met een enkele stoornis.(Sprouse, Hall, Webster & Bolen, 1998).Ik besteed veel tijd aan S. en in mijn ogen gaat dat soms ten koste van de rest van de groep, wat soms toch meer irritatie bij mij oproept dan ik eigenlijk zou willen.

De mate van zelfvertrouwen van dyslectische kinderen met AD(H)D hangt in sterke mate samen met de reacties van de leerkracht. Oprechte empathie is belangrijk (Humphrey, 2003). Ook heeft onderzoek uitgewezen dat leerkrachten invloed kunnen uitoefenen op de taakgerichtheid van kinderen. De interactie daarbij tussen leerkracht en leerling is van groot belang.(Stevens et al., 2000). Uit onderzoek blijkt dat direct gevolg hiervan is dat meer betrokkenheid van leerlingen kan worden bereikt door responsieve instructie van de leerkracht. Hij moet meer afstemmen op de taakbeleving van de leerling.(Alexander, 2006; Stevens et al., 2000).Bovendien is het geven van positieve feedback een voorwaarde dat kan leiden tot meer taakgericht gedrag.

Volgens de Commissie Dyslexie van de Gezondheidsraad is het te lang doorgaan met een aanpak die geen resultaten oplevert schadelijk voor het kind zowel in sociaal emotioneel opzicht als in onderwijskundig opzicht. Dit is ook wat men bij het oplossingsgericht werken beweert; “Stop met het geen niet werkt, doe meer van wat wel werkt en vertel het anderen als het geweldig werkt”.(Cauffman & Dijk, 2004)

Dan is er nog het aspect van een gebrek aan succeservaringen.(Singer, 2007)Als gevolg hiervan ontstaan frustraties die weer tot gevolg kunnen hebben dat de omgang met leeftijdgenoten wordt bemoeilijkt. Het kan leiden tot agressief gedrag tegenover andere kinderen welke met de loop der jaren steeds toeneemt.(Miles & Stipek, 2006)

### 2.1.3 O.P.A. strategie

Het idee achter de O.P.A.-strategie is dat het kind weer zelf verantwoordelijk wordt voor zijn eigen werk(houding). (Braake & Meerwaldt, 2000) De leerkracht vraagt hier actief naar en stemt dan de instructie af op de emoties van het betreffende kind. Tijdens de individuele taakinstructie en uitleg stelt de leerkracht open, uitnodigende vragen. Met deze vragen wil zij achter de gedachten van de leerling komen. Er is aandacht voor:

- de inhoud van de taak en het materiaal;
- het doel van de taak;
- de aanwezige voorkennis of oplossingsweg;
- verwachtingen t.a.v. haalbaarheid en inspanning;
- beoordeling van resultaat, oplossingsweg en tijd.

Voor S. zou dit kunnen betekenen door vooraf met hem het werk te bespreken, hem laten bepalen welke hoeveelheid hij maakt, in welke tijd en vervolgens achteraf met hem de resultaten te bespreken hem dit uiteindelijk meer zelfvertrouwen en dus meer zelfstandigheid zou kunnen opleveren.

## 2.2 Conclusie

Uit dit verslag kan worden opgemaakt dat er voor kinderen met dyslexie en AD(H)D vaak moeilijkheden ontstaan met taakgericht werken en een goede werkhouding door gebrek aan zelfvertrouwen wat weer negatief gedrag oproept. (Braams, 2000). Vertaald naar S. denk ik dat het van belang is om zijn zelfvertrouwen te vergroten om hem taakgerichter aan het werk te krijgen. Oprechte empathie is zeer belangrijk. (Humphrey, 2003) Direct hiermee samenhangend heb ik sterk het gevoel dat er dus een belangrijke taak voor mij als leerkracht is weggelegd en zal de oplossing van het probleem zeker net zoveel moeten worden gezocht in het kijken naar het handelen van mij als zijn leerkracht, dan naar het gedrag en de aanpassingen die S. zou moeten doen. Het veelal uitblijven van succeservaringen kan er ook bij S. voor zorgen dat hij vaak agressief gedrag vertoont naar klasgenoten. Hij zoekt als het ware het contact met hen op om dan vervolgens met ze in conflict te raken. (Singer, 2007) Anderzijds is uit onderzoek vastgesteld dat er bij dyslectische kinderen binnen het regulier onderwijs een lagere zelfwaardering en een negatiever zelfbeeld is dan bij kinderen in het speciaal onderwijs. Evenals de onderwijssituatie op een school voor speciaal onderwijs door dyslectische kinderen als meer dyslexievriendelijk ervaren wordt, waardoor ze zich beter ondersteund en gewaardeerd voelen, hetgeen resulteert in een hogere mate van zelfwaardering. (Humphrey, 2002) Het is ook belangrijk om te vermelden dat S. sinds kort gebruik maakt van medicijnen wat het taakgerichte werken positief kan beïnvloeden. (Caroll et al., 2005; Mayer, Calhoun & Crowell, 2000; Gillberg & Billstedt, 2000).

In het volgend hoofdstuk hoop ik methodes te vinden die mogelijk bijdragen aan een verbetering van het gedrag van S. En die mij helpen om meer inzicht te krijgen hoe en waarmee ik S. het best kan helpen en daarmee ook mijzelf en de groep.

## Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

### 3.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 heb ik aangegeven dat het leesprobleem en AD(H)D voor enorme frustraties zorgen bij S., als ook een gebrek aan zelfvertrouwen. In hoofdstuk 2 heb ik naar literatuur gezocht die betrekking heeft op bovenstaande aspecten. Van daaruit ben ik tot een opzet gekomen voor het vervolg van mijn onderzoek. Dit hebben de volgende respondenten opgeleverd en een uiteindelijke onderzoeksvraag met deel vragen.

### 3.2 Respondenten

Ik heb mezelf afgevraagd welke mensen nu van directe invloed zijn op mijn casus. Ik kwam tot de conclusie dat het allereerst S. is die het ernstig leesprobleem en AD(H)D heeft, daarnaast zijn moeder die hem natuurlijk als geen ander kent, vervolgens zijn begeleidster bij een gespecialiseerd dyslexie instituut die anderhalf jaar lang wekelijks een bijeenkomst met S. heeft en tot slot ik zelf als leerkracht van S., omdat ik dagelijks met hem werk, nu voor het tweede jaar en ik degene ben die de problemen met S. als een grote druk ervaar omdat ik de balans niet meer goed kan vinden in het verdelen van de aandacht voor S. en de rest van de groep.

### 3.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

#### 3.3.1 Onderzoeksvraag

“Hoe kan ik bij S., die een ernstig leesprobleem en AD(H)D heeft, zijn zelfvertrouwen verbeteren zodat hij meer taakgericht kan werken waardoor het verdelen van de aandacht voor alle kinderen in mijn groep weer beter in balans is?”

