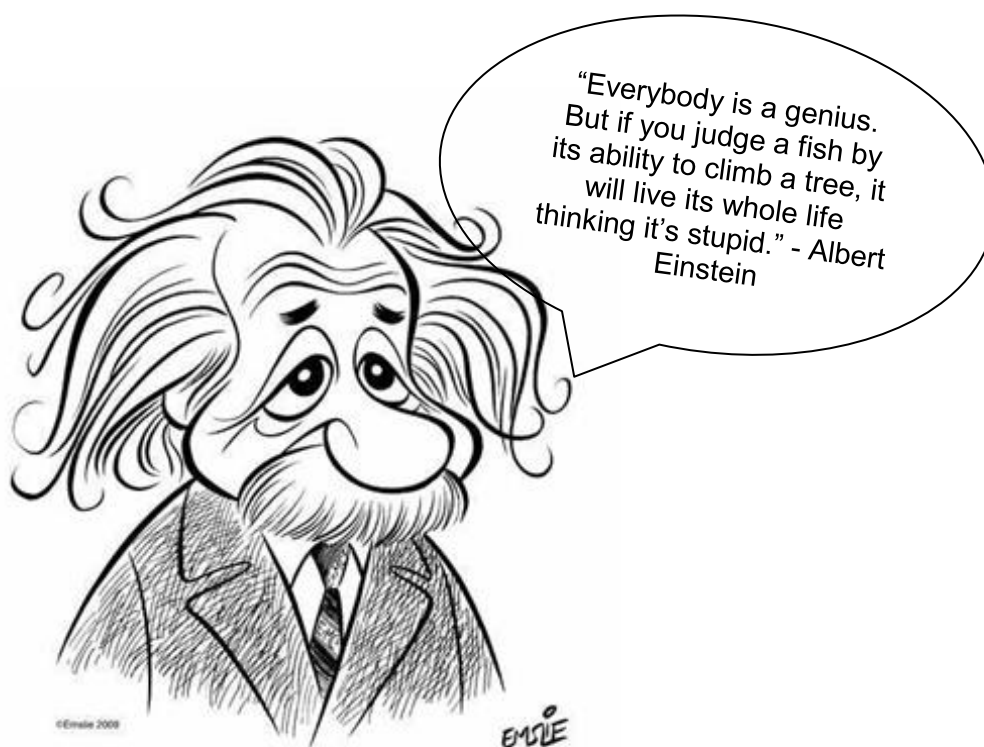


Dyslexie: gevolgen voor het zelfvertrouwen en het welbevinden?

EEN ONDERZOEK NAAR HET ZELFVERTROUWEN EN HET WELBEVINDEN ONDER DE LEERLINGEN MET DYSLEXIE
VAN LEERJAAR 3 EN 4 VAN DE MAVO EN HET VAKCOLLEGE VAN HET STEDELIJK ZUTPHEN



"Everybody is a genius.
But if you judge a fish by
its ability to climb a tree, it
will live its whole life
thinking it's stupid." - Albert
Einstein

Auteur	: Rianne Bokkers (346974)
Begeleiders	: Dr. L. Ekkel Dr. E. de Kleine
Opdrachtgever:	: E. Nijenhuis, Het Stedelijk Zutphen

Dyslexie: gevolgen voor het zelfvertrouwen en het welbevinden?

EEN ONDERZOEK NAAR HET ZELFVERTROUWEN EN HET WELBEVINDEN ONDER DE LEERLINGEN MET DYSLEXIE
VAN LEERJAAR 3 EN 4 VAN DE MAVO EN HET VAKCOLLEGE VAN HET STEDELIJK ZUTPHEN

Rianne Bokkers

Studentnummer: 346974
Hogeschool: Saxion Deventer
Studie: Toegepaste Psychologie
Hoofdstroom: Orthopedagogiek & Ontwikkelingspsychologie
Minor: Klinische Psychologie
Academie: Mens en Arbeid
Eerste begeleider: Dr. Laurens Ekkel
Tweede begeleider: Dr. Elian de Kleine
Plaats: Deventer
Datum: 26-03-2018
Opdrachtgever: Mevr. Edith Nijenhuis
Instantie: Het Stedelijk Zutphen



VOORWOORD

Voor u ligt de scriptie 'Dyslexie: gevolgen voor het zelfvertrouwen en welbevinden?'. Het onderzoek voor deze scriptie is uitgevoerd onder de dyslecten van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege op Het Stedelijk Zutphen. Met dit onderzoek is onderzocht of er sprake is van problematiek omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden bij de dyslectische leerlingen. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Saxion te Deventer in opdracht van Het Stedelijk Zutphen.

In samenspraak met de manager leerlingenzorg van Het Stedelijk, mevrouw Edith Nijenhuis, en de dyslexiecoach, mevrouw Renée Tiel-Groenestege, is het onderwerp van deze scriptie gekozen. Na het uitvoeren van een kwantitatief onderzoek onder de dyslectische en niet-dyslectische leerlingen van Het Stedelijk, door middel van een vragenlijst, zijn de onderzoeksvraag en de daaruit voortgekomen deelvragen beantwoord. In dit proces ben ik begeleid door dr. Laurens Ekkel en dr. Elian de Kleine, de afstudeerbegeleiders vanuit de opleiding en tevens de eindbeoordelaars van mijn scriptie. Zij hebben geholpen om dit onderzoek vorm te geven. Tijdens het onderzoek kon ik bij hen terecht met vragen.

Bij deze wil ik graag mijn begeleiders bedanken voor de goede en prettige begeleiding tijdens het afstudeerproces. Daarnaast wil ik Edith Nijenhuis en Renée Tiel-Groenestege bedanken voor de mogelijkheid om een onderzoek uit te voeren op Het Stedelijk Zutphen. Hun oprechte interesse in het onderzoek heeft mij veel geholpen om nog meer motivatie te krijgen voor het uitvoeren van het onderzoek. Daarbij bedank ik ook alle medewerkers van Het Stedelijk Zutphen voor hun medewerking en wil ik de medewerkers van testuitgeverij PSI bedanken voor het verstrekken van de ruwe scores van de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI). Zonder deze ruwe scores zouden de resultaten van mijn onderzoek minder betrouwbaar zijn.

De respondenten van het onderzoek wil ik graag van harte bedanken voor het invullen van de vragenlijst. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Als laatste wil ik graag mijn ouders en zus bedanken voor hun steun tijdens de opleiding.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Rianne Bokkers

Amersfoort, 26 maart 2018

SAMENVATTING

Het laatste decennium is er veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar mogelijke comorbiditeit bij leerproblematiek. Uit deze onderzoeken is gebleken dat een aanzienlijk deel van de dyslectici problemen ontwikkelt van internaliserende of externaliserende aard (Boetsch, Green & Pennington, 1996; Maughan, Pickles, Hagell, Rutter & Yule, 1996; Willcut & Pennington, 2000). Echter is er voor dit onderzoek gekozen om het toe te spitsen op het zelfvertrouwen en het welbevinden. De reden hiervoor is, is dat deze twee onderwerpen een grote rol spelen in het ontstaan van de verschillende soorten problematiek. Meer hierover is te lezen in hoofdstuk 1.

Dit onderzoek vindt plaats op Het Stedelijk Zutphen. Het Stedelijk Zutphen is een openbare scholengroep gevestigd te Zutphen, Gelderland. De zorg van alle dyslectische leerlingen draagt mevrouw Renée Tiel-Groenesteghe. Renée heeft gemerkt dat veel leerlingen naast hun dyslexie ook symptomen hebben van faalangst en andere problemen betreffende hun psychosociale ontwikkeling. In hoeverre sprake is van problematiek omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden bij deze leerlingen is niet bekend. Middels dit onderzoek zal dit in kaart gebracht worden. Scholen zijn sinds het schooljaar 2002-2003 vrij om zelf te beslissen aan welke zorgleerlingen geld besteed gaat worden en op welke manier zij de leerlingen begeleiden. Door deze regeling stellen scholen zelf hun dyslexiebeleid op (Schoots-Wilke, 2002). In 2020 zal de vmbo-stroom van Het Stedelijk fuseren met het Beeckland. Na de fusering wordt het onderwijs opnieuw ingericht en zal er een nieuw dyslexiebeleid komen. Met de uitkomsten van dit onderzoek kunnen er passende aanbevelingen gedaan worden voor dit dyslexiebeleid (Hendriksen, 2017).

