

Speciale Onderwijszorg in de Groep

Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken

VandenBroucke (2005)



'leerlingen met ongelijke onderwijsbehoeften gelijk behandelen geeft ongelijke leerresultaten' echter

'leerlingen met ongelijke onderwijsbehoeften ongelijk behandelen geeft gelijke leerresultaten'

Steunpunt Onderwijs Enschede (2012)

Student: Adri van Essen
Studentnummer: S1040170
E-mail: s1040170@student.windesheim.nl
Titel: ENSO.PGORwsS1040170vanEssen
Docent: Mw. J. de Jong Weissman MSEN
Inleverdatum: 5 juli 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Voorwoord	5
1. Inleiding	6
1.1 De aanleiding tot het onderzoek.....	6
1.2 De huidige situatie.....	6
1.3 Doel van het onderzoek	6
1.4 Doel in het onderzoek	7
1.5 De onderzoeksvragen.....	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Geïntegreerde leerlingenzorg als alternatief voor de huidige zorg.	8
2.2 Geïntegreerde leerlingenzorg en dyslexie	9
2.3 Geïntegreerde leerlingenzorg en een dyslexievriendelijke school	9
2.4 De overstap naar het voortgezet onderwijs en de risico's daarvan.....	10
2.5 Ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in klas 1 en 2	11
2.6 De rol van de docent	12
2.6.1 Pedagogisch handelen.....	12
2.6.2 Didactisch handelen	13
2.7 De rol van de klasgenoten.....	14
2.8 De rol van de mentor	14
2.9 De rol van de schoolleiding	14
2.10 De rol van remedial teaching	15
2.11 De rol van ouder(s)/verzorger(s).....	15
3. Opzet van het onderzoek	16
3.1 Onderzoeksmethoden.....	16
3.2 Aantal respondenten bij het onderzoek	16
3.3 Triangulatie.....	16
3.4 Instrumenten.....	16
3.5 Communicatie en Kennisdeling	17
4. Resultaten	18
4.1 De dyslectische leerling.....	18
4.2 De afdeling remedial teaching	20
4.3 De docent	20
4.4 De rol van de mentor	22

4.5 De rol van de klasgenoot.....	24
4.6 De rol van de ouders	25
4.7 Verwachtingen die ouders van de school hebben	26
4.8 De rol van de schoolleiding: borging van de aanpassingen	26
5. Conclusies en aanbevelingen	27
5.1 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeks- en deelvragen.....	27
5.2 Slotconclusie.....	32
5.3 Aanbevelingen.....	33
5.4 Kennisdeling	34
Literatuurlijst	35
Bijlage 1: Directe Instructie Model	39
Bijlage 2: Zorgmodel Onderzochte School	40
Bijlage 3: Organisatieschema voor integratie van leerlingenzorg	41
Bijlage 4: Leerlingenenquête	42
Bijlage 5: Enquête voor docenten en mentoren	45
Bijlage 6: Enquête voor klasgenoten van de dyslectische leerling	51
Bijlage 7: Enquête voor ouders van dyslectische leerlingen	53
Bijlage 8: Plan van Aanpak	57

Samenvatting

In dit onderzoeksrapport wordt nagegaan hoe leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen op de onderzochte school geïntegreerd kan worden in de vaklessen. De onderzochte school heeft een zorgplan waarin de visie op zorg beschreven staat. Er is nog geen schoolbreed dyslexiebeleid ontwikkeld. Bij dit onderzoek zijn de dyslectische leerlingen, de klasgenoten, de vakdocenten, de remedial teachers, de mentoren, de schoolleiding en de ouders van de dyslectische leerlingen betrokken. Door middel een surveyonderzoek is nagegaan welke ondersteuningsbehoeften er bij de verschillende betrokkenen bestaan en welke ondersteuning er gegeven kan worden.

Gebleken is dat leerlingenzorg nu voornamelijk in het secundaire onderwijsproces plaats vindt, waardoor zorgleerlingen vaklessen missen en kans op nieuwe stagnatie ontstaat. Een verschuiving naar het primaire proces is nodig, om de genoemde stagnaties te voorkomen. Deze verschuiving van leerlingenzorg kan plaats vinden, door leerlingenzorg te integreren in de vaklessen. Door te werken volgens het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003, Struiksma, 2005) biedt de docent zorg aan alle leerlingen en aan dyslectische leerlingen in het bijzonder. Hij kan hierbij hulp van een remedial teacher inroepen. Zo verdiept het handelen van de docenten zich van pedagogisch- en didactisch handelen naar orthopedagogisch- en orthodidactisch handelen, dat het welbevinden en functioneren van de dyslectische leerlingen ten goede komt.

Op didactisch gebied is het gebruik van het Directe Instructie Model (DIM) van Kappen (2010) een goede mogelijkheid om uitleg naar niveau te geven. Groepswerk biedt de dyslectische leerling de mogelijkheid om gebruik te maken van peer support en peer review. De rol van de klasgenoten is daarbij belangrijk.

Op pedagogisch gebied is de aandacht van de docent nodig voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de dyslectische leerling.

Docenten, mentoren ouders en klasgenoten zijn bereid om ondersteuning te geven aan de dyslectische leerling, een belangrijke voorwaarde om leerlingenzorg te integreren in de vaklessen.

Het belangrijkste proces voor alle betrokkenen is de bewustwording van het feit dat zorg allereerst in de klas thuishoort. Toerusting van docenten vanuit een nog te ontwikkelen schoolbreed dyslexiebeleid is hiervoor nodig.

Voorwoord

Na twee jaar begeleiding van dyslectische leerlingen is mij duidelijk geworden, hoe hard deze leerlingen werken en hoe groot de teleurstelling is als hun inspanning niet beloond wordt met een goed resultaat. Een goede begeleiding kan echter veel bijdragen aan een positief resultaat en daarmee aan het zelfvertrouwen van de dyslectische leerlingen. Vanuit een gezond gevoel van zelfvertrouwen worden vaak positieve resultaten behaald.

Het is belangrijk dat dyslexie door de schoolleiding en de docenten serieus genomen wordt. Dit onderzoeksrapport is geschreven om een bijdrage te leveren aan de integratie van zorg die nodig is om dyslectische leerlingen het onderwijs te geven dat past bij hun niveau. Zij hebben hier recht op (Ruijsenaars, 2008). Het is belangrijk voor deze leerlingen dat docenten hen goed begrijpen en bereid zijn om het onderwijs en de begeleiding af te stemmen op de zorg die zij nodig hebben. Docenten hebben op hun beurt weer ondersteuning van de schoolleiding nodig. Een beleid waarin beschreven staat hoe de schoolleiding over dyslexie denkt en dyslectische leerlingen wil begeleiden, is hiervoor een goed uitgangspunt (Rijkschroeff & Cox, 2005).

De onderzochte school wordt gekenmerkt door een klimaat, waarin respect voor elkaar belangrijk is vanuit de christelijke identiteit. Vanuit deze identiteit, waarin zorg voor elkaar een kernnotie is, behoort zorg voor elke leerling, en voor leerlingen met een leerprobleem of leerstoornis zoals dyslexie in het bijzonder, de kern van het onderwijs te vormen.

In dit onderzoeksrapport is vanwege de leesbaarheid telkens bij de docent, de mentor, de leerling, de remedial teacher en de schoolleider voor de mannelijke vorm gekozen. Uiteraard wordt hiermee ook de vrouwelijke vorm bedoeld. Voor leerlingenzorg wordt zorg gebruikt, behalve wanneer de term geïntegreerde leerlingenzorg als specifieke term gehanteerd wordt.

Het schrijven van dit onderzoeksrapport en de ontwikkeling die daaraan vooraf is gegaan tijdens de tweejarige opleiding Remedial Teaching aan Hogeschool Windesheim te Zwolle, zou niet mogelijk zijn geweest, als mijn vrouw Anja en onze kinderen mij daar niet de gelegenheid voor hadden gegeven. Dank voor het feit, dat jullie mij in staat stelden om te kunnen studeren. Bovenal dank ik mijn Hemelse Vader die mij de energie en het inzicht heeft gegeven om deze studie te kunnen volgen en dit onderzoeksrapport te schrijven, waardoor ik steeds meer affectie heb ontwikkeld voor zorgleerlingen.

Een woord van dank is ook op zijn plaats aan alle betrokkenen op de onderzochte school, die tijdens mijn gehele studie welwillend informatie hebben verstrekt of naar bijeenkomsten zijn gekomen, die tijdens het volgen van de diverse modules belegd zijn. Ik denk hier in het bijzonder aan de afdelingsleider van het vmbo die bereid is om aan de hand van de aanbevelingen uit dit onderzoeksrapport volgend jaar een pilot op te zetten in een vmbo-1 klas zodat de onderzochte school een eerste bewuste stap kan gaan zetten op het pad van geïntegreerde leerlingenzorg, met het doel om alle leerlingen het onderwijs te bieden dat zij nodig hebben.

Tenslotte zou dit rapport er niet gekomen zijn zonder de motivatie en de ondersteuning van de docenten en studiebegeleider mevrouw J. de Jong Weissman van de masteropleiding SEN, onderdeel van de Opleidingen Speciale Onderwijszorg van Hogeschool Windesheim. Dank voor alles wat jullie in mijn ontwikkeling geïnvesteerd hebben. Ik kon bij de aanvang van de studie niet bevroeden dat het mogelijk zou zijn om in twee jaar zo'n fantastische ontwikkeling door te maken. Het heeft mijn leven verrijkt!

IJsselmuiden, 2012

Adri van Essen

1. Inleiding

1.1 De aanleiding tot het onderzoek

'Het doel van de begeleiding en zorg is om zoveel mogelijk leerlingen op verantwoorde wijze te laten deelnemen aan het onderwijsleerproces... Begeleiding en zorg wordt, zo tijdig en tijdelijk mogelijk aangeboden, in zo licht mogelijke vorm, zo dicht mogelijk bij huis, op de meest adequate wijze, door de meest aangewezen persoon of instelling'

*'Bij **zorg** denken we aan pedagogisch-didactische maatregelen waarmee de school leerlingen ondersteunt die, al dan niet tijdelijk, problemen hebben om het onderwijsaanbod te volgen'*

*'**Leerlingenbegeleiding en –zorg** is het samenhangend geheel van activiteiten en voorzieningen ten behoeve van een systematische ondersteuning van leerlingen tijdens hun schoolloopbaan op basis van onderwijsbehoeften van deze leerling'* (Zorgplan onderzochte school, 2009, p. 6)

In het kader van dit onderzoek wordt zorg gespecificeerd als speciale onderwijszorg voor leerlingen met dyslexie. De zorgafdeling, waaronder remedial teaching, vindt het belangrijk dat Passend Onderwijs voor alle leerlingen wordt ingevoerd. Ruijsenaars (2008) stelt dat elke leerling recht heeft op goed onderwijs dat past bij zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Daaronder vallen ook de leerproblemen en leerstoornissen.

De inspecteur van het onderwijs heeft tijdens een bezoek in 2009 geconstateerd dat de school een goed beleid heeft ten aanzien van leerlingenzorg, maar dat de zorg niet in samenhang aangeboden wordt en niet is geïntegreerd in het curriculum (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Daarom is het nodig dat er gezocht wordt naar een vorm van leerlingenzorg die wel voor deze samenhang zorgt.

De integratie in het curriculum is nodig, omdat ook zorgleerlingen recht hebben op goed onderwijs (Ruijsenaars, 2008). Hoewel dit onderzoek specifiek gaat over de integratie van zorg voor leerlingen met dyslexie is deze integratie ook voor leerlingen met andere leerproblemen waardevol en zelfs ook voor de klasgenoten die geen dyslexie hebben. Goed onderwijs in de klas is noodzakelijk voor iedereen (Van Meegen, 2009). Hacquebord (2008) zegt in dit verband dat veel van wat goed is voor dyslectische leerlingen, ook goed is voor andere leerlingen.

1.2 De huidige situatie

De onderzochte school is een scholengemeenschap voor vmbo/theoretische leerweg (vmbo/t) tot en met gymnasium. De school heeft 2100 leerlingen, waarvan 84 leerlingen een dyslexieverklaring hebben. Dat is 4% van het totaal aantal leerlingen.

Gerichte schoolbrede ondersteuning aan zorgleerlingen tijdens de les ontbreekt op dit moment. Er zijn docenten die op eigen initiatief ondersteuning geven aan leerlingen, maar dit gebeurt niet gecoördineerd en planmatig. Docenten geven aan dat de tijd hiervoor ontbreekt. Dit is één van de meest gebruikte argumenten, zoals Kamil, Borman, Dole, Kral en Torgesen (2008) aangeven.

Voor Engels en Wiskunde wordt er voor alle leerlingen op vrijdagmiddag bijles gegeven door een vakdocent. Leerlingen worden hiervoor opgegeven door hun eigen vakdocent. Wanneer bijles voor zorgleerlingen niet toereikend is of docenten niet het initiatief nemen om deze leerlingen ondersteuning te geven, worden zij aangemeld voor ondersteuning bij Remedial Teaching tijdens de reguliere lessen, waardoor zij echter een aantal lessen missen. Enerzijds krijgen zij dus ondersteuning die ze nodig hebben, anderzijds missen zij daardoor weer lessen. Dit is in tegenspraak met het beleid van de onderzochte school, zoals dat in het Zorgplan omschreven is.

Remedial teaching ondersteunt dyslectische leerlingen volgens het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004). Schoolbreed beleid ten aanzien van dyslexie ontbreekt, zodat het werken volgens het eerdergenoemde Protocol slechts gedeeltelijk verwezenlijkt wordt. Een bijkomend nadeel van het ontbreken van schoolbreed beleid is dat er onduidelijkheid ontstaat over de toepassing van faciliteiten voor leerlingen met een leerprobleem.

1.3 Doel van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is om na te gaan op welke wijze de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 van de onderzochte school geïntegreerd kan worden in de reguliere lessen, zodat de zorg voor deze leerlingen en eventueel ook voor andere leerlingen met een leerprobleem deel uit maakt van het curriculum.

1.4 Doel in het onderzoek

Aan het eind van dit onderzoek worden er aanbevelingen geformuleerd die als basis dienen voor het schrijven van een Plan van Aanpak, waarmee de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 van de onderzochte school geïntegreerd wordt in de reguliere lessen. Zorg wordt een onderdeel van het curriculum. Docenten, mentoren, schoolleiders, klasgenoten en ouders vormen samen één kring met en rond de dyslectische leerlingen en eventueel ook rond leerlingen die andere leerproblemen of leerstoornissen hebben, zodat de ondersteuning voor deze leerlingen zo optimaal mogelijk is. Deze werkwijze sluit aan bij de richtlijnen van Passend Onderwijs. Begeleiding is een belangrijke pijler bij het vorm geven van Passend Onderwijs en de klas de is plek waar dit onderwijs faalt of slaagt, Greven (2007).

1.5 De onderzoeksvragen

❖ Op welke wijze kan geïntegreerde leerlingenzorg ondersteuning bieden aan dyslectische leerlingen?

Deelvragen:

- 1.1 Welke ondersteuningsbehoeften hebben de dyslectische leerlingen uit klas 1 en 2?
- 1.2 Op welke wijze wordt er nu ondersteuning geboden aan dyslectische leerlingen door de afdeling remedial teaching?
- 1.3 Welke elementen uit de huidige ondersteuning zijn bruikbaar voor geïntegreerde leerlingenzorg?
- 1.4 Welke aspecten van geïntegreerde leerlingenzorg hebben een toegevoegde waarde voor dyslectische leerlingen in vergelijking met de huidige leerlingenzorg?

❖ Welke consequenties heeft geïntegreerde leerlingenzorg voor de vaklessen in klas 1 en 2?

Deelvragen

- 2.1 Welke aanpassingen zijn er nodig binnen de vaklessen om leerlingenzorg te integreren?
- 2.2 Op welke wijze kunnen deze aanpassingen geborgd worden, zodat de kwaliteitsverbetering voor de leerling wordt vastgehouden?

❖ Welke consequenties heeft geïntegreerde leerlingenzorg voor docenten die lesgeven in klas 1 en 2?

Deelvragen

- 3.1 Welke elementen uit de huidige manier van lesgeven zijn bruikbaar om leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen te integreren in de vaklessen van klas 1 en 2?
- 3.2 Welke pedagogische ondersteuningsbehoeften hebben de docenten uit klas 1 en 2 om de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen te integreren in hun vaklessen?
- 3.3 Welke didactische ondersteuningsbehoeften hebben de docenten uit klas 1 en 2 om de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen te integreren in hun vaklessen?

❖ Welke omgevingsfactoren spelen een rol bij de integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in klas 1 en 2?

Deelvragen

- 4.1 Welke omgevingsfactoren kunnen een bedreiging vormen voor een succesvolle integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen?
- 4.2 Wat is de rol van de mentor, als spil in de eerstelijnszorg, bij de integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen?
- 4.3 Welke rol is er weggelegd voor klasgenoten bij de integratie van leerlingenzorg voor hun dyslectische medeleerling?
- 4.4 Welke rol spelen ouders van dyslectische leerlingen bij het integratieproces?
- 4.5 Welke verwachtingen hebben de ouders van dyslectische leerlingen ten aanzien van het onderwijs aan hun kind?
- 4.6 Welke functie heeft de afdeling remedial teaching bij de integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van voornamelijk wetenschappelijke literatuur en van schooldocumenten nagegaan hoe zorg voor dyslectische leerlingen in de reguliere lessen van klas 1 en 2 geïntegreerd kan worden als alternatief voor de huidige zorg. Onderzocht wordt wat voor dyslectische leerlingen de meerwaarde is van geïntegreerde leerlingenzorg ten opzichte van de huidige zorg. Verder wordt nagegaan welke personen een rol spelen bij de integratie van zorg, welke rol zij spelen en welke ondersteuning voor hen nodig is, om zorg te integreren in de vaklessen van klas 1 en 2.

2.1 Geïntegreerde leerlingenzorg als alternatief voor de huidige zorg.

De huidige zorg is vergeleken met de doelstelling uit het Zorgplan van de onderzochte school (zie p. 5)¹, en het Inspectierapport (2009) niet voldoende effectief om de doelstelling van de school te verwezenlijken. Voor effectieve leerlingenzorg op de onderzochte school is een verschuiving van zorg in het secundaire- naar zorg in het primaire onderwijsproces nodig. Onderwijszorg in de keten kan voor meer samenhang in de zorgverlening zorgen, vanwege “het geheel aan ondersteunende arrangementen dat de school samen met de ouders voor jeugdigen weet te realiseren in functionele verbinding met ketenpartners” (Kleijnen, 2011, p. 60). Omdat alle betrokkenen binnen deze keten invloed op elkaar uitoefenen, wordt er aandacht besteed aan de rol die zij binnen de keten spelen en hun onderlinge invloed. Externe ketenpartners worden buiten beschouwing gelaten, hoewel er frequent overleg met hen is via het Zorgadvies Team, zie bijlage 2.

De volgende kenmerken van geïntegreerde leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs, ontleend aan Van Meegen (2009), zijn te verbinden met de huidige vorm van zorg op de onderzochte school:

- Zorg is een integraal deel van het pedagogisch- en didactisch handelen van elke docent (gericht op alle leerlingen).
- Er vindt in school een verschuiving plaats van leerling- naar docentbegeleiding.
- De onderwijszorg is preventief en proactief en vindt binnen de klas in het primaire proces in de groep plaats.
- Zorgspecialisten uit het zorgteam ondersteunen vooral de docent in het primaire proces en niet alleen de leerling.
- Specialistische zorg wordt meer geïntegreerd in onderwijs en reguliere zorg van school.
- Ouders en leerlingen zijn actief betrokken bij alle stappen die in de onderwijszorg gezet worden.

Deze kenmerken zijn inpasbaar in het Continuüm van Zorg, zie Tabel 1, (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksmā, 2005), omdat kennis en vaardigheid met betrekking tot het pedagogisch- en didactisch handelen van de docent centraal staan. Zorg wordt in de eerste plaats in het primaire onderwijsproces, niveau 1 en 2, verleend door de docent, indien nodig met ondersteuning van zorgspecialisten, zoals de remedial teacher.

Zorg op niveau 3 wordt in het secundaire onderwijsproces verleend. Dit is tweedelijnszorg.

Zorg op niveau 4 en 5 wordt extern verleend. Op niveau 4 wordt er gecommuniceerd tussen de externe zorgverlener en de zorgspecialisten van de school.

Tabel 1. *Continuüm van Zorg, met de verschillende niveaus van zorgverlening*

Interne zorg	Niveau 1	goed onderwijs in klassenverband
	Niveau 2	extra zorg in de groepssituatie door de vakleerkracht
	Niveau 3	specifieke interventies uitgevoerd of ondersteund door zorgspecialisten in de school
Externe zorg	Niveau 4	diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg in goede afstemming met de school en de ouders.
	Niveau 5	begeleiding en behandeling in speciale onderwijsvorm: speciaal onderwijs

¹ Een paginanummer zonder literatuurverwijzing verwijst naar een pagina in dit onderzoeksverslag.

2.2 Geïntegreerde leerlingenzorg en dyslexie

Leerlingen met dyslexie zijn goed in staat om het onderwijs op een reguliere school te volgen, wanneer zij de zorg krijgen die zij nodig hebben volgens hun dyslexieverklaring (Warnock, 2010) en wanneer deze zorg zoveel mogelijk binnen de klas plaats vindt, indien nodig met ondersteuning van zorgspecialisten (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010).

Het is nodig dat de docenten weten dat dyslectische leerlingen moeite hebben met de fonologische vaardigheden, die nodig zijn bij lezen, luisteren en schriftelijk taalgebruik (Thorgesen, 2004; Snowling, 2008). Dit impliceert dat zorg in alle vakgebieden nodig is.

Door een gebrekkig fonologisch bewustzijn kunnen dyslectische leerlingen zich de klanken die bij het schriftbeeld horen niet voorstellen (Snowling, 1980). Snowling (1980) heeft als hypothese dat een algemeen fonemisch gebrek de oorzaak is van de problemen met het gesproken en geschreven woord, ofwel: de klank-tekenkoppeling komt niet goed tot stand, waardoor er geen betekenis aan woorden verleend kan worden. Spark, Ganschow en Patton (2008) hebben vanuit hun studies in de jaren '90 van de vorige eeuw ontdekt dat leerlingen die problemen hebben met de fonologie en de orthografie in hun moedertaal tegen dezelfde problemen aanlopen in een moderne vreemde taal. Dit betekent dat de dyslectische leerling in het voortgezet onderwijs zwaarder belast wordt, door het aanleren van moderne vreemde talen. (Moderne) vreemde talen zijn een complicerende factor voor leerlingen met dyslexie (Crombie, 1999). Dit geldt zeker voor leerlingen in de brugklas die hier, met uitzondering van Engels, voor het eerst mee te maken krijgen. De gebrekkige fonologische vaardigheden veroorzaken een lagere verwerkingssnelheid (Poleij & Stikkelbroek, 2009), waardoor meer verwerkingstijd nodig is (Crombie, 1999) en problemen ontstaan bij het decoderen, verwerken en terugreageren (Poleij & Stikkelbroek, 2009).

Het is evident dat deze factoren om specifieke ondersteuning van de leerling door de docent vraagt en om een specifieke plaats binnen de leerlingenzorg. Dit vereist effectief leraarsgedrag (Marzano, 2007), waarbij de docent handelingsgericht te werk gaat vanuit de vraag, wat hebben deze leerlingen, met deze specifieke doelen binnen de situatie van hun groep nodig (Goei, 2011). Wanneer de docent vanuit deze attitude werkt, is leerlingenzorg al geïntegreerd in zijn les.

2.3 Geïntegreerde leerlingenzorg en een dyslexievriendelijke school

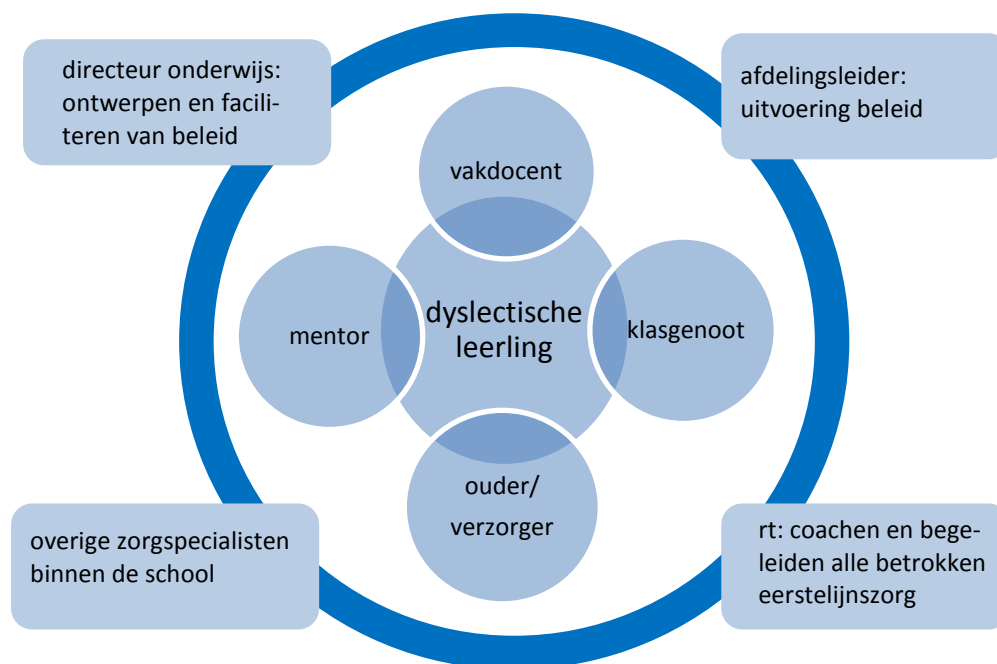
Op de onderzochte school hebben 84 leerlingen een dyslexieverklaring, 4 % van het totaal aantal leerlingen. Deze leerlingen zijn afhankelijk van de individuele initiatieven van docenten, omdat een gecoördineerde benadering van dyslexie en dyslectische leerlingen ontbreekt.