#### 3.3.2 Deelvragen

Na een verkenning over de definiëring van dyslexie, zelfvertrouwen en AD(H)D en de prevalentie en kenmerken van comorbiditeit en een afstemmingsmethode, ben ik gekomen tot de volgende deelvragen:

- Hoe is het zelfvertrouwen van S. in de klas en bij een gespecialiseerd dyslexie instituut?
- Wat maakt dat de taakwerkhouding van S. bij dit instituut beter is dan in de groep?
- Welke methode kan gebruikt worden om het zelfvertrouwen van kinderen met dyslexie en AD(H)D te vergroten?

### 3.4 Onderzoeksvorm

De onderzoeksvorm die ik gekozen heb is exploratief, omdat ik met name gebruik ga maken van observaties en interviews. Het is een casestudy omdat ik meer inzichtelijke kennis wil hebben over één leerling. (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsmas, 2007) Ik zal gebruik gaan maken van triangulatie waardoor het onderzoek meer betrouwbaar en objectiever wordt. Daarom heb ik gekozen om interviews te hebben met verschillende mensen in de directe omgeving van S.. (Moeder en een begeleidster van het leesinstituut) Bovendien ga ik mijn casus op verschillende momenten (tijdens een bijeenkomst bij het leesinstituut en tijdens het zelfstandig verwerken van de lesstof in de groep) en met verschillende middelen observeren. (Filmopname en open observatie) Ook zal ik een dossieranalyse maken, omdat ik denk dat mijn inzichten wat betreft het zelfvertrouwen van S. hierdoor worden vergroot. Wellicht levert dit dossier ook informatie op om zijn werkhouding te verbeteren.

#### 3.4.1 Interviews

Ik heb gekozen voor een interview met de moeder van S. omdat ik denk dat zij mijn inzichten kan vergroten over hoe S. is. Ik kijk dan mee door haar bril en vanuit een ander perspectief. Ik zie dan ook hoe hij in een andere situatie dan school functioneert en mogelijk kan dit informatie opleveren om het zelfvertrouwen van hem te vergroten. En om te reflecteren op mijn eigen handelen wat betreft S.. Ook heb ik een interview met een begeleidster van een gespecialiseerd dyslexie instituut gepland omdat ik denk dat het belangrijke informatie kan geven wat betreft de werkwijze van hen en welke mogelijke oplossingen dit kan inhouden. Ik denk wederom dat mijn inzichten worden vergroot en ik zal kunnen reflecteren op het geen ik zie en wat ik dan kan toepassen op mijn eigen handelen en kan zorgen voor eventuele aanpassingen in de groep.

#### 3.4.2 Observaties

Ik heb voor een open observatie gekozen omdat ik niet weet hoe en wat S. precies bij het instituut wekelijks doet. Daarom ook open omdat ik een totaal indruk en beeld wil krijgen hoe S. zich daar gedraagt, wat ik zie aan zelfvertrouwen bij hem en hoe zijn werkhouding daar is. Ik hoop hiermee ook handvatten of inzicht te krijgen die wellicht te gebruiken zijn voor hem in de klas.

#### 3.4.3 Gesprekken met S.

Bij het oplossingsgericht werken is het belangrijk dat degene die een probleem heeft actief meedenkt en zoekt naar mogelijke oplossingen voor zijn probleem. Ik hoop door gesprekken te hebben met S. meer inzicht te krijgen in zijn probleem en daaropvolgend mogelijk een stukje oplossing te vinden die kan bijdragen tot het vergroten van het zelfvertrouwen van hem en een betere werkhouding.

#### 3.4.4 Dossieranalyse.

Ik ga een analyse van het dossier van S. doen vanaf de periode dat hij naar school ging, waaronder ook 1 jaar peuterspeelzaal valt. Ik ga met name kijken naar

*“heel veel juffen en meneren”*

gegevens die mij meer kunnen vertellen over zijn zelfvertrouwen en werkhouding. Ik hoop hiermee mijn inzicht te vergroten en een completer beeld te krijgen van hem om zo tot een mogelijke oplossing te komen.

#### **3.4.5 Analyse van een filmopname.**

Ik ga een opname maken van een situatie waarin S. lesstof moet verwerken na een instructie. Ik heb gekozen voor dit moment omdat tijdens het verwerken van lesstof vaak goed te zien is welke werkhouding S. heeft en wat het doet met zijn gedrag en wat het betekent voor zijn zelfvertrouwen. Door vervolgens deze opname te analyseren kom ik wellicht tot meer of andere inzichten die belangrijk kunnen zijn in verband met zijn zelfvertrouwen en werkhouding.

Ik ga er een kwalitatieve inhoudsanalyse van maken omdat ik meer deskundige mensen, (critical friends en andere medestudenten) en leken (mijn dochter en partner), heb gevraagd om met behulp van een kijkwijzer te kijken naar met name de motivatie en de autonomie die ik S. geef, maar ook de rest van de groep.

Bij deze data verzamelingen ben ik me ervan bewust dat met name de observaties momentopnames zijn. Wat betreft de gesprekken/interviews wil ik de kanttekening plaatsen dat de gestelde vragen door mijn bril bedacht en gevraagd zijn. Ik wil trachten om dat zo objectief mogelijk te doen. (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma, 2007) Ik denk dat de filmopname van S. dan ook goede aanvulling zal zijn. Bij de gesprekken, observaties en filmopname heb ik rekening gehouden met de wensen van de betrokkenen. Aan L., de begeleidster van S. bij het gespecialiseerd dyslexie instituut zal ik vragen of zij het gemaakte verslag van het interview wil lezen voordat ik het ga gebruiken voor mijn onderzoek. Bovendien zal ik niet werken met volledige namen. Deze procedure zal ik ook toepassen bij de moeder van S. als ook bij S. zelf. De geplande filmopname zal ik eerst aan de betrokkenen laten zien voordat ik hem ga toevoegen bij het onderzoek. Ook mijn eventuele analyse zal ik laten zien aan betrokkenen.

#### **3.4.6 O.P.A. strategie en de Beertjes methode**

Een goede methode zou de afstemmingsstrategie, ook wel O.P.A. strategie genoemd (Ortho-Pedagogische-Afstemming), kunnen zijn. Dit is een vorm van cognitieve leertheorie. Het kind krijgt meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen werk(houding) (Braake & Meerwaldt, 2000) De Beertjes methode van Meichenbaum zorgt voor structuur in het denkproces. “Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? Ik ga aan de slag en Ik controleer mijn werk”. Belangrijk hierbij is de begeleiding in eerste instantie door verbale ondersteuning van de leerkracht samen met de afbeeldingen bij elke stap en in een volgende fase alleen de ondersteuning van de bij behorende afbeeldingen. (Zie figuur 1, blz.17) (Timmerman, 2002)

Omdat de leerling actief betrokken is bij het proces is de kans dat een goede afstemming plaatsvindt op zijn eigen motivatie en situatie groot.