Het onderzoek richt zich op het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerlingen ten opzichte van school, oftewel de houding van de leerling ten opzichte van de eigen mogelijkheden op het gebied van school en de sociaal-emotionele houding van de leerling ten opzichte van het schoolleven (Vorst, 2016). Op basis van de literatuur kan verwacht worden dat er sprake is van een wederkerige positieve samenhang tussen welbevinden en zelfvertrouwen, waarbij een lage score op de schaal Welbevinden samenhangt met een lage score op de schaal Zelfvertrouwen. Daarbij kan een negatieve samenhang worden verwacht tussen dyslexie en welbevinden, en tussen dyslexie en zelfvertrouwen, waarbij de aanwezigheid van dyslexie een lage score geeft op de schalen Welbevinden en Zelfvertrouwen. Om deze verwachtingen te testen, is gebruik gemaakt van de SAQI. De resultaten zijn vervolgens geanalyseerd met behulp van het programma International Business Machines Corporation Statistical Package for the Social Sciences Statistics 24 (SPSS). In totaal zijn er 53 dyslectische leerlingen en 66 niet-dyslectische leerlingen onderzocht.

De onderzoeksgroep leerlingen met dyslexie laat op het gebied van zelfvertrouwen geen verschillen zien met de controlegroep. De resultaten komen niet overeen met de verwachting dat dyslectici meer problemen op het gebied van zelfvertrouwen hebben dan mensen zonder dyslexie. Beide groepen hebben een gemiddelde houding, niet positief en niet negatief, voor zowel de hoofdschaal als de basisschalen. Dit houdt in dat er geen speciale aandacht of begeleiding nodig is. Dat betreffende kan het dyslexiebeleid van Het Stedelijk op dezelfde manier toegepast worden na de fusering met Het Beeckland.

Binnen de onderzoekspopulatie is er geen verschil gevonden in welbevinden. Dit komt ook niet overeen met de verwachting. Wat wel overeenkomt met de onderzoeksliteratuur is dat leerlingen met dyslexie zich minder sociaal aanvaard voelen dan leerlingen zonder dyslexie. Echter komt uit dit onderzoek een gemiddelde score naar voren, bij zowel de leerlingen met dyslexie als leerlingen zonder dyslexie. De problematiek bij de dyslectici is dus niet zodanig dat er ondersteuning of begeleiding van een onderwijskundige nodig is (SAQI, 2016). Wel voelen ze zich beduidend minder sociaal aanvaard. Om op hetzelfde niveau als de niet-dyslecten te komen, kan er in de begeleiding meer ondersteuning geboden worden. De interventies 'lotgenotencontact' en 'sociaal leren' kunnen hiervoor ingezet worden.

Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden de afnameduur van de test te verkorten. Hierbij kan gekozen worden voor de SchoolVragenLijst (SVL) waar alleen de hoofdschalen Zelfvertrouwen en Welbevinden afgenomen kunnen worden of kan gekozen worden voor de SAQI Compact, welke dubbel adaptief is. Tevens is het beter kleinere groepen tegelijk te testen of meer surveilleerders in te zetten. Hierdoor kunnen de leerlingen zich beter concentreren en zullen de resultaten betrouwbaarder zijn.

INHOUDSOPGAVE

VERKLARENDE WOORDENLIJST	6
HOOFDSTUK 1 - INLEIDING	8
1.1 Aanleiding en de opdrachtgever	8
1.2 Het doel van dit onderzoek.....	11
HOOFDSTUK 2 – THEORETISCH KADER	12
2.1 Dyslexie	12
2.2 Zelfvertrouwen	13
2.2.1 Zelfvertrouwen en dyslexie.....	14
2.3 Welbevinden	14
2.3.1 Welbevinden en dyslexie.....	15
2.3.2 Zelfvertrouwen en welbevinden	15
2.4 Het conceptuele model.....	16
2.5 Hypothesen	16
HOOFDSTUK 3 – ONDERZOEKSMETHODE.....	17
3.1 Onderzoeksmethode	17
3.2 Onderzoeksdoelgroep	17
3.3 Onderzoeksinstrument	18
3.4 Procedure	19
3.5 Analyseren	20
HOOFDSTUK 4 – ONDERZOEKSRESULTATEN.....	22
4.1 De uitvoering en respons.....	22
4.2 Hypothesetoetsing.....	22
4.2.1 Betrouwbaarheid resultaten.....	22
4.2.2 Hypothesen	23
HOOFDSTUK 5 – CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN.....	27
5.1 Conclusie	27
5.2 Discussie.....	29
5.3 Aanbevelingen	31
5.3.1 Aanbevelingen dyslexiebeleid	31
5.3.2 Aanbevelingen schoolbreed	32
5.3.3 Rol toegepast psycholoog	33
5.3.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek.....	33
LITERATUURLIJST	34
Bijlage 1 Plan van aanpak interventie.....	39
Bijlage 2 Instructie leerlingen testafname	40
Bijlage 3 Voorbeeld mail aan coaches.....	44
Bijlage 4 Informatie oudernieuwsbrief.....	45
Bijlage 5 Eigen werk verklaring.....	46

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Beroepsgerichte profiel: Op het Vakcollege kunnen leerlingen kiezen uit zes beroepsgerichte profielen, namelijk Horeca, bakkerij en recreatie; Economie en ondernemen; Zorg en welzijn; Bouw, wonen en interieur; Mobiliteit en transport en Media, vormgeving en ICT. De helft van het aantal lesuren bestaat uit praktijkvakken passende bij het profiel (Het Stedelijk Zutphen, 2017).

Competentie: Dit verwijst naar de behoefte aan succesvolle leerervaringen. Leerlingen weten dan dat zij iets kunnen. Echter vormen de leerervaringen van dyslectische leerlingen vaak een bron van frustratie. Ze ervaren dat ze iets niet kunnen. De negatieve gevoelens die deze faalervaringen oproepen, kunnen tot gevolg hebben dat een leerling zich terugtrekt van klasgenoten en zich schaamt of probleemgedrag gaat vertonen: brutaal, opstandig of agressief gedrag. Dergelijk gedrag heeft weer negatieve invloed op zijn leerprestaties (Bekebrede, Cox, Henneman & Krosse, 2013).

Coping-strategieën: De manier waarop iemand met stress omgaat (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001).

Dyslectische leerlingen: De leerlingen op Het Stedelijk Zutphen met een officiële dyslexieverklaring, ondertekend door een GZ-psycholoog (Het Stedelijk Zutphen, 2017).

Dyslexiecoach: Zorgt ervoor dat dyslectische leerlingen op Het Stedelijk de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben, ofwel de belangenbehartiger van de dyslectische leerlingen van Het Stedelijk Zutphen (Het Stedelijk Zutphen, 2017).

Fonologie: Dit beschrijft welke spraakklanken in de taal worden onderscheiden, hoe deze klanken met elkaar gecombineerd kunnen worden en welke processen zich hierbij voordoen. Aspecten als intonatie, klemtoon en vloeiendheid vallen hieronder (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000).

Metacognitie: Speelt een rol in het begrijpen van gedachten en de reactie die hierop volgt (Wells & Cartwright-Hatton, 2004). Tevens het weten van het eigen weten en de kennis over de eigen kennis. Het is een belangrijke vaardigheid om zijn eigen leervaardigheid te stimuleren (Wikipedia, 2010).

Orthografie: De juiste spelling of schrijfwijze van het alfabetische systeem. Het berust op algemeen aanvaarde afspraken (Van der Leij, 2003).

Psychosociale problemen: Onder psychosociale problemen worden verstaan:

- Externaliserende (oftewel gedragsproblemen), zoals onrustig gedrag, agressief gedrag en delinquent gedrag.
- Internaliserende (oftewel emotionele problemen), zoals teruggetrokkenheid, angst, psychosomatische klachten en depressieve gevoelens.
- Sociale problemen, de problemen die het kind heeft in het onderhouden en maken van contact met anderen.

Deze definitie wordt gehanteerd binnen de Lokale en Nationale Monitor Jeugdgezondheid (zie ook Zeijl et al., 2005).

In dit onderzoek wordt ingegaan op de internaliserende problemen en de sociale problemen op school. Dit wordt gemeten aan de hand van de SAQI die de houding ten opzichte van school meet. De constructen die afgenomen zullen worden zijn Zelfvertrouwen, oftewel het cognitieve component, en Welbevinden, het emotionele component, wat beide overeenkomt met het internaliserende deel van de psychosociale problemen. De sociale problemen komen tevens in beide constructen naar voren, aan de hand van de items Sociaal Aanvaard voelen (SA) en Relatie met Leerkrachten (RL) bij het construct en het item Sociale Vaardigheid (SV) bij het construct Zelfvertrouwen (Vorst, 2008).