Door de zorg voor dyslectische leerlingen te integreren volgens het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksmā, 2005) kan de school uitgroeien tot een dyslexievriendelijke school, waar het accent niet ligt op het leerprobleem van de leerling, maar op een effectief leerproces in de groep (British Dyslexia Association [BDA], 2012). Dyslexie wordt dan niet gezien als leerprobleem maar als leerverschil. Volgens de BDA (2012) is de hele schoolcultuur van een dyslexievriendelijke school erop gericht om het beste uit de dyslectische leerling te halen. De docent vervult hierbij een centrale functie. Hij is geschoold om leerverschillen zo vroeg mogelijk te signaleren en adequate interventies te kiezen. Voor een docent die zorg wil integreren in de vakles betekent dit dat bewustwording van de specifieke ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen belangrijk is (De Haan, 2011). Bewustwording, kennisvergroting en vaardigheden zijn nodig om een brede aanpak van dyslexie succesvol te laten verlopen (Visser, 2006). Als vakdidacticus behoort de docent zich bewust te zijn van de specifieke moeilijkheden die zijn vak voor dyslectische leerlingen met zich mee kan brengen. De docent kent de sterke en de zwakke kanten van de dyslectische leerlingen en weet hoe hij de vakinhoud hierop af kan stemmen (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005). De omgeving van de dyslectische leerling, waarvan ook de docent deel uitmaakt, bepaalt voor een groot deel hoe de dyslectische leerling met zijn probleem kan omgaan (Loonstra, Stokvis-Dekker, & Menninga, 2010). Als de docent beschikt over empathisch vermogen, kan hij invoelen wat er in dyslectische leerlingen omgaat en zal hij aan hun zorgbehoefte tegemoet willen komen (Pearce, Gray, & Campbell-Evans, 2009).

Deze visie op een dyslexievriendelijke school past bij Passend Onderwijs, waarbij scholen de plicht krijgen om een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Rijksoverheid, 2012). Dit vraagt om beleid, waarin dyslexiebegeleiding met de benodigde facili-

teiten als onderdeel van het integrale zorgbeleid in de lessen geïntegreerd wordt (Kleijnen & Smeets, 2003; Norwich et al., 2005; Rijkschroeff & Cox, 2005).

Het uitgangspunt voor deze integratie is dat mensen en de systemen waarin zij functioneren elkaar beïnvloeden. In het Ecologisch Model stelt Van der Ploeg (2011) dat elk kind, en daarmee ook elke dyslectische leerling, gezien wordt als een complete entiteit, omgeven door een uniek minisociaal systeem of ecosysteem. De leerling en zijn omgeving beïnvloeden elkaar, waarbij het evenwicht tussen beiden belangrijk is. Elke dyslectische leerling is een uniek wezen dat binnen zijn omgeving functioneert. Het ecosysteem van de dyslectische leerling op de onderzochte school wordt in figuur 1 schematisch weergegeven. De leerling maakt onafscheidelijk deel uit van zijn omgeving (Van der Ploeg, 2011), die hem zowel positief als negatief verregaand kan beïnvloeden (Loonstra et al., 2010). De docent kan de leerling positief beïnvloeden door zijn pedagogisch- en didactisch handelen op de ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerling af te stemmen. Een positieve attitude van de docent is dan ook de belangrijkste stimulans bij het invoeren van zorg in de klas (Meijer, 2005). Vanuit de entiteitsgedachte is het nodig dat de docent samenwerkt met alle betrokkenen rond de dyslectische leerling. Door regelmatig en open te communiceren met de mentor, de remedial teacher en de ouders kan hij met behulp van de verzamelde informatie aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerling en zo een krachtige leeromgeving creëren (Casaer, 2008), waarin zorg geïntegreerd is in de leeromgeving en de dyslectische leerling het goede onderwijs krijgt waar hij recht op heeft (Ruijsenaars, 2008).



Figuur 1. Schematische weergave van het ecologisch model van de dyslectische leerling.

Binnen de cirkel staat de dyslectische leerling met zijn directe leeromgeving en de eerstelijnszorg. De tweedelijnszorg en de schoolleiding staan in de buitenste cirkel. Zij faciliteren de integratie van de leerlingenzorg en helpen bij de uitvoering en het bewaken daarvan.

2.4 De overstap naar het voortgezet onderwijs en de risico's daarvan

In het voortgezet onderwijs (vo) komen leerlingen in een nieuwe omgeving terecht met meer wisselingen dan op de basisschool (Verbeek, Van Eck, Glaudé, Ledoux, & Voncken, 2005), nieuwe vakken en een andere sociale context. Dit vereist andere, wellicht nieuwe coping-strategieën (Loonstra et al., 2010), waardoor de leerling actief en doelgericht in staat is om bedreigende situaties de baas te blijven. Dyslexie kan een bedreiging zijn voor leerlingen die naar het vo gaan, omdat er meer eisen aan hen gesteld worden. Wanneer zij niet direct bij hun start in het vo een goede begeleiding krijgen, kunnen zij gemakkelijk een negatief zelfbeeld ontwikkelen (Loonstra et al., 2010). Het is de taak van de mentor, als spil in de eerstelijnszorg, om orde te scheppen in de 'chaos' waarin de dyslectische

leerlingen in het vo terechtkomen, zodat er evenwicht bestaat tussen draagkracht en draaglast (Loonstra et al., 2010).

Leerlingen hebben een interne motivatie om te leren (Van der Vegt et al., 2004). Als het lesgeven en de begeleiding niet goed afgestemd zijn op de ondersteuningsbehoeften van de leerling kan dit negatieve gevolgen hebben voor de motivatie om te leren en faalangst veroorzaken, waardoor het gevoel van eigenwaarde negatief beïnvloed wordt (Lawrence, 2006; Loonstra et al., 2010; Van der Vegt et al., 2004). Het gevoel van eigenwaarde wordt ook beïnvloed doordat dyslectische leerlingen vanwege hun taalmoeilijkheden vaak niet hun intelligentieniveau kunnen laten zien. Dat leidt tot frustraties en een laag gevoel van eigenwaarde. Tijdige signalering, remediëring en extra tijd om het werk af te maken, kunnen de ontwikkeling van een laag gevoel van eigenwaarde tot een minimum beperken (Lawrence, 2006), waardoor de docent preventieve zorg biedt.

De docent heeft kennis van dyslexie en de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen nodig om adequate interventies in te kunnen zetten wanneer dit nodig is (Norwich et al., 2005), zowel op sociaal-emotioneel- als op onderwijskundig gebied.

Van even groot belang is dat de docent zich voor dyslectische leerlingen *wil* inzetten. Docenten die hun rol en verantwoordelijkheid tegenover zorgleerlingen zien, zetten zich effectiever voor hen in (Goei & Kleijnen, 2009), waardoor de leerlingen betere resultaten behalen.

Voor een goede start in het vo is het belangrijk, dat de [vo]school vanaf het begin goed op de hoogte is van het leerprobleem of de -stoornis van de dyslectische leerling (Van der Vegt, Loonstra, & Hoeven, 2004). Vanuit ketenzorg is een gezamenlijke inspanning nodig van de leerling, de ouders, de basisschool en de school voor vo, om tot een adequate begeleiding te komen. Daarom neemt de onderzochte school alle relevante gegevens over (zorg)leerlingen in het Leerlingvolgsysteem op.

2.5 Ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in klas 1 en 2

De ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 zijn onder te verdelen in a) onderwijskundige- en b) sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften.

Op onderwijskundig gebied is er behoefte aan visuele ondersteuning tijdens de instructie. De leerlingen hebben baat bij een bordplan, het laten zien van afbeeldingen of filmpjes en gesticulatie als compensatie voor hun gebrekkige fonologische vaardigheden. Een langzaam spreektempo is eveneens belangrijk (Poleij & Stikkelbroek, 2009; Firnhaber, in Mieland, 2007). Een goede uitleg van begrippen is nodig (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) vanwege gebrekkige fonologische vaardigheden (Poleij & Stikkelbroek, 2009) en geheugenproblemen (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004; Hacquebord, Linthorst, & Stellingwerf, 2004). Directe instructie helpt, vanwege de differentiatiemogelijkheid naar niveau en tempo. Ook het werken in niveaugroepen kan ondersteunend zijn voor dyslectische leerlingen, omdat ze daar ook leren door peer support (Vogel, Fresko, & Wertheim, 2007; Wyffels, 2006). Deze manier van leren komt ook tegemoet aan hun behoefte aan competentie, relatie en autonomie (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004). Brugklasleerlingen hebben hier extra behoefte aan vanwege de nieuwe omgeving en de nieuwe ervaringen (Verbeek et al., 2005).

Tekstboekschrijvers veronderstellen dat brugklasleerlingen al een basisvocabulair van schoolwoorden hebben (Hacquebord, Linthorst, & Stellingwerf, 2004). Dit is niet realistisch en voor dyslectische leerlingen die vanuit de aard van hun stoornis moeite hebben met woordenschatverwerving kan dit een bedreiging vormen, wanneer de docent hier geen aandacht aan besteed. Twintig procent van de brugklasleerlingen blijkt niet in staat om schoolteksten met voldoende begrip te lezen. Dyslectische leerlingen scoren op dit onderdeel niet slechter dan niet-dyslectische leerlingen. Ook leerlingen in de tweede klas hebben vanwege de aan dyslexie gerelateerde automatiseringsproblemen (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) nog steeds moeite met schoolboekteksten.

(Moderne) vreemde talen zijn een complicerende factor zijn voor leerlingen met dyslexie (Crombie, 1999), zeker voor leerlingen in de brugklas die hier, met uitzondering van Engels, voor het eerst mee te maken krijgen, maar ook voor de leerlingen uit klas 2 van de onderzochte school die er een derde moderne vreemde taal bij krijgen.

Dyslectische leerlingen hebben meer verwerkingstijd nodig (Crombie, 1999). De problemen met het kortetermijn geheugen veroorzaken moeite met het decoderen, verwerken en terugreageren, dat

extra tijd en concentratie vergt. Daarom hebben deze leerlingen extra tijd nodig totdat ze in staat zijn om in de moderne vreemde taal te denken (Crombie, 1999).

Spark, Ganschow en Patton (2008) daarentegen zien de oorzaak in de moeilijkheden die een dyslectische leerling ondervindt in de moedertaal die zij L1 noemen. Moeilijkheden op het gebied van fonologie en orthografie vormen een predictie voor de moeilijkheden bij de verwerving van L2, de (moderne) vreemde taal. Dit wordt ook gesteld door Hulstijn en Bossers (1992). Dufva en Voeten (1999) geven aan dat dit ook in positieve zin geldt: structuren die in de moedertaal (L1) goed beheerst worden, worden ook goed overgezet in de (moderne) vreemde taal (L2). Dit is een belangrijk gegeven voor docenten en leerlingen. Er kan gebruik gemaakt worden van structuren die op de basisschool aangeleerd zijn. Bekrachtiging van deze structuren helpt dyslectische leerlingen. Dit impliceert dat docenten zich op de hoogte stellen van datgene wat erop de basisschool geleerd is. Er zijn contacten nodig tussen lesgevers in het primair- en het voortgezet onderwijs om dit te bereiken. Een ander middel is de ontwikkeling en inzet van doorlopende leerlijnen van het primair- naar het voortgezet onderwijs, waardoor de taalverwerving geleidelijker verloopt.

Op sociaal- emotioneel gebied is het belangrijk dat de docent vanuit de relatie met de dyslectische leerling een veilige leeromgeving voor hem creëert (Bosman & Braams, 2005). Dit is een voorwaarde voor de leerling om tot goede resultaten te komen (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh, & Voeten, 2010). Een buddy kan helpen bij het noteren en nakijken van het huiswerk. Deze taak kan ook door klasgenoten in de niveaugroep vervuld worden en heeft meerwaarde, omdat het tegemoet komt aan de behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004).

2.6 De rol van de docent

2.6.1 Pedagogisch handelen

De docent neemt in de ketenzorg een belangrijke positie in. Hij is de belangrijkste factor voor de individuele ontwikkeling van de leerling (Marzano, 2007). Door afstemming van het onderwijs op de verschillen tussen leerlingen en door zwakke leerlingen extra hulp en aandacht te geven kan hij de resultaten met meer dan 20 % ten positieve beïnvloeden (Van de Grift, 2010).

Een leerling met leerproblemen of –stoornissen, waaronder dyslexie, loopt een verhoogd risico op het ontwikkelen van stemmingsstoornissen (Bosman & Braams, 2005), een negatief gevoel van eigenwaarde (Lawrence, 2006) of faalangst (Loonstra et al., 2010, Van der Vegt et al., 2004). Vanuit deze bewustwording (Riddick, 2010) kan de docent een persoonlijke relatie opbouwen met hem, waarin hij laat merken dat hij begrijpt dat de leerling ondersteuning nodig heeft en samen met hem probeert een veilige situatie op te bouwen (Bosman & Braams, 2005). Het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksma, 2005) is dit de eerste stap om zorg te integreren (Visser, 2006). Door zorg in de klas te verlenen kan de grens tussen speciale onderwijszorg en het reguliere onderwijs zoveel mogelijk vervagen (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010).

Het helpt de leerling als de docent hem zo positief mogelijk benadert en laat merken, dat hij begrijpt dat een bepaalde houding of gedrag niet uit onwil of onmacht voortkomt, maar dat de leerling zich vaak gefrustreerd voelt, omdat hij door zijn stoornis zijn intelligentie niet kan tonen (Lawrence, 2006). Vanuit een positieve attitude kan de docent het zelfvertrouwen van de leerling versterken. Dit invloed op de prestaties van de leerling (Van de Grift, 2010): realistisch hoge verwachtingen en een positieve houding van de docent leveren betere prestaties van de leerling op (Hornstra et al., 2010).

De remedial teacher kan de docenten ondersteunen bij de ontwikkeling van deze houding. Hij is gewend om orthopedagogisch en – didactisch te handelen (Ruijsenaars, 2008), kan deze kennis met vakdocenten delen en hen ook begeleiden om onderling contact te zoeken, zodat docenten elkaar leren bevragen en een gezamenlijke aanpak voor de dyslectische leerling ontwerpen. De mentor kan de docenten hierbij ondersteunen, omdat hij zijn leerlingen goed kent vanuit de sociaal-emotionele begeleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2009; Bakker- de Jong, Mijland, 2005). De docent kan door deze samenwerking met remedial teacher, mentor en andere vakdocenten toegerust worden om de dyslectische leerling in de les optimale ondersteuning te bieden. Door het onderwijs aan te passen aan de speciale onderwijsbehoeften van deze leerling wordt er binnen de school een orthopedagogisch basisklimaat gecreëerd, waarin leerlingen zich goed voelen, ontwikkelingsgericht en functioneel leren en ondanks hun leerstoornis zichzelf kunnen zijn (Casaer, 2008).

Alle relaties in de school beïnvloeden dit klimaat (Casaer, 2008), de docent door orthopedagogisch te handelen. Voor de docent die zorg integreert in zijn les is het signaleren van de sociaal-emotionele aspecten van dyslexie belangrijk. Deze orthopedagogische houding vormt de basis voor het didactisch handelen. Het Inspectierapport (2009) toont aan dat de respectvolle wijze waarop docenten op de onderzochte school met leerlingen omgaan, een goede basis vormt om het pedagogisch handelen te verdiepen tot orthopedagogisch handelen. De docent bepaalt zo mede hoe de dyslectische leerling met zijn leerstoornis om kan gaan (Loonstra et al., 2010) en vormt een beschermende factor voor de dyslectische leerling (Van der Ploeg, 2011), die van grote invloed kan zijn op zijn leven (Poleij & Stikkelbroek, 2009; Van den Bos, 2005).

2.6.2 Didactisch handelen

Leerlingen met een leerprobleem of -stoornis, waaronder dyslexie hebben behoefte aan een rijke leeromgeving (Bosman & Braams, 2005), waarin directe instructie en hulp van een remedial teacher belangrijk zijn om de leerontwikkeling te versnellen (Vernooy, 1998). Door de hardnekkige lees- en/of spellingsproblemen bij dyslectische leerlingen dreigt deze leerontwikkeling juist te vertragen. Het is de onderwijskundige taak van de docent om de leerlingen hiervoor te behoeden en hen vak-kennis bij te brengen, omdat hij geschoold is in de ontwikkeling van leerlingen en in zijn vak (Tomlinson, 2004). De docent heeft kennis nodig van dyslexie en de implicaties daarvan om deze leerlingen goed te kunnen ondersteunen. Dit vraagt om orthodidactisch handelen waarbij de docent het onderwijsaanbod afstemt op de speciale onderwijsbehoeften van de leerlingen (Casaer, 2008). Dyslectische leerlingen hebben deze afstemming nodig om te kunnen excelleren, waardoor zij naar de hoogste top van hun kunnen gebracht worden (Van der Bruggen, 2007), zodat ook zij kunnen functioneren op hun intelligentieniveau (Lawrence, 2006) en hun interne motivatie om te leren verhoogd wordt (Van der Vegt et al., 2004). Door de didactiek, vanuit een orthopedagogische houding, af te stemmen op de onderwijskundige ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerlingen wordt de didactiek verdiept tot orthodidactiek en wordt zorg in het pedagogisch- en didactisch handelen geïntegreerd. Riddick (2010) noemt deze bewustwording bij de docent een belangrijke factor voor het geven van goed onderwijs, dat nog verdiept kan worden door regelmatige reflectie op het handelen en de motivatie daarvoor (Knotts, Henderson, Davidson, & Swain, 2009). De remedial teacher kan de docent hierin ondersteunen, vanuit zijn kennis over orthodidactisch handelen (Ruijs-senaars, 2008) en kan de docent coachen, zodat deze de kennis en vaardigheid opdoet die nodig zijn voor de onderwijskundige ondersteuning van dyslectische leerlingen. Docenten kunnen elkaar ondersteunen door binnen de vakgroep met elkaar te overleggen hoe vak-kennis en – didactiek het beste op de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen afgestemd kunnen worden.

Directe instructie helpt dyslectische leerlingen uit klas 1 voor wie alles nog nieuw is (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004). Het Directe Instructie Model (DIM) van Kappen (2010) is hiervoor geschikt (zie bijlage 1), omdat de differentiatiemogelijkheden de docent gelegenheid bieden om al zorg tijdens de instructie te verlenen.

Tijdens de instructie hebben dyslectische leerlingen baat bij een langzaam spreektempo vanwege hun probleem met sensorische integratie (Firnhaber, in Mieland, 2007), waardoor de zintuigen moeite hebben om samen te werken bij het verwerken van informatie. Bij het verbale gedeelte van de instructie hebben deze leerlingen ondersteuning door gesticulatie en visualisatie nodig (Reid, 2010).

Het voortgezet onderwijs doet bij lees- en schrijfvaardigheid een groter beroep op de verwerkings-snelheid dan het primair onderwijs. De verwerkingssnelheid ligt bij dyslectische leerlingen lager dan bij hun niet-dyslectische klasgenoten omdat zij problemen ondervinden met de fonologische verwerking (Poleij & Stikkelbroek, 2009), waardoor meer tijd nodig is om leerstof te begrijpen en taken uit te voeren (Crombie, 1999). Het is nodig dat de docent zijn leestempo aanpast aan de lagere verwerkingssnelheid van de dyslectische leerlingen. Zo kunnen ook zij excelleren (Van der Bruggen, 2007). De docent dient hier zowel bij de instructie als bij de verwerking rekening mee te houden, zeker voor de brugklasleerlingen die nog nieuwe coping-strategieën moeten ontwikkelen (Loonstra et al., 2010).

2.7 De rol van de klasgenoten

Peer support, ondersteuning door klas- of groepsgenoten, helpt dyslectische leerlingen (Riddick, 2010; Vogel, Fresko, & Wertheim 2007). Leerlingen in de klas leren van elkaar en de klas is op die manier een leerplaats voor het leven (Reid, 2010).

Dyslectische leerlingen hebben baat bij het verwerken van leerstof in een groep. Scaffolding door groepsgenoten helpt hen om zelfstandig de leerstof te verwerken (Wyffels, 2006). Sociaal gezien is het goed voor dyslectische leerlingen om de leerstof niet individueel maar in groepjes te verwerken (Vieijra, Maidman, & Geelhoed, 2010): er worden succeservaringen opgedaan en dankzij leeftijdsgenoten ontwikkelen ze ondanks het lees- [of spellings]probleem toch voldoende eigenwaarde en kunnen zij zich met andere vaardigheden waarmaken (Vieijra, Maidman, & Geelhoed, 2010).

Peer review, het toetsen van de diverse meningen binnen de groep, helpt dyslectische leerlingen omdat er naast het vergroten van de individuele vaardigheden door het ontvangen van feedback ook geleerd wordt door het geven van feedback en het uitleggen van de leerstof (Hill, 2010). De leerlingen dragen zo bij aan het verhogen van elkaars leerprestaties (Vogel, Fresko, & Wertheim, 2007; Wyffels, 2006). Het gezamenlijk zoeken naar en het hanteren van probleemoplossende strategieën heeft nog een andere functie: door het werken in groepen kunnen verschillen tussen leerlingen met en zonder dyslexie verkleind worden. De docent anticipeert zo op de behoefte van leerlingen aan relatie, competentie en autonomie (Henneman, Kleijnen, & Smits, 2004) en kan de klasgenoten zo ook inschakelen bij een orthopedagogische- en orthodidactische benadering van de dyslectische leerlingen (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010; Hill, 2010; Vieijra, Maidman, & Geelhoed, 2010), hoewel hij zelf verantwoordelijk blijft voor het leerproces en de resultaten.

2.8 De rol van de mentor

De mentor is een centrale spil in de begeleiding van de leerlingen (Bakker-de Jong & Mijland, 2005). Hij communiceert met alle betrokkenen rond de dyslectische leerling (zie Figuur 1, p. 10) en is daarmee een belangrijke educatieve partner (Adema et al., 2009). Hij heeft de taak om na te gaan of de leerlingen krijgen wat ze nodig hebben (Dijkstra, 2003) en bewaakt en coördineert het begeleidingswerk van de docenten. Op de onderzochte school stelt de mentor de docenten in staat om orthopedagogisch- en –didactisch te handelen door informatie over (zorg)leerlingen bij hen aan te leveren. De mentor speelt een belangrijke rol in de groepsvorming. Als persoonlijke coach en vertrouwenspersoon van de leerlingen stimuleert hij hun groei en ontwikkeling, individueel en als groep (Dijkstra, 2003). Vanuit de persoonlijke relatie kan hij samen met de leerling een veilige situatie opbouwen (Bosman & Braams, 2005), een belangrijke ondersteuning voor dyslectische leerlingen. Het inspectierapport (2009) toont aan dat er op de onderzochte school in het algemeen een goede verstandhouding bestaat tussen de mentor en de leerlingen uit zijn mentorklas.

De schoolleiding op de onderzochte school faciliteert een goed mentoraat door de mentor tijd te geven om zijn taken naar behoren uit te voeren. Er is beleid op het mentoraat en de schoolleiding draagt zorg voor scholing van de mentor, zodat hij goed toegerust zijn werk kan doen.

2.9 De rol van de schoolleiding

Een vastgesteld dyslexiebeleid helpt om zorg voor dyslectische leerlingen in het hele curriculum te verankeren (De Haan, 2011). In het dyslexiebeleid wordt vastgelegd wat de huidige en de gewenste situatie is ten aanzien van het omgaan met dyslexie en dyslectische leerlingen, welke doelen er op korte- en langetermijn behaald dienen te worden, hoe docenten met dyslectische leerlingen omgaan (De Haan, 2011) en welke faciliteiten worden toegekend om het beleid uit te voeren (Janssen, 2006). Kennis over dyslexie en vaardigheden om een goed dyslexiebeleid op te zetten zijn hiervoor noodzakelijk. Een vroegtijdige signalering dient zo snel mogelijk gevolgd te worden door adequate interventies (Norwich et al., 2005). Een goede dyslexiebegeleiding vereist een integrale aanpak binnen de school (Kleijnen & Smeets, 2003), waarbij dyslexiebegeleiding deel uitmaakt van het integrale zorgbeleid van de school (Van Meegen, 2009). Dyslexiebeleid en –begeleiding zijn geen afzonderlijk onderdeel van de zorgstructuur, maar onderdeel van een klimaat, waarin zorg voor leerlingen ingebed is in het curriculum. Zo wordt er zorg verleend aan alle leerlingen en niet alleen aan zorgleerlingen (Norwich et al., 2005). Deze begeleiding kan het beste uitgevoerd worden via geprotocolleerde stappen (Kleijnen & Smeets, 2003).

De schoolleiding bepaalt welke onderwijsstrategieën ingezet worden, wat er van docenten verwacht wordt, hoe leerlingen ondersteund worden en hoe ouders hierbij betrokken worden. Door alle partijen die van invloed kunnen zijn op een goed zorgklimaat binnen de school bij de uitvoering van het dyslexiebeleid, te betrekken, wordt de school dyslexievriendelijk (Norwich et al., 2005). Dit vraagt om effectief leiderschap (Mulford, 2011). Een effectieve schoolleider heeft zowel oog voor de school als geheel en de invloed die veranderingen daarop kunnen hebben, als voor het langetermijneffect van deze veranderingen.

Nadat dit beleid in het totale curriculum verankerd is, dient er op toegezien te worden dat het beleid ook uitgevoerd wordt. Om het beleid schoolbreed uit te voeren brengt de schoolleiding docenten met elkaar in contact, zodat zij kunnen leren van elkaar. Zo wordt er synergie gecreëerd, waarbij het geheel altijd meer is dan de som van de afzonderlijke delen (Covey, 2004).

2.10 De rol van remedial teaching

De remedial teacher kan vanuit zijn expertise ook als intern begeleider fungeren (Van den Hoogen, 2006) door gericht te observeren en de behoeften en de mogelijkheden van de leerlingen en de docent op elkaar af te stemmen, zodat gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat (Fiddelaers-Jaspers & Spee, 2002), die nodig is om een krachtige leeromgeving voor dyslectische leerlingen te creëren, waarbij de specialistische kennis van de remedial teacher over het hanteren van leerproblemen en –stoornissen, gecombineerd wordt met de pedagogische- en didactische kennis van de docent (Vernooy, 1998). De remedial teacher weet hoe hij binnen de schoolcontext extra middelen kan inzetten, zonder het proces in de klas uit het oog te verliezen. Hij werkt vanuit een orthopedagogische basishouding, waarbij hij op het totale belang van de leerling let (Ruijsenaars, 2008). Door overleg tussen de docent en de remedial teacher kan het handelen van de docent zich verdiepen tot orthopedagogisch- en -didactisch handelen, zodat de leerling de best mogelijke ondersteuning krijgt. De docent neemt, als verantwoordelijke voor het onderwijsleerproces, het initiatief om de remedial teacher in te schakelen als hij dat nodig vindt (Kleijnen & Smeets, 2003), waardoor de remedial teacher de specialist wordt, die ten dienste van de leerling en de docent in het primaire onderwijsproces ondersteuning verleent (Van Meegen, 2009). Voor de remedial teacher op de onderzochte school vraagt dit om aanpassing, omdat de zorg nu verleend wordt op zijn kamer en niet in de vakles. De remedial teacher is ook kennisbron. Vanuit zijn orthopedagogische- en -didactische werkhouding (Ruijsenaars, 2008) kan hij docenten en schoolleiding coachen en van informatie voorzien om vanuit een goed dyslexiebeleid, als onderdeel van het integrale zorgplan, zorg voor dyslectische leerlingen te realiseren.