*"heel veel juffen en meeren"*

Als het mij lukt om S. meer verantwoordelijk te laten zijn voor de stof die hij moet verwerken door met hem vooraf te overleggen over de hoeveelheid die hij wil maken en in welke tijd hem dat zal gaan lukken, vergroot ik zijn zelfstandigheid en heeft hij meer kans op succes ervaringen. Ik denk zijn zelfvertrouwen hiermee te kunnen vergroten omdat hij met deze methode steeds weer dezelfde terugkerende stappen van een te leren taak onder de knie krijgt en niet de focus meer heeft op het resultaat.

Bij het volgende hoofdstuk ga ik aan de slag met het verzamelen en analyseren van data. Ik hoop hierdoor een stukje van de puzzel te vinden.

figuur 1: Afbeeldingen van de Beertjesmethode van Meichenbaum



## Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten.

In dit hoofdstuk heb ik gegevens die ik aan de hand van interviews, observaties, het toepassen van de Beertjes methode, de O.P.A. Strategie en gesprekken heb gekregen, verwerkt zodat ik na de analyse tot conclusies kan komen die mij een stukje verder helpen in het zoeken naar een oplossing.

### 4.1. Data presentatie

#### 4.1.1 Observatie van S. tijdens een bijeenkomst bij het gespecialiseerd dyslexie instituut.

Bij het instituut waar S. wekelijks naar toe gaat om extra begeleiding te krijgen voor zijn leesprobleem heb ik opvallende dingen gezien. Ik zag dat S. een beslissing mocht nemen om direct door te gaan voor een record of eerst oefenen. Als hij foute antwoorden gaf kon hij daarna toch gewoon verder. Hij was gedurende de hele sessie rustig en betrokken. Toen hij op het eind van het uur naar de wc ging was hij al binnen enkele minuten weer terug. De begeleidster van S. wees hem enkele keren op dingen die niet goed waren, maar hij ging daarna gewoon verder met een volgende opgave.

#### 4.1.2 Verslag van het interview met de begeleidster van S.

De vragenlijst die ik heb gebruikt voor het interview is te vinden in bijlage 1, blz. 32. Aan L., de begeleidster van S., heb ik gevraagd om op een schaal van 0 t/m 10 hem een cijfer te geven als het gaat over het zelfvertrouwen van S. op dit moment. Ze beoordeelt hem dan met een 6,5/7, dit in tegenstelling tot het begin van de begeleiding waar ze hem een 4 geeft. L. geeft aan dat er op ieder afzonderlijk kind wordt afgestemd. Zo nodig wordt er eerst aan het zelfvertrouwen van een kind gewerkt alvorens er met de behandeling voor het leesprobleem wordt begonnen. L. is van mening dat het hebben van dyslexie invloed heeft op het zelfvertrouwen van een kind, zeker wanneer kinderen hard werken en dan weinig/geen vooruitgang zien. Daarom is het volgens haar goed om weer bij de basis te beginnen en kleine stapjes te nemen zodat kinderen voelen dat ze iets bereiken waarmee hun zelfvertrouwen weer wordt vergroot. L. denkt dat de rol die ouders en leerkracht hierin hebben nagenoeg het zelfde is, namelijk complimenteren met de dingen die goed gaan en van daaruit verder gaan. Het werken aan de interne motivatie voor lezen door kinderen boeken te laten lezen die zij belangrijk vinden acht L. ook van belang. Ook het geven van extra tijd en een stuk psycho educatie vindt zij belangrijk.

#### 4.1.3 Verslag van interview met de moeder van S.

M., zoals ik de moeder van S. de rest van dit verslag zal noemen, benoemt S. als egoïstisch op de vraag van mij hoe zij hem in een woord wat betreft zijn karakter zal omschrijven. Ze bedoelt hiermee dat hij zich heel graag afzondert en liever alleen is. Voor de rest vindt ze dat hij veel humor heeft, nieuwsgierig is, perfectionistisch en graag zijn gelijk wil hebben. M. vindt dat het de laatste tijd beter gaat met hem en volgens haar komt dit omdat hij ouder wordt en daardoor meer inzicht in zichzelf

*“heel veel juffen en meneren”*

heeft. Ze vermeldt dat beloningen, zoals knuffels geven en snoepjes, een positief effect hebben op zijn gedrag. Ze is van mening dat het zelfvertrouwen van S. voor aanvang van zijn schoolperiode normaal was. Toen hij vanaf groep 3 direct al veel moest oefenen met lezen en dit weinig resultaat opleverde, begon ook het driftig worden van hem. Omdat het met de broer van S. op dat moment niet zo goed ging was er weinig aandacht voor S. Met name in de groepen 3-4-5 is het zelfvertrouwen van S. volgens M. steeds minder geworden. Op dit moment nu hij in groep 6 zit heeft ze enigszins het idee dat het wat betreft het zelfvertrouwen iets beter gaat. Dit komt volgens haar omdat S. nu weet dat hij dyslexie heeft en door de bijlessen meer zelfvertrouwen krijgt. Op de vraag of M. vindt of de school/leerkracht voldoende aandacht heeft voor de problematiek van S. antwoordt ze dat er veel voor hem wordt gedaan. Ze heeft wel het idee dat alle aanpassingen hem helpen. Wel geeft ze aan dat ze graag eerder de diagnoses dyslexie en AD(H)D had willen hebben, omdat zij zich nu schuldig voelt ten opzichte van S. door uitspraken die ze naar hem heeft gedaan. Ze is ook benieuwd hoeveel invloed de comorbiditeit van de dyslexie met de AD(H)D heeft op het zelfvertrouwen en het gedrag van hem. Zij is van mening dat het aandachtstekort van haar zoon veel invloed heeft op het gedrag van hem.

#### **4.1.4 Verslag van een analyse van het aanwezige dossier van S. op school.**

In het dossier heb ik gekeken wat er geschreven staat over het zelfvertrouwen van S., zijn werkhouding, het lezen en hoe hij reageert op mensen en situaties.

Op de peuterspeelzaal is er weinig opvallend. Het zelfvertrouwen wordt over het algemeen goed genoemd. In groep 1 en 2 blaakt S. af en toe van zelfvertrouwen, maar wisselt die momenten ook af met geen zelfvertrouwen en reageren met tranen en boos worden. Wat betreft zijn werkhouding melden ze dat hij geconcentreerd kan werken en straalt als iets is gelukt. In groep 2 is het verwerkingstempo traag. Hij toont veel interesse voor boeken. Opvallend is dat er over de werkhouding, zelfvertrouwen en het lezen niets vermeldt staat bij groep 3. Bij het rapport staat wel dat zijn motivatie twijfelachtig is, hij een onvoldoende heeft voor werktempo, technisch lezen en automatiseren van de tafels. In groep 4 vullen ouders aan het begin van een schooljaar een vragenlijst in. Ze vertellen hoe zij tegen hun kind aankijken en wat ze verwachten voor hun kind het komend jaar. Moeder antwoordt dat ze hoopt dat S. meer begeleiding krijgt in het lezen en dat hij meer plezier krijgt in het lezen. Hij heeft matige cijfers op het rapport voor omgang met ander kinderen, regels, contact met de leerkracht en werkhouding.