Relatie: De behoefte aan relatie verwijst naar het onderhouden van contacten met docenten en medeleerlingen. Leerlingen willen ervaren dat zij erbij horen, waar een veilig leerklimaat voor nodig is. In dit klimaat worden dyslectische leerlingen niet gepest; ze worden niet uitgelachen om het hardop lezen dat hakkend en met veel fouten verloopt, om onjuiste of onhandige antwoorden of om een vraag naar de spelling van een relatief eenvoudig woord. De leerlingen mogen hierin fouten maken en laten elkaar en docenten in hun waarde. Bij onvoldoende invulling van deze behoefte stellen dyslectici zich afwijzend op of gaan zij sociale contacten uit de weg (Bekebrede, Cox, Henneman & Krosse, 2013).

Vakcollege: Op het Vakcollege worden basisberoepsgerichte leerweg en kaderberoepsgerichte leerweg aangeboden. De onderbouw bevindt zich in het hoofdgebouw van Het Stedelijk aan de Isendoornstraat, de bovenbouw aan de Wijnhofstraat, waar voornamelijk praktijklokalen zijn (Het Stedelijk Zutphen, 2017).

HOOFDSTUK 1 - INLEIDING

In dit hoofdstuk staan achtereenvolgens de aanleiding van het onderzoek, de onderzoeksvraag en de doelstelling van het onderzoek beschreven.

1.1 Aanleiding en de opdrachtgever

Het laatste decennium is er veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar mogelijke comorbiditeit bij leerproblematiek. Uit deze onderzoeken is gebleken dat een aanzienlijk deel van de dyslectici problemen ontwikkelt van internaliserende of externaliserende aard (Boetsch, Green & Pennington, 1996; Maughan, Pickles, Hagell, Rutter & Yule, 1996; Willcut & Pennington, 2000).

In de ICD-10 en de DSM-IV-TR wordt gesproken van een leesstoornis met samengaannde emotionele problematiek, problemen met leeftijdsgenoten en een lage eigenwaarde. Daarbij spreekt men in de DSM-IV-TR van mogelijke toename van depressieve klachten en dysthymie (American Psychiatric Association, 2003; World Health Organization, 2004).

Er zijn diverse onderzoeken gepubliceerd, waarin is aangetoond dat kinderen en jongeren met dyslexie in versterkte mate stemmingsklachten, lage competentiegevoelens, angst, verminderd zelfvertrouwen en zelfs suïcidegedachten rapporteren (Diakakis et al., 2008; Halonen, Aunola & Ahonen, 2006; Mugnaini, Lassi, La Malfa & Albertini, 2009).

In Nederland is nog nauwelijks onderzoek beschikbaar naar de internaliserende en externaliserende problematiek bij dyslectici. Ouders van dyslectische basisschoolleerlingen rapporteren in een onderzoek van Bosman en Braams (2005) significant hogere depressie- en angstscores en lage scores op welbevinden bij hun kinderen in vergelijking tot de ouders van leerlingen zonder leesproblemen. Uit onderzoek van Gouwetor, Bekebrode en Van der Leij (2010) is gebleken dat dyslectische vmbo-t leerlingen van leerjaar 3 en 4 (N=105) een significant lagere zelfwaardering, uitdrukkingsvaardigheid en sociale vaardigheid hebben ten opzichte van normale lezers in het vmbo-t. Daarentegen is er geen verschil in motivatie aangetoond. Als er niet zou worden ingegrepen, zal de kans op een neergaande spiraal van aangeleerde hulpeloosheid en vermijdingsgedrag vergroot worden (Mugnaini et al., 2009; Polij & Stikkelbroek, 2009). Daarbij bestaat de kans dat de schoolprestaties achteruit gaan. Uit een onderzoek van Gunnell-Ingelsson (2007) blijkt namelijk dat een laag welbevinden van de leerlingen een negatief effect kan hebben op de schoolprestaties.

Uit het bovenstaande blijkt dat er verschillende soorten internaliserende en externaliserende problematiek samengaan met dyslexie. Echter is er voor dit onderzoek gekozen om het toe te spitsen op het zelfvertrouwen en het welbevinden van leerlingen. Deze onderwerpen spelen namelijk een grote rol in het ontstaan van deze problematiek. Een andere reden voor de keuze van deze onderwerpen is dat er voor dit onderzoek geen budget beschikbaar is. Er zijn kosten verbonden aan gevalideerde en betrouwbare testinstrumenten die psychosociale problematiek in het algemeen meet. Er is echter voor het in kaart brengen van het zelfvertrouwen en het welbevinden in de schoolomgeving wel een gratis test beschikbaar, waarbij zowel de betrouwbaarheid en validiteit goed beoordeeld zijn door de Commissie Testaangelegenheid Nederland (COTAN; Evers, Lucassen, Meijer, & Sijtsma, 2009). Deze test zal in dit onderzoek worden gebruikt. In hoofdstuk 3 is hier meer over te lezen. Hieronder wordt beschreven wat de samenhang is tussen het zelfvertrouwen en het welbevinden en de internaliserende en externaliserende problematiek.

Het zelfvertrouwen valt onder de brede noemer zelfperceptie. De samenhang tussen deze onderwerpen is ter verduidelijking uitgelegd in hoofdstuk 2.2. Zelfperceptie hangt samen met internaliserende problemen. Een negatieve zelfperceptie wordt ook wel beschouwd als een symptoom van depressie. Er blijkt uit verschillende studies dat er een sterke relatie is tussen depressie, een lage zelfwaardering en een lage waargenomen competentie (Chan, 1997; Renouf & Harter, 1990; Smari, Petursdottir & Porsteinsdottir, 2001; Tram & Cole, 2000). Daarbij hangt een negatieve zelfperceptie niet alleen samen met depressieve symptomen, maar ook met angst (Malcarne & Ingram, 1994; Silverman & Ginsburg, 1995). De verklaring voor de samenhang tussen internaliserende problemen en een negatieve zelfperceptie is, dat het emotionele welbevinden afhankelijk is van de eigen waardering over het functioneren. Het gevoel hebben niet competent te zijn op verschillende gebieden en het hebben van een lage zelfwaardering kan leiden tot gevoelens van neerslachtigheid of angst (Junger, Mesman & Meeuws, 2003).

Minder studies hebben de relatie tussen zelfperceptie en externaliserende problemen onderzocht en is daardoor minder eenduidig. Uit een aantal studies blijkt dat jongeren, waarbij externaliserende problematiek voorkomt, een negatief zelfbeeld hebben (Kuther, 2000). De oorzaak hiervan kan liggen in de samenhang tussen agressie en depressie (Weiss & Catron, 1994). Er is een negatief zelfbeeld gevonden bij jongeren die zowel depressief zijn als agressief gedrag vertonen. Men ziet vaak ook dat kinderen proberen het geschonden zelfvertrouwen te herstellen door zich op een andere manier te onderscheiden. Dit doen ze bijvoorbeeld door zowel op school als daarbuiten zich zeer druk te gedragen om waardering van klasgenoten te krijgen (Loonstra & Braams, 2010). In studies waar door kinderen een hogere zelfinschatting wordt gerapporteerd, kan dit worden toegeschreven aan zelfbescherming (Boivin & Begin, 1989; Parkhurst & Asher, 1992; Junger, Mesman & Meeuws, 2003).

Het welbevinden kan tevens gevolgen hebben voor psychosociale problematiek en de schoolprestaties van leerlingen. Uit onderzoek van Gunnell-Ingesson (2007) is gebleken dat jongvolwassenen met dyslexie hun beleving van de basisschoolperiode betreffende het welbevinden op school als 'laag' inschaalden. Daarbij bleek dat een derde gepest werd en dat tachtig procent van deze jongvolwassenen vonden dat hun dyslexie een zeer grote en negatieve impact op school en schoolprestaties had. Dyslectici hebben het idee dat ze door de omgeving gezien worden als patiënt. Ze denken dat ze gedevalueerd en gediscrimineerd zullen worden en trekken zich terug om afwijzing te voorkomen. Hierdoor kunnen dyslectici in een sociaal isolement terechtkomen, hetgeen een negatieve zelfperceptie of een depressie tot gevolg kan hebben (Wiener & Schneider, 2002; Loonstra & Schalkwijk, 1999; Stassen Berger, 2007).