2.11 De rol van ouder(s)/verzorger(s)

Loonstra et al. (2010) geven aan dat het betrekken van ouders bij een zorgtraject van groot belang is voor de effectiviteit daarvan. Adema et al. (2009) spreken in dit verband over educatief partnerschap, waarin alle partijen elkaar nodig hebben. Ouders zijn de eerst verantwoordelijke bij de opvoeding en ontwikkeling van hun kind (Donkers, 2003). Een deel van deze taak wordt overgedragen aan het onderwijs. Ouders en docenten zijn daarom beiden belangrijke opvoeders. Samenwerking tussen school en ouders is nodig, omdat beiden het kind als gemeenschappelijke belang hebben (Norwich et al., 2005). Anderzijds hebben zowel de school als de ouders hun eigen belang. Een goede communicatie voorkomt dat er botsingen of meningsverschillen ontstaan (Donkers, 2003). Als educatief partner (Adema et al., 2009) zijn ouders betrokken bij de integratie van zorg.

De tevredenheid van ouders over de school waar hun kind onderwijs volgt, blijkt in grote mate samen te hangen met het welbevinden van het kind op die school (Nugent, 2007). Als de onderzochte school, de ouders als educatieve partner serieus neemt, is het nodig om te weten welke verwachtingen ouders van de school hebben. Op individueel niveau hebben docenten wel contact met ouders, maar het is geen integraal deel van het handelen van de docenten.

De remedial teacher op de onderzochte school communiceert wel vanuit deze gedachte. De ouders worden betrokken bij het opstellen en evalueren van het handelingsplan voor hun kind. Gedurende dit traject is er contact met de ouders. Het initiatief ligt bij de remedial teacher, maar ouders nemen ook regelmatig zelf contact op. Ouders dienen volledig betrokken te worden bij het vaststellen van de juiste ondersteuning van hun dyslectische kind, zodat de begeleiding op school en thuis goed op elkaar aansluit (British Dyslexia Association, 2012).

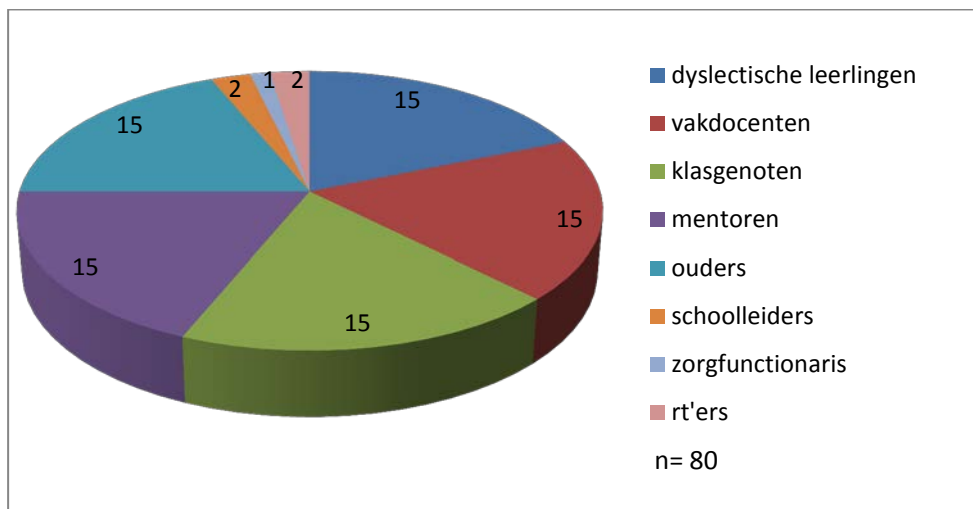
3. Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksmethoden

Kleijnen (2004) omschrijft praktijkonderzoek als onderzoek dat expliciet bijdraagt aan praktijkverbetering. Actuele probleemsituaties in specifieke praktijkvelden zijn daarbij het uitgangspunt. Om de probleemsituatie op de onderzochte school te analyseren, zijn er gegevens verzameld door middel van een surveyonderzoek, één van de onderzoeksmethoden die Harinck (2010) noemt. In het onderzoek zijn de gegevens van 80 respondenten (n=80) verwerkt, zoals figuur 2 hieronder laat zien.

Harinck (2010) geeft eveneens een drietal waarnemingsmethoden, namelijk bevragen, observeren en lezen. Hij geeft aan dat de onderzoeker via waarneming tot kennis komt. In dit onderzoek zijn bevragen (via interview, enquête en individueel gesprek) en lezen (literatuur) gebruikt om de onderzoeksgegevens te verzamelen en te interpreteren.

3.2 Aantal respondenten bij het onderzoek



Figuur 2. Verdeling van het aantal respondenten (n=80) bij het onderzoek.

3.3 Triangulatie

De integratie van leerlingenzorg vereist de inzet van veel personen. In Figuur 2 is weergegeven om welke personen het in de school gaat. Om zoveel mogelijk te trianguleren zijn door de onderzoeker enquêtes ontworpen om de dyslectische leerling, de docent, de mentor, de klasgenoot van de dyslectische leerling en de ouders van de dyslectische leerling te bevragen. Tevens zijn er interviews afgenomen volgens de methode van Pollard (2005). De interviews zijn gehouden met schoolleiders en zorgfunctionarissen. Een aantal dyslectische leerlingen is op grond van de uitkomst van de vragenlijst nog in een individueel gesprek bevraagd. Hiervoor is geen apart instrument ontworpen.

Omdat de huidige leerlingenzorg het uitgangspunt is, zijn ook relevante schooldocumenten bestudeerd, te weten het zorgplan van de school, de schoolgids waarin missie en visie van de school worden weergegeven en relevante gegevens van leerlingen uit het leerlingvolgsysteem. Tevens is er kennis genomen van het Inspectierapport (2009) dat de Inspectie van het Onderwijs heeft geschreven naar aanleiding van een schoolbezoek. Door het lezen van relevante wetenschappelijke literatuur met een grotendeels internationaal karakter zijn de antwoorden op de onderzoeksvragen verantwoord onderbouwd.

3.4 Instrumenten

De inzet van instrumenten is verantwoord in Tabel 2, p. 17. Er wordt aangegeven hoe groot de doelgroep per instrument is, wie de doelgroep is, welk instrument is gebruikt en wat het instrument beoogde te meten.

Alle enquêtes zijn als papieren versie uitgedeeld. Ervaring uit onderzoeken die tijdens eerdere modules op de onderzochte school zijn uitgevoerd, heeft uitgewezen dat docenten het snelst op een papieren versie reageren. De enquête is daarom in hun postvak gelegd.

De mentoren hebben de enquête voor de dyslectische leerlingen en de klasgenoten voor de dyslectische leerlingen tijdens het begeleidingsuur afgenomen. De enquête voor ouders is per post verzonden, voorzien van een retourenvelop. De geënquêteerde leerlingen vertegenwoordigen alle niveaus van klas 1 en 2. Voor klas 1 betekent dit vmbo/t, tussenklas, havo en vwo en voor klas 2 vmbo/t, havo en vwo. Klassen uit deze range waarin zich geen dyslectische leerlingen bevinden zijn niet bevraagd.

3.5 Communicatie en Kennisdeling

De communicatie met de betrokkenen in school is tijdens het onderzoek mondeling verlopen. Met docenten is dit vooral tijdens de pauzes gebeurd. Ook schoolleiders konden toen gemakkelijk aangesproken worden. Er zijn enkele individuele gespreksmomenten gearrangeerd met docenten en dyslectische leerlingen om aanvullende informatie te krijgen over gegevens uit de enquête.

Met ouders zal de terugkoppeling per e-mail of per telefoon plaats vinden, nadat het hele onderzoek is afgerond. Nagenoeg alle ouders hebben hun naam in de enquête weergegeven, zodat dit gemakkelijk plaats kan vinden. Communicatie met de dyslectische leerlingen heeft tijdens de begeleidingsmomenten plaats gevonden.

Tabel 2. *Instrumenten die ontworpen zijn met het aantal deelnemers per doelgroep*

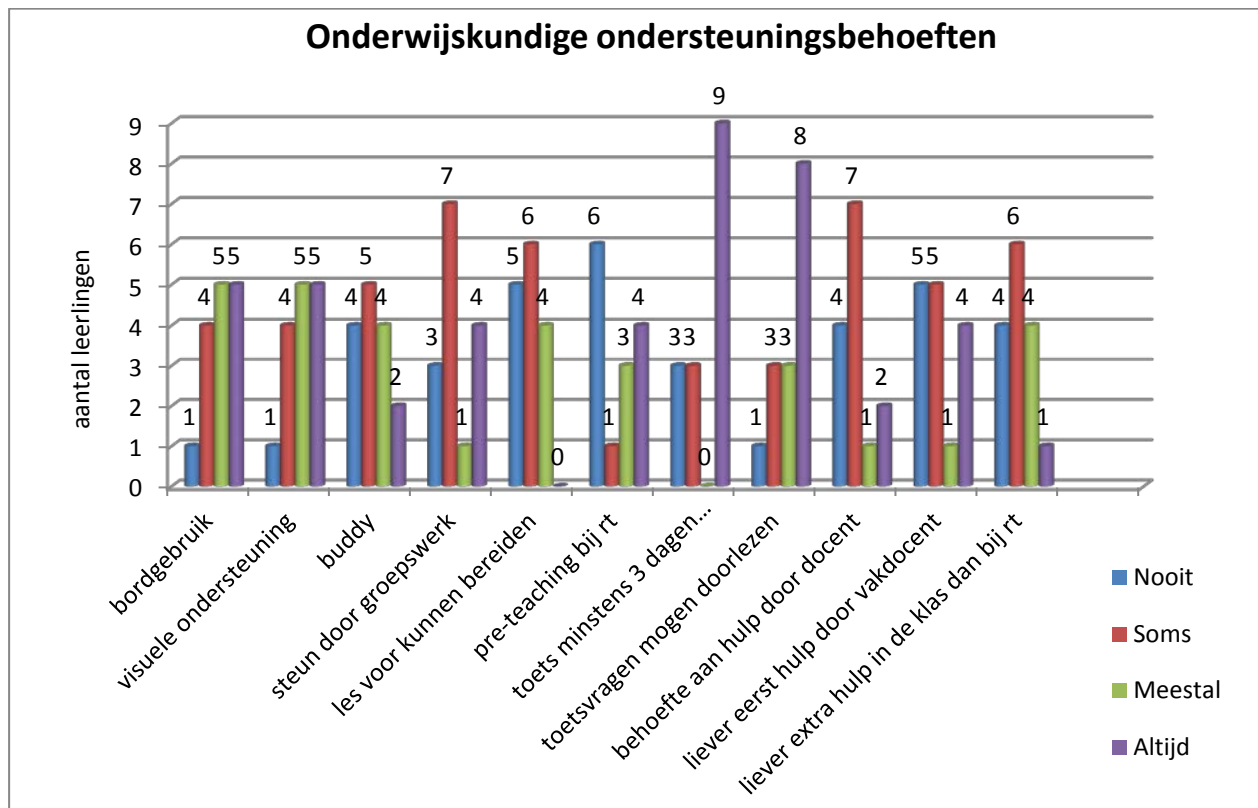
n ²	Doelgroep	instrument	Wat meet het instrument
15	Dyslectische leerling	Enquête	Knelpunten onderwijs Ondersteuningsbehoefte Sociaal-emotionele beleving
15	Docent	Enquête	Houding t.o.v. dyslectische leerlingen Huidige ondersteuning Veranderingsbereidheid Ondersteuningsbehoefte
15	Mentor	Enquête	Huidige ondersteuning Veranderingsbereidheid Ondersteuningsbehoefte
15	Klasgenoten dyslectische leerling	Enquête	Ondersteuningsmogelijkheid Ondersteuningsbereidheid
15	Ouders dyslectische leerling	Enquête	Huidige ondersteuning Ondersteuningsbereidheid Ondersteuningsbehoefte
1	Directeur Onderwijs	Interview	Huidig zorgbeleid Bereidheid om leerlingenzorg schoolbreed te integreren in het curriculum.
1	Afdelingsleider Vmbo	Interview	Bereidheid om leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen te integreren in vmbo-1
1	Zorgcoördinator	Interview	Bereidheid om zorg te integreren in de vakles Bereidheid om functie rt anders in te vullen
2	Remedial Teachers	Interview	Huidige ondersteuning Bereidheid om zorg in de klas te gaan geven

² n = aantal

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het surveyonderzoek onder dyslectische leerlingen, docenten, mentoren en ouders weergegeven. Bij de dyslectische leerling is een onderverdeling gemaakt in onderwijskundige – en sociaal emotionele ondersteuningsbehoeften, zoals dit ook in hoofdstuk 2 is gedaan. De resultaten bij remedial teaching en de schoolleiding zijn afkomstig van een interview. Bij een aantal resultaten is er een verband gelegd tussen de resultaten uit het surveyonderzoek en de antwoorden die het literatuuronderzoek uit hoofdstuk 2 heeft opgeleverd.

4.1 De dyslectische leerling



Figuur 3. De onderwijskundige ondersteuningsbehoeften zoals dyslectische leerlingen die zelf ervaren.

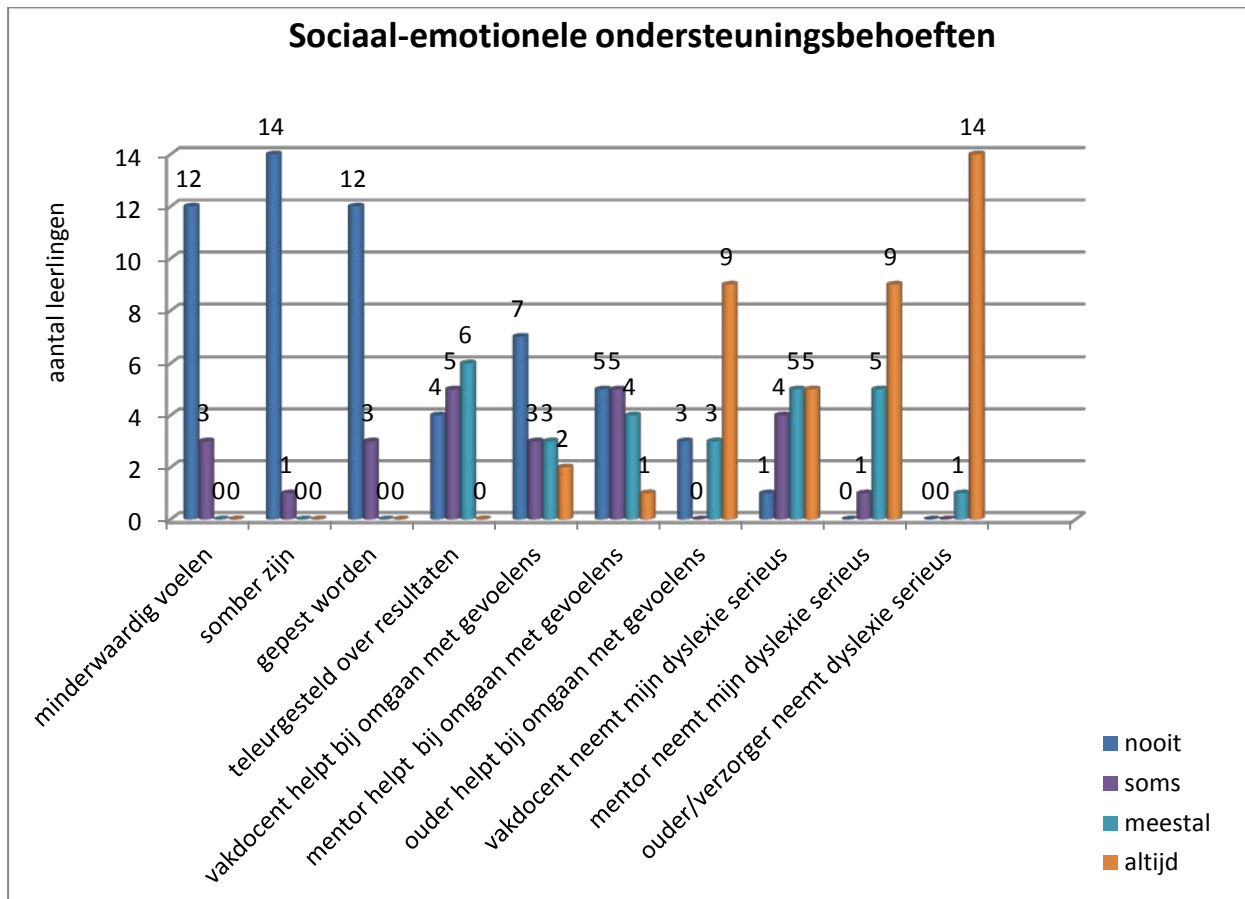
Uit de enquête blijkt dat tien van de vijftien leerlingen steun ervaren door bordgebruik en visuele ondersteuning tijdens de instructie.

Vier van de vijftien leerlingen hebben 'nooit' behoefte aan steun door een buddy en drie van de vijftien hebben 'nooit' steun aan groepswerk. Leerlingen geven in een aanvullend gesprek aan dat zij weinig ervaring hebben met groepswerk sinds ze in het vo zitten en dat ze daarom voor 'nooit' of 'soms' hebben gekozen. Deze twee ondersteuningsbehoeften komen overeen met de bevindingen van Vieijra, Maidman, & Geelhoed (2010) die aangeven dat dyslectische leerlingen een groep leeftijdsgenoten hebben, waarbij ze ondanks het leesprobleem voldoende eigenwaarde blijven voelen en zich ook met andere vaardigheden kunnen profileren.

Binnen deze figuur valt op dat negen van de vijftien leerlingen steun ervaren wanneer ze de toetsstof minstens drie dagen van tevoren weten. Acht van de vijftien leerling ervaren het als ondersteunend dat ze de toetsvragen van tevoren door mogen lezen.

Vier van de vijftien leerlingen hebben 'nooit' behoefte aan hulp door de docent. Een aantal leerlingen heeft op het enquêteformulier aangegeven dat zij geen hinder ondervinden van hun dyslexie tijdens de les en dat ze daarom geen behoefte aan hulp door de docent hebben. Uit de combinatie van 'liever eerst hulp door de vakdocent' en 'liever extra hulp in de klas dan bij RT', blijkt dat vijf van de vijftien leerlingen liever zorg krijgen binnen de klas.

In figuur 5 wordt de huidige ondersteuning door de docenten weergegeven. Sommige docenten blijken in hun didactisch handelen al in te gaan op een aantal ondersteuningsbehoeften van leerlingen.



Figuur 4. De sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerling.

Bij 'omgaan met gevoelens' en 'serieus nemen van dyslexie' is er voor gekozen om docent, ouders en mentor naast elkaar te zetten, zodat per persoon de geboden ondersteuning afgelezen kan worden. Drie leerlingen hebben in hun enquête bij alle vragen over gevoelens 'nooit' ingevuld. In de toelichting schrijven ze dat ze geen gevoelens hebben bij dyslexie. Dit is terug te vinden in het hoge aantal 'nooit' bij de eerste drie categorieën van de grafiek.

Leerlingen voelen zich 'weinig' tot 'nooit' somber of minderwaardig. Drie van de vijftien leerlingen zeggen wel eens gepest te worden vanwege hun dyslexie.

Tegenvallende resultaten hebben hun weerslag op de gevoelens van leerlingen met dyslexie. Zes van de vijftien leerlingen voelen zich 'meestal' teleurgesteld en vijf leerlingen 'soms'.

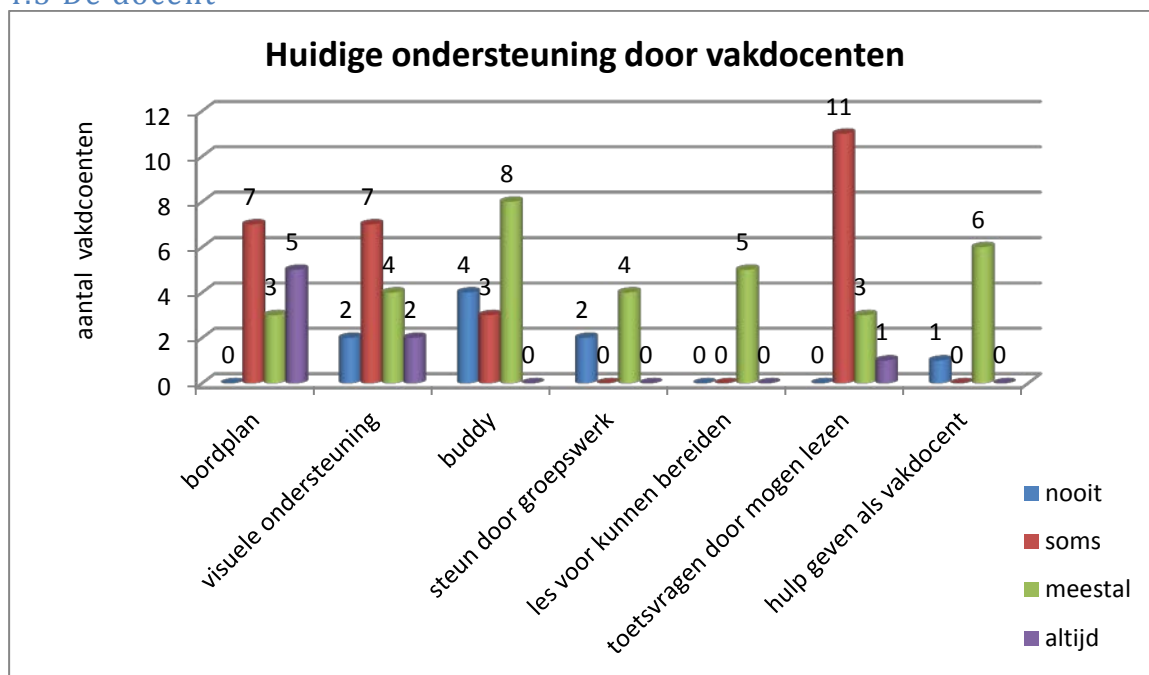
Alle leerlingen geven in de enquête aan dat ze tegen hun docenten en klasgenoten durven zeggen dat ze dyslexie hebben. Alle leerlingen op één na geven aan dat ze 'meestal' of 'altijd' aan de docent of aan een klasgenoot om hulp durven vragen. Eén leerling heeft geantwoord met 'soms'.

Vijf van de vijftien leerlingen krijgen 'meestal' of 'altijd' hulp van de docent bij het omgaan met hun gevoelens. Dit komt overeen met figuur 5. Zes van de vijftien docenten geven in de enquête aan dat ze 'meestal' hulp voor hun vak geven aan dyslectische leerlingen. De ouders geven, volgens de enquête het meeste hulp bij omgaan met gevoelens, gevolgd door de mentor en de docent. Deze volgorde geldt ook voor het serieus nemen van dyslexie. Dit komt overeen met figuur 7, waarin acht van de vijftien mentoren volgens de enquête aangeven dat ze hun kennis over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen willen uitbreiden. Deze overeenkomst is ook af te leiden uit figuur 8 waarin zeven van de vijftien mentoren aangeven dat ze aan een positief klimaat werken voor zorgleerlingen. De andere acht mentoren zijn bereid hier aan te gaan werken.

4.2 De afdeling remedial teaching

Leerlingen met dyslexie worden individueel of in kleine groepjes begeleid bij remedial teaching, zo blijkt uit een interview met de remedial teachers. Er wordt veel aandacht besteed aan plannings- en studievvaardigheden en leer- en oplossingsstrategieën. Leerlingen die op school komen met een dyslexie- of dyscalculieverklaring komen direct in aanmerking voor remedial teaching. In het begin van het eerste jaar worden alle leerlingen gescreend op dyslexie. Leerlingen die op de testen uitvallen, krijgen een half jaar begeleiding. Aan het eind van dit traject worden de leerlingen nogmaals getoetst. Na evaluatie wordt vastgesteld voor welke leerlingen verder dyslexieonderzoek noodzakelijk is. De remedial teacher neemt meestal contact op met de ouders van de zorgleerling die in begeleiding komt. Gezamenlijk wordt nagegaan welke ondersteuningsbehoefte de leerling heeft. Met deze informatie wordt een handelingsplan opgesteld. De remedial teacher houdt ook de resultaten van de leerling in de gaten. Dit kan aanleiding geven om het handelingsplan bij te stellen. Twee veel voorkomende ondersteuningsvormen zijn: 1) het aanleren van leer- en oplossingsstrategieën en 2) pre-teaching. Leerlingen met dyslexie krijgen een faciliteitenpas die recht geeft op 20 % tijdsverlenging of 20% minder opgaven. Soms komen mentoren of docenten langs om te informeren of de leerling al vorderingen maakt. Ook in de wandelgang vindt er contact plaats. Tijdens de ondersteuningsperiode onderhoudt de remedial teacher het contact met de ouders. Ouders kunnen naar de ouderavond komen om over de begeleiding van hun kind te spreken. Indien nodig is de remedial teacher ook de contactpersoon naar de docent als de dyslectische leerling een probleem heeft, dat hij niet zelfstandig of met behulp van klasgenoten kan oplossen.