Het lage werktempo komt volgens leerkrachten door zijn koppigheid. Leerkrachten geven ook aan dat S. het liefst in de buurt van de juf werkt. In groep 5 wil moeder graag de werkhouding van S. bespreekbaar maken en het onzelfstandige gedrag van haar zoon. Gedurende het hele jaar worden er dingen geprobeerd om S. beter te laten werken en vooral ook om zijn boosheid die als een rode draad door dit jaar loopt tot een minimum te beperken. Opvallend is dat er veel wordt geprobeerd, maar dat weinig dingen een blijvend resultaat hebben. In deze groep krijgt S. de diagnose

*“heel veel juffen en meneren”*

dyslexie. In het begin van groep 6 wordt er bij hem ook AD(H)D gediagnosticeerd en is hij tot het moment van dit schrijven ongeveer 2 maanden bezig met het gebruik van medicijnen.

#### **4.1.5 Verslag van filmopname**

Deze opname laat zien dat S. in eerste instantie gemotiveerd begint aan de opdracht na een extra korte uitleg van mij. Ik laat hem vervolgens zelf werken en loop bij hem weg. Na een poosje kom ik terug bij hem en zie dat hij fouten heeft gemaakt. Ik wijs hem erop en kort daarna schuift hij het werk aan de kant en trekt een boos gezicht. Hij gaat met zijn hoofd op de tafel liggen en gaat niet verder met werken. Ik probeer hem nog even te motiveren maar ik merk dat dit geen effect heeft. Ik laat hem met rust. Na een tijdje kom ik bij hem terug en constateer dat er nog niet veel verandering is in de situatie. Ik beslis voor hem dat hij met de cd naar een plek mag om rustig te worden. Hier gaat hij mee akkoord en doet wat er van hem wordt verwacht.

#### **4.1.6 Beertjesmethode van Meichenbaum**

Vanaf ongeveer januari 2012 heb ik de Beertjes methode ingezet bij o.a. het zelfstandig verwerken van lesstof. We hebben samen de afbeeldingen bekeken en de daarbij behorende bedoelingen en tekst. S. begreep vrij snel de bedoeling en ging ermee akkoord om deze methode te gaan toepassen. Telkens bij een verwerking van de lesstof heb ik hem zoveel mogelijk verbaal ondersteund in de te nemen stappen. De afbeeldingen hangen dicht bij zijn werkplek, omdat dit volgens hem de meest geschikte plek zou zijn. Bij iedere verwerking stemde ik zoveel mogelijk af over de hoeveelheid van de te maken lesstof, maar ook bespraken we in het kort wat de bedoeling van de les was. Vervolgens probeerden we aan de hand van de afbeeldingen van “de beertjes” het proces duidelijk te krijgen.

## 4.2 Data-analyse

Tijdens het analyseren van de gemaakte stukken vielen mij enkele zaken in het bijzonder op. Ten eerste de motivatie van S., ten tweede de mate van autonomie die het gespecialiseerd dyslexie instituut hem geeft en ik als leerkracht en ten derde het gebrek aan zelfvertrouwen van S. Ik zal dit proberen toe te lichten. Bij het gespecialiseerd dyslexie instituut krijgt S. ruimte om kleine beslissingen te nemen in een vaststaand programma; bv. “Wil je vooraf oefenen, of wil je de toets in een keer doen?” Vanuit de O.P.A strategie die ik eerder benoemde is dit ook heel erg belangrijk in verband met de betrokkenheid van S.. Een direct gevolg hier weer van is dat zijn zelfvertrouwen wordt vergroot zodat S. ondanks het maken van een fout toch verder gaat met de lesstof, dit in tegenstelling tot wat er bij mij in de klas gebeurt en wat te zien is in de opname die ik gemaakt heb. Ook ik beslis grotendeels de stappen voor S., omdat ik denk dat hij dit nodig heeft maar geef hem keuze uit twee mogelijkheden. Het is bekend dat voor kinderen met AD(H)D belangrijk is dat de mate van keuze beperkt blijft. Een voorbeeld is: “Wil je dat ik de titel opschrijf, of doe je dat zelf?” Ook is het duidelijk dat er tijdens de sessies bij het gespecialiseerd dyslexie instituut kleine stappen worden genomen die steeds weer op dezelfde manier en in dezelfde volgorde worden aangeboden. Bovendien wordt er één op één les gegeven. Zoals moeder in het interview duidelijk aangeeft is S. het liefst alleen omdat hij zich dan beter kan concentreren. Dit is bij het gespecialiseerd dyslexie instituut ook het geval, maar in de groep bij mij natuurlijk niet. Ook laat de filmopname duidelijk zien dat de stappen die S. moet nemen bij het verwerken van de lesstof niet overzichtelijk en duidelijk genoeg zijn, wat boosheid en stagnatie tot gevolg heeft. Het vertrouwen in zichzelf is bij het gespecialiseerd dyslexie instituut dus kennelijk groter dan bij mij in de groep.

Tijdens het gesprek dat ik met S. heb na het bekijken van de opname vraag ik hem of hij kan vertellen waarom het tijdens de uitleg en het opstarten van het zelfstandig verwerken van de leerstof eerst wel goed gaat. Hij moet lang denken en er valt een grote stilte waarna ik na een tijdje vraag of hij nog aan het denken is. Hij bevestigt dit. Uiteindelijk zegt hij toch: “Ik weet het niet.” Ik besluit om de vraag iets algemener te stellen en vraag hem hoe de school er voor hem zou uitzien als hij het helemaal alleen voor het zeggen heeft en geld geen rol speelt. Hier hoeft hij niet lang over na te denken. Hij antwoordt: “Ik zou een school willen met héél veel meneren en juffen!!!” En ik vraag of hij verder nog iets zou willen. Meer hoeft voor hem niet .

In het volgende hoofdstuk vindt u de conclusies die tot stand zijn gekomen uit het voorafgaande. Deze gegevens zullen gebruikt worden in het nemen van eventuele stappen in het vervolgtraject.

## Hoofdstuk 5 Conclusies en Aanbevelingen

### 5.1 Conclusies

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag: “Hoe kan ik bij S., die een ernstig leesprobleem en AD(H)D heeft, zijn zelfvertrouwen verbeteren zodat hij meer taakgericht kan werken waardoor het verdelen van de aandacht voor alle kinderen in mijn groep weer beter in balans is?”, heb ik theorie bestudeerd die mij meer inzicht gaf in kinderen met ernstige dyslexie en AD(H)D en de gevolgen voor het zelfvertrouwen en naar theorie die mij kon vertellen wat de rol van de mensen in de directe omgeving van S. er toe doen.