Dit onderzoek vindt plaats op Het Stedelijk Zutphen. Het Stedelijk Zutphen is een openbare scholengroep gevestigd te Zutphen, Gelderland. Het bestaat uit Het Stedelijk Vakcollege, Het Stedelijk Mavo en Het Stedelijk Lyceum. Het Stedelijk Zutphen heeft per 1 oktober 2017 1020 leerlingen, waarvan 150 leerlingen dyslectisch zijn. Dit is ongeveer 14,7 procent van alle leerlingen. Het totaal aantal leerlingen binnen het Vakcollege en de Mavo is 622. Van dit totaal zijn er 118 met dyslexie. Het percentage leerlingen met dyslexie ligt hier hoger, namelijk op negentien procent. De zorg van alle dyslectische leerlingen draagt mevrouw Renée Tiel-Groenestege. Zij werkt ruim veertien jaar bij Het Stedelijk Zutphen als dyslexiecoach. Dit houdt in dat ze leerlingen, ouders en docenten coacht op het gebied van dyslexie. Daarbij biedt ze ondersteuning in het taal- en leesbeleid en is ze verantwoordelijk voor de dyslexiescreening. Renée heeft gemerkt dat veel leerlingen naast hun dyslexie ook symptomen van faalangst en andere problemen hebben betreffende hun psychosociale ontwikkeling.

Scholen zijn sinds het schooljaar 2002-2003 vrij om zelf te beslissen aan welke zorgleerlingen geld besteed gaat worden en op welke manier zij de leerlingen begeleiden. Door deze regeling stellen scholen zelf hun dyslexiebeleid op (Schoots-Wilke, 2002). In het dyslexiebeleid, dat gevoerd wordt op Het Stedelijk Zutphen, wordt voornamelijk ingegaan op praktische hulp, zoals het omgaan met faciliteiten waar dyslectische leerlingen gebruik van kunnen maken, het leren leren, begrijpend leesstrategieën en planning en organisatie. In de algemene begeleiding van de dyslectische leerlingen komt de ondersteuning betreffende het zelfvertrouwen en het welbevinden weinig ter sprake. Als eventueel behoefte is aan ondersteuning hierbij, kan er extra begeleiding aangevraagd worden van vijf à zes trainingen. Dit is individuele begeleiding (maatwerk) en wordt alleen ingezet als hiernaar wordt gevraagd door ouders of eventueel de coach (mentor) van de leerling (Tiel-Groenestege, 2017). In hoeverre sprake is van problematiek omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden bij de dyslectische leerlingen op Het Stedelijk is niet bekend. Middels dit onderzoek zal dit in kaart gebracht worden. Als er meer inzicht komt in de problematiek kan het dyslexiebeleid hierop aangepast worden.

Dit onderzoek richt zich op de leerlingen van het derde en vierde leerjaar (bovenbouw) van de Mavo en het Vakcollege, omdat deze leerlingen consequent minder om hulp vragen bij de dyslexiecoach. De dyslexiecoach heeft minder zicht op deze leerlingen dan leerlingen in de onderbouw, mede doordat de leerlingen van het derde en vierde leerjaar van het Vakcollege zich op een andere locatie bevinden. De leerlingen in de onderbouw, voornamelijk de brugklasleerlingen, krijgen veel praktische hulp aangeboden. Na de brugklas wordt van deze leerlingen verwacht dat ze zelfstandig te werk kunnen gaan. Vanaf dat moment komt een groot deel van de dyslectische leerlingen nog maar sporadisch langs voor hulp (R. Tiel-Groenestege, persoonlijke communicatie, 2017). Pas als het centraal examen dichterbij komt, gaan ze aan de bel trekken. De school wil onderzoekt hebben of dit eventueel te maken heeft met problematiek op het psychosociaal vlak, in dit geval een laag zelfvertrouwen en/of welbevinden.

De reden voor de keuze van de Mavo en het Vakcollege is vanwege het feit dat deze twee stromingen in 2020 gefuseerd gaan worden met het Beeckland. Het Beeckland is een school, net als Het Stedelijk, binnen het bestuur van Achterhoek VO. Omdat deze scholen samengevoegd gaan worden, zal de organisatie anders vormgegeven worden, zo ook de dyslexiebegeleiding. Met behulp van dit onderzoek kunnen er passende aanbevelingen gedaan worden omtrent het dyslexiebeleid dat gevoerd zal worden op het Beeckland na de fusering (Hendriksen, 2017).

Het is belangrijk dat er iets gedaan wordt aan de eventuele emotionele problematiek als gevolg van dyslexie. Wanneer niet zou worden ingegrepen, krijgen de in de begeleiding geleerde vaardigheden en strategieën niet de kans om in het dagelijks leven te worden toegepast (Loonstra & Braams, 2010). Daarbij zal de kans op een neergaande spiraal van aangeleerde hulpeloosheid en vermijdingsgedrag vergroot worden (Mugnaini et al., 2009; Polij & Stikkelbroek, 2009).

1.2 Het doel van dit onderzoek

De onderzoeksvraag luidt: Is er sprake van problematiek omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden bij de dyslectische leerlingen van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege op Het Stedelijk Zutphen en hoe kan het dyslexiebeleid hierop aangepast worden, zodat ze de best mogelijke begeleiding/ondersteuning kunnen krijgen?

Middels de volgende deelvragen kan een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag:

Deelvraag 1 is: In hoeverre is er verschil tussen de leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie van de bovenbouw van de Mavo en het Vakcollege betreffende het zelfvertrouwen?¹

Deelvraag 2 is: In hoeverre is er verschil tussen de leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie van de bovenbouw van de Mavo en het Vakcollege betreffende het welbevinden?²

¹ De SAQI, die bij de leerlingen wordt afgenomen, bevat de schaal Zelfvertrouwen.

² De SAQI, die bij de leerlingen wordt afgenomen, bevat de schaal Welbevinden.

HOOFDSTUK 2 – THEORETISCH KADER

In hoofdstuk 1 werd beschreven dat het zelfvertrouwen en het welbevinden een grote rol spelen in het ontstaan van verschillende internaliserende en externaliserende problematiek. Op basis van beschikbare literatuur zal in dit hoofdstuk toelichting worden gegeven over deze constructen. Hiertussen zullen verbanden gelegd worden. Aan de hand van deze informatie worden er hypothesen opgesteld die door middel van dit onderzoek worden getoetst.

2.1 Dyslexie

Dyslexie werd vroeger 'woordblindheid' genoemd, vanwege het feit dat men ervan overtuigd was dat de stoornis werd veroorzaakt door een verminderde visuele waarneming. In 1884 werd de term 'dyslexie' voor het eerst gebruikt door Rudolf Berlin. Hij vergeleek de stoornis 'woordblindheid' met alexie, oftewel het niet kunnen lezen als gevolg van een beschadiging in de dominante hersenhelft, waarbij van problemen met het gezichtsvermogen geen sprake is (Anderson & Meier-Hedde, 2001). Volgens Anderson en Meier-Hedde (2001) koos Berlin ervoor om de stoornis 'woordblindheid' dyslexie te noemen. Hij vond dat deze term beter bij het leesprobleem van neurologische oorsprong paste. 'Dys' staat in het Grieks voor beperkt functioneren en 'lexis' voor woorden en taal: Het moeite hebben met woorden of taal (Steunpunt Dyslexie, z.j.).

Er zijn voor dyslexie internationaal en nationaal meerdere definities. In Nederland worden voornamelijk twee definities gebruikt: Van Stichting Dyslexie Nederland (SDN) en van Blomert (2006). Dyslexie wordt door SDN (2008) gedefinieerd als "een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau". Er moet worden voldaan aan twee criteria. Allereerst moet het vaardigheidsniveau van het lezen op spelling en/of woordniveau significant onder het gevraagde niveau liggen, gebaseerd op de omstandigheden en de leeftijd van het individu. Ten tweede is er sprake van didactische resistentie, wat inhoudt dat het probleem blijft bestaan in het toepassen en aanleren van lezen en/of spellen op woordniveau, wanneer wordt voorzien in gepaste oefening en instructie (Kleijnen et al., 2008). Blomert (2006) definieert dyslexie als:

Een specifieke lees- en spellingsstoornis met neurobiologische basis die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, met name taalverwerkingsprofiel, en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden, ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn (Blomert, 2006; Tiel-Groenesteghe, 2017).