4.3 De docent

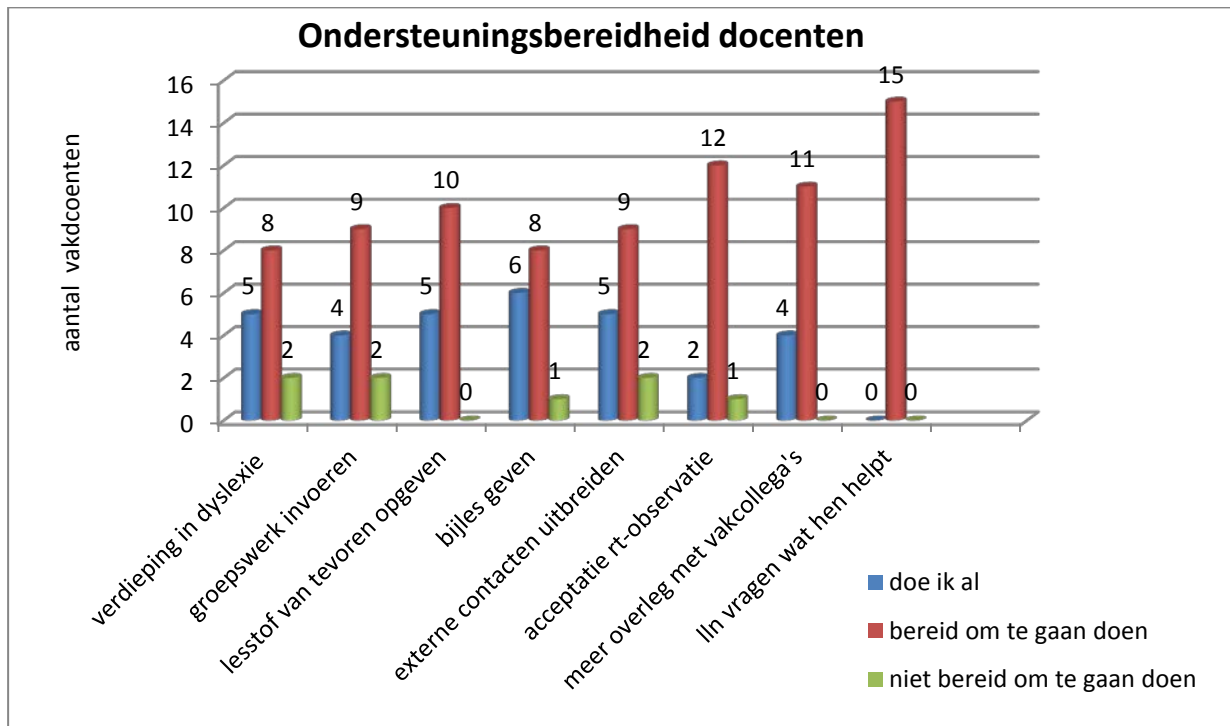


Figuur 5. De huidige ondersteuning door de docenten.

De vergelijking tussen deze figuur en figuur 3 laat zien dat er een aantal overeenkomsten bestaat tussen de ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerling en de huidige ondersteuning door de docenten, zowel op pedagogisch- als op didactisch gebied.

Op didactisch gebied laten acht van de vijftien docenten volgens de enquête de leerling 'meestal' gebruik maken van een buddy en drie soms. Zes van de vijftien docenten geeft 'meestal' hulp.

Vier van de vijftien docenten laten 'soms' in groepen werken, terwijl twee docenten dat 'nooit' doen. Uit een aanvullend gesprek blijkt dat bij werken in groepen niet om niveaugroepen gaat, waarin leerlingen bewust van elkaar leren, maar om het in een groep uitvoeren van opdrachten. Elf van de vijftien docenten laten 'soms' van tevoren de toetsvragen doorlezen. Deze ondersteuningsvorm is dit jaar voor het eerst ingevoerd, maar nog niet opgenomen in het faciliteitenprotocol. Eén docent heeft aangegeven in de enquête dat leerlingen bij hem 'nooit' de toetsvragen mogen doorlezen, omdat hij het voor zijn vak, wiskunde, niet relevant vindt. Docenten geven alleen 20% tijdsverlenging.



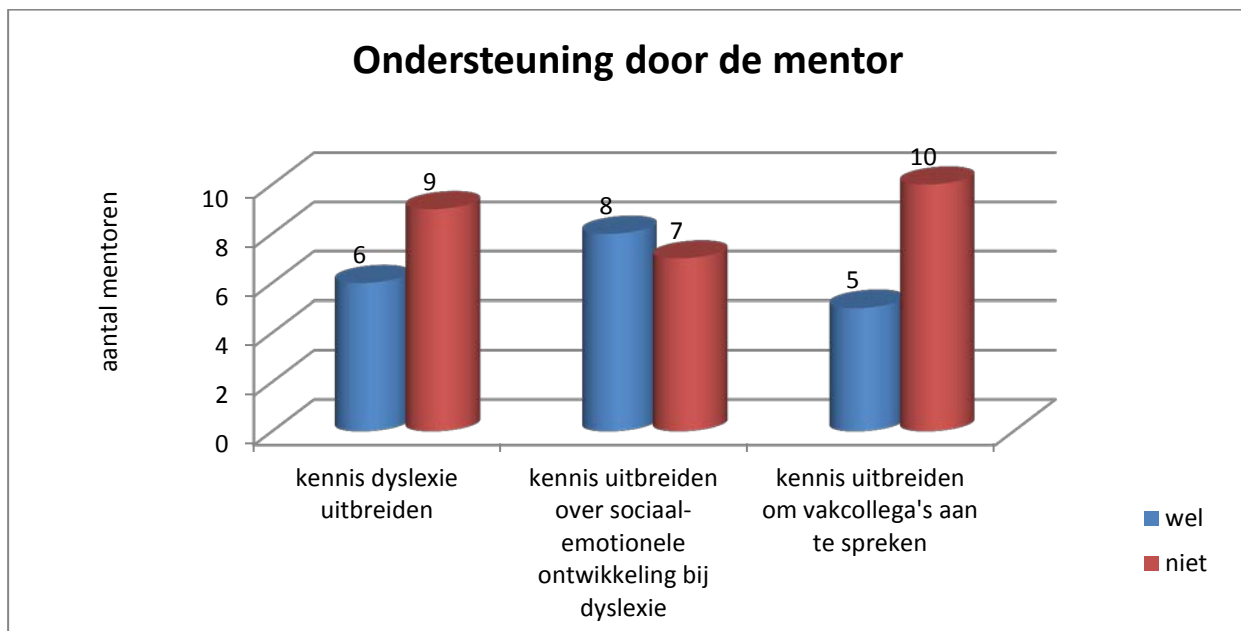
Figuur 6. Bereidheid van docenten om zorg voor dyslectische leerlingen te integreren in de les.

Er is door middel van een enquête in kaart gebracht welke ondersteuning nu al gegeven wordt. Verder is in de enquête gevraagd welke ondersteuning docenten willen gaan geven en welke niet. Er bestaat enige overlap tussen figuur 5 en figuur 6. Vanuit de enquête is gebleken dat vier van de vijftien docenten al aan groepswork doen (Figuur 5 en 6) en dat negen docenten bereid zijn om dit te gaan doen. Twee docenten zijn niet bereid om groepswork in te voeren.

Vijf van de vijftien docenten geven aan in de enquête aan dat ze de lesstof nu al van tevoren opgeven. Deze docenten werken met een langetermijnplanner. Tien docenten zijn bereid om de lesstof minstens drie dagen van tevoren op te geven, zodat de leerling de lesstof thuis vast kan voorbereiden. Het doel is dat leerlingen weten welke teksten er de volgende les behandeld worden.

Opvallend in deze figuur is dat alle docenten volgens de enquête bereid zijn om aan de leerling te vragen wat hem helpt. De bereidheid van de docenten om ondersteuning te gaan geven, valt in deze figuur het meeste op. De combinatie van de blauwe kolommen uit figuur 5 met de blauwe en de rode kolom uit figuur 6 is bepalend voor de ondersteuning die docenten kunnen geven aan dyslectische leerlingen. Twaalf docenten zijn bereid zijn om observatie door remedial teaching in de les te accepteren.

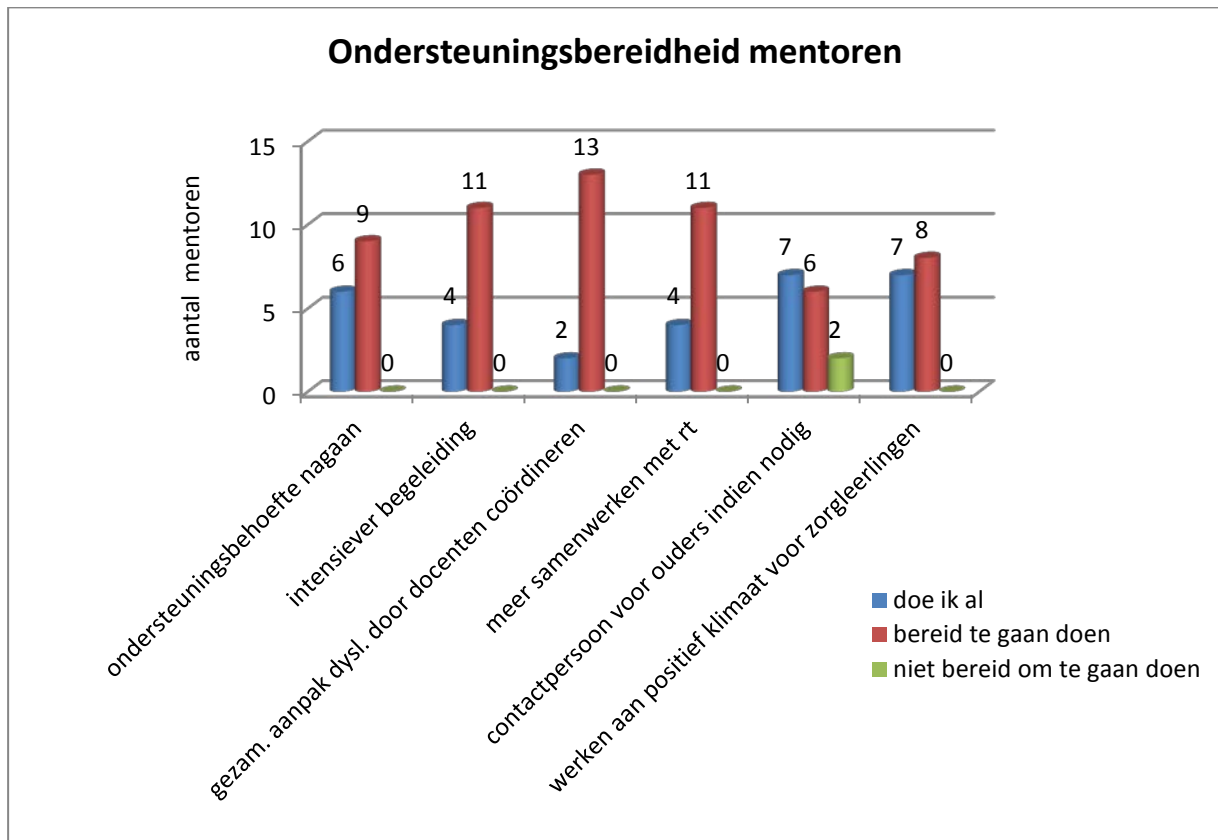
4.4 De rol van de mentor



Figuur 7. Ondersteuning die de mentor nu geeft.

De mentor is op de onderzochte school de centrale spil in de leerlingbegeleiding. In het huidige systeem is de mentor degene die de eerstelijnszorg coördineert. Figuur 7 laat zien dat de mentor zich volgens de gegevens uit de enquête vooral richt op de leerling en bereid is om zich nader te verdiepen in de sociaal-emotionele ontwikkeling bij dyslexie als de leerling daarmee geholpen kan worden. Dit komt overeen met de bevindingen in het Inspectierapport (2009) waarin aangegeven wordt dat mentoren een goede relatie hebben met de leerlingen. De inspecteur heeft ook leerlingen gesproken. Zij hebben aangegeven dat de goede relatie wederzijds is. Dit blijkt ook uit figuur 4 (p. 18) waar negen van de vijftien leerlingen aangeven dat zij zich 'altijd' serieus genomen voelen door hun mentor.

Negen van de vijftien mentoren geven in de enquête aan dat ze voldoende afweten van dyslexie en dat ze daarom niet bereid zijn zich hier verder in te verdiepen.



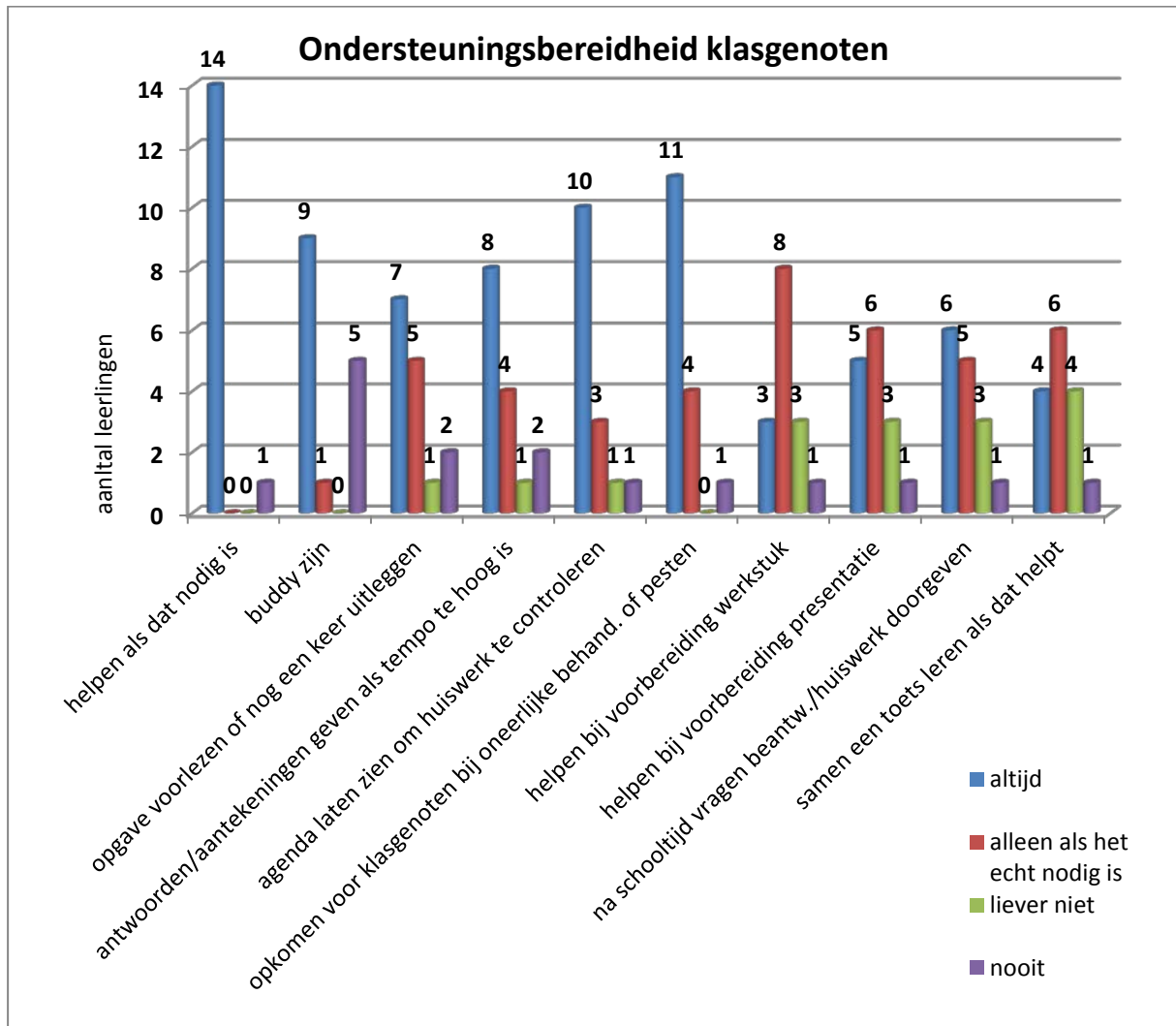
Figuur 8. Ondersteuning die de mentor bereid is te geven.

Opvallend binnen deze figuur is dat de mentoren in de enquête aangeven dat zij bereid zijn om de huidige ondersteuning uit te breiden als de leerling daarmee geholpen is. Deze mate van bereidheid komt overeen met de bereidheid van de docenten, die in figuur 6 is weergegeven. Alle mentoren zijn ook docent in hun klas.

Vier van de vijftien mentoren begeleiden, volgens de gegevens uit de enquête, dyslectische leerlingen al intensiever dan andere klasgenoten en elf mentoren zijn bereid om dit te gaan doen. Dertien van de vijftien mentoren zijn bereid om een gezamenlijk aanpak door de docenten voor dyslectische leerlingen te coördineren, twee mentoren doen dit al. Vier van de vijftien mentoren werken al samen met de remedial teachers om hun dyslectische leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden, elf mentoren zijn bereid om meer samen te gaan werken.

Verder valt op in deze figuur dat twee mentoren in de enquête hebben aangegeven, niet bereid te zijn om contactpersoon te zijn voor ouders naar de docent toe, als dat nodig is. Zij geven aan dat ouders en vakdocenten zelf met elkaar in gesprek dienen te gaan.

4.5 De rol van de klasgenoot



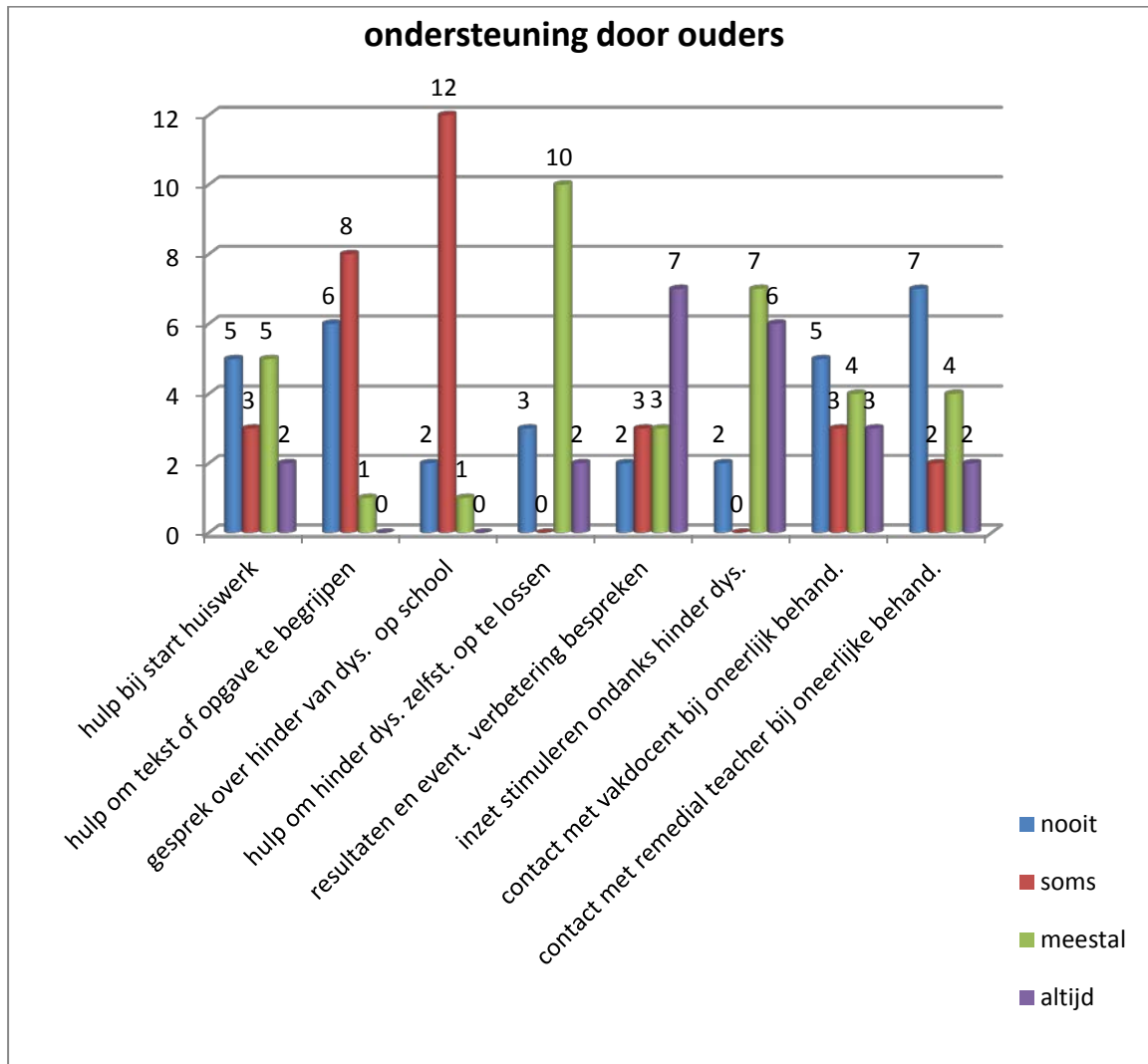
Figuur 9. Ondersteuningsbereidheid van klasgenoten.

Deze figuur toont de ondersteuningsbereidheid van klasgenoten ten opzichte van de dyslectische leerling. Opvallend binnen deze figuur is dat veertien van de vijftien klasgenoten volgens de enquête die onder hen gehouden is, willen helpen als dat nodig is. Verder valt op in deze figuur dat de klasgenoten bereid zijn om ondersteuning te bieden bij het onderwijsleerproces door buddy te zijn, opgaven voor te lezen, te helpen met antwoorden en aantekeningen en door de agenda te laten zien.

Op sociaal-emotioneel gebied willen zij ondersteuning bieden als buddy en door op te komen voor de dyslectische medeleerling als deze oneerlijk behandeld wordt.

De enquête toont aan dat het aantal klasgenoten dat hulp wil bieden na schooltijd opvallend lager is dan tijdens de vakles. Het aantal leerlingen dat nooit wil helpen is opvallend hoger na schooltijd dan tijdens de vakles. Bij de onderdelen 'voorbereiden van een presentatie', 'vragen beantwoorden na schooltijd' en 'samen leren van een toets als dat helpt' valt op dat de categorieën 'alleen als het nodig is' en 'liever niet' relatief hoog scoren.

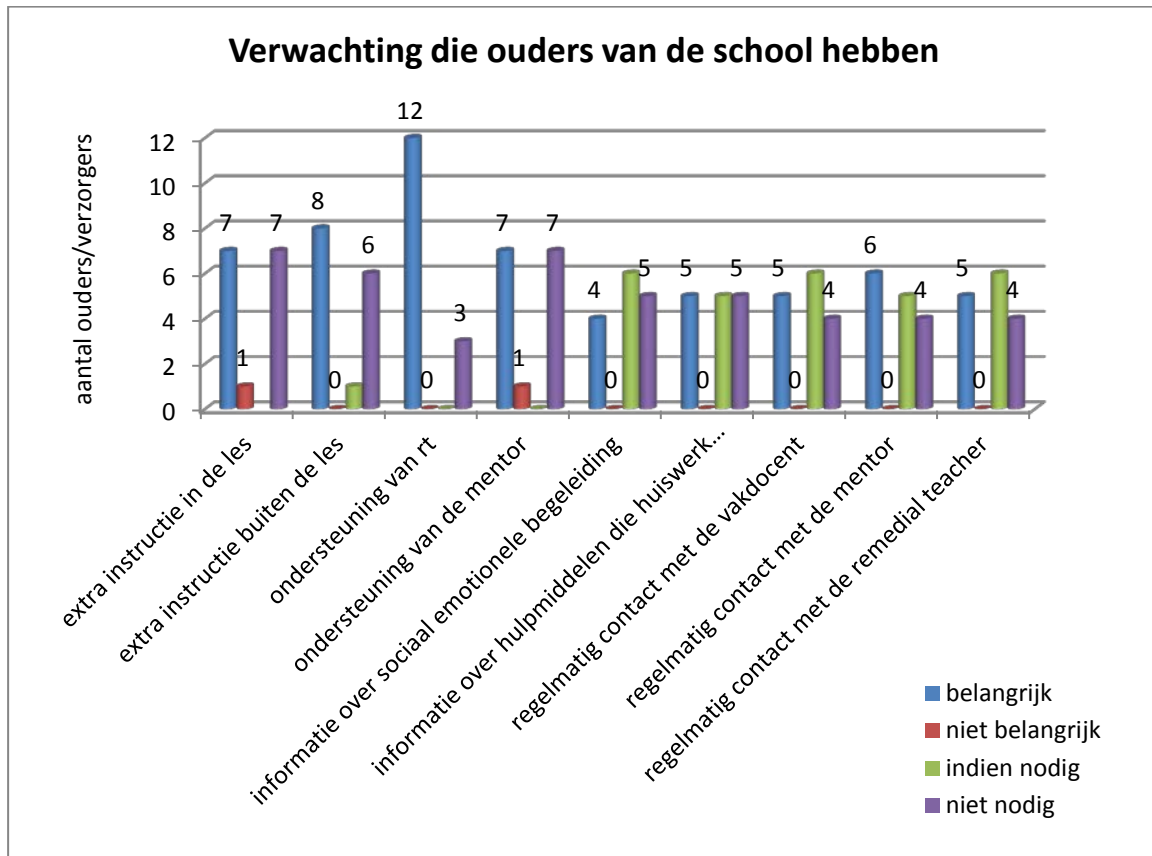
4.6 De rol van de ouders



Figuur 10. Ondersteuning die ouders nu geven.

De enquête die naar de ouders verstuurd is toont aan dat de praktische hulp door ouders vooral gegeven wordt bij het opstarten van het huiswerk. Negen van de vijftien ouders helpen 'soms' of 'meestal' bij het begrijpen van teksten op opgaven. Het valt op dat een relatief grote groep ouders voor 'soms' kiest bij praten over dyslexie op school. Dit komt niet overeen met figuur 4, waarin twaalf van de vijftien leerlingen 'meestal of altijd' aangeven bij 'ouders helpen bij het omgaan met gevoelens', 'ouders nemen dyslexie serieus' en 'hulp geven om hinder door dyslexie op te lossen'. Dat door tien van de vijftien ouders in de enquête wordt aangegeven dat zij 'meestal' hulp geven om hinder door dyslexie op school zelfstandig op te lossen komt wel overeen met figuur 4, waarin alle vijftien leerlingen aangeven dat ouders hun dyslexie 'meestal' of 'altijd' serieus nemen.

4.7 Verwachtingen die ouders van de school hebben



Figuur 11. Verwachtingen die ouders hebben van school.

Ouders verwachten volgens de onder hen uitgezette enquête vooral extra instructie voor hun kind, zowel binnen als buiten de les. Ondersteuning door remedial teaching wordt door twaalf van de vijftien ouders met 'belangrijk' beantwoord. Daarmee verwachten ouders meer van de remedial teacher dan van de mentor. Ouders willen regelmatig contact met de docent en de mentor. Volgens de enquête blijkt deze contactbehoefte te variëren van een keer per maand via de mail tot drie keer per jaar op de ouderavond. Op dit moment hebben de meeste ouders geen behoefte aan informatie over hulpmiddelen die het huiswerk vergemakkelijken. Ouders geven aan dat ze alleen behoefte aan informatie vanuit school hebben als zij dat nodig vinden.