Om antwoord te krijgen op de vraag: “Hoe is het zelfvertrouwen van S. in de klas en bij een gespecialiseerd dyslexie instituut?”, heb ik theorie bestudeerd die zegt dat het hebben van zelfvertrouwen een van de basisvoorwaarden is om tot een goede ontwikkeling te komen. (Braake & Meerwaldt, 2000). Ook is het van belang voor het vergroten van het zelfvertrouwen dat dyslectische kinderen inzien dat een leesprobleem meer iets zegt over de dyslexie dan over de intelligentie van het dyslectische kind (Loonstra & Schalwijk, 2010). In de praktijk heb ik observaties gedaan van S. bij een gespecialiseerd dyslexie instituut, een filmopname in de klas tijdens het verwerken van leerstof en interviews met direct betrokkenen zoals de begeleidster van S. bij een gespecialiseerd dyslexie instituut en de moeder van S. Door deze observaties en gesprekken bij het dyslexie instituut werd duidelijk dat S. de gehele tijd in staat was om door te werken zelfs bij het maken van fouten. Hij bleef rustig en taakgericht. Hij had hier kennelijk voldoende zelfvertrouwen. Dit is in overeenstemming met wat onderzoek zegt dat zelfvertrouwen er voor zorgt dat je er op uit gaat en je mogelijkheden ontwikkelt en ontdekt waardoor je tot een goede werkhouding komt. (Braake & Meerwaldt, 2000). Dit in tegenstelling tot mijn praktijksituatie waarin S. niet voldoende zelfvertrouwen heeft waardoor hij niet tot een goede taak/werkhouding komt. Na enkele minuten stopt hij om verschillende redenen (bv. potlood is niet scherp genoeg, een boekje dat verkeerd ligt op zijn werkplek, een woord die hij in zijn ogen verkeerd heeft geschreven etc.) met het verwerken van de lesstof en wordt meestal boos wat zich uit in stagnatie en in het meest slechte geval in boosheid die gericht is op een klasgenoot middels fysiek contact.

Vervolgens ben ik op zoek gegaan naar antwoord op de vraag: “Wat maakt dat de taak/werkhouding van S. bij een gespecialiseerd dyslexie instituut beter is dan in de groep?” Uit onderzoek blijkt dat de interactie tussen leerkracht en leerling van groot belang is, omdat hierdoor meer betrokkenheid van de leerling wordt bereikt. (Stevens et al., 2000) Gevolg hiervan is dat een leerkracht goed moet afstemmen op de taakbeleving van een leerling. (Alexander, 2006; Steens et al., 2000). In mijn praktijksituatie kwam duidelijk naar voren dat de interactie tussen S. en mij voor hem niet altijd optimaal verloopt. Ik denk dat dit veroorzaakt wordt, omdat ik in tegenstelling tot een gespecialiseerd dyslexie instituut, S. niet constant één op één

*“heel veel juffen en meneren”*

kan begeleiden. Hierdoor mis ik soms belangrijke signalen waardoor er bij hem een stagnatie van het leerproces plaatsvindt.

Het juist afstemmen op de taakbeleving van S. was niet altijd mogelijk omdat de andere kinderen in mijn groep ook mijn aandacht nodig hebben. Dit is in overeenstemming met wat de theorie zegt over kinderen met dyslexie en AD(H)D. De leerkrachten kunnen invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van kinderen, waarbij de interactie tussen leerkracht en leerlingen van groot belang is. (Stevens et al., 2000)

Om op mijn laatste vraag welke methoden gebruikt kunnen worden om het zelfvertrouwen te vergroten van kinderen met dyslexie en AD(H)D antwoord te krijgen heb ik theorie bestudeerd die zegt dat kinderen met dyslexie en AD(H)D groot belang hebben bij het opdoen van succeservaringen om het zelfvertrouwen te vergroten. (Singer, 2007) Bij de O.P.A. strategie (Braake & Meerwaldt, 2000), een vorm van cognitieve leertherapie wordt afgestemd op het kind. Het krijgt weer meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen werkhouding. Dit vergroot dan het zelfvertrouwen van het kind. Daarnaast heb ik de Beertjes methode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) bij S. gedurende 2 maanden aangeboden. Deze methode maakt middels 4 vaststaande kleine stappen het proces duidelijk dat een leerling moet doorlopen. Eerst met verbale ondersteuning van de leerkracht en de daarbij behorende afbeeldingen en later met alleen de afbeeldingen ter ondersteuning. Ik denk dat S. aan beide strategieën behoefte heeft om zijn zelfvertrouwen te vergroten. De O.P.A strategie (Braake & Meerwaldt, 2000) omdat hij meer verantwoording voor zijn eigen werk krijgt en de Beertjes methode (Timmerman, 2002) omdat succeservaringen belangrijk zijn voor het vergroten van het zelfvertrouwen en dit bij deze methode uitstekend kan worden toegepast omdat het (kleine) steeds weer de zelfde stappen zijn. Na ongeveer 2 maanden uitproberen van beide strategieën kan ik concluderen dat dit nog niet tot het gewenste resultaat heeft geleid; namelijk dat hij beter zelfstandig aan de slag kan. Wat ik nu wel waarneem is dat S. vaker dan voorheen de eerste stap, (“Wat moet ik doen?”), zet en dus wel aan een werkje begint. Uit voorafgaande kan ik concluderen dat de stappen wellicht nog te groot zijn en S. de verantwoordelijkheid voor het nemen van eigen beslissingen nog niet voldoende beheerst, dit in tegenstelling tot het gespecialiseerd dyslexie instituut waar het wel lukt. Dit zou je kunnen verklaren omdat men bij het gespecialiseerd dyslexie instituut gedurende de gehele tijd één op één aan de slag kan met een leerling, op school in een klassensituatie niet. Voor S. is dit één op één begeleiden kennelijk wel van groot belang omdat dit het grootste verschil is wat ik heb gevonden tijdens mijn onderzoek.

## 5.2 Aanbevelingen

### 5.2.1 Aanbevelingen voor S.

Mede ook door dit onderzoek ben ik tot de conclusie gekomen dat in het geval van S. een meer gespecialiseerde setting meer effect lijkt te hebben en daarom vind ik dat we ook buiten de school moeten kijken. De eerste aanzet is al gemaakt, want ik heb samen met de ouders van S., een begeleidster van het GGZ en onze intern begeleidster besproken welke stappen we vanaf nu gaan zetten om hem verder te helpen. Ouders zijn momenteel bezig met zich verder in te lezen over de (on)mogelijkheden van ander soort onderwijs dan regulier basisonderwijs. Er wordt gedacht aan speciaal basisonderwijs, een REC 2 of een REC 4. Ook wordt er een preventief ambulante begeleidings traject opgestart om te kijken of ik mogelijkwijs nog aanpassingen in de groep kan doen voor S.. Mocht dit ook nog te moeilijk zijn of te weinig opleveren dan wordt dit traject gebruikt om eerder en makkelijker een indicatie te krijgen waardoor er mogelijk een rugzakje kan worden verkregen. Hierdoor kunnen we meer één op één situaties creëren waar S. veel behoefte aan heeft.