Bij het lezen en spellen is één van de belangrijkste cognitieve processen in de hersenen de fonologische werking. Dit is uit verschillende onderzoeken gebleken (Blomert, 2005; Bosman, 2000; Braams, 2004). Mensen met dyslexie hebben moeite om geschreven taal om te zetten in klanken, doordat er bij dyslexie sprake is van een tekort in de fonologische werking (Boets et al., 2013; Loonstra & Braams, 2010; Noordenbos, 2013; Shaywitz, 2005). Voor het ontstaan van dyslexie is er wetenschappelijk nog geen verklaring. Echter zijn wetenschappers het eens over belangrijke factoren van dyslexie, namelijk dat de oorzaak in de hersenen plaatsvindt en dat de stoornis erfelijk is (Castles & Coltheart, 2004).

In Nederland wordt de prevalentie van dyslexie geschat tussen de drie en tien procent. De stoornis komt vaker voor bij mannen dan bij vrouwen (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). Dyslexie kan zich manifesteren op verschillende leeftijden, zo ook in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Deze jongeren hebben vaak meer inspanning moeten leveren op de basisschool om tot dezelfde prestaties als hun leeftijdsgenoten te komen (Loonstra & Schalkwijk, 1999). Bij 25 procent van de leerlingen wordt dyslexie pas ontdekt in het voortgezet onderwijs (Steunpunt Dyslexie, 2014). Ze lopen in het voortgezet onderwijs vast, omdat er binnen dit onderwijs verwacht wordt dat de schrijfvaardigheid geautomatiseerd is en dat teksten snel verwerkt kunnen worden (Polij & Stikkelbroek, 2009). Het kost deze leerlingen dus veel meer tijd en moeite om de leerstof te begrijpen en door te nemen (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2011). Hierdoor kunnen ze ook moeite hebben met zaakvakken en exacte vakken (Schoots-Wilke, 2002). Daarbij wordt in het voortgezet onderwijs op leer en sociaal gebied meer zelfstandigheid verwacht. Hoe later de onderkenning van dyslexie, hoe langere tijd de jongere in onzekerheid blijft over de eigen mogelijkheden en leerprestaties. Dit kan invloed hebben op het sociaal en psychisch welbevinden (Loonstra & Braams, 2010).

2.2 Zelfvertrouwen

Er zijn verschillende begrippen om het beeld dat iemand van zichzelf heeft aan te geven. De meest voorkomende zijn zelfbeeld, eigenwaarde en zelfvertrouwen. Deze begrippen vallen onder de noemer zelfperceptie. Zelfperceptie is ook wel het vermogen om het eigen gedrag te observeren en om tot opvattingen te komen over zichzelf (Junger, Mesman & Meeus, 2003). De begrippen worden vaak door elkaar gebruikt, maar de betekenis hiervan is niet hetzelfde. Ze liggen echter wel dicht bij elkaar (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005). Om duidelijkheid hierover te scheppen, en voornamelijk welke definitie er aan het begrip zelfvertrouwen wordt gegeven in dit onderzoek, zal dit in deze paragraaf worden toegelicht.

Zelfbeeld wordt door Woolfolk (2005) omschreven als het beeld dat een individu van zichzelf heeft betreffende de eigen vaardigheden, gevoelens en houdingen. Harter en Monsour (1992) beweren dat het zelfbeeld niet sterk verschilt per situatie, maar wel kan veranderen in de tijd. In dit onderzoek zou dit dus kunnen betekenen dat een leerling in het vierde leerjaar een ander zelfbeeld heeft dan toen hij in de brugklas zat. Zijn zelfbeeld zal thuis niet anders zijn dan op school.

Het tweede begrip is eigenwaarde. Eigenwaarde heeft te maken met de waarde en het gevoel die we hechten aan het zelfbeeld (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005). Het gaat om hoe een individu zich voelt over zijn sterktes en zwakheden. Een voorbeeld hiervan is een leerling die niet goed is in gymnastiek. Als hij zich daarvan bewust is, heeft dit invloed op het zelfbeeld. Als hij gymnastiek onbelangrijk vindt, zal zijn eigenwaarde niet lijden onder zijn slechte gymprestaties. Dan kan hij nog heel tevreden zijn met zichzelf, zonder dat hij hier goed in is. Het gevoel dat een individu heeft over zijn sterktes en zwaktes kan weer van invloed zijn op het vertrouwen dat het individu heeft om te presteren in verschillende situaties, oftewel het zelfvertrouwen (Weinberg & Gould, 2010). In tegenstelling tot het zelfbeeld kan het zelfvertrouwen per situatie verschillen en wordt tevens beïnvloed door eerdere ervaringen (Baaij, 2011). Een leerling kan bijvoorbeeld heel goed zijn in geschiedenis, maar slecht in wiskunde. Deze leerling zal dan wellicht meer zelfvertrouwen hebben bij een geschiedenisstoets dan bij een wiskundetoets.

Naar aanleiding hiervan blijkt dat zelfbeeld, eigenwaarde en zelfvertrouwen met elkaar samenhangen. Het zelfbeeld en de eigenwaarde bepalen het zelfvertrouwen (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005).

Dit onderzoek richt zich op het zelfvertrouwen van de leerlingen op school. Deze informatie is het meest relevant voor Het Stedelijk Zutphen. Om die reden wordt er gebruik gemaakt van de definitie van Vorst (2016), gebruikt in de SAQI: De houding of het zelfconcept van het individu ten opzichte van de eigen mogelijkheden op het gebied van school, oftewel de mate waarin een leerling zich durft of kan uiten, zeker van zichzelf kan zijn bij het leveren van schoolprestaties en het aandurven van sociale situaties. De SAQI meet het zelfvertrouwen met de basisschalen Zelfvertrouwen bij Proefwerken (ZP), UitdrukkingsVaardigheid (UV) en Sociale Vaardigheid (SV).

2.2.1 Zelfvertrouwen en dyslexie

Zoals eerder is benoemd, hangt het zelfvertrouwen samen met dyslexie. Als op school het spellen en lezen niet goed ontwikkelt, is dit een aanslag op het zelfvertrouwen van een leerling (Loonstra & Braams, 2010). Het wordt veroorzaakt door het jarenlang worstelen met de moeilijkheden betreffende de dyslexie, waardoor deze leerlingen een lager zelfbeeld hebben met betrekking tot leerprestaties dan medeleerlingen zonder leesproblemen (Elbaum & Vaughn, 2001). De dyslectische leerlingen zijn kwetsbaar wanneer hun medeleerlingen zien dat zij lager presteren (Singer, 2005). De gevoelens van onkunde blijven bestaan wanneer de dyslectici de problemen op het gebied van spelling en lezen beheersen. Langdurige leerproblemen leiden er vaak toe dat het zelfvertrouwen op een breder terrein vermindert (Loonstra & Braams, 2010).

Het hebben van dyslexie kan vele gevolgen hebben op het gebied van internaliserende en externaliserende problematiek, zoals in hoofdstuk 1 vermeld staat. Dyslectici hebben een verhoogde kans op depressieve verschijnselen, angstgevoelens en stemmingsproblemen, vanwege het feit dat een verminderd zelfvertrouwen, faalangst en spanningen een ideale voedingsbodem hiervoor zijn (Bosman & Braams, 2005). Als kinderen door hun dyslexie het moeilijk hebben gehad in hun jeugd kan dit later in het hoger onderwijs nog gevolgen hebben. Ze zijn gevoelig voor een burn-out, ze verprutsen een tentamen door faalangst en ze kunnen door hun verminderd zelfvertrouwen niet goed omgaan met een vervelende opmerking (Loonstra & Braams, 2010).

2.3 Welbevinden

Bohlmeijer & Bolier (2015) omschrijven drie soorten welbevinden die voor dit onderzoek relevant zijn. Er wordt onderscheid gemaakt tussen psychologisch, emotioneel en sociaal welbevinden.

Bij psychologisch welbevinden gaat het om het hebben van een doel in het leven. Belangrijke onderdelen hierbij zijn: Het hebben van positieve relaties, autonomie, persoonlijke doelen en zelfacceptatie. Bij psychologisch welbevinden is het uiteindelijke doel het worden van een goed persoon (Bohlmeijer & Bolier, 2015). In hun onderzoek geven ze aan dat het psychologisch welbevinden wordt verhoogd wanneer een individu een activiteit uitvoert die hij belangrijk vindt en waarbij hij het gevoel heeft dat het een bijdrage levert aan het vervullen van een belangrijk doel.