4.8 De rol van de schoolleiding

In een interview geeft de directeur onderwijs aan dat het belangrijk is dat zorg schoolbreed geïntegreerd wordt in de vaklessen. Dit is in het zorgplan vastgelegd. Voor de invoering van dit beleid zijn de afdelingsleiders verantwoordelijk. Zij zetten het onderwijskundige beleid om in doelstellingen die zij binnen hun afdeling willen bereiken. De afdelingsleiders vertalen dit beleid nu nog niet eenduidig naar hun afdelingen. Een schoolbrede visie op dyslexie en het omgaan met dyslectische leerlingen dient nog ontwikkeld te worden.

Er is verder gesproken met de afdelingsleider van het vmbo, omdat het onderzoek zich op deze afdeling richt. Hij vindt dat de docent in de eerste plaats verantwoordelijk is voor zijn leerling en dat het vakonderwijs zolang mogelijk binnen de klas moet plaatsvinden. Pas als de docent alle hulp heeft gegeven die binnen zijn mogelijkheden liggen, schakelt hij externe hulp in. De hulp mag niet ten koste gaan van het primaire onderwijsproces van de gehele groep. Deze gedachtegang is belangrijk als basisvoorwaarde om leerlingenzorg te integreren in de les.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken vanuit de resultaten van het literatuur- en surveyonderzoek. De conclusies worden vertaald naar aanbevelingen die toegespitst zijn op de onderzochte school. In paragraaf 5.1 worden de conclusies voor de onderzoeks- en deelvragen weergegeven. De antwoorden op de deelvragen zijn geïntegreerd in de onderzoeksvragen. De slotconclusie volgt in paragraaf 5.2. In deze slotconclusie wordt aangegeven of het doel van het onderzoek al dan niet bereikt is. Paragraaf 5.3 geeft de aanbevelingen weer voor de onderzochte school naar aanleiding van de resultaten en de conclusies daaruit. Dit hoofdstuk wordt beëindigd met kennisdeling in paragraaf 5.4 waarin aangegeven wordt of het doel in het onderzoek al dan niet bereikt is.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek was om na te gaan op welke wijze de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 van de onderzochte school geïntegreerd kon worden in de reguliere lessen, zodat de zorg voor deze leerlingen en eventueel ook voor andere leerlingen met een leerprobleem deel zou gaan uitmaken van het curriculum.

1: Op welke wijze kan geïntegreerde leerlingenzorg ondersteuning bieden aan dyslectische leerlingen?

De docent is de belangrijkste factor voor de individuele ontwikkeling van de leerling (Marzano, 2007). Bewustwording van het eigen handelen bij de docent is de eerste stap om zorg te integreren (Visser, 2006). Door het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksmā, 2005) als uitgangspunt te nemen voor zijn les, combineert de docent zorg en onderwijs. In deze combinatie ligt de toegevoegde waarde in vergelijking met de huidige manier van lesgeven en zorg verlenen, waarin zorg vooral in het secundaire onderwijsproces door remedial teaching verleend wordt.

Uit het onderzoek blijkt dat dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 onderwijskundige – en sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften hebben.

Op onderwijskundig gebied is er vooral behoefte aan: a) visuele ondersteuning, b) het tijdig kunnen voorbereiden van toetsen en c) bij een lees- en luistertoets de vragen van tevoren door mogen lezen.

Als visuele ondersteuning is er, volgens Figuur 3, p. 19, behoefte aan een bordplan (lesplan en belangrijkste informatie over de leerstof), het gebruik van afbeeldingen en filmpjes die de instructie verduidelijken en gesticulatie bij het verbale gedeelte van de instructie (Reid, 2010), zodat, ondanks de tragere fonologische verwerkingssnelheid (Poleij & Stikkelbroek, 2009), toch alle belangrijke informatie ontvangen wordt die nodig is om te kunnen excelleren (Van der Bruggen, 2006).

Alle docenten maken gebruik van een bordplan en dertien van de vijftien docenten geven visuele ondersteuning tijdens hun instructie (zie Figuur 5, p. 21). Dit feit onderstreept de verlegenheidssituatie dat er individueel goede initiatieven ontplooit worden, maar dat planmatig handelen nog ontbreekt en zorg niet in samenhang wordt aangeboden.

De dyslectische leerlingen hebben er behoefte aan om minimaal drie dagen van tevoren hun toetsstof op te krijgen, zodat zij hun toets tijdig kunnen voorbereiden. Bij een lees- of luistertoets willen de leerlingen de vragen graag van tevoren door lezen. Hiermee kunnen zij hun zwakke fonologische vaardigheden compenseren (Poleij & Stikkelbroek, 2009). Nu laat één docent de toetsvragen altijd van te voren doorlezen en drie laten het soms doen. Dit is het resultaat van een proef die dit jaar bij de Moderne Vreemde Talen gestart is op instigatie van een remedial teacher. Alle docenten zijn bereid om hieraan mee te gaan werken, zoals blijkt uit Figuur 5 en 6 (p. 21 en 22). Dit geeft dat er een basis is om leerlingenzorg in de les te integreren.

Bij het aanleren van de plannings- en studievoordigheden die nodig zijn om toetsen voor te bereiden, krijgen de leerlingen ondersteuning van de remedial teacher, die hen hiervoor leer- en oplossingsstrategieën aanreikt. Alle dyslectische leerlingen met leesproblemen geven in een mondelinge toelichting aan dat deze manier van werken hen helpt. Hoewel deze zorg goed is voor de leerling, mist hij daardoor ook weer een les en loopt hij opnieuw risico's. Het is daarom nodig dat deze vaardigheden naar het primaire onderwijsproces verschuiven, zodat de vakdocent, die zijn vak en de leerlingen kent (Tomlinson, 2004), deze vorm van zorg in de eerste plaats zelf uitvoert, indien nodig met hulp van een remedial teacher. Leerlingen hebben hier ook behoefte aan (Figuur 3, p. 19). Zij hebben

liever eerst hulp van de vakdocent binnen de klas. Hieruit blijkt dat de vakdocent in de verwachting van de leerling een belangrijke rol speelt en dat de leerling zelf ook om zorg in de les vraagt. Voor de remedial teacher betekent dit dat het werkterrein voor een deel naar de klas verschuift om de leerlingen en de vakdocent daar te ondersteunen. Vakdocenten zijn tot deze samenwerking bereid (Figuur 6, p. 22) en leerlingen blijven op deze manier zo lang mogelijk het primaire onderwijsproces volgen (Ruijsenaars, 2008).

Dyslectische leerlingen ervaren ondersteuning door groepswerk (Riddick, 2010; Vogel, Fresko, & Wertheim, 2007). Dertien van de vijftien docenten zijn bereid om groepswerk in te voeren, waarbij klasgenoten dyslectische leerlingen willen ondersteunen bij het voorlezen van opgaven, het nogmaals uitleggen van de instructie als het tempo van de docent te hoog is om alles goed te begrijpen en het laten zien van hun agenda om het huiswerk te controleren. Na schooltijd zijn de klasgenoten minder bereid om te helpen dan tijdens de schooltijd (Figuur 9 p. 25). Hieruit kan opgemaakt worden dat de hulp door klasgenoten een plaats binnen het lesrooster vereist, om het bewezen rendement van deze ondersteuningvorm ten volle te kunnen benutten.

Op sociaal-emotioneel gebied hebben leerlingen ondersteuning nodig bij het verwerken van negatieve toetsuitslagen, omdat zij zich teleurgesteld voelen als ze ondanks hard werken een onvoldoende halen. Mentoren willen als persoonlijke coach (Dijkstra, 2003) dyslectische leerlingen intensiever begeleiden dan niet-dyslectische klasgenoten en werken aan een positief klimaat voor zorgleerlingen, zo blijkt uit figuur 8 (p. 22). Leerlingen ervaren de minste steun van de vakdocent (Figuur 4, p. 20). Hieruit blijkt dat het werken aan een veilige leeromgeving bij de vakdocent nog onderbelicht is en dat de docent zich nog niet voldoende van zijn impact op de leerlingen bewust is.

Bosman en Braams (2005) geven aan dat somberheid en depressiviteit regelmatig voorkomen bij dyslectische leerlingen. Vijf van de vijftien leerlingen voelen zich wel eens minderwaardig of eenzaam vanwege hun dyslexie en dat drie leerlingen hiermee wel eens gepest zijn (Figuur 4, p. 20). Leerlingen hebben coping-strategieën nodig om hiermee om te kunnen gaan (Loonstra, et al., 2010). Dit vereist de aandacht, kennis en vaardigheid van alle betrokkenen uit de omgeving van de leerling om hem met deze gevoelens om te leren gaan.

Uit het onderzoek blijkt dat ouders de meeste ondersteuning bieden bij het serieus nemen van dyslexie en het omgaan met de gevoelens hierover, daarna de mentoren en tenslotte de vakdocenten. Vakdocenten zijn wel bereid om meer samen te gaan werken met ouders (Figuur 8, p. 24). Hierdoor kan kennis gedeeld worden en ontstaat educatief partnerschap (Adema et al., 2009) tussen vakdocenten en ouders. Doordat de remedial teacher ook contact opneemt met de ouders van de leerling wordt de begeleiding zo nauwkeurig mogelijk op de ondersteuningsbehoefte van de leerling afgestemd. Dit vraagt ook om contact tussen de remedial teacher en de vakdocent. Zoals al eerder vastgesteld is, ervaart de dyslectische leerling nog onvoldoende de aandacht van de vakdocent. Deze aandacht is voorwaarde voor een gezonde sociaal- emotionele ontwikkeling en voor goede resultaten (Van de Grift, 2010).

Geconcludeerd kan worden dat geïntegreerde leerlingenzorg ondersteuning biedt aan dyslectische leerlingen, omdat bij deze vorm van leerlingenzorg de gehele omgeving van de leerling ingeschakeld wordt om onderwijskundige en sociaal-emotionele ondersteuning te bieden, waarbij de bereid van vakdocenten, mentoren, klasgenoten, remedial teachers en ouders om deze leerlingen te helpen een belangrijke voorwaarde vormt om samen met de dyslectische leerling een veilige omgeving op te bouwen (Bosman & Braams, 2005). Voor de integratie is een verschuiving van zorg nodig van het secundaire- naar het primaire onderwijsproces. Het blijkt dat de dyslectische leerling nog te weinig de aandacht van de vakdocent ervaart, terwijl deze de centrale figuur bij geïntegreerde leerlingenzorg is (Norwich et al., 2005).

Het onderzoek heeft aangetoond dat de vakdocent zich nog te weinig bewust is van de gevolgen van dyslexie op onderwijskundig- en sociaal-emotioneel gebied, maar wel bereid is om hier aan te gaan werken, zodat leerlingen meer ondersteuning krijgen. Door meer contact met de ouders te onderhouden kan educatief partnerschap in het belang van de leerling vorm krijgen.

2. Welke consequenties heeft geïntegreerde leerlingenzorg voor de vaklessen van klas 1 en 2?

Uit het onderzoek blijkt dat nog niet alle docenten hun instructie visueel ondersteunen (Figuur 5, p.21). Het is belangrijk dat de docent zich bewust is van de lagere verwerkingssnelheid (Poleij & Stikkelbroek, 2009) en de extra verwerkingstijd (Crombie, 1999) die dyslectische leerlingen tijdens uitleg en instructie nodig hebben en zich hieraan aanpast. Differentiatie naar tempo en niveau tijdens de instructie kunnen de dyslectische leerlingen hierin compenseren. Het Directe Instructiemodel (DIM) van Kappen (2010) is hier geschikt voor.

De verwerking vraagt om andere organisatievormen. Het werken in groepen, als ondersteuningsvorm door klasgenoten, biedt steun door peer support en peer review. Figuur 9 (p. 23) toont aan dat klasgenoten deze ondersteuning ook willen bieden. Hiervoor is nodig dat de docent groepen van gemengd niveau samenstelt, zodat leerlingen elkaar uitleg en ondersteuning geven (Vogel, Fresko, & Wertheim, 2007; Wyffels, 2006). Er wordt dan onderwijskundige- en sociaal-emotionele ondersteuning gegeven. Dit vraagt om een goede organisatie van de les.

De uitvoering van zorg in de klas door de docent is gekaderd binnen het raamwerk van de ketenzorg binnen de school. Geïntegreerde leerlingenzorg past binnen de visie en de missie van de school, die schoolbreed vastgelegd is in het Zorgplan, maar wordt nog niet in samenhang aangeboden (Inspectie van het Onderwijs, 2009). De afdelingsleiders zijn voor deze samenhang verantwoordelijk door het schoolbeleid naar de praktijk te vertalen. Zij doen dit nu nog niet altijd op een eenduidige wijze. Een schoolbreed dyslexiebeleid is nog niet ontwikkeld, maar is wel nodig omdat de integratie van zorg vraagt om een integrale aanpak waarbij de zorg een plaats krijgt in de hele schoolcultuur (Kleijnen & Smeets, 2003).

Effectief leiderschap is nodig om leerlingenzorg schoolbreed te integreren in de vaklessen (Mulford, 2011). De afdelingsleider van het vmbo wil een pilot uitvoeren met een vmbo 1-klas om te zien hoe de zorg geïntegreerd kan worden in de vaklessen. Hij vindt dat de totale zorg voor de leerling in de eerste plaats de verantwoordelijkheid is van de docent. De enige restrictie is dat de zorg voor het individu niet te koste mag gaan van de zorg voor de gehele groep. Dit sluit aan bij de visie van Van Meegen (2009): zorg is integraal onderdeel van het pedagogisch- en didactisch handelen van de docent.

Samenvattend kan gesteld worden dat docenten zich nog onvoldoende bewust zijn van het belang van een instructie die afgestemd is op zorgleerlingen. Behalve instructie is ook de invoering van het werken in niveaugroepen belangrijk om zorg aan de hele groep, en aan zorgleerlingen in het bijzonder, te geven. Wil zorg voor dyslectische leerlingen succesvol geïntegreerd worden in de vaklessen van klas 1 en 2, dan is de ontwikkeling van schoolbreed dyslexiebeleid nodig als onderdeel van het integrale zorgbeleid of ketenzorg.

3. Welke consequenties heeft geïntegreerde leerlingenzorg voor de docenten die lesgeven in vmbo-1?

Integratie van zorg vraagt bewustzijn bij de docent (Riddick, 2010) dat hij werkt vanuit een totaalconcept waarin orthopedagogisch- en didactisch handelen (Casaer, 2008) integraal deel uitmaakt van zijn handelen (Van Meegen, 2009). Het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksma, 2005) kan hiervoor model staan. Werken volgens het Continuüm van Zorg vergt aanpassing van de lesorganisatie en andere werkvormen. Indien nodig schakelt de docent hierbij een zorgspecialist, zoals de remedial teacher in (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010).

Docenten blijken dyslectische leerlingen in hun functie als vakdocent anders te benaderen dan in hun functie als mentor (zie Figuur 4, p. 20). Dit is opmerkelijk omdat alle docenten ook mentor zijn. Als mentor nemen zij dyslexie en de gevoelens over dyslexie serieuzer dan als vakdocent. De vakdocent maakt vanuit zijn houding als mentor ten opzichte van dyslexie en het omgaan van dyslectische leerlingen geen transfer naar zijn vakles en bouwt geen ruimte in voor de leerbehoeften van de individuele leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Integratie van leerlingenzorg heeft voor de docent de consequentie dat hij zijn lessen anders dient te organiseren en voor te bereiden. Directe instructie en het werken in niveaugroepen zijn goede instrumenten om zorg te verlenen, omdat uitleg op diverse niveaus gedurende de les mogelijk gemaakt wordt. De bewustwording en het leren omgaan met instructie en werkvormen kunnen gecoacht worden door de remedial teacher.

Een andere consequentie is dat de docent ook leerlingen inschakelt en niet meer de hele les alleen zelf bezig is. De buddy als onderwijskundige- en sociaal-emotionele ondersteuning verdient hierbij een centrale plaats in de les. Klasgenoten kunnen bij het werken in niveaugroepen voor peer support en peer review ingeschakeld worden. Het helpt dyslectische leerlingen als alle docenten vroegtijdig de toetsstof opgeven. Alle docenten zijn hiertoe bereid.

Scholing geeft de docenten de gelegenheid om met directe instructie en veranderend klassenmanagement om te leren gaan. Geïntegreerde leerlingenzorg vraagt van docenten dat zij van elkaar leren. Een gezamenlijk aanpak voor dyslectische leerlingen komt het welbevinden van de leerlingen ten goede en vergroot ook het handelingsrepertoire van de docent.

Ouders zijn een essentieel onderdeel van geïntegreerde leerlingenzorg. Door de uitwisseling van kennis tussen betrokkenen op school en de ouders kan educatief partnerschap ontstaan (Adema et al., 2009)

Geconcludeerd kan worden dat de mentor niet de transfer van zijn houding ten opzichte van dyslexie en de dyslectische leerling maakt naar zijn functie als vakdocent. Dit is opmerkelijk omdat alle mentoren ook vakdocent zijn van de leerlingen uit klas 1 en 2. De bewustwording van dit feit en het maken van de transfer vragen om scholing, zodat het handelingsrepertoire van de docent zich verdiept tot orthopedagogisch en orthodidactisch handelen.

4. Welke omgevingsfactoren spelen een rol bij de integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in vmbo-1?

Het ontbreken van dyslexiebeleid als onderdeel van integrale zorg of ketenzorg is een bedreigende factor voor de integratie van leerlingenzorg. Uit het interview met de directeur onderwijs blijkt dat het onderwijskundig beleid van de school door de afdelingsleiders niet altijd eenduidig naar de praktijk vertaald wordt.

Een aantal leerlingen is op sociaal-emotioneel gebied kwetsbaar (Figuur 4 (p. 18)). Gevoelens van eenzaamheid en somberheid spelen een rol, evenals gepest worden. De leerling voelt zich bij de docent in vergelijking met de mentor en de ouders minder serieus genomen met zijn dyslexie. Een bedreigende factor die aandacht verdient.

Wanneer de docent niet tegemoet komt aan de onderwijskundige- en sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen, dan worden deze leerlingen in hun ontwikkeling bedreigd en kunnen zij niet functioneren op hun (intelligentie)niveau (Lawrence, 2006).

Van deze factor kan een beschermende factor gemaakt worden. Figuur 5 (p. 19) laat zien dat alle docenten bereid zijn om aan de leerling te vragen wat hem helpt. Bovendien zijn elf van de vijftien docenten bereid om met hun collega's te overleggen als dat de dyslectische leerling helpt. Zoals uit figuur 8 (p. 22) blijkt, is de mentor bereid hierin een coördinerende rol te spelen. Er lijkt dus meer sprake te zijn van een verschillende beleving dan van een tegenstelling.

Mentoren zijn bereid om zich meer te verdiepen in de ondersteuningsmogelijkheden voor hun leerlingen (Figuur 7, p. 21) en een intensievere begeleiding te geven, voor zover zij dit nog niet doen. In het inspectierapport (2009) wordt aangegeven dat mentoren en leerlingen een goede band hebben met elkaar. Mentoren zijn ook bereid om meer met docenten te overleggen over een gezamenlijke effectieve ondersteuning van dyslectische leerlingen.

Alle mentoren willen werken aan een positief klimaat voor zorgleerlingen, waardoor de samenwerking tussen de docent en de mentor bijdraagt aan een krachtige leeromgeving voor de dyslectische leerling, waarin aandacht is voor de onderwijskundige- en sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften. Als deel van de omgeving van de dyslectische leerling bepaalt hun samenwerking voor een belangrijk deel hoe de leerling kan functioneren (Loonstra et al., 2010).

Als contactpersoon voor leerlingen, docenten remedial teachers en ouders heeft de mentor een, vooral coördinerende, functie in de uitbouw van het educatieve partnerschap (Adema et al., 2009).

Klasgenoten van de dyslectische leerling willen peer support geven (Reid, 2010; Riddick, 1996; Vogel, Fresko, & Wertheim, 2007) als dat nodig is (Figuur 9, p. 23), door opgaven voor te lezen, antwoorden of aantekeningen te geven als het tempo van de docent tijdens de instructie te hoog is en ze willen hun agenda laten zien om huiswerk te controleren. Ondersteuning wordt liever tijdens dan na schooltijd gegeven. Dit vraagt van de docent dat hij ook tijdens de schooluren ruimte creëert voor deze ondersteuning.

Klasgenoten geven aan dat ze altijd op willen komen voor een dyslectische leerling als die oneerlijk behandeld wordt. Hieruit blijkt dat klasgenoten belangrijk zijn als sociaal-emotionele ondersteuning.

Ouders ondersteunen hun kinderen vooral praktisch door hulp te geven bij het maken en leren van huiswerk en het uitleggen van opgaven en teksten (Figuur 10, p. 26).

Het zelfstandig oplossen van de hinder die hun kind ondervindt van zijn dyslexie wordt door de meeste ouders gestimuleerd. Zij spreken alleen met hun kinderen spreken over hinder van dyslexie op school wanneer dat nodig is. Een aantal ouders spreekt hier niet over, omdat hun kind geen hinder van dyslexie ondervindt.

Uit het onderzoek blijkt dat ouders vooral ondersteuning door remedial teaching (Figuur 11, p. 25) verwachten. Mogelijk komt dit doordat de contacten tussen de ouders en de vakdocenten nog niet voldoende ontwikkeld zijn. Vakdocenten zijn wel bereid hieraan te gaan werken (Figuur 6, p. 22). Remedial teachers kunnen vakdocenten hierin coachen. Ook is het mogelijk dat ouders deze vorm van contact nu gewend zijn en tevreden zijn over de resultaten die behaald worden, zoals uit de meeste contactmomenten blijkt. Ouders en remedial teachers fungeren nu al als educatieve partners (Adema et al., 2009).

Regelmatig contact willen de ouders het liefst via de mentor, zoals nu ook al gebeurt. Hiermee lijken de ouders aan te geven, dat ze de communicatie het liefst op de huidige wijze voort willen zetten. Als vakdocenten en ouders als educatieve partners samen willen werken, dient de school het initiatief tot verandering te nemen (Adema et al., 2009) en is dat de verantwoordelijkheid van de docent. Alleen de ouders die hun kind helpen bij het starten van het huiswerk verwachten informatie van school, die hen hierbij kan helpen (Figuur 10, p. 26).

De afdeling remedial teaching verleent goede zorg volgens de directeur onderwijs en het Inspectierapport (2009) waarin de zorgafdeling, waar remedial teaching deel van uitmaakt, van de inspecteur score 3 van 4 krijgt. De inspecteur vindt de zorg goed, maar wil die meer in samenhang aangeboden zien. Dit kan door de zorg te verschuiven van het secundaire- naar het primaire onderwijsproces. De beide andere remedial teachers hebben een opleiding remedial teaching in het voortgezet onderwijs gevolgd, zodat er voldoende expertise is om de integratie van leerlingenzorg in de vaklessen te begeleiden.

De remedial teachers kunnen de docenten coachen in het ondersteunen van de dyslectische leerlingen door voorlichting en instructie te geven, waarbij de docenten zich met nieuwe aspecten van leerlingenzorg eigen kunnen maken. Daarnaast kunnen zij door te observeren in de les, zowel de docent als de leerling begeleiden, zodat de zorgverlening geoptimaliseerd wordt. In overleg met de docent, kan de remedial teacher de dyslectische leerling(en) in de groep begeleiden als dat nodig is, bijvoorbeeld bij de invoering van het Directe Instructie Model of de introductie van groepswerk.

De remedial teachers kunnen de directeur onderwijs en de afdelingsleider van informatie voorzien bij de opstelling van een schoolbreed dyslexiebeleid.

Samenvattend kan gesteld worden dat het ontbreken van een schoolbreed dyslexiebeleid en de onvoldoende aandacht van de vakdocent voor de ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerling bedreigende factoren zijn voor de integratie van zorg in de vakles. De bereidheid om hierin verandering aan te brengen is een beschermende factor. Voor de integratie van zorg is aanpassing van de les nodig en extra ondersteuning op onderwijskundig- en sociaal-emotioneel gebied. De klasgenoten van de leerling kunnen hierbij ondersteuning bieden.

Vakdocenten dienen de transfer van houding als mentor naar hun vakdocentschap te maken, waarin ze ondersteund kunnen worden door de remedial teacher. Deze kan hen ook ondersteunen in het uitbouwen van de contacten naar de ouders, zodat educatief partnerschap ontstaat tussen alle betrokkenen rond de dyslectische leerling. Het initiatief hiertoe is de verantwoordelijkheid van school, in casu van de vakdocent.

5.2 Slotconclusie

De ontwikkeling van schoolbreed dyslexiebeleid, als onderdeel van integrale leerlingenzorg of ketenzorg is nodig om leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen succesvol te integreren in de vaklessen van klas 1 en 2. Het vraagt van docenten bewustwording dat zorg in de eerste plaats in het primaire onderwijsproces thuishoort. Het vereist van docenten een orthopedagogische – en – didactische basishouding om zorg te integreren in de les. Het Continuüm van Zorg (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksma, 2005) uit Tabel 1, p. 8 is hierbij leidraad. Instructie en werken in groepen zijn belangrijke instrumenten om leerlingenzorg praktisch te integreren in de vakles.

Het onderzoek laat zien dat er op individueel niveau goede initiatieven ontplooid worden, die om uitbreiding naar planmatig handelen vragen, waarbij alle betrokkenen uit de omgeving van de dyslectische leerling zich inzetten voor zijn welbevinden. Om deze omschakeling te maken is scholing nodig. Educatief partnerschap tussen alle betrokkenen is het sleutelwoord om de maximale ondersteuning aan de dyslectische leerling te kunnen geven. Dit partnerschap is nog onvoldoende uitgebouwd bij de vakdocenten. Dat geldt ook voor de samenwerking tussen de vakdocent en de remedial teacher en de mentor en de remedial teacher.

Het onderzoek heeft aangetoond dat geïntegreerde leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen op de onderzochte school een goed alternatief is voor de huidige leerlingenzorg, mits er schoolbreed dyslexiebeleid als onderdeel van integrale- of ketenzorg ontwikkeld wordt. De algemene bereidheid om te veranderen is een positieve predictor voor een succesvolle integratie van leerlingenzorg.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden vanuit de conclusies aanbevelingen geformuleerd om de zorg voor dyslectische leerlingen succesvol te integreren in de vaklessen van klas 1 en 2. In bijlage 3 is een organisatieschema opgenomen, dat inzichtelijk maakt welke taken bij diverse betrokken ondergebracht dienen te worden om de integratie van leerlingenzorg succesvol te laten verlopen. In Tabel 3 worden de aanbevelingen, uitgesplitst naar de betrokkenen weergegeven.