Belangrijk is ook dat welke stap ik ook ga zetten, het er een moet zijn die het zelfvertrouwen van S. vergroot, omdat hier de grootste sleutel ligt. Hij heeft in het verleden te veel en te vaak ervaringen opgedaan die zijn zelfvertrouwen in ernstige mate hebben aangetast. Belangrijk in deze context is het besef dat ik als leerkracht, de ouders van S. en S. zelf allemaal een schakel zijn in het netwerk. De een kan niet los worden gezien van de ander. Direct hiermee samenhangend komt ook het besef dat S. reageert en handelt op de dingen die ik als leerkracht doe of niet doe. Het is mijn realiteit, die niet perse de realiteit van iedereen hoeft te zijn. Zoals de systeemtherapie vertelt; een neutrale expert bestaat er niet en jij als leerkracht bent één schakel, maar niet de enige schakel in het geheel. (Cauffman & Dijk, 2009)

Tot die tijd blijf ik als leerkracht de ingeslagen weg proberen; zoveel mogelijk vooraf in steeds dezelfde stapjes hem zoveel mogelijk succeservaringen oplaten doen, om zijn zelfvertrouwen te vergroten. Ook zal ik proberen hem zoveel mogelijk positieve feedback te geven die vooral gericht is op het proces en minder op het resultaat. Steeds maar blijven benoemen dat het maken van een fout hoort bij een leerproces.

Ook lijkt het momenteel belangrijk om door te gaan met medicijnen waardoor het S. beter lukt om minder heftig te reageren als hij gefrustreerd raakt. Want de heftige reacties van voorheen leverden voor hem, de groep en voor mij veel negatieve gevoelens en reacties op.

### 5.2.2 Algemene aanbevelingen

In het algemeen wil ik opmerken dat ieder kind met problemen een persoonlijke zoektocht is waarbij hulp vanuit verschillende invalshoeken; ouders, intern- en externe begeleiders belangrijk kunnen zijn. Maar ook het kind zelf heeft een belangrijke stem in het geheel. Ieder mens is uniek! Ook blijkt uit onderzoek dat niet alle kinderen met dyslexie en AD(H)D het zelfde reageren en dezelfde oplossingen nodig hebben. Immers de beperkingen; het hebben van dyslexie en AD(H)D kunnen wel gelijk zijn, maar de oplossingen voor problemen die deze beperkingen met zich mee brengen zijn voor iedereen verschillend. Van groot belang is echter wel dat er tijdig erkenning is voor een (lees)probleem. Dat dit ook op sociaal emotioneel vlak direct aandacht nodig heeft om het zelfvertrouwen van een kind zo min mogelijk te schaden. Dit houdt automatisch in dat een leerkracht voldoende kennis van zaken moet hebben, een goede relatie moet opbouwen met de leerlingen en oprechte empathie moet kunnen tonen ook voor kinderen die meer aandacht nodig hebben. Van belang is dat de inbreng van ouders met hun inzichten wat betreft hun kind niet wordt vergeten. Bovendien is het bij comorbiditeit belangrijk om te beseffen dat uit onderzoek bekend is dat kinderen binnen het speciaal onderwijs die dyslexie en AD(H)D hebben meer zelfvertrouwen en taakgerichter kunnen werken dan kinderen op het reguliere basisonderwijs.

Al met al doen we veel dingen met de mogelijkheden die wij als reguliere basisschool hebben goed. Ik ben me er bewuster van geworden dat het belangrijk is om van tijd tot tijd je zelf een spiegel voor te houden en jezelf af te vragen in wiens belang je handelt. Hiermee bedoel ik dat het beter is om tijdig hulp te vragen en inzichten van anderen te gebruiken om tot een oplossing te komen.

## Hoofdstuk 6 Evaluatie

Ik kijk met overwegend positieve gevoelens terug op het proces van het maken van dit product maar ook het resultaat stemt mij positief. Ik heb door dit onderzoek meer inzicht gekregen in de problematiek van kinderen met dyslexie en AD(H)D, maar ook in het bijzonder in die van S. Belangrijker is nog dat ik beter weet welke stappen ik moet zetten en dat er een stukje bewustwording is ontstaan over de aspecten die ik intuïtief toch goed deed. Ik maak hierbij onderscheid in de evaluatie direct gerelateerd aan S. en wat het voor mij persoonlijk heeft betekend in mijn leerproces.

### 6.1 Evaluatie gerelateerd aan S.

Toen ik met het onderzoek begon had ik een vermoeden dat het hebben van dyslexie en AD(H)D grote gevolgen in negatieve zin heeft voor het zelfvertrouwen. Zo ook voor die van S. Mijn ideeën hierover werden bevestigd door de literatuur die ik hierover heb gelezen. Ik denk dat het een goede keuze is geweest om het probleem van S. te bekijken vanuit het gespecialiseerd dyslexie instituut, waardoor ik heel duidelijk het bewijs kreeg dat een van de oplossingen voor S. gezocht moet worden in het zoveel mogelijk één op één begeleiden en vanwege zijn AD(H)D steeds dezelfde kleine stappen nemen. Ook zag je bij het instituut dat S. door de kleine stappen steeds een succeservaring kon opdoen die erg belangrijk is voor zijn zelfvertrouwen. Hieruit kon ik mijn conclusie trekken dat het gebruiken van de Beertjes methode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) een juiste keuze is geweest; want bij deze methode wordt immers het leerproces in steeds dezelfde, kleine, opeenvolgende stappen genomen. Jammer is wel dat het (nog) niet het gewenste effect heeft. Door de aanvraag van een rugzakje wordt het mogelijk op sommige tijden individuele begeleiding te kunnen regelen, waardoor S. het proces van het verwerken van lesstof beter onder de knie zou kunnen krijgen. Door het interview met moeder beseft ik opnieuw dat S. het liefst alleen werkt omdat hij het moeilijk vindt om veel prikkels binnen te krijgen en dit nu eenmaal wel de realiteit is als je samen in een huis woont met drie andere broers en ouders. Bekend is dat kinderen met AD(H)D veel prikkels binnen krijgen en moeite hebben met het filteren ervan. Helaas kan ik ook aan deze behoefte in de groep bijna niet tegemoet komen. S. zit nu eenmaal met 22 andere kinderen in de klas en op momenten waarop hij behoefte heeft aan rust omdat hij nog midden in een denkproces zit, begin ik als juf al weer te praten waardoor hij zeer gefrustreerd raakt en niet meer verder kan in zijn leerproces. Ook gaf moeder duidelijk aan dat ze liever had gehad dat de signalen die S. in een vroeg stadium al wel heeft afgegeven eerder vertaald hadden moeten worden naar een diagnose van dyslexie en ook AD(H)D. Hierdoor heeft zij het gevoel gehad dat ze te lang reacties naar S. heeft gegeven die zeker niet positief te noemen zijn als het gaat om het vergroten van het zelfvertrouwen. In de analyse van het aanwezige dossier van S. werd duidelijk dat er in groep 3 signalen zijn geweest die duiden op vermindering van het zelfvertrouwen. Ik weet nu uit onderzoek dat het zeer belangrijk is om gelijktijdig met het opstarten van het leesproces er voor te zorgen dat er aandacht is voor het zelfvertrouwen van een kind. Zeker als er