Bij emotioneel welbevinden gaat het er vooral om of een positieve stemming aanwezig is en een negatieve stemming afwezig (Bohlmeijer & Bolier, 2015). Een voorbeeld van een stelling uit de SAQI dat hierbij past is: "Ik vind het leuk om naar school te gaan".

Tot slot gaat het er bij het sociaal welbevinden om hoe mensen zich tot de maatschappij verhouden en ermee in verbinding staan. Belangrijk voor een positief sociaal welbevinden is dat een individu zich kan identificeren met en zich onderdeel voelt van de maatschappij (Bohlmeijer & Bolier, 2015). Een stelling uit de SAQI die hierbij past is: "Ik vind dat de meeste klasgenoten prettig met mij omgaan".

De drie soorten welbevinden vormen samen het totale welbevinden. In dit onderzoek wordt het welbevinden ten aanzien van de school gemeten. De definitie van Vorst (2016) wordt hierbij gebruikt: De sociaal-emotionele houding met betrekking tot het schoolleven. Het gaat hier om de mate, waarin leerlingen bevrediging ontleen aan de relaties met medeleerlingen, leerkrachten en aan het schoolwerk. Deze definitie staat namelijk centraal bij de SAQI.

2.3.1 Welbevinden en dyslexie

Kinderen met leesproblemen voelen zich aan het begin van de schoolperiode inferieur, is gebleken uit onderzoek van Bosman en Braams (2005). Ze ontwikkelen vanwege eenzaamheid en onzekerheid veelal een negatieve houding ten opzichte van school (Hellinckx & Ghesquière, 2005). Ze ervaren de relatie met leerkrachten niet als bevredigend, omdat ze zich onvoldoende geaccepteerd voelen. In relaties met klasgenoten hebben ze tevens veelvuldig problemen (Vieijra, Maidman & Geelhoed, 2010). Terwijl uit meerdere onderzoeken is gebleken dat juist de relatie tussen leerling en leerkracht en de relaties tussen leerlingen onderling van zeer groot belang zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling (De Jong, Bosman & Bakker, 2003; Wenar & Kerig, 2005). In een onderzoek van Gunnell-Ingesson (2007), waarin jongvolwassenen met de diagnose dyslexie over hun beleving van hun periode op de school is gevraagd, komt naar voren dat zij welbevinden op school als 'laag' beoordeelden. Daarbij werd een derde van de jongvolwassenen in die periode gepest en tachtig procent vond dat dyslexie een zeer grote en negatieve impact heeft gehad op school en schoolprestaties.

Jongeren laten zich bij het geven van betekenissen in veel situaties leiden door leeftijdsgenoten. Bij veel jongeren met dyslexie speelt de sociale vergelijking een grote rol (Loonstra & Schalkwijk, 1999). In de International Classification of Diseases (World Health Organisation, 1992) wordt als één van de kenmerken van 'reading disorder' problemen in relaties met leeftijdsgenoten genoemd. Uit onderzoek is gebleken dat dyslectici afgewezen, gediscrimineerd en niet geaccepteerd worden (Mishna, 2003). In de ogen van anderen worden ze als patiënt gezien. Door de houding van de omgeving verwachten mensen met dyslexie dat ze gediscrimineerd en gedevalueerd worden. Hierdoor gaan ze het gedrag vertonen dat de omgeving van ze verwacht. Om afwijzing te voorkomen, trekken ze zich terug met als gevolg dat ze een kleiner sociaal netwerk krijgen (Wiener & Schneider, 2002). Uit onderzoeken in de afgelopen drie decennia gaven jongeren met dyslexie aan dat ze minder vrienden en een minder stabiele status hebben dan hun leeftijdsgenoten. Ze zijn oververtegenwoordigd in de genegeerde groep (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2006; Didaskalou, Andreaou & Vlachou, 2009; Elksnin & Elksnin, 2004; Estell et al., 2008; Mugnaini et al., 2009; Wiener & Schneider, 2002). Volgens Loonstra en Schalkwijk (1999) kunnen jongeren met leerproblemen in een sociaal isolement terechtkomen. Op deze manier wordt een negatief zelfbeeld ontwikkeld.

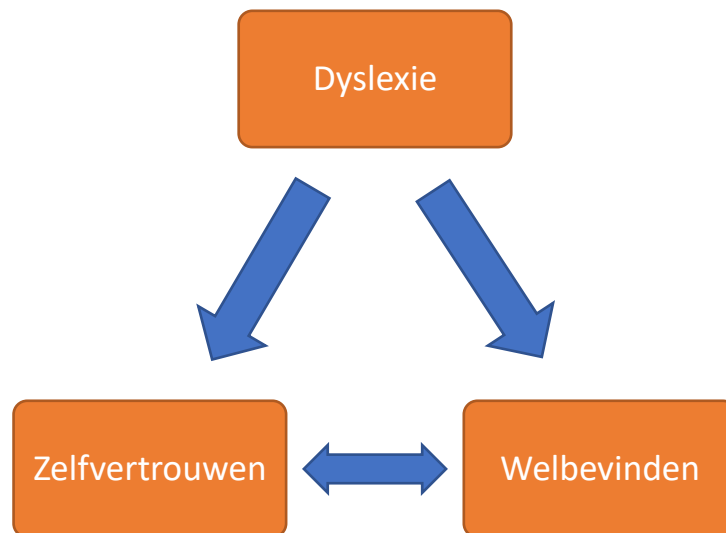
2.3.2 Zelfvertrouwen en welbevinden

De kwaliteit van het zelfbeeld heeft invloed op de manier hoe we het gedrag van anderen interpreteren (Westerveld, 2000). De verklaring hiervoor kan worden gevonden in de associatieve netwerktheorie van Bower (geciteerd in Eling, Eleman & Krabbendam, 2013). De oorsprong van deze theorie was in eerste instantie om de instandhouding van depressies te verklaren. Het toont aan dat de verkregen informatie die overeenkomt met de stemming van een individu beter onthouden wordt dan wanneer de informatie niet overeenkomt met de stemming. Een voorbeeld hiervan, passend bij dit onderzoek, is dat leerlingen opmerkingen van medeleerlingen die het negatieve zelfbeeld bevestigen beter onthouden dan wanneer deze opmerkingen niet overeenkomen met het zelfbeeld (Eling et al., 2013). Hierdoor krijgen leerlingen het idee niet gewaardeerd te worden, wat kan resulteren in een verminderd welbevinden (Balledux, 2003). In een onderzoek van Zimmerman (geciteerd in Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003) blijkt dat het zelfvertrouwen samenhangt met het welbevinden. Ze beweren: Hoe meer iemand gelooft in het eigen kunnen, hoe hoger het welbevinden op school (Stoel et al., 2003).

Daarnaast is uit een onderzoek van Hellinckx en Ghesquière (2005) gebleken dat het lage zelfvertrouwen kan leiden tot sociale problemen, zoals het vermijden van omgang met klasgenoten. Omgekeerd kan het niet geaccepteerd worden tot minder zelfvertrouwen leiden (Bakker et al., 2006).

2.4 Het conceptuele model

Bovenstaande informatie wordt als volgt weergegeven in een conceptueel model:



Figuur 2.1. Conceptueel model van de variabelen dyslexie, zelfvertrouwen en welbevinden.

In dit model wordt tussen de variabelen de verwachte samenhang weergegeven. Op basis van de literatuur kan verwacht worden dat er sprake is van een wederkerige positieve samenhang tussen het zelfvertrouwen en het welbevinden, waarbij een lage score op de schaal Zelfvertrouwen samenhangt met een lage score op de schaal Welbevinden. Daarbij kan een negatieve samenhang worden verwacht tussen dyslexie en het zelfvertrouwen en tussen dyslexie en het welbevinden, waarbij de aanwezigheid van dyslexie een lage score geeft op de schalen Zelfvertrouwen en Welbevinden.

2.5 Hypothesen

Op basis van de beschreven theoretische achtergrond en het conceptueel model zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

- Hypothese 1: De dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager zelfvertrouwen dan de niet-dyslectische leerlingen.
- Hypothese 2: De dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager welbevinden dan de niet-dyslectische leerlingen.
- Hypothese 3: Er is sprake van een wederkerige positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden.

Om de deelvragen van dit onderzoek te kunnen beantwoorden, wordt de SAQI afgenomen bij alle dyslectische leerlingen van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege van Het Stedelijk Zutphen. Er wordt gebruik gemaakt van een controlegroep niet-dyslecten, die qua grootte ongeveer gelijk is aan de groep dyslectische leerlingen. Door middel van deze vragenlijst wordt het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerlingen in kaart gebracht. Aan de hand van de verschillen in resultaten tussen deze twee groepen wordt aangetoond of er sprake is van eventuele problematiek bij dyslexie.