Tabel 3: *Aanbevelingen per betrokkene(n) om leerlingenzorg succesvol te integreren*

Directeur Onderwijs	Opstellen van schoolbreed dyslexiebeleid als onderdeel van integrale zorg	
Afdelingsleider	Uitvoeren van het dyslexiebeleid in de klassen van de afdeling Leerlingen en docenten van faciliteiten voorzien Afspraken maken met andere afdelingsleiders om dyslexiebeleid zo eenduidig mogelijk uit te voeren	
Docent	Onderwijskundige ondersteuning	Sociaal emotionele ondersteuning
	Bordplan met lesverdeling	Buddy laten gebruiken
	Afbeeldingen of filmpjes gebruiken om de instructie te ondersteunen	Veilige leeromgeving creëren om faalangst en negatieve resultaten te voorkomen
	Gesticulatie om verbale instructie te ondersteunen	
	Toetsstof tijdig doorgeven Vragen van lees- en luistertoets van tevoren door laten lezen. Werken in niveaugroepen en gebruik van afwisselende werkvormen	
Docent, mentor, ouders		Ondersteuning bij negatieve toetsresultaten Leren omgaan met gevoelens van somberheid, minderwaardigheid en gepest worden vanwege dyslexie Dyslexie en gevoelens hierover serieus nemen Uitbouw educatief partnerschap
Mentor	Bewaken van de resultaten	Alle mentoren werken aan een positief klimaat voor zorgleerlingen
	Bewaken en coördineren van de samenwerking tussen de vakdocenten, die lesgeven aan zijn leerlingen.	
Remedial Teacher	Vakdocenten scholen en coachen Lesobservaties uitvoeren en handelingsplan maken om optimaal leerresultaat voor dyslectische leerling te behalen Lesondersteuning op aanvraag van de vakdocent Tweedelijnszorg voor leerlingen die binnen de les niet voldoende geholpen kunnen worden Alle betrokkenen van informatie voorzien	

5.4 Kennisdeling

Het doel in het onderzoek was als volgt geformuleerd: Aan het eind van dit onderzoek worden er aanbevelingen geformuleerd die als basis dienen voor het schrijven van een Plan van Aanpak, waarmee de leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in klas 1 en 2 van de onderzochte school geïntegreerd wordt in de reguliere lessen. Zorg wordt een onderdeel van het curriculum. Docenten, mentoren, schoolleiders, remedial teachers, klasgenoten en ouders vormen samen één kring met en rond de dyslectische leerlingen en eventueel ook rond leerlingen die andere leerproblemen of leerstoornissen hebben, zodat de ondersteuning voor deze leerlingen zo optimaal mogelijk is. Deze werkwijze sluit aan bij de richtlijnen van Passend Onderwijs. Begeleiding is een belangrijke pijler bij het vormgeven van Passend Onderwijs en de klas die is plek waar dit onderwijs faalt of slaagt, Greven (2007).

De aanbevelingen uit Tabel 3 worden besproken met de directeur onderwijs, die verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van schoolbreed (dyslexie)beleid.

Inmiddels zijn de aanbevelingen besproken met de afdelingsleider van het vmbo die met een eerste klas uit zijn afdeling een pilot wil gaan draaien om leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in deze klas te integreren. De remedial teacher heeft op grond van de aanbevelingen een Plan van Aanpak geschreven (zie bijlage 8). In het Plan van Aanpak is een tweemaandelijks scholing opgenomen, waarin de remedial teacher met de docenten die lesgeven aan vmbo 1 gaat werken aan: 1) bewustwording rondom dyslexie, 2) het geven van directe instructie, 3) het werken in niveaugroepen, 4) het communiceren van alle betrokkenen als educatieve partner en de rol van ouders bij geïntegreerde leerlingenzorg en 5) reflectie, evaluatie en vaststellen nieuwe doelen voor het volgend jaar.

Met de directie moet nog overlegd worden hoe kennisdeling met ouders kan plaatsvinden, omdat dit document vertrouwelijke informatie bevat.

Literatuurlijst

Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E., Voets, M., & De Wit, C. (2009). *Passend & Competent*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.

Bakker-de Jong, M., & Mijland, M. (2005). Mentor, een vak apart. In M. Bakker-de Jong, & M. Mijland, *Handboek voor elke mentor* (pp. 13-14). Esch: Quirijn.

Bosman, A., & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 214-223.

British Dyslexia Association. (2012). *Dyslexia friendly Schools Information Pack*. Opgeroepen op 30 mei 2012, van <http://www.bdadyslexia.org.uk/files/DFS%20pack%20English.pdf>

Casaer, K. (2008). Buitengewoon onderwijs in gespecialiseerde scholen. In *Buitengewoon-Gespecialiseerd* (pp. 51-53). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Crombie, M. (1999). *Foreign language learning and dyslexie*. Opgeroepen op 16 april 2012, van <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/Dxa1.pdf>

De Haan, W. (2011). *Dyslexiebeleid in het Voortgezet Onderwijs. Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen*. Groningen: Wetenschapswinkel Onderwijs & Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie.

Dijkstra, K. (2003). Van klassenmanagement naar klasse management. In H. Van den Brand, D. A., K. Dijkstra, R. Haccou, M. Nelen, & N. Schouws, *Integrale leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs* (pp. 9-18). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Donkers, A. (2003). Integrale leerlingenzorg en de rol van ouders. In H. Brand, A. Donkers, K. Dijkstra, R. Haccou, M. Nelen, & S. Schouws, *Integrale leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs* (pp. 45-53). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Fiddelaers-Jaspers, R., & Spee, I. (2002). De schoolinterne en geïndiceerde leerlingenzorg. Opgeroepen op 30 mei 2012, van [http://www.rijksoverheid.nl/brief2k-2002-dco-14569\[1\].pdf](http://www.rijksoverheid.nl/brief2k-2002-dco-14569[1].pdf)

Fuchs, D., Fuchs, L., & Stecker, P. (2010). The "Blurring" of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.

Goei, S. (2011). *Bekend maakt bemind: leraar en leerling binnen onderwijs en zorg*. Opgeroepen op 29 juni 2012, van http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/OSK_Boekje_VanOnbekend.pdf

Goei, S., & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Opgeroepen op 29 juni 2012, van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen/item3172>

Golder, G., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 92-99.

Greven, L. (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *VHZ, april 2007*, 10-13.

Greven, L., & Timmerhuis, A. (2008). *Passend Onderwijs-Kansen in Beeld*. Utrecht: Sardes.

Hacquebord, H. (2008). Taalbeleid in relatie totzorg- en dyslexiebeleid. *Remediaal*, 6, 4-8.

Hacquebord, H., Linthorst, R., & Stellingwerf, B. (2004). *Vocabulairkennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Opgeroepen op 28 juni 2012, van <http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/vocabulairverwerving%20bij%20taalzwakke%20leerlingen.pdf>

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.

Hill, E. (2010). *Evaluating the theory of executive dysfunction in autism*. Opgeroepen op 9 juni 2012, van http://eprints.gold.ac.uk/2560/1/hill_devrev04_GRO.pdf

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (6), 515-529. doi: 10.1177/0022219409355479

Janssen, M. (2006). Leesproblemen en dyslexie in beeld. Een handreiking voor Remedial Teachers bij taken in diverse niveaus van de zorgroute. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 3, 16-22.

Kamil, M., Borman, G., Dole, J., Kral, C., & Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide (NCEE#2008-4027)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Opgeroepen van <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

Kappen, A. (2010). *Opbrengst gericht en handelingsgericht werken*. Opgeroepen van 9 april 2012, van http://www.taalwebamsterdam.nl/docs/110622_opbrengstgericht_en_handelingsgericht_werken.pdf

Kleijnen, R., & Smeets, J. (2003). Integrale aanpak van dyslexie in het voortgezet onderwijs. In A. Essers, R. Kleijnen, J. Smeets, A. Smits, T. Vermeulen, & K. Vernooy, *Problemen in de taalontwikkeling* (pp. 45-55). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kleijnen, R., & Van den Broeck, G. (2003). Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg. In J. Fanchamps, & J. Sanden, *Integraal ondersteunen van een vernieuwend vmbo* (pp. 13-24). Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Knotts, G., Henderson, L., Davidson, R., & Swain, J. (2009). The Search for Authentic Practice Across the Disciplinary Divide. *College Teaching*, 57 (4), 188-196. doi:10.1080/87567550903218562

Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. Londen: Paul Chapman Publishing.

Loonstra, J., Smits, A., & Van der Vegt, E. (2010). De dyslexievriendelijke school. In J. Loonstra, & T. Braams, *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten* (pp. 60-68). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Loonstra, J., Stokvis-Dekker, K., & Menninga, A. (2010). De invloed van de sociale omgeving op beleving van dyslexie. In J. Loonstra, & T. Braams, *Omgaan met dyslexie* (pp. 71-74). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Beter leerproces, hogere resultaten*. Middelburg: Bazalt.

Meijer, C. (2005). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet onderwijs*. Opgeroepen op 11 april 2011, van

[http:// www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Mieland, M. (2003). Genetische Ursachen. In M. Mieland, & C. Kollender, Legastenie. *Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer, Interessierte und Betroffene* (pp. 30-38). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Mulford, B. (2011). *Closing the Gap. . Teacher and school leader quality and sustainability*, 5 , 11.

Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2) , 147-165.

Nugent, M. (2007). Parental Perspectives on Dyslexia. Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia- parental perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22 (2) , 52-59.

Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2009). The Inclusive Secondary Teacher: The Leader's Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (6) , 103-134.

Poleij, C., & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas. Houten*: Bohn Stafleu van Loghum.

Reid, C. (2010). *The inclusive classroom. How Inclusive is Inclusion?* Opgeroepen op 28 maart 2011, van http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED509705&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED509705

Reid, G. (2010). Dyslexia. London: Continuum International Publishing Group.

Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: the social and emotional consequences of dyslexia*. London: Routledge.

Rijkschroeff, L., & Cox, L. (2005). Dyslexie vraagt schoolbrede aanpak. *Schoolmanager VO*, 7 , 36-39.

Rijksoverheid. (2012). *Passend Onderwijs*. Opgeroepen op 14 april 2012, van http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs?ns_campaign=Thema-onderwijs_en_wetenschap&ro_adgrp=Passend_onderwijs&ns_mchannel=sea&ns_source=google&ns_linkname=passend%20onderwijs&ns_fee=0.00

Ruijsenaars, A. (2008). *Leerproblemen en Leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59 , 451-475.

Struiksma, C. (2005). *Organisatorisch Continuüm voor de Zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: CED-Groep.

Tomlinson, C. (2004). *Sharing Responsibility for Differentiating Instruction*. Opgeroepen op 29 mei 2012, van <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5006659703>

Townsend, S. (2007). *The Need for a Remedial Qualification within Inclusive Education*. Port Elisabeth: Nelson Mandela Metropolitan University.

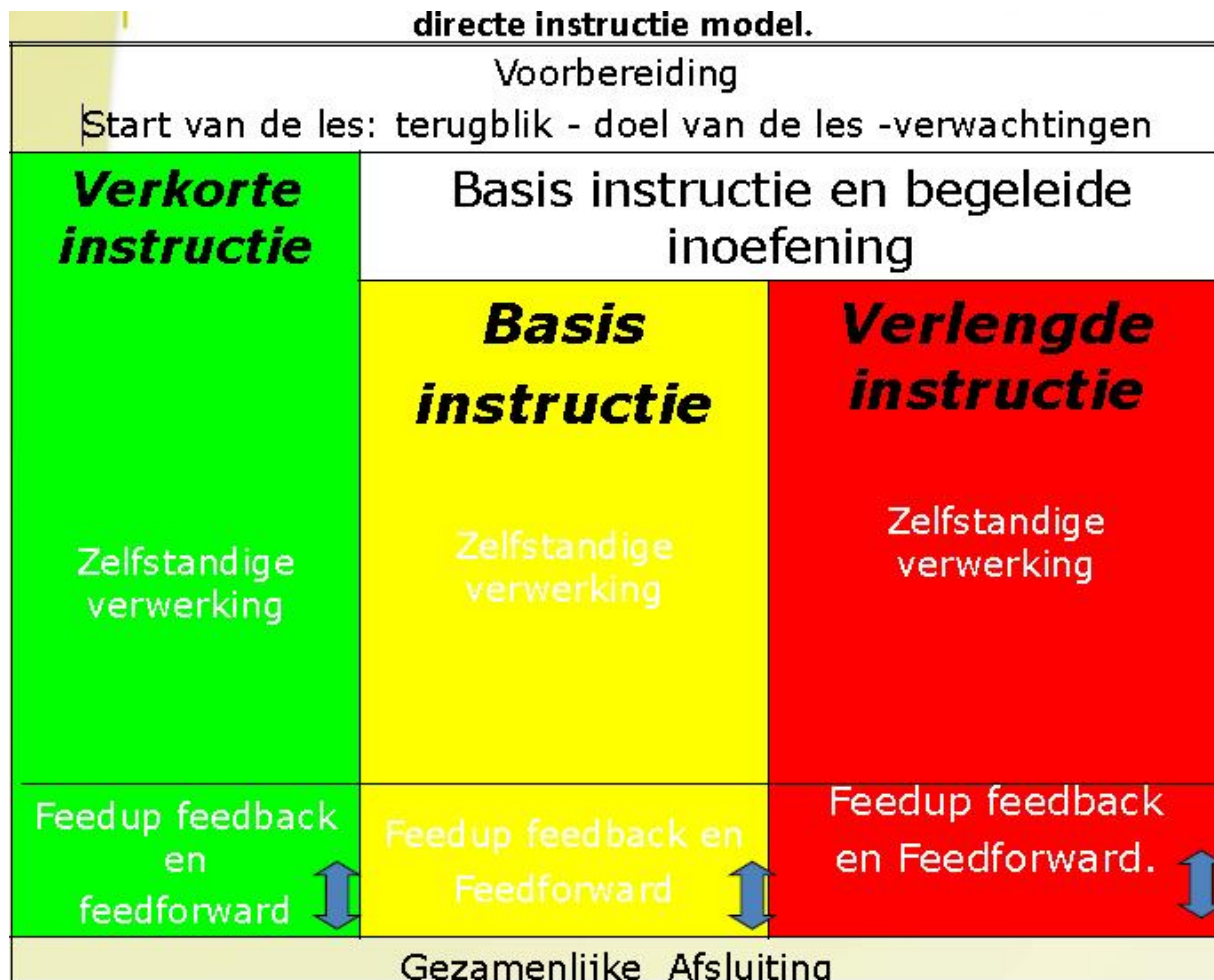
Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Opgeroepen op 29 juni 2012, van <http://www.rug.nl/lerarenopleiding/onderwijs/OratieVanDeGrift.pdf>

Van den Bos, K. (2005). *Lezen moet doorgaan*. Opgeroepen op 28 oktober 2011, van <http://redes.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2005/k.p.van.den.bos/bos.pdf>

Van den Hoogen, C. (2006). Dyslexie: zorg van ons allemaal. In A. Blonk, J. Hageman, M. Janssen, C. Van den Hoogen, R. Kleijnen, B. Klein, et al., *Dyslexie: zorg van ons allemaal* (pp. 81-108). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

- Van der Bruggen, B., Fennis, F., Frouws, M., Logtenberg, H., & Guyt, B. (2006). *Meesterlijk: inspirerende essenties van leren*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Van der Meer, J. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend Onderwijs in de Praktijk*. Den Haag: EPCO.
- Van der Ploeg, J. (2011). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam : Lemniscaat.
- Van der Vegt, E., Loonstra, J., & Hoeven, M. (2004). Dyslexieproject op het Gomarus College. In K. Van den Bos, & L. Verhoeven (Red.), *Leven met dyslexie* (pp. 169-179). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van Meegen, L. (2009). *Zorgroutes in het Voortgezet Onderwijs*. Opgeroepen op 16 april 2012, van <http://www.mhrscholen.nl/passendonderwijs/zorgroutes.pdf>
- Vandenbroucke, F. (2005). *Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind*. Opgeroepen op 29 mei 2012, van <http://193.190.148.151/leerzorg/documenten/archief/files/051219-discussienota-leerzorgkader.pdf>
- Verbeek, F., Van Eck, E., Glaudé, M., Ledoux, G., & Voncken, E. (2005). *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vernooy, K. (1998). De effecten van differentiatie op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. In P. Ghesquière, & A. Ruijsenaars (red.), *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*. Leuven: Acco.
- Vernooy, K. (2009). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Opgeroepen op 29 mei 2012, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>
- Vieijra, J., Maidman, P., & Geelhoed, J. (2010). Emotionele aspecten die een rol spelen bij dyslexie. In J. Loonstra, & T. Braams (red.), *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten* (pp. 91-117). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Visser, J. (2006). Masterplan Dyslexie. Wat hebben we bereikt? In A. Blonk, J. Hageman, M. Janssen, C. Van den Hoogen, R. Kleijnen, B. Klein, et al., *Dyslexie, zorg van ons allemaal* (pp. 9-24). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vogel, G., Fresko, B., & Wertheim, C. (2007). Peer Tutoring for College Students With Learning Disabilities: Perceptions of Tutors and Tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6) , 485-493.
- Warnock, M. (2010). Special Educational Needs: A New Look. In M. Warnock, B. Norwich, & L. Terzi(ed.), *Special Educational Needs: A New Look* (pp. 11-45). Londen: Continuum International Publishing Group.
- Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas?* Tielt: Lannoo.

Bijlage 1: Directe Instructie Model



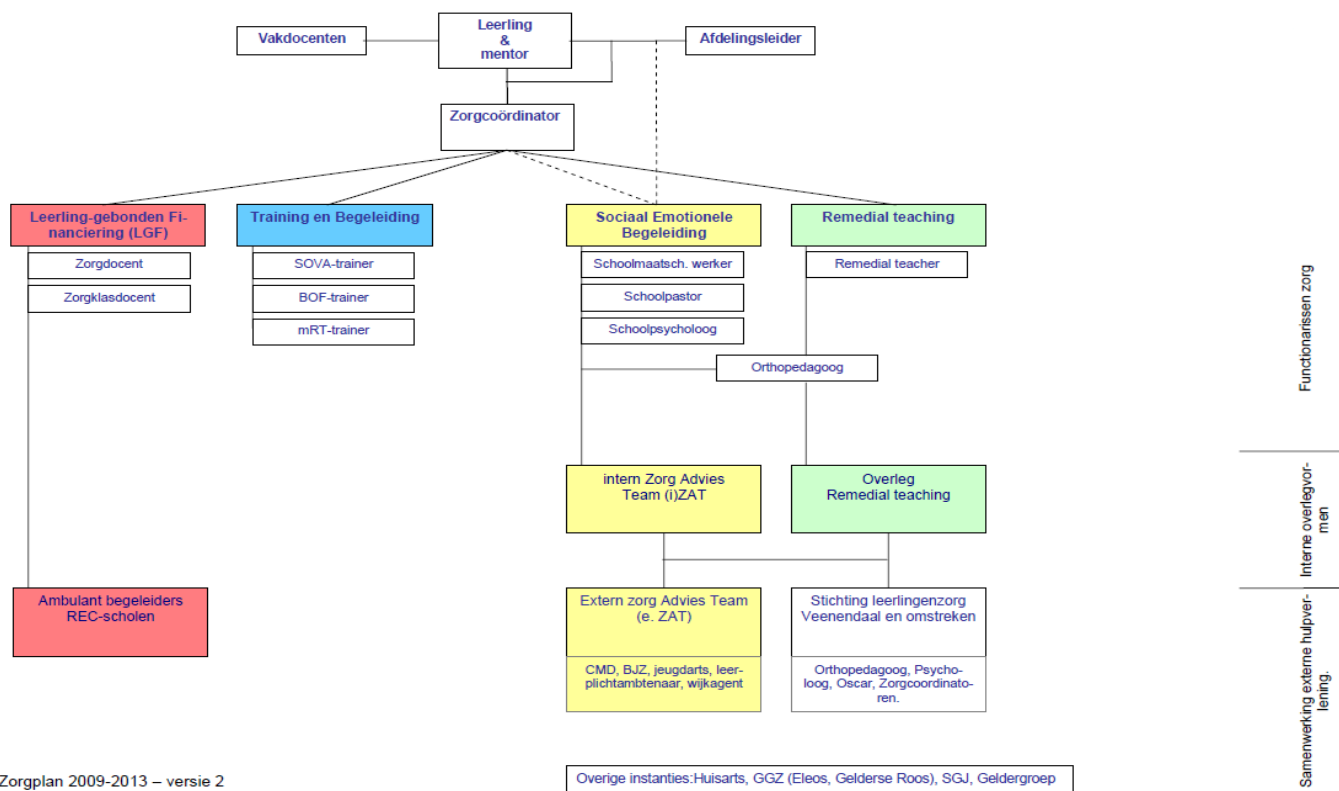
Figuur 11. Directe Instructie Model (Kappen, 2010).

Dit figuur toont een Direct Instructie Model met convergerende differentiatie. Convergerende differentiatie betekent dat de groep als geheel eerst een korte instructie krijgt van de docent (Vernooy, Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?, 2009). Daarna gaan de leerlingen die aan deze instructie voldoende hebben zelfstandig aan het werk, waardoor de docent de gelegenheid krijgt om leerlingen een basis- en een verlengde instructie te geven. Aan het eind sluit de docent de les gezamenlijk af en reflecteert met de leerlingen op de les. De feedback wordt omgezet in feed forward. Deze feed forward is de beginsituatie voor de volgende les.

De docent kan ervoor kiezen om de basisinstructie in de groepjes te laten geven door leerlingen die aan de verkorte instructie voldoende hebben. Zo heeft hij gelegenheid om verlengde instructie te geven. Dat kan zorg aan de onderkant zijn voor leerlingen die een leerprobleem hebben, maar ook zorg aan de bovenkant voor leerlingen die bovengemiddeld- of hoogbegaafd zijn.

Bijlage 2: Zorgmodel Onderzochte School

Deze bijlage toont het zorgmodel met de zorgstructuur van de onderzochte school. De gele blokken in het midden, onderin, vertegenwoordigen de externe contacten. Dit zorgmodel laat zien hoe de school in de keten van onderwijszorg staat en ketenzorg binnen de school georganiseerd is.



Zorgplan 2009-2013 – versie 2

Bijlage 3: Organisatieschema voor integratie van leerlingenzorg

Deze bijlage toont het organisatieschema dat opgesteld is voor de betrokkenen bij de integratie van leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen. Het toont per betrokkene welke taken er uitgevoerd dienen te worden om leerlingenzorg te integreren en de kwaliteit van de leerlingenzorg te borgen.

Personen	Taken	Subtaken
Directeur onderwijs	Ontwerp schoolbreed dyslexiebeleid	- vaststellen huidige situatie en gewenste situatie - vaststellen korte- en langetermijn doelen - vaststellen faciliteiten voor leerlingen en docenten
Afdelingsleiders	Vertaling dyslexiebeleid naar de vaklessen	- vaststellen hoe en wanneer welke doelen verwezenlijk worden. - toezien op uitvoering en evaluering van dyslexiebeleid - rapportage naar directeur onderwijs.
Vakdocenten	Integratie van zorg in de vakles	- kwalitatief goed onderwijs geven, met gebruikmaking van directe instructie en groepswork - vanuit relatie veilige leeromgeving opbouwen
Klasgenoten	Ondersteuning dyslectische leerling	- nogmaals uitleggen als tempo van de docent te hoog is. - opgaven voorlezen - antwoorden/aantekeningen laten zien - agenda laten zien voor huiswerk
Mentor	- Persoonlijke coach van leerling - Verbindende schakel tussen docenten die lesgeven aan leerlingen uit zijn klas - Coördineren en bewaken van de voortgang	- Sociaal-emotionele ondersteuning bij dyslexie - Communicatie tussen vakdocenten bevorderen - Krijgt de leerling wat hij nodig heeft om zich te ontwikkelen
Remedial Teacher	- Informatie voorziening naar de directeur onderwijs en de afdelingsleider - Scholing van de vakdocenten - Observatie van de leerling in de klas. - Coaching van de vakdocent om de leerling te ondersteunen - Tweedelijnszorg voor leerlingen die niet binnen de klas geholpen kunnen worden.	- om leren gaan met directe instructie en werken in groepen
Ouders	- ondersteuning bij het huiswerk - Sociaal-emotionele ondersteuning bij het om leren gaan met hinder van dyslexie.	

Bijlage 4: Leerlingenenquête

Leerlingenenquête

Jij hebt dyslexie. Ik ben aan het onderzoeken hoe jullie meer ondersteuning in de les zouden kunnen krijgen. Je kunt me daar heel goed bij helpen, door de onderstaande enquête in te vullen. Het is de bedoeling dat je telkens maar één mogelijkheid aankruist, dus de mogelijkheid die het beste bij jou past.

Zet een kruisje onder de klas waarin je zit.						
Mavo 1	Tussenklas 1	Havo/vwo 1	Vwo 1	Mavo 2	Havo 2	Vwo 2

Zet een kruisje onder het vak dat moeilijk is voor je door je dyslexie.					
Nederlands	Engels	Duits	Frans	Aardrijkskunde	Biologie
Economie	Natuurkunde	Scheikunde	Wiskunde	Godsdienst	Geschiedenis

Lees de volgende bewering door en kruis aan wat bij jou past.				
	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Algemene vragen				
Door mijn dyslexie heb ik moeite met lezen				
Door mijn dyslexie heb ik moeite met spelling				
Instructie				
Ik begrijp de instructie goed				
Het spreektempo van de docent tijdens de instructie is goed voor mij.				
Het helpt mij als het lesplan op het bord staat. Dat geeft duidelijkheid.				
Het helpt mij als de docent de belangrijkste dingen van de instructie op het bord schrijft.				
Het helpt mij als de docent een afbeelding of een filmpje laat zien tijdens de instructie				
Het helpt mij als de docent de antwoorden van het huiswerk via de beamer projecteert, of een antwoordblad geeft.				
Hulp krijgen				
Het helpt mij als ik een buddy heb, bij wie ik dingen na kan vragen als ik iets niet zo snel kan volgen.				
Het helpt mij om in groepjes te werken. Anderen kunnen mij dan nog iets uitleggen.				
Het helpt mij als de docent vertelt welke tekst/opdracht er in de volgende les behandeld wordt, zodat ik het van tevoren vast door kan lezen.				
	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Het helpt mij als ik van tevoren hulp krijg van een Remedial Teacher, zodat ik beter weet, wat er in de les behandeld wordt.				