*“heel veel juffen en meneren”*

geconstateerd wordt dat een leesproces niet of nauwelijks op gang komt of moeizaam verloopt. Het meest waardevol voor mij is geweest de spiegel die ik mezelf op enig moment heb voorgehouden na een gesprek met moeder en na een gesprek met S. Moeder vroeg zich af of ik als leerkracht niet al te veel aanpassingen had gedaan, die ze overigens wel waardeerde, waardoor we het doel, namelijk het vergroten van het zelfvertrouwen en daardoor het op gang brengen van een goede taak/ werkhouding uit het oog hadden verloren. Ook had ik naar aanleiding van de filmopname die ik heb gemaakt van S. in relatie met mij tijdens het verwerken van lesstof, een gesprek. Het meest pakkende en treffende dat S. in dit gesprek beweerde was zijn uitspraak:

“Ik zou een school willen met hééél veel juffen en meneren!”

Met deze uitspraak geeft S. in mijn ogen duidelijk aan behoefte te hebben aan zoveel mogelijk één op één begeleiding. Als beperkingen problemen geven kun je niet de beperking laten verdwijnen, maar wel op zoek gaan naar een oplossing voor de problemen.(Cauffman & Dijk, 2009)

Vertaald naar S. zou dit het volgende voor hem kunnen betekenen: Zoveel mogelijk één op één begeleiden lijkt momenteel de beste oplossing. Dit kunnen we natuurlijk niet van de ene op de andere dag regelen, maar hierdoor is bij mij wel het besef gekomen dat we onze horizon moeten verbreden en ook buiten onze school naar oplossingen moeten kijken. Tegelijk is het belangrijk dat we proberen zoveel mogelijk aan zijn behoeften tegemoet te komen door bv. een rugzakje aan te vragen en hem in ieder geval zoveel mogelijke één op één begeleiding te bieden. Door samen met S., zijn ouders, onze intern begeleider, de medewerkster van het GGZ en ik zelf te kijken naar het probleem van S. heb ik wel het gevoel dat we uiteindelijk een belangrijke stap in de goede richting hebben gezet om het zelfvertrouwen van S. te vergroten. In ieder geval zijn we er ons terdege van bewust dat we ervoor moeten waken dat zijn zelfvertrouwen niet nog meer afneemt en daarom zeer zorgvuldig moeten zijn in de stappen die we nog willen zetten.

## 6.2 Eigen leerproces

Net als bij alle modules van deze opleiding begon ik vol goede moed aan dit meesterstuk. Volgens de leerstijlen van Kolb(1984) heb ik geleerd dat ik overwegend een “Doener”(accomodeerder) en “Beslisser”(convengeerder) ben waardoor ik niet bang ben om iets nieuws te ondernemen. Maar door dit onderzoek ben ik me wel meer gaan bezinnen en nadenken(divergeren en assimileren) door vooraf literatuur te lezen over dyslexie, AD(H)D en zelfvertrouwen. Vervolgens heb ik uit verschillende beweringen en uitspraken datgene gekozen wat mijn overtuiging is. De stellingen dat het van groot belang is om voldoende zelfvertrouwen te hebben om tot een goede werkhouding te komen (Braak & Meerwaldt, 2000), maar ook dat niet het probleem, maar de oplossing centraal moet staan (Cauffman & Dijk, 2004) en het hebben van oprechte empathie en betrokkenheid bij een leerling(Stevens et al., 2000), zijn voor mij zeer waardevolle beweringen waar ik in de toekomst bewuster naar wil handelen

*“heel veel juffen en meneren”*

en rekening mee wil houden. Mede door deze stellingen ben ik me er van bewust geworden dat ik me als leerkracht voortdurend een spiegel moet voorhouden en moet beseffen in wiens belang ik handel en ook wat ik moet doen om tot een hoger niveau te komen. (Korthagen, 2003) Belangrijk voor mij was hierin het samenwerken met critical friends waardoor ik soms de pas op de plaats maakte die ik alleen niet had gemaakt. Ik heb deze samenwerking dan ook als zeer prettig en leerzaam ervaren als ook de feedback en bijeenkomsten samen met de docenten en andere studenten waarin van tijd tot tijd leerzame en waardevolle gesprekken plaatsvonden. Een leerpunt voor mij blijft wel dat ik als doener en beslisser niet te snel moet gaan en geduld niet als passief en een allergie moet zien, maar als een goede balans voor mij om in totaliteit tot een hoger niveau te komen. Vaak deed ik dingen intuïtief al goed, maar ben ik me er nu meer bewust van en kan het daarom vaker en beter toepassen ook in andere situaties. Ook weet ik nu dat S. beperkingen heeft die problemen veroorzaken, maar dat we gezamenlijk moeten zoeken naar oplossingen. Ik vond het lastig om hem “los te laten” en te beseffen dat dit ook een stuk van de oplossing is. Ik vind het nog moeilijk om het niet te zien als een falen van mij zelf, maar meer als een oplossing voor het probleem. Gaande weg dit onderzoek kwam het besef dat dit een leerpunt voor mij is; uitspreken en toe geven dat ik als leerkracht niet alles kan oplossen en dat ik daarmee beter mijn grenzen moet bewaken zodat de aandacht die je als leerkracht moet hebben voor een hele groep niet in gevaar komt. Ik merkte uiteindelijk dat dit ook de frustraties zijn die je dan gaat voelen; op momenten dat ik met S. (te lang) bezig was voelde ik mij schuldig naar de rest van de groep en omgekeerd als ik de aandacht niet aan S. gaf voelde ik mij vervelend naar hem toe. Ik zal veel meer moeten leren dat ik niet de hele wereld kan helpen ook al wil ik dat nog zo graag en dat ik tevreden moet zijn met de meest kleine behaalde successen. Ik heb ook geleerd dat het belangrijk is om overzicht te houden, iets dat ik erg nodig heb in een proces. Daarom was het prettig om geregeld intervisie bijeenkomsten te hebben en dat we gefaseerd stukken konden aanleveren waarop we feedback kregen. Verder heb ik ervaren dat het voor mij goed is dat er gekeken wordt naar zaken die al goed zijn en dat ik dat als feedback ook nodig heb. Hierin heb ik weer geleerd dat je dit ook kenbaar moet maken zodat de ander kan reageren.

*“Al met al een waardevol leerproces dat ik zeker vaker ga toepassen!”*

## Literatuurlijst

Baert, K. (2002). *Op één spoor?* Leuven - Apeldoorn: Garant.

Boetsch, E. G. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the live span. *Development and psychopathology*, 8 , 539-562.

Bolhuis, S. (sd). *Leren en veranderen*. 195 t/m 231.

Bosman, A. & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44 , 213-223.

Braams, T. (2004). *Dyslexie. Een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.