HOOFDSTUK 3 – ONDERZOEKSMETHODE

Er is in het vorige hoofdstuk beschreven wat in de literatuur bekend is over de constructen. Ook zijn de hypothesen beschreven die getoetst zullen worden in dit onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt weergegeven hoe dit onderzoek is opgezet en zal worden uitgevoerd. Daarbij wordt een toelichting gegeven over de gekozen onderzoeksmethode, de doelgroep van dit onderzoek, het onderzoeksinstrument, hoe het onderzoek wordt uitgevoerd en welke analyses er gedaan zullen worden na de dataverzameling. Na het verkrijgen van deze informatie kunnen de deelvragen en zodoende de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord worden.

3.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek zal gebruik gemaakt worden van een kwantitatieve methode. Dit is een surveyonderzoek om data te verzamelen over het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerlingen met dyslexie. Dit houdt in dat de dyslectische leerlingen van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege een gevalideerde vragenlijst gaan invullen. Deze vragenlijst brengt het zelfvertrouwen en het welbevinden in kaart. Dezelfde vragenlijst zal worden ingevuld door een groep niet-dyslectische leerlingen van deze leerjaren en afdelingen. Deze groep fungeert als controlegroep. Door de resultaten van beide groepen te vergelijken, kan uitsluitel gegeven worden over het feit of het lage zelfvertrouwen en/of welbevinden daadwerkelijk meer voorkomt bij leerlingen met dyslexie. Als resultaten kunnen worden toegeschreven aan dyslexie kan het dyslexiebeleid en zo ook de dyslexiebegeleiding hierop aangepast worden. Door middel van surveyonderzoek kan bij een grote groep respondenten middels een betrouwbare vragenlijst snel en efficiënt een uitspraak gedaan worden over de eventuele problematiek (Verhoeven, 2011).

3.2 Onderzoeksdoelgroep

De operationele populatie van dit onderzoek zijn de dyslectische bovenbouwleerlingen van leerjaar 3 en 4 (Mavo en Vakcollege). Het gaat om 57 dyslectische leerlingen. Deze leerlingen hebben een officiële dyslexieverklaring, ondertekend door een GZ-psycholoog. 57 niet-dyslectische leerlingen dienen als controlegroep. De verwachting is dat 114 leerlingen zullen deelnemen aan dit onderzoek. In geval van absentie van een leerling is de bedoeling dat deze leerling gevraagd gaat worden om op een ander moment deze vragenlijst in te vullen.

Om betrouwbare resultaten te kunnen verkrijgen, zal bij de controlegroep van de Mavo rekening worden gehouden met het geslacht, het leerjaar en de klas van de leerling. Bij het Vakcollege wordt rekening gehouden met het geslacht, het leerjaar en het beroepsgerichte profiel. De reden dat bij het Vakcollege gekeken wordt naar het beroepsgerichte profiel is vanwege het feit dat deze leerlingen over het algemeen dezelfde lessen en zodoende dezelfde docenten hebben. Door deze aanpak te hanteren, wordt bereikt dat veel factoren van de experimentele groep overeen komen met de controlegroep. Hierdoor kan vastgesteld worden welke stellingen in verband kunnen worden gebracht met dyslexie. Dit heet ook wel matched pairs. Door respondenten op dezelfde factoren te selecteren, worden covariate effecten geëlimineerd, wat ervoor kan zorgen dat de resultaten hierdoor unbiased, oftewel onbeïnvloed, zijn (Nam, 1997). De interne validiteit wordt hiermee gewaarborgd (Verhoeven, 2011).

3.3 Onderzoeksinstrument

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen zal gebruik gemaakt worden van de SAQI. Bureau Psychodiagnostiek van de opleiding Toegepaste Psychologie op Saxion heeft het mogelijk gemaakt dat deze vragenlijst gratis afgenomen kan worden. Dit is belangrijk, aangezien Het Stedelijk geen budget heeft voor dit onderzoek. De SAQI brengt in beeld hoe een leerling de school ervaart. Het instrument kan worden gebruikt als een evaluatie-instrument om het onderwijsleerproces te evalueren en zo nodig aan te passen. Daarbij kan het zelfvertrouwen ten opzichte van de eigen mogelijkheden en het welbevinden, oftewel de tevredenheid ten opzichte van het schoolwerk, in kaart worden gebracht. Het testinstrument is specifiek gericht op de houding van de jongeren ten opzichte van school (SAQI, 2016). Dit past beter bij het onderwerp van dit onderzoek.

De SAQI bestaat uit stellingen, waarbij de leerling zijn mening geeft, bijvoorbeeld: “Aan hard werken voor school heb ik een hekel”. Per stelling heeft de leerling de keuze uit drie keuzemogelijkheden: A. Dat is zo; B. Dat weet ik niet; C. Dat is niet zo. De SAQI bestaat uit een aantal schalen: het SAQI-totaal, drie hoofdschalen, negen basisschalen en twee schalen over pesten. Echter zijn de twee hoofdschalen, inclusief de drie basisschalen per hoofdschaal, en de controle- en antwoordschalen van belang voor dit onderzoek. De hoofdschalen die gehanteerd worden zijn Zelfvertrouwen en Welbevinden. De ruwe scores van de schalen worden digitaal omgezet in staninescores met de volgende betekenissen (SAQI, 2016):

- Een gemiddelde stanine lager dan stanine 3,00 wijst op een zeer sterke negatieve houding;
- Een gemiddelde stanine tussen 3,01 en 4,00 wijst op een sterk negatieve houding;
- Een gemiddelde stanine tussen 4,01 en 4,75 wijst op een negatieve houding;
- Een gemiddelde stanine tussen 4,76 en 5,25 is een gemiddelde houding (niet positief, niet negatief);
- Een gemiddelde stanine tussen 5,26 en 6,00 wijst op een positieve houding;
- Een gemiddelde stanine tussen 6,01 en 7,00 wijst op een sterk positieve houding;
- Een gemiddelde stanine hoger dan stanine 7,01 wijst op een zeer sterke positieve houding.

De volledige SAQI zal worden afgenomen. Dit houdt in dat naast de hoofdschalen Zelfvertrouwen en Welbevinden ook de overige schalen afgenomen worden. Deze schalen worden niet meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. De reden voor de volledige afname is, is dat het een digitale afname betreft, waarbij er geen keuze kan worden gemaakt welke schalen er afgenomen zullen worden. Het is een adaptieve test, wat inhoudt dat afhankelijk van de gegeven antwoorden bepaalde items niet of juist wel worden aangeboden aan de leerling. Wanneer de eindscore met een betrouwbaarheid van 95 procent te bepalen is, wordt de afname gestaakt. Dit kan ervoor zorgen dat de ene leerling al na 81 items klaar is, maar de andere pas na 159 items. De uitslag van de vragenlijst geeft geen inzicht in de oorzaken of aanleiding van de behaalde score (SAQI, 2016). Hieronder staan ter verduidelijking de hoofdschalen met de daar bijbehorende basisschalen weergegeven die van belang zijn bij dit onderzoek:

<u>Hoofdschaal</u>	<u>Basisschaal</u>
Welbevinden	Plezier op School (PS), Sociaal Aanvaard voelen (SA) en Relatie met Leerkrachten (RL)
Zelfvertrouwen	UitdrukkingsVaardigheid (UV), Zelfvertrouwen bij Proefwerken (ZP) en Sociale Vaardigheid (SV)
Controleschalen	Indruk Maken (IM), ZelfBedrog (ZB), 'Weet Niet'-antwoorden (WN), Tegensprekende Antwoorden (TA) en Evaluatieve Antwoorden (EA)

Volgens de COTAN (SAQI, 2008) scoort de SAQI een voldoende op uitgangspunten bij testconstructie en begripsvaliditeit, een goede beoordeling op de betrouwbaarheid, normen, kwaliteit van het testmateriaal en de kwaliteit van de handleiding. De SAQI scoort een onvoldoende beoordeling op criteriumvaliditeit. Er is hier namelijk nog geen onderzoek naar gedaan (Egberink, Vermeulen & Firma, 2009-2014). Criteriumvaliditeit gaat over de voorspellende waarde van een test (Verhoeven, 2011). Wanneer de criteriumvaliditeit daadwerkelijk onvoldoende is, zou dit betekenen dat de resultaten geen voorspellende factor is voor het zelfvertrouwen en het welbevinden in de toekomst. Om dit aan te tonen, zou er in de toekomst opnieuw een meting moeten plaatsvinden.