Ik weet hoe ik woordjes en begrippen moet leren.				
Ik heb hulp nodig bij het leren van woordjes en begrippen.				
Het helpt mij als een docent toetsen vroeg opgeeft, zodat ik mijn leerwerk over meerdere dagen kan verdelen.				
Het helpt mij als ik digitale (tekst)boeken heb, die ik met een voorleesprogramma kan gebruiken.				
Het helpt mij als ik bij een lees- of luistertoets kort van tevoren alvast de vragen en opdracht mag doorlezen.				
Ik heb behoefte aan extra hulp van een vakdocent.				
Ik heb liever eerst extra hulp van mijn vakdocent voordat ik naar Remedial Teaching ga.				
Ik heb liever extra hulp in de klas, dan dat ik naar Remedial Teaching ga.				
Taken uitvoeren in de les				
Ik kan tijdens de instructie aantekeningen maken.				
Ik begrijp de opgaven in mijn tekst- of werkboek.				
Ik kan mijn werk netjes maken en goed indelen in mijn schrift of map.				
Ik kan mijn huiswerk nakijken, terwijl de docent daarbij vertelt.				
Ik noteer mijn huiswerk elke les in mijn agenda.				
Ik kan mijn huiswerk snel genoeg in mijn agenda noteren.				
Taken uitvoeren: thuis				
Ik kijk op It's learning om mijn huiswerk te controleren.				
Ik kan een goede huiswerkplanning maken.				
Ik heb meerdere dagen nodig om woordjes of begrippen te leren.				
Ik kan mij goed concentreren op mijn huiswerk.				
Mening geven/Hulp vragen				
Ik durf tegen mijn klasgenoten te zeggen dat ik dyslexie heb.				
Ik durf tegen mijn vakdocent te zeggen dat ik dyslexie heb.				
Ik durf hulp te vragen aan mijn vakdocent.				
Ik durf hulp te vragen aan mijn klasgenoten.				
Ik durf hulp te vragen aan mijn ouder(s).				
Ik durf aan een Remedial Teacher om hulp te vragen.				
Ik durf mijn mentor om hulp te vragen.				
Hier kun je aangeven welke hulp jij het nuttigste vindt of graag zou willen hebben.				
Mijn gevoelens				
Door mijn dyslexie voel ik mij minder waar dan anderen.				
Door mijn dyslexie voel ik mij soms eenzaam.				
Door mijn dyslexie voel ik mij soms somber.				
Door mijn dyslexie willen sommigen geen contact met mij.				
Door mijn dyslexie word ik gepest.				
Door mijn dyslexie haal ik minder goede cijfers, hoewel ik goed leer. Daarover voel ik mij teleurgesteld.				
Mijn docenten nemen mijn dyslexie serieus. Ik vertrouw hen.				

Mijn docenten helpen mij met het omgaan van mijn gevoelens over dyslexie.				
Mijn mentor neemt mijn dyslexie serieus. Ik vertrouw hem/haar.				
Mijn mentor helpt mij bij het omgaan van mijn gevoelens over dyslexie.				
Mijn klasgenoten nemen mijn dyslexie serieus. Ik vertrouw hen.				
Mijn klasgenoten helpen mij bij het omgaan met mijn gevoelens over dyslexie.				
Mijn ouder(s) neem/ nemen mijn dyslexie serieus. Ik vertrouw hen/hem/haar.				
Mijn ouder(s) helpt helpen mij met het omgaan van mijn gevoelens over dyslexie.				
Hier kun je aangeven hoe jij de hulp van je ouder(s) en docenten ervaart.				

Als er nog dingen zijn die jij belangrijk vindt om te vertellen, kun je die hieronder aangeven.

Hartelijk bedankt dat je deze enquêtes wilde invullen! Ik hoop dat jullie nog beter geholpen kunnen worden door alle informatie die jullie gegeven hebben.

Bijlage 5: Enquête voor docenten en mentoren

Beste collega,

Wat?

Wil je mij helpen? Ik ben bezig met mijn afstudeeropdracht om te kijken hoe dyslectische leerlingen nog beter geholpen kunnen worden. Ik zou graag jou hulp daarbij hebben.

Je vindt hierbij een enquête voor jezelf en een enquête voor je mentorklas.

Er is een enquête bijgesloten voor de dyslectische leerling(en) in jouw klas en er is er één voor de leerlingen zonder dyslexie. Hun mening is namelijk ook belangrijk.

Wanneer?

Zou je de leerlingenenquête tijdens het BG-uur of aan het begin/eind van een les willen afnemen.

De dyslectische leerling(en) zal (zullen) ongeveer 10-15 minuten bezig zijn en de andere leerlingen maximaal 5 minuten. Zelf heb je ongeveer 15 minuten nodig om de enquête in te vullen.

Ik zou bijzonder blij zijn als je de ingevulde enquêtes van jezelf en je leerlingen uiterlijk **donderdag 26 april** in mijn postvak zou willen leggen (op mijn kamer B0.53 neerleggen mag ook). Dan kan ik ze in de meivakantie verwerken.

Alvast hartelijk bedankt!

Adri

P.S. een aantal van jullie hebben mij al eerder voortreffelijk geholpen, toen ik een beroep op jullie deed. Ik hoop in juni af te kunnen studeren. Daarna heb je geen overlast meer van mij! 😊

Enquete voor vakdocenten/mentoren

Collega,

Voor mijn afstudeeropdracht doe ik onderzoek naar de mogelijkheid om de zorg voor dyslectische leerlingen meer te integreren in de vaklessen, zodat het minder vaak voorkomt dat een leerling de les verlaat om ondersteuning bij Re-medial Teaching te krijgen.

Jij geeft les aan/bent mentor van een klas waarin één of meer leerlingen dyslexie hebben. Deze leerlingen hebben vaak behoefte aan extra ondersteuning. Om te onderzoeken hoe dat zou kunnen en wat daarvoor nodig is, wil ik je vragen om deze enquête in te vullen. Kruis telkens één mogelijkheid aan, dus die mogelijkheid die het meest past voor jou.

Zet een kruisje onder de klas(sen) waaraan je les geeft.

Mavo 1	Tussenklas 1	Havo/vwo 1	Vwo 1	Mavo 2	Havo 2	Vwo 2

Geef aan welk vak(ken) je geeft.

--

I. Huidige situatie zonder geïntegreerde leerlingenzorg

	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Instructie				
Ik ondersteun mijn verbale instructie met een bordplan.				
Ik ondersteun mijn verbale instructie met een afbeelding of een filmpje via de beamer.				
Ik maak een lesplan op het bord				
Ik spreek langzaam en duidelijk zodat dyslectische leerlingen voldoende tijd hebben om informatie op te nemen.				
Ik controleer tijdens de instructie of dyslectische leerlingen mijn uitleg goed begrijpen.				
Ik controleer na de instructie of dyslectische leerlingen de opdracht goed begrijpen.				
Verwerking				
	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Ik sta dyslectische leerlingen toe dat zij met een buddy samenwerken, zodat zij eventueel gemiste informatie als-nog kunnen verzamelen.				
Ik zet het huiswerk op een vaste plaats op het bord, zodat de leerling weet waar hij het kan vinden .				
Toetsing				
	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Ik geef dyslectische leerlingen 20% extra tijd bij het maken van een toets.				

Ik laat dyslectische leerlingen minder opgaven maken bij een toets in plaats van tijdsverlenging.				
Ik laat dyslectische leerlingen bij een lees- of luistertoets van tevoren de opgaven doorlezen.				
Ik corrigeer toetsen van dyslectische leerlingen volgens het Protocol Dyslexie/Dyscalculie van het Ichthus College.				
Ik geef dyslectische leerlingen een antwoordblad mee.				
Ik geef dyslectische leerlingen mondelinge overhoringen, zodat ze hun schriftelijke tekortkomingen kunnen compenseren.				
Externe Contacten				
Ik heb contact met de dyslectische leerling om samen vast te stellen of hij/zij een specifieke onderwijsbehoefte heeft.				
Ik heb contact met de mentor van dyslectische leerlingen over hun dyslexie.				
Ik heb contact met de ouders van dyslectische leerlingen over dedyslexie van hun kind.				
Ik heb contact met de Remedial Teachers over de begeleiding van dyslectische leerlingen.				

II. Bereidheid om leerlingenzorg te integreren.

Instructie			
	Dit doe ik al	Bereid om te gaan doen	Niet bereid om te gaan doen
Ik ben bereid om mij te verdiepen in dyslexie door het lezen van literatuur.			
Ik ben bereid om mij meer te verdiepen in dyslexie door nascholing te volgen.			
Ik ben bereid om rekening te houden met dyslectische leerlingen.			
Ik ben bereid om mijn spreektempo aan te passen tijdens mijn instructie.			
Ik ben bereid om mijn instructie visueel aanschouwelijker te maken voor dyslectische leerlingen.			
Ik ben bereid om bij dyslectische leerlingen extra na te gaan of zij de instructie en de opdracht goed begrepen hebben.			
Verwerking en huiswerk			
	Dit doe ik al	Bereid om te gaan doen	Niet bereid om te gaan doen.
Ik ben bereid om opdrachten in groepjes te laten uitvoeren als dit dyslectische leerlingen helpt.			
Ik ben bereid om dyslectische leerlingen van tevoren op te geven welke teksten er in de volgende les behandeld worden, zodat zij die kunnen voorbereiden.			

Ik ben bereid om voor dyslectische leerlingen het huiswerk op het (digi)bord te noteren.			
Ik ben bereid om te zorgen dat het huiswerk op It's learning staat zodat dyslectische leerlingen thuis nog huiswerk kunnen noteren als ze dit in de les gemist hebben.			
Ik ben bereid om dyslectische leerlingen voor mijn vak bijles te geven wanneer blijkt dat zij dit nodig hebben.			
Externe contacten			
Ik ben bereid om met de mentor van de dyslectische leerling te overleggen, zodat er een goede uitwisseling van informatie ontstaat.			
Ik ben bereid om met de ouders van dyslectische leerlingen te overleggen zodat de ondersteuning vanuit mijn vak zo optimaal mogelijk wordt.			
Ik ben bereid om samen te werken met de Remedial Teachers om de begeleiding voor dyslectische leerlingen te optimaliseren.			
Ik ben bereid om observaties van een Remedial Teacher tijdens mijn les te accepteren, zodat de ondersteuningsbehoefte van de dyslectische leerling geoptimaliseerd kan worden.			
Ik ben bereid om met vakcollega's te overleggen, zodat we de dyslectische leerling hetzelfde benaderen.			
Ik ben bereid om een langere termijnplanning te maken voor mijn vak, zodat dyslectische leerlingen zich beter op de leerstof en op toetsen kunnen voorbereiden.			

III. Aanvullingen om leerlingenzorg te integreren

	Wel	Niet
Ik ben bereid met mijn leerlingen in gesprek te gaan over wat hen kan helpen bij mijn vak		
Ik heb behoefte aan literatuur over het omgaan met dyslectische leerlingen.		
Ik heb behoefte aan (na)scholing om beter om te leren gaan met dyslectische leerlingen.		
	Wel	Niet
Ik heb behoefte aan coaching door een Remedial Teacher, zodat de zorg voor een dyslectische leerling meer in mijn vakles geïntegreerd kan worden.		
Ik heb behoefte aan contact met collega's om de zorg voor dyslectische leerlingen op elkaar af te stemmen.		
Ik heb behoefte aan ondersteuning bij het corrigeren van toetsen volgens het Protocol Dyslexie/Dyscalculie van het Ichthus College.		

Ruimte voor overige opmerkingen

Einde van het algemene gedeelte. Hartelijk dank voor je deelname aan deze enquête!

Wil je de ingevulde enquête vóór 26 april in het postvak van Esn leggen?

Vul dit gedeelte alleen in als je mentor bent van een 1^e of 2^e klas!!

Toelichting: je kunt hier meerdere mogelijkheden aankruisen. Als je nu iets niet doet, maar wel bereid bent om het te gaan doen, kruis je beide mogelijkheden aan. Dat geldt natuurlijk ook als je niet bereid bent om het te gaan doen.

Mentoraat				
De huidige situatie:				
	doe ik niet	Doe ik al	Bereid om te gaan doen	Niet bereid om te gaan doen
Ik ga met een dyslectische leerling in een gesprek na welke ondersteuningsbehoefte hij/zij heeft.				
Ik geef dyslectische leerlingen meer aandacht in het mentoraat dan leerlingen die geen diagnose hebben.				
Ik heb regelmatig contact met vakdocenten over de begeleiding van dyslectische leerlingen.				
Ik spreek vakcollega's aan, namens een dyslectische leerling wanneer deze dat zelf niet durft.				
Ik coach een dyslectische leerling om zelf naar een vakdocent te gaan, wanneer er een probleem is.				
	Doe ik niet	Doe ik al	Bereid om te gaan doen	Niet bereid om te gaan doen
Ik heb regelmatig contact met de remedial teacher die de dyslectische leerling uit mijn mentorklas begeleid.				
Ik heb regelmatig contact met de ouders van de dyslectische leerling uit mijn mentorklas over zijn/haar dyslexie.				
Ondersteuningsbehoefte:				
	Wel		Niet	
Ik heb meer kennis nodig over dyslexie om mijn dyslectische leerling(en) beter te kunnen begeleiden.				
Ik heb meer kennis nodig over de sociaal-emotionele ontwikkeling bij dyslectische leerlingen om hen beter te kunnen begeleiden.				
Ik heb meer kennis/vaardigheid nodig om vakdocenten				

aan te spreken over de dyslectische leerling uit mijn mentorklas.			
Ondersteuningsbereidheid			
	Dit doe ik al	Bereid om te gaan doen	Niet bereid om te gaan doen.
ik ben bereid met mijn dyslectische leerling(en) in een gesprek na te gaan welke ondersteuningsbehoefte hij/zij heeft.			
Ik ben bereid om een dyslectische leerling uit mijn mentorklas intensiever te begeleiden wanneer dat nodig is.			
Ik ben bereid om als contactpersoon op te treden voor de ouders van dyslectische leerlingen wanneer dat nodig is.			
Ik ben bereid om er aan te werken dat er meer afstemming komt tussen de aanpak van de vakdocenten als dat nodig is voor het functioneren van de dyslectische leerling uit mijn mentorklas.			
Ik ben bereid om samen te werken met de remedial teacher van de dyslectische leerling uit mijn mentorklas, zodat deze leerling breder ondersteund kan worden.			
Ik ben bereid om in mijn mentorklas een klimaat te scheppen waarin de ondersteuning, voor o.a. dyslectische leerlingen belangrijk is.			

Einde van deze enquête

Bijlage 6: Enquête voor klasgenoten van de dyslectische leerling

Enquête voor klasgenoten van een dyslectische leerling

In jouw klas zitten één of meer leerlingen die dyslexie hebben. Voor hen kan het nuttig zijn als ze af en toe hulp krijgen van een klasgenoot, omdat ze wat gemakkelijker informatie missen.

In deze enquête wil ik onderzoeken of jij je klasgenoot wilt helpen als hij/zij dat nodig heeft en hoe dat zou kunnen.

Kruis telkens de mogelijkheid aan die het best bij jouw mening past.

	Wel	Soms	Niet	
Jouw mening over dyslexie				
Ik merk of iemand dyslexie heeft.				
Ik vind dat je iemand met dyslexie moet helpen als hij/zij dat nodig heeft.				
Ik vind dat alleen de docent hem/haar moet helpen als hij/zij dat nodig heeft.				
Ik wil hem/haar ook helpen, als hij/zij dat nodig heeft.				
Ik vind dat alle klasgenoten hem/haar moeten helpen als hij/zij dat nodig heeft.				
Ik wil wel buddy (maatje) zijn voor een klasgenoot met dyslexie.				
Hulp geven in de les				
	Altijd	Alleen als het echt nodig is	Liever niet	Nooit.
Ik wil mijn aantekeningen geven/laten kopiëren als hij/zij het tempo niet kan bijhouden.				
Ik wil mijn antwoorden laten zien als hij/zij het nakijken niet kan bijhouden.				
Ik wil na de instructie van de vakdocent nog uitleg geven over de leerstof als hij/zij de uitleg niet heeft kunnen volgen.				
Ik wil hem/haar de opgave nog een keer voorlezen of uitleggen als hij/zij die niet begrijpt.				
Ik wil mijn agenda aan hem/haar laten zien, zodat hij/zij kan controleren of het huiswerk goed genoteerd is.				
Ik wil voor hem/haar opkomen als ik merk dat hij/zij door andere leerlingen niet eerlijk behandeld of gepest wordt, door zijn/haar dyslexie.				
Hulp geven buiten de les				
Ik wil na schooltijd nog vragen beantwoorden of huiswerk doorgeven als hij/zij daarom vraagt.				
Ik wil hem/haar helpen bij het maken van een werkstuk als hij/zij daar moeite mee heeft.				
Ik wil hem/haar helpen bij het oefenen van een presentatie als hem/haar dat helpt.				
Ik wil hem/haar helpen bij het voorbereiden van een toets door samen te leren als hem/haar dat helpt.				

Als je nog hulp kunt geven op een andere manier kun je dat hieronder aangeven.

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze enquête!

Bijlage 7: Enquête voor ouders van dyslectische leerlingen

Enquête voor ouders van een leerling met dyslexie.

Voor mijn afstudeeropdracht onderzoek ik hoe uw kind met dyslexie op school nog beter geholpen zou kunnen worden. Daarvoor is uw mening en informatie belangrijk. Daarom wil ik u vragen om de onderstaande enquête in te vullen en deze in de bijgesloten retourenvelop terug te sturen naar school. Het zou fijn zijn als u deze enquêtes uiterlijk D.V. 25 april weer wilt retourneren. Heeft u nog vragen of komt u nog onduidelijkheden tegen, mailt u mij dan gerust.

Met vriendelijke groet,

A. van Essen, Remedial Teacher
esn@ichthuscollege.nl

Algemene gegevens:

Zet een kruisje onder de klas waarin uw kind zit.						
Mavo 1	Tussenklas 1	Havo/vwo 1	Vwo 1	Mavo 2	Havo 2	Vwo 2

Kruis hieronder de mogelijkheid aan die uw mening het beste weergeeft.

Algemene vragen				
	Nooit	Soms	Meestal	altijd
Mijn kind ondervindt hinder van zijn/haar dyslexie.				
Mijn kind heeft moeite met lezen				
Mijn kind heeft moeite met spelling				
Mijn kind heeft moeite met schrijven. Het handschrift is moeilijk te lezen.				
Mijn kind heeft moeite met schrijven. Er zijn veel doorhalingen in het schriftwerk.				
Mijn kind heeft moeite met huiswerkplanning				
Mijn kind heeft moeite met het zelfstandig maken van huiswerk				
Mijn kind heeft moeite met het zelfstandig leren van huiswerk.				
Mijn kind heeft moeite om zich te concentreren op het leerwerk.				
Mijn kind heeft moeite om zich te concentreren op het maakwerk.				
Mijn kind heeft moeite met aan het werk blijven tijdens het huiswerk.				
Mijn kind heeft moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.				
Mijn kind heeft moeite om ordelijk te werken in zijn/haar schrift of map.				

Ondersteuning die u nu biedt aan uw kind				
	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Ik help mijn kind met het maken van een huiswerk-planning.				
Ik kijk of mijn kind het huiswerk in de agenda heeft staan.				
Ik kijk met mijn kind op It's learning om te zien of het huiswerk in de agenda compleet is.				
Ik help mijn kind om aan het huiswerk te beginnen.				
Ik help mijn kind met het lezen en begrijpen van teksten.				
Ik help mijn kind met lezen en begrijpen van de opgaven.				
Ik help mijn kind om zich te concentreren op zijn werk.				
Ik overhoor het leerwerk van mijn kind.				
Ik vraag mijn kind welke hinder het op school ondervindt van zijn/haar dyslexie bij de leerstof van verschillende vakken.				
Ik vraag mij kind of het school ook nog andere hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie dan de leerproblemen in de verschillende vakken.				
Ik help mijn kind bij het oplossen van de hinder die het bij de leerstof van de verschillende vakken ondervindt.				
Ik help mijn kind bij het oplossen van de hinder die het bij andere dingen dan de leerstof op school ondervindt, vanwege zijn/haar dyslexie.				
Ik stimuleer mijn kind om zelfstandig te zijn bij het oplossen van problemen rond zijn/haar dyslexie.				
Ik motiveer mijn kind om zich toch in te blijven spannen, ondanks de hinder die het ondervindt van zijn/haar dyslexie.				
Ik spreek er met mijn kind over hoe we tot een beter resultaat kunnen komen na een tegenvallend resultaat.				
Ik neem contact op met de mentor van mijn kind, als mijn kind in de klas benadeeld wordt door klasgenoten.				
Ik neem contact op met de mentor van mijn kind, als mijn kind van een vakdocent niet de behandeling krijgt waar het recht op heeft vanwege zijn/haar dyslexie.				
Ik neem contact op met de vakdocent als mijn kind niet de behandeling krijgt waar het recht op heeft vanwege zijn/haar dyslexie.				
Ik neem contact op met de remedial teacher als mijn kind niet de behandeling krijgt waar het recht op heeft vanwege zijn/haar dyslexie.				

Verwachting die u heeft van de school ten aanzien van uw kind.			
	Belangrijk	Niet belangrijk	niet nodig
Mijn kind heeft extra hulp voor lezen nodig.			
Mijn kind heeft extra hulp bij spelling nodig.			
Mijn kind heeft extra instructie <u>tijdens</u> de les nodig van de vakdocent, bij die vakken waar het hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie.			
Mijn kind heeft extra uitleg <u>buiten</u> de les om nodig van de vakdocent van het vak waarbij het hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie.			
Mijn kind heeft ondersteuning nodig van een remedial teacher voor de vakken waarbij het hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie.			
Mijn kind heeft ondersteuning nodig van een remedial teacher voor het plannen van zijn/haar huiswerk.			
Mijn kind heeft ondersteuning nodig van zijn/haar mentor, wanneer het door klasgenoten hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie.			
Mijn kind heeft ondersteuning nodig van zijn/haar mentor wanneer het door vakdocenten hinder ondervindt van zijn/haar dyslexie, bijvoorbeeld als het gaat om het geven van extra tijd of dispensatie bij het nakijken van zijn/haar toetsen.			
Geeft u hiernaast aan welke verwachting u nog van school heeft ten aanzien van uw kind, die hierboven nog niet genoemd zijn.			

Verwachtingen die u heeft van de school ten aanzien van uzelf				
	Belangrijk	Niet belangrijk	Indien nodig	Niet nodig
Ik zou graag informatie krijgen over het plannen van het huiswerk van mijn kind.				
Ik zou graag informatie krijgen over hetgeen nodig is om mijn kind met zijn/haar dyslexie te begeleiden bij het huiswerk maken en/of leren.				
Ik zou graag informatie krijgen over hulpmiddelen die het huiswerk maken/leren kunnen vergemakkelijken bij mij dyslectische kind.				
Ik zou graag informatie krijgen over het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van mijn dyslectische kind.				
Ik zou graag regelmatig contact hebben met de mentor van mijn kind over zijn/haar dyslexie. Als u kiest voor belangrijk, geeft u dan ook aan hoe vaak u contact zou willen hebben.				
Ik zou graag regelmatig contact hebben met die vakdocenten, bij wie mijn kind hinder heeft van zijn/haar dyslexie. Als u kiest voor belangrijk, geeft u dan ook aan hoe vaak u contact zou willen hebben.				
Ik zou graag regelmatig contact hebben met de remedial teacher die mijn kind begeleidt vanwege zijn/haar dyslexie. Als u kiest voor belangrijk, geeft u dan ook aan hoe vaak u contact zou willen hebben.				
Geeft u hiernaast aan als u nog andere verwachtingen van school heeft, die hierboven nog niet genoemd zijn, maar die voor u wel belangrijk zijn om uw kind goed te kunnen begeleiden.				

Hartelijk dank voor het invullen van deze enquête.

Integratie van leerlingenzorg in vmbo-1



Plan van Aanpak

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	58
Waarom andere leerlingenzorg?	59
Tegenstrijdig belang bij leerlingenzorg	60
Geïntegreerde leerlingenzorg	61
Betrokkenen en hun rol bij de integratie van leerlingenzorg	63
Tijdspad	65
A. Bijeenkomsten met de docenten	65
B. Aandachtspunten voor de schoolleiding	65
Geraadpleegde literatuur:	67
Toelichting 1: Directe Instructie Model	68
Toelichting 2 : Matrix met antwoorden op het Inspectierapport	69

Waarom andere leerlingenzorg?

Leerlingenzorg is op het Ichthus College belangrijk. Dit blijkt uit de volgende citaten, die in het Zorgplan 2009 – 2013 vermeld staan:

‘Het doel van de begeleiding en zorg is om zoveel mogelijk leerlingen op verantwoorde wijze te laten deelnemen aan het onderwijsleerproces... Begeleiding en zorg wordt, zo tijdig en tijdelijk mogelijk aangeboden, in zo licht mogelijke vorm, zo dicht mogelijk bij huis, op de meest adequate wijze, door de meest aangewezen persoon of instelling’

*‘Bij **zorg** denken we aan pedagogisch-didactische maatregelen waarmee de school leerlingen ondersteunt die, al dan niet tijdelijk, problemen hebben om het onderwijsaanbod te volgen’*

*‘**Leerlingenbegeleiding en –zorg** is het samenhangend geheel van activiteiten en voorzieningen ten behoeve van een systematische ondersteuning van leerlingen tijdens hun schoolloopbaan op basis van onderwijsbehoeften van deze leerling’* (Zorgplan Ichthus College 2009 - 2013, p. 6).

echter:

De Inspectie van het Onderwijs (2009) constateert in haar rapport van bevindingen, naar aanleiding van haar bezoek, dat de volgende onderdelen in het onderwijs op het Ichthus College *onvoldoende* bevonden zijn:

Kwaliteitsaspect: Leerstofaanbod (p. 6)

- ❖ Het leerstofaanbod maakt afstemming mogelijk op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.

Kwaliteitsaspect: Tijd (p. 7)

- ❖ De school varieert de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Kwaliteitsaspect: Didactisch handelen (p. 7)

- ❖ De leraren geven de leerlingen zicht op doel, nut en samenhang van de lesactiviteiten.
- ❖ De leraren geven de leerlingen inhoudelijke feedback.
- ❖ De leraren geven de leerlingen inzicht in hun leerproces
- ❖ De leraren stemmen hun didactisch handelen af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.
- ❖ De leraren gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van de prestaties van de leerlingen.