Braams, T. (2005). Omgaan met dyslexie en sociaal emotionele aspecten. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44 , 213-223.

Braams, T. (2000). Stemmingsstoornissen bij kinderen en jongeren: kinderen met leerproblemen vormen een risicogroep. *Tijdschrift voor remedial Teaching*.(2) , 22-29.

Bronfenbrenner. (1998). The Ecology of development processes. *Vol I Theoretical Models of Human Development* , 993-1028.

Caroll, J. M., Maughan,B., Goodman, R.& Meltzer, H. (2005). Literary difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 , 524-532.

Cauffman, L. & dijk, D.J. v.(2009). *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Dale, J. v. (2003). *Het leven in woorden*. Zutphen: De Walburg Pers.

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen Het materialenboek: lijsten,hulpteksten en handelingswijzers*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen Tien verhalen van leerkrachten over kinderen in sociaal-emotionele kwesties in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*.

Furman, B. (2006). *Kids Skills*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

- Humphrey, N. & Mullins, P.M.(2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 , 196-203.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: The role of teachers and peers. *Support for Learning*, 3. , 130-136.
- Jong, P. d. (2004). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amersfoort: Wilco.
- Kallenberg, T. K. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Laat, A. d. (2011/4). Maakt mij niet uit. *Tijdschrift voor vaktherapie* , 4-5.
- Lange, R. d. (2011). Observeren. *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* , 152 t/m167.
- Lieshout, T. v. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Loonstra, J. & Schalwijk, F. (1999). *Omgaan met dyslexie Sociale en emotionele aspecten*. Leuven - Apeldoorn: Garant.
- Loonstra, J. & Schalwijk, F. (2010). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Miles, S. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low- elementary school children. *Child development*, 95 , 22-40.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas! Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Riddick, B. (2009). Living with Dyslexia: The social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties/Disabilities. *Taylor and Francis IT*,3 , 32-50.
- Singer, E. (2007). Coping with academic failure: A study of Dutch children with dyslexia. *Journal of Dyslexia*, 14 , 314-333.
- Singer, E. (2005). The strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (5) , 411-423.
- Sprouse, C. H. (1998). Social perception in students with learning disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Nonverbal behavior*, 22 , 125-134.
- Stevens, L. (1997). Overdenken en doen. *Procesmanagement Primair Onderwijs* , 1 t/m 36.

*"heel veel juffen en meeren"*

Terras, M. T. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of selfesteem and understanding. *Dyslexia*, 15 , 304-327.

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Touw, H. & Beukering, T., v. (2009). Professional in de spiegel. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* , 453 - 460.

Vansteenkiste, M. & Neyrinck, B. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering. *Tijdschrift voor Psychotherapie* , 172 t/m 185.

Wilcut, E. & Pennington, B.F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 , 1039-1048.

Wolf, K. v. & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

## Bijlagen

### Bijlage 1 Checklist & vragenlijsten

Checklist voor het maken van een interview met L., de begeleidster van S. bij het gespecialiseerd dyslexie instituut.

Ik ga notities maken van de antwoorden die L. geeft op mijn vragen, omdat een opname niet mogelijk is.

Het wordt een open interview, omdat voorafgaand aan dit interview ik een les mag bijwonen van S. Hier op aansluitend heb ik een gesprek met L.

L. uitleggen wat de reden van mijn interview is; onderzoek naar het zelfvertrouwen bij kinderen met ernstige dyslexie. En met name bij S.

1. Wat is de naam, leeftijd en opleiding van L.
2. Op welk punt in de behandeling zit S. momenteel?
3. Heeft S. veel of weinig vertrouwen in zich zelf?
4. Is er iets veranderd wat betreft het zelfvertrouwen van S. sinds hij in behandeling is?  
  
Zo ja; wat dan?
5. Wordt er tijdens de behandeling ook aandacht geschonken aan sociaal emotionele aspecten(secundaire problematiek)? Zo ja Hoe en wanneer?
6. Mogen bij RID alleen maar kinderen met enkelvoudige dyslexie worden behandeld?
7. Wat is daar de reden van?
8. Wat is de mening van L. over het verband tussen weinig zelfvertrouwen en dyslexie?
9. Wat is de mening van L. over het programma dat S. aangeboden krijgt?
10. Wat is er heel goed aan? Zijn er nog zaken die verbeterd kunnen worden zo ja, welke en hoe?
11. Wat kunnen leerkrachten doen voor kinderen met dyslexie?
12. Wat kunnen ouders doen voor kinderen met dyslexie?
13. Waarom mogen er geen filmopnames worden gemaakt?

Vragen voor interview met M., de moeder van S..

Ik zal vooraf aan M. uitleggen wat de reden van mijn interview is. Het zelfvertrouwen van S.; zijn leesprobleem en AD(H)D.

1. Wat is de naam, leeftijd en gezinssituatie?
2. Hoe omschrijf je het karakter van S.? Wat voor een kind is het? Wat zijn de positieve eigenschappen van S. En wat de mindere?
3. Welke plaats neemt S. in het gezin in? Welke rol heeft hij? Vraagt hij veel aandacht? Helpt hij veel? Is hij veel op zich zelf?? Etc.?
4. Wat voor een kind was S. voor aanvang van zijn school periode? Hoe was zijn zelfvertrouwen in die tijd?
5. Hoe omschrijf je het zelfvertrouwen van S. nu?
6. Is er volgens jou een verschil tussen school en thuis? Zo ja, waaraan merk je dat?
7. Als je het zelfvertrouwen van S. op een schaal moet zetten van 1-10 wat betreft de voorschoolse periode welk cijfer geef je het dan. En hoe kom je aan dat cijfer?
8. Zo ook voor de schoolse periode?
9. Wat doen jullie als gezin aan het vergroten van het zelfvertrouwen van jullie kinderen en in het bijzonder dat van S.?
10. Heeft de positie (oudste kind en tweeling) er volgens jou mee te maken met de mate van zelfvertrouwen die S. heeft?
11. Vind jij dat school voldoende doet voor S. met zijn leesprobleem en met name wat betreft het zelfvertrouwen. Zo ja, wat doet school goed. Zo nee wat zou school anders en meer kunnen doen?
12. Vind je dat ik als leerkracht nog dingen anders moet doen wat betreft S. Zo ja, wat. Wat vind je dat ik goed doe??
13. Zijn er nog zaken die we niet hebben besproken maar die wel aan de orde hadden moeten komen?

## Bijlage 2 Kijkwijzer

Kijkwijzer: Kwalitatieve inhoudsanalyse gerelateerd aan motivatie en autonomie.

Naam:

|                                                   |
|---------------------------------------------------|
| <b>1. Wat zie ik aan motivatie in de groep?</b>   |
| <b>2. Wat zie ik aan motivatie bij S.?</b>        |
| <b>3. Wat zie ik aan autonomie voor de groep?</b> |
| <b>4. Wat zie ik aan autonomie voor S.?</b>       |
| <b>5. Overige opmerkingen:</b>                    |