Kwaliteitsaspect: Actieve en zelfstandige rol leerlingen (p. 7)

- ❖ De leerlingen krijgen te maken met activerende werkvormen.
- ❖ De leerlingen reflecteren op hun eigen leerproces.
- ❖ De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau.
- ❖ De leerlingen werken op doelmatige wijze samen.

In het Algemeen Beeld constateert de Inspectie, dat “er onvoldoende aandacht is voor de leerbehoeften van individuele leerlingen en het bevorderen van een actieve en zelfstandig leerhouding” (p. 9) en “dat het onderwijsleerproces beter afgestemd moet worden op de individuele leerbehoeften van leerlingen en hun behoefte aan uitdaging en afwisseling” (p. 9).

Over het Onderwijsleerproces zegt de Inspectie het volgende: “leraren hebben te weinig oog voor de leerlingen die zij voor zich hebben. Zij werken hun programma af en bouwen weinig ruimte in voor de leerbehoeften van individuele leerlingen. In de lessen is bovendien weinig uitdaging of variatie in werkvormen aangetroffen. Leraren gaan te weinig in op de vraag waarom leerlingen antwoorden niet weten of goed hebben” (p. 9).

Geconcludeerd kan worden dat een aantal aspecten van de schoolvisie op zorg, zoals die verwoord is in het Zorgplan, nog niet voldoende toegepast wordt in het onderwijsleerproces. De huidige vorm van onderwijs geven en leerlingenzorg bedrijven zijn niet elkaar afgestemd zoals het Zorgplan beoogd. De leerlingenzorg kan op het onderwijs afgestemd worden en het onderwijs op de leerlingenzorg, door de leerlingenzorg te integreren in de vaklessen. O

Tegenstrijdig belang bij leerlingenzorg

In de huidige situatie krijgen (dyslectische) leerlingen begeleiding van Remedial Teaching tijdens de lessen. Hierdoor kan een tegenstrijdig belang ontstaan. Leerlingen krijgen enerzijds ondersteuning, maar missen anderzijds lessen. Leerlingen mogen geen les verzuimen bij een vak waarin zij zwak zijn of onvoldoende scores en toetsen gaan altijd voor. Toch blijft het risico bestaan dat juist deze leerlingen die alle informatie nodig hebben, belangrijke informatie missen doordat ze niet in de vakles aanwezig zijn vanwege begeleiding door Remedial Teaching.

Dit kan ondervangen worden door de (dyslectische) leerling langer in de klas te laten. Dat heeft wel consequenties voor de vakdocent. Het vraagt van hem dat hij tijdens de les meer zorg geeft aan de leerling.

Er zijn ook *positieve* bevindingen in het Inspectierapport:

Begeleiding (p. 8)

- ❖ De mentoren stimuleren het welbevinden en de motivatie van de leerlingen.

Zorg (p. 8)

- ❖ De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.

De Inspectie constateert ook dat er een plezierig pedagogisch klimaat heerst in de klassen, leraren behulpzaam en belangstellend zijn naar hun leerlingen toe, zij een goede uitleg geven en taakgerichtheid in voldoende mate aanwezig is.

Zorg voor en begeleiding van leerlingen is sterk verbeterd en goed geregeld. Het mentoraat en de tweedelijns begeleiding zijn geprofessionaliseerd. Problemen worden vroegtijdig gesignaleerd en er wordt snel doorverwezen. De zorg en begeleiding door mentoren en de tweedelijns begeleiding maakt dat leerlingen zich veilig en geborgen voelen. Opvallend is dat de persoonlijke aandacht voor leerlingen in de klas zich voortzet, maar dat leraren in hun onderwijs weinig rekening houden met leerproblemen, leerachterstanden of verschillen in prestaties tussen leerlingen.

Dit zijn aanknopingspunten om een nieuwe vorm van leerlingenzorg op te baseren, waardoor de school positief invulling geeft aan de lacunes die de Inspectie in haar rapport geconstateerd heeft. Dit wordt in het volgende hoofdstuk nader toegelicht.

Geïntegreerde leerlingenzorg

Er is onderzoek gedaan naar de manier waarop leerlingenzorg geïntegreerd kan worden in het voortgezet onderwijs. Van Meegen (2009) noemt een aantal kenmerken van geïntegreerde leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs, waarvan de volgende kenmerken relevant zijn voor de integratie van zorg in de vaklessen op het Ichthus College, omdat zij aansluiten bij de huidige zorg:

- Zorg is een integraal deel van het pedagogisch- en didactisch handelen van elke docent (gericht op alle leerlingen).
- Er vindt in school een verschuiving plaats van leerling- naar docentbegeleiding.
- De onderwijszorg is preventief en proactief en vindt binnen de klas in het primaire proces in de groep plaats.
- Zorgspecialisten uit het zorgteam ondersteunen vooral de docent in het primaire proces en niet alleen de leerling.
- Specialistische zorg wordt meer geïntegreerd in onderwijs en reguliere zorg van school.
- Ouders en leerlingen zijn actief betrokken bij alle stappen die in de onderwijszorg gezet worden.

Deze kenmerken van geïntegreerde leerlingenzorg zijn inpasbaar in het Continuüm van Zorg, zoals weergegeven in Tabel 1 (Kleijnen & Smeets, 2003; Struiksma, 2005), omdat zowel bij Van Meegen (2009) als in het Continuüm van Zorg kennis en vaardigheid met betrekking tot het pedagogisch- en didactisch handelen van de docent centraal staan. Zorg wordt in de eerste plaats in het primaire onderwijsproces verleend, indien nodig met ondersteuning van zorgspecialisten, zoals de remedial teacher. De zorg is preventief en richt zich op het voorkomen van stagnaties in dit proces. De focus ligt daarom op de docent en het primaire onderwijsproces.

Tabel 1. *Continuüm van Zorg, met de verschillende niveaus van zorgverlening*

Interne zorg	Niveau 1	goed onderwijs in klassenverband
	Niveau 2	extra zorg in de groepssituatie door de vakleerkracht
	Niveau 3	specifieke interventies uitgevoerd of ondersteund door zorgspecialisten in de school
Externe zorg	Niveau 4	diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg in goede afstemming met de school en de ouders.
	Niveau 5	begeleiding en behandeling in speciale onderwijsvorm: speciaal onderwijs

Zorg op niveau 1 en 2 wordt in het primaire onderwijsproces verleend. De eerste verantwoordelijkheid van de docent is het geven van goed onderwijs (niveau 1). Als goed onderwijs niet voldoende is, schakelt de docent over naar niveau 2: extra zorg in de groep. Hij verleent deze zorg zelf, waarbij hij een beroep kan doen op zorgspecialisten, zoals de remedial teacher.

Zorg op niveau 3 wordt in het secundaire onderwijsproces verleend. Dit is tweedelijnszorg.

Zorg op niveau 4 en 5 wordt extern verleend. Op niveau 4 wordt er gecommuniceerd tussen de externe zorgverlener en de zorgspecialisten van de school.

Van de docenten vraagt dit:

- ❖ Een **orthopedagogische** basishouding: Met **orthopedagogisch** wordt bedoeld dat de docent alle leerlingen op het oog heeft bij het bepalen van zijn pedagogische houding. Alle leerlingen, ook die met een leerprobleem of – stoornis worden zo behandeld, dat zij zichzelf voelen. Het gaat daarbij niet alleen om wat goed is voor zorgleerlingen, maar ook hoe zorg zo ingebouwd kan worden in de vaklessen dat het goed is voor alle leerlingen. Dit voorkomt dat een groep leerlingen gediscrimineerd zou kunnen worden, of dat de aandacht van de docent teveel naar enkele leerlingen getrokken zou worden, terwijl hij voor de voortgang van het onderwijsleerproces bij de hele groep verantwoordelijk is.
- ❖ orthodidactische basishouding. Hiermee wordt bedoeld dat de docent zijn onderwijs zo vormt geeft dat het recht doet aan de belangen van alle leerlingen. Vanuit de ortho-

pedagogische basishouding, probeert hij de instructie en verwerking zo vorm te geven dat alle leerlingen het goede onderwijs krijgen, waar zij recht op hebben (Ruijsenaars, 2008).

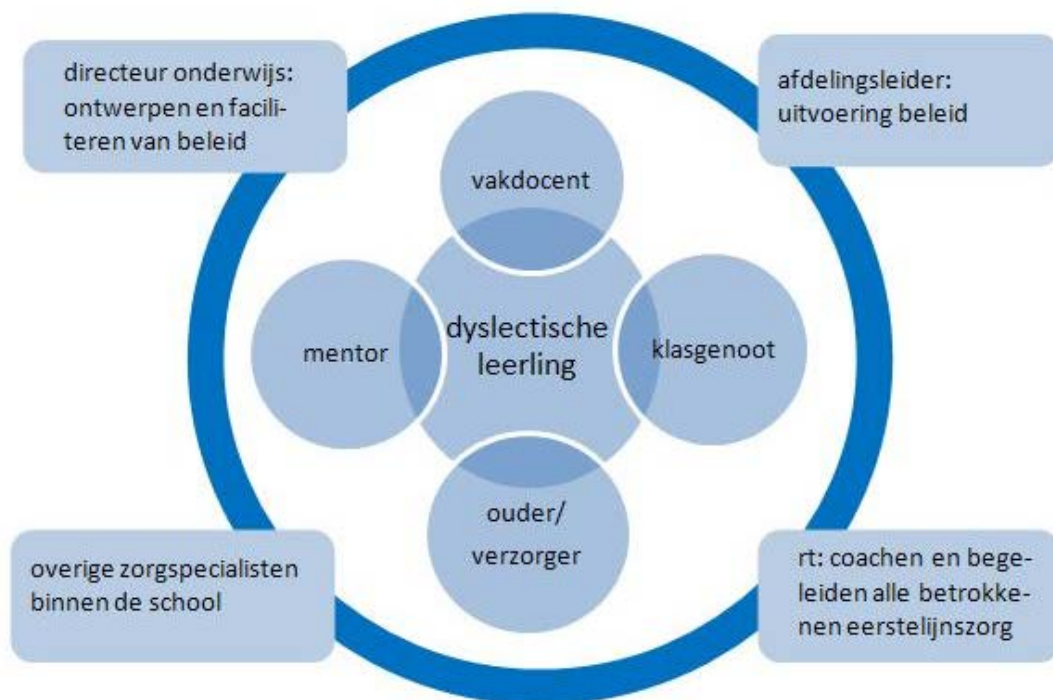
Hierbij spelen de volgende factoren een rol:

- ❖ differentiatie tijdens de instructie door het gebruik van het Directe Instructie Model, zie bijlage 1, in ieder geval bij het aanbieden van nieuwe leerstof.
- ❖ instructie voorzien van visuele ondersteuning (les- en bordplan, gebruik van digibord en beamer) en gesticulatie.
- ❖ langzaam spreektempo tijdens de instructie.
- ❖ werken in groepen: leerlingen geven elkaar peer support en peer review waardoor leerlingen van en aan elkaar leren en ook leren reflecteren op hun leerproces.

Hulp invoeren van een remedial teacher binnen de les, wanneer een leerling achterblijft in zijn prestaties. De remedial teacher kan dan zowel het leerkrachtgedrag als het leerlinggedrag observeren en op grond hiervan samen met de docent een handelingsplan opstellen, waarmee de leerling eerst binnen de les geholpen kan worden. Indien nodig kan de remedial teacher de docent hierbij ook ondersteunen tijdens de les door deze leerling apart te helpen.

Pas wanneer blijkt dat deze hulp niet toereikend is, krijgt een leerling hulp van remedial teaching op de nu gebruikelijke wijze. De leerling krijgt onder schooltijd een lesuur ondersteuning van Remedial Teaching. De inhoud van deze begeleiding wordt in overleg met de vakdocent opgesteld, die ten allen tijde verantwoordelijk blijft voor de resultaten van de leerling. De vakdocent, de remedial teacher en de leerling dienen na een vastgestelde periode met elkaar te evalueren of het gestelde leerdoel bereikt is. Het is in het algemeen belangrijk, dat de leerling weer zo snel mogelijk de lessen kan volgen.

Betrokkenen en hun rol bij de integratie van leerlingenzorg



Figuur 1. Betrokkenen bij de integratie van leerlingenzorg in vmbo-1.

Directeur Onderwijs:

Ontwerpen van schoolbreed beleid, waarin de visie van de school op dyslexie weergegeven wordt.

Kernpunten in dit beleid zijn:

- ❖ Hoe kijkt de school tegen dyslexie en dyslectische leerlingen aan
- ❖ Welke korte- en langetermijndoelen wil de schoolleiding stellen en hoe (vaak) gaat zij deze evalueren
- ❖ Welke begeleiding wil de schoolleiding toestaan voor dyslectische leerlingen
- ❖ Welke faciliteiten wil de schoolleiding ter beschikking stellen om deze begeleiding uit te voeren

Afdelingsleiders:

Hoe wordt het dyslexiebeleid van de schoolleiding uitgevoerd in het onderwijsleerproces van de klassen binnen hun afdeling.

Kernpunten zijn hier:

- ❖ Zijn docenten voldoende toegerust om leerlingen meer zorg binnen de lessen te geven en zo niet welke aanpassing zijn er dan nodig om docenten hiervoor toe te rusten
- ❖ Hoe worden de doelstellingen uitgevoerd en geëvalueerd
- ❖ Wat zijn de resultaten en hoe kunnen deze beïnvloed worden

Mentoren:

Houden het totaal overzicht. Zij bewaken de communicatie tussen de vakdocenten en sturen hen zo nodig aan om met elkaar te communiceren. Verder begeleidt hij de dyslectische leerlingen op sociaal-emotioneel gebied bij vakoverstijgende zaken.

Vakdocenten:

Onderwijs geven dat zich richt op alle leerlingen en op zorgleerlingen in het bijzonder. De vakdocent heeft hiervoor kennis van zijn vak en kennis van de specifieke leerproblemen voor nodig.

Belangrijk is vooral de bewustwording van het feit dat zorgleerlingen extra begeleiding nodig hebben en dat hij als vakdocent het beste in staat is om die begeleiding te geven. Hiervoor is mogelijk een

andere organisatie van de les en een ander klassenmanagement nodig. De vakdocent kan hierbij de hulp van de remedial teacher inroepen.

De vakdocent communiceert indien nodig rechtstreeks met de ouders. Het is aan te bevelen dat de vakdocent zich ook via de ouders op de hoogte stelt van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Op deze wijze kan er educatief partnerschap ontstaan, waarbij zowel de ouders als de vakdocenten gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor het optimaal functioneren van de dyslectische leerling.

De dyslectische leerling:

Het is belangrijk dat de dyslectische leerling over voldoende zelfvertrouwen beschikt om vragen te stellen aan de docent en aan medeklasgenoten wanneer hij (meer) informatie nodig heeft om de lesstof te begrijpen. Het is van belang dat de eigen verantwoordelijkheid van de leerling om de gevolgen van dyslexie zoveel mogelijk beperkt te houden, gestimuleerd wordt.

De klasgenoten van de dyslectische leerlingen:

Zij kunnen bij groepswork een bijdrage leveren aan de ondersteuning van de dyslectische leerling. Voorwaarde is dat de vakdocenten niveaugroepen samenstelt. Medeleerlingen kunnen helpen door nog een keer de instructie te herhalen als de dyslectische leerling deze niet zo snel heeft kunnen volgen. Ze kunnen ook extra uitleg geven of helpen met het doornemen van de opgaven. Zo kan de vakdocent de klasgenoten inschakelen en kunnen de leerlingen onder de eindverantwoordelijkheid van de vakdocenten zelf hun leergedrag en prestaties beïnvloeden.

De ouders:

Zij kunnen de leerling thuis begeleiden bij het maken en leren van het huiswerk en het plannen daarvan. Ook het praten over de eventuele gevolgen hiervan is belangrijk. Daarnaast is het belangrijk dat ouders in een zo vroeg mogelijk stadium contact opnemen met de vakdocent, wanneer zij merken dat hun kind (extra) ondersteuning nodig heeft, zodat ouders en vakdocenten constructief samenwerken.

De remedial teachers:

De remedial teacher heeft de volgende taken:

- ❖ coachen en begeleiden van vakdocenten bij de integratie en uitvoering van leerlingenzorg in de vakles. Hier behoort ook de scholing van vakdocenten om hun taken zo goed mogelijk uit te kunnen voeren.
- ❖ het verstrekken van informatie aan de afdelingsleiders en de directeur onderwijs vanuit hun expertise over dyslexie om te komen tot een schoolbreed zorgbeleid, waar het dyslexiebeleid deel van uitmaakt.
- ❖ het ondersteunen van leerlingen voor wie zorg binnen de klas niet toereikend blijkt te zijn.

Tijdspad

A. Bijeenkomsten met de docenten

september 2012:	1 ^e bijeenkomst	bewustwording van de noodzaak om leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen te integreren in de vaklessen en de basisprincipes van geïntegreerde leerlingenzorg
november 2012:	2 ^e bijeenkomst	Instructie geven volgens het Directe Instructie Model (DIM), zie bijlage 1
januari 2013:	3 ^e bijeenkomst	Het samenstellen van en werken met niveaugroepen waarin leerlingen elkaar peer support en peer review geven
maart 2013:	4 ^e bijeenkomst	Samenwerking tussen vakdocenten en ouders, tussen de vakdocent en de remedial teacher en de rol van de mentor.
mei 2013:	5 ^e bijeenkomst	evalueren van de ervaringen die tot nu toe zijn opgedaan en nagaan wat er voor volgend cursusjaar nog nodig is om direct te starten met geïntegreerde leerlingenzorg

B. Aandachtspunten voor de schoolleiding

1. Directeur Onderwijs

Aanpassing van het Zorgplan met de volgende punten:

- ❖ Wat is de huidige visie en de gewenste visie van de schoolleiding op het omgaan met dyslexie
- ❖ Wat zijn de korte- en langetermijndoelen ten aanzien van zorg voor dyslectische leerlingen, inclusief de benodigde facilitering
- ❖ Hoe dienen docenten pedagogisch en didactisch met dyslectische leerlingen om te gaan.
- ❖ Hoe kan dyslexiebeleid onderdeel worden van een integraal zorgbeleid voor de hele school.

2. De afdelingsleiders:

- ❖ gezamenlijk overleg over de manier waarop leerlingenzorg voor dyslectische leerlingen in de lessen binnen de afdeling geïntegreerd worden. Het verdient aanbeveling dat de afdelingsleiders gezamenlijk tot afspraken komen over de manier waarop leerlingenzorg in de vaklessen binnen hun afdeling geïntegreerd kan worden. Het zou goed zijn als de afdelingsleiders in overleg vanuit de schoolvisie een aanpak ontwikkelen waarin leerlingenzorg zo eenduidig mogelijk geïntegreerd wordt in de vaklessen van hun afdeling. Dit is zowel voor de docenten van belang die in verschillende afdelingen werken, als voor leerlingen, wanneer zij van afdeling wisselen. Dit geldt in eerste instantie voor de afdelingsleiders van de onderbouw.

- ❖ De afdelingsleiders van de bovenbouw kunnen in een later stadium hierop aansluiten. Voor hen is het van belang om na te gaan hoe de examenfaciliteiten voor dyslectische leerlingen maximaal gebruikt kunnen worden.

Geraadpleegde literatuur

Inspectie van het Onderwijs. (2009). Rapport van Bevindingen. Onderzoek bij het Ichthus College te Veenendaal. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kleijnen, R., & Smeets, J. (2003). Integrale aanpak van dyslexie in het voortgezet onderwijs. In A. Essers, R. Kleijnen, J. Smeets, A. Smits, T. Vermeulen, & K. Vernooy, Problemen in de taalontwikkeling (pp. 45-55). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Onderwijsgek. (2012). Differentiatie (Onderwijs). Opgeroepen op 26 Juni, 2012 van <http://www.dyslexieroute.nl/docs/PDF001%20Struiksm%202005%20Continu%C3%BCm%20van%20Zorg.pdf>

Struiksm, C. (2005). Organisatorisch Continuum van Zorg. Opgeroepen op 26 juni 2012, van <http://www.dyslexieroute.nl/docs/PDF001%20Struiksm%202005%20Continu%C3%BCm%20van%20Zorg.pdf>

Van Meegen, L. (2009). Achtergrond informatie passend onderwijs. Opgeroepen op 26 juni 2012, van <http://www.mherscholen.nl/passendonderwijs/zorgroutes.pdf>

Zorgteam Ichthus College. (2009). Zorgplan 2009 - 2013. Veenendaal: Ichthus College.

Toelichting 1: Directe Instructie Model

Lesmodel interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI) met convergente differentiatie		
A	B / C	D / E
Start van de les -Dagelijkse terugblik; -Lesdoel aangeven; -Actualiseren van voorkennis.		
Presentatie / interactieve directe groepsinstructie De leerkracht: -Onderwijst in kleine stappen; -Geeft concrete voorbeelden; -Denkt hardop; -Demonstreert / doet voor; -Legt uit.		
Begeleide inoefening De leerkracht: -Laat de leerlingen onder begeleiding inoefenen; -Geeft korte en duidelijke opdrachten; -Stelt veel vragen, bv. vanuit denken-delen-uitwisselen; -Differentieert in vraagstelling.		
Zelfstandig verwerken	Verlengde instructie	Verlengde instructie
	Zelfstandig verwerken	
		Zelfstandig verwerken
Feedback: op het gemaakte werk.		
Afsluiting: doelen, knelpunten, werkhouding vooruitblik en eventueel een korte activerende afsluiter.		

Toelichting 2 : Matrix met antwoorden op het Inspectierapport

In de onderstaande matrix wordt aangegeven hoe elementen van geïntegreerde leerlingenzorg een antwoord kunnen geven op de lacunes die de Inspectie tijdens haar bezoek heeft geconstateerd.

Kwaliteitsaspect: Leerstofaanbod (p. 6)	
❖ Het leerstofaanbod maak afstemming mogelijk op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen	❖ Directe Instructiemodel: Docent differentieert naar niveau. Hij kan hierin kiezen voor een verdiepte instructie of een verlengde instructie, waarbij leerlingen aan de bovenkant en aan de onderkant bediend kunnen worden
Kwaliteitsaspect: tijd (p. 7)	
❖ De school varieert de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van leerlingen.	❖ <u>Directe Instructie Model</u> : Door leerlingen wel of geen verlengde instructie te geven, kan de docent ook naar tijd en tempo differentiëren en meer onderwijsleertijd besteden aan leerlingen die dit nodig hebben. ❖ <u>Werken in niveaugroepen</u> : de docent schakelt medeleerlingen in om herhaling van instructie of extra uitleg daarvan te geven. Leerlingen leren van en met elkaar door de uitleg die ze geven of krijgen (peer support) en door hierover na te denken (peer review).
Kwaliteitsaspect didactisch handelen (p. 7)	
❖ De docenten geven de leerlingen zicht op doel, nut en samenhang van de les-activiteiten.	❖ De leraren geven aan het begin van de les een lesplan met verloop van de les aan en noteert het lesdoel/de lesdoelen Wanneer er gewerkt wordt met het DIM-model (zie bijlage 1) maakt dit automatisch deel uit van de instructie. De docent kan een ingevuld schema laten zien aan het begin van de les en aan het eind van de les de nieuwe doelen hierin verwerken.
❖ De docenten geven de leerlingen inhoudelijk feedback.	❖ De leraar kan dit tijdens de verlengde instructie doen als hij een groepje bij zich laat komen, of als hij bij groepjes langs gaat en met de leerlingen spreekt. ❖ Een andere vorm van inhoudelijke feedback is het maken van opmerkingen bij proefwerken en het bespreken daarvan met de leerling(en), zodat zij hiervan kunnen leren.
❖ De leraren geven de leerlingen inzicht in hun leerproces.	❖ Dit kan door tijdens de instructie de leerlingen na te laten denken over hun oplossingsstrategieën. De inzet van metacognitie (bewust worden van en nadenken over je leerproces) is erg belangrijk. Overigens kan dit ook prima voortgang krijgen in de niveaugroepen. Leerlingen kunnen ook elkaar tot nadenken aanzetten, door elkaar te bevragen.
❖ De docenten stemmen hun didactisch handelen af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.	❖ Het DIM-model biedt een goede mogelijkheid vanwege de differentiatiemogelijkheden naar niveau en tempo. De leraar be-

	paalt wie basisstof nodig heeft en wie verrijksstof. Ook bepaald hij voor wie verlengde instructie nodig is.
❖ De docenten gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van de prestaties van de leerlingen.	❖ Op basis van toetsresultaten bepaalt de docent wie er nog extra instructie of oefeningen nodig heeft. Hij kan de feedback al geven op het antwoordenblad van de toets en/of het mondeling met de leerling bespreken.
Kwaliteitsaspect: Actieve en zelfstandige rol leerlingen (p. 7)	
❖ De leerlingen krijgen te maken met activerende werkvormen	❖ Het werken in niveaugroepen kan hier een oplossing zijn. Doordat er leerlingen van verschillend niveau in een groep zitten, kunnen zij van elkaar leren, zowel door het uitleggen van de leerstof als door uitleg te ontvangen. Voor zorgleerlingen ligt hier een extra mogelijkheid om zich de leerstof eigen te maken. ❖ Wanneer er eenmaal niveaugroepen gevormd zijn, is het voor de docent ook gemakkelijker om andere werkvormen uit te laten voeren. De organisatie staat immers al voor een deel.
❖ De leerlingen reflecteren op hun eigen leerproces	❖ Dit kan bewerkt worden door de leerlingen elkaar te laten bevragen, wanneer ze de leerstof verwerken. Dit bevragen brengt metacognitie op gang. Dit staat ook wel bekend als peer review.
❖ De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces, die past bij hun ontwikkelingsniveau.	❖ Door het geven van peer review leren de leerlingen bewust na te denken. Doordat ze elkaar bevragen, halen ze uit de antwoorden van de andere groepsleden datgene wat voor hun ontwikkeling nodig is.
❖ De leerlingen leren op doelmatige wijze werken	❖ De docent kan dit bewerken door aan het begin van de les de lesdoelen te vermelden en telkens aan te geven welk doel er nu bereikt is. Het hanteren van het Directe Instructie Model daagt de docent uit om de lesdoelen aan het begin expliciet te noemen en aan het einde van de les te evalueren. Zo heeft de docent meteen de beginsituatie voor de volgende les.