De cronbach's alpha heeft te maken met de interne consistentie van een test of vragenlijst. De waarde hiervan kan variëren van 0 tot 1. Een score van 0 wijst op helemaal geen homogeniteit tussen de items en een score van 1 wijst op perfecte homogeniteit tussen de items (Baarda, de Goede & Van Dijkum, 2011). Wanneer er sprake is van een cronbach's alpha hoger dan 0,7 is de vragenlijst bruikbaar. De cronbach's alpha van de hoofdschalen van de SAQI is voor de schaal Zelfvertrouwen bij meisjes 0,933 en bij jongens 0,923. Voor de schaal Welbevinden is dit bij meisjes 0,934 en bij jongens 0,928 (Vorst, 2016).

3.4 Procedure

Allereerst zal aan de ouders toestemming gevraagd worden voor deelname van hun kind aan dit onderzoek. De administratief medewerker van Het Stedelijk plaatst een bericht in de oudernieuwsbrief, waarin het doel van dit onderzoek beschreven staat met daarbij de mogelijkheid voor ouders om contact op te nemen met de onderzoeker als ze niet willen dat hun kind deelneemt aan dit onderzoek. Als voor een bepaalde datum geen respons is van de desbetreffende ouder, wordt er vanuit gegaan dat de ouder toestemming geeft. Dit bericht staat beschreven in bijlage 4. De leerlingen worden zoveel mogelijk tijdens het coachuur (mentoruur) uit de les gehaald. Wanneer dit niet mogelijk is, zal er in overleg met de vakdocent besloten worden welke leerlingen tijdens de les even weg mogen om de vragenlijst in te vullen. De testafname duurt 15-40 minuten en is digitaal. De onderzoeker is hierbij aanwezig. Tijdens de afname wordt groepsgewijs uitgelegd wat de bedoeling is en wat de regels zijn. Vervolgens krijgen de leerlingen schriftelijke instructies, zodat ze zelfstandig aan de slag kunnen gaan (zie bijlage 2). Bij de afname kunnen leerlingen ervoor kiezen om de test en antwoordmogelijkheden voor te laten lezen. Dit is belangrijk, aangezien de leerlingen met een dyslexieverklaring bij toetsen ook het recht hebben op voorlezen. Stel dat de dyslectische leerlingen moeite hebben met het lezen van de vragen, dan kan dit frustratie opwekken. Daarnaast kunnen leerlingen de stellingen verkeerd interpreteren. Ze kunnen het woord 'geen' verkeerd lezen en denken dat er bijvoorbeeld 'een' staat. Dit kan een andere uitslag opleveren. Het gebruik maken van de voorleesmogelijkheid sluit dit uit. De resultaten worden online opgeslagen en kunnen per klas en per leerling bekeken worden.

Deze resultaten zullen vervolgens geanalyseerd worden met behulp van het programma International Business Machines Corporation Statistical Package for the Social Sciences Statistics 24 (SPSS). Echter is het zo dat de verkregen resultaten via de SAQI in staninescores weergegeven staan. Voor de analyses is het betrouwbaarder om ruwe scores te gebruiken. Deze scores zullen persoonlijk door de onderzoeker opgevraagd worden bij de ICT-er van de SAQI.

3.5 Analyseren

Zowel de ruwe scores als de staninescores worden in SPSS ingevoerd. Allereerst zal gekeken worden naar de betrouwbaarheid van de resultaten van de SAQI. Dit wordt gedaan aan de hand van de controleschalen Indruk Maken (IM), ZelfBedrog (ZB), 'Weet Niet'-antwoorden (WN), Tegensprekende Antwoorden (TA) en Evaluatieve Antwoorden (EA). De optie Compare Means, Means, in SPSS zal hiervoor gebruikt worden. Wanneer daar gemiddeld lage scores (stanine 1 of 2) of juist hoge scores (stanine 8 of 9) uitkomen, moet er rekening mee gehouden worden dat de resultaten minder betrouwbaar kunnen zijn (SAQI, 2016).

Vervolgens worden de ruwe scores geanalyseerd. De volgende hypothesen zullen vervolgens getest worden: De dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager zelfvertrouwen dan de niet-dyslectische leerlingen en de dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager welbevinden dan de niet-dyslectische leerlingen. De toets die hiervoor gebruikt zal worden, is de t-toets vanwege het feit, dat het gaat om variabelen op nominaal en ratio niveau. Om de t-toets te kunnen gebruiken, wordt eerst een aantal voorwaarden langsgelopen.

De eerste voorwaarde is dat het gaat om twee niet-gekoppelde steekproeven. In dit geval zijn dit de groepen dyslecten en niet-dyslecten. Daarbij wordt ook voldaan aan de voorwaarde dat de splitsingsvariabele een nominaal karakter heeft. Een andere voorwaarde is dat de testvariabele in de populatie normaal verdeeld is. Dit is te bepalen aan de hand van een Q-Q plot in het programma SPSS. Vervolgens zijn er nog de voorwaarden dat de steekproeven beide minimaal dertig respondenten omvat en de spreiding op de testvariabelen in de steekproeven ongeveer gelijk is. Hieraan wordt voldaan, aangezien de steekproeven bestaan uit groepen van ongeveer 57 respondenten.

Er wordt gekeken of er een significant verschil bestaat tussen de onderzoeksgroepen bij zowel de hoofdschalen als de basisschalen binnen de hoofdschalen. Bij een p-waarde van $<0,05$ is het een significant verschil, berust het verschil hoogstwaarschijnlijk niet op toeval en worden de hypothesen aangenomen.

Wanneer deze analyses zijn uitgevoerd, worden de staninescores geanalyseerd met het programma SPSS. Aan de hand van de staninescores kunnen de scores geïnterpreteerd worden en een uitspraak gedaan worden over eventuele problematiek per hoofd- en basisschaal. Voornamelijk zal gekeken worden naar de schaal of schalen, waarop een significant verschil is gevonden. De toets die zal worden gebruikt in SPSS is de Mann-Whitney U. De Mann-Whitney U toets wordt gebruikt bij een verschilmeting met een nominaal meetniveau van twee groepen en een ordinaal meetniveau. De groepen dyslecten en niet-dyslecten zijn twee groepen op nominaal meetniveau. De problematiek per schaal is gemeten in een staninescore van 1-9. Dit is een ordinaal meetniveau. Bij onderstaande staninescores zullen de volgende acties ondernomen worden (SAQI, 2016):

- Leerlingen met stanine 1 of stanine 2 hebben opvallend lage scores en worden gesignaleerd als 'negatief'. De leerlingen in deze categorieën zijn op grond van de frequentie van voorkomen leerlingen met mogelijk problematische houdingen ten aanzien van school en zichzelf. Zij hebben vaak speciale aandacht nodig van didactisch geschoolden.
- Leerlingen met stanine 3 hebben lage scores en worden gesignaleerd als 'riskant'. De leerlingen in deze categorie hebben het risico dat zij, zonder extra steun van de school, gemakkelijk kunnen afglijden naar de 'negatieve' categorie.
- Leerlingen met stanine 4, stanine 5 of stanine 6 hebben gemiddelde scores. Zij hebben geen speciale aandacht of begeleiding nodig.
- Leerlingen met stanine 7 hebben hoge scores. Zij hebben geen speciale aandacht of begeleiding nodig.

- Leerlingen met stanine 8 of 9 hebben zeer hoge scores. Zij hebben geen speciale aandacht of begeleiding nodig.

Bij stanine 1 tot en met 3 is er sprake van problematiek en zullen er aanbevelingen gedaan worden voor de begeleiding van de dyslectische leerlingen.

Wanneer een verschil wordt aangetoond tussen de dyslecten en niet-dyslecten kan worden bepaald of de problematiek te maken heeft met dyslexie. Wanneer er een verschil is, waaruit blijkt dat er meer problematiek voorkomt bij de leerlingen met dyslexie, moet de dyslexiebegeleiding hierop ingrijpen. Welke ondersteuning hangt af van waar de problematiek zich uit: op welke hoofd- of basisschaal. Wanneer er geen verschil is, maar wel problematiek naar voren komt bij alle leerlingen, moet op een ander gebied worden ingegrepen, namelijk schoolbreed. Als er wel of geen verschil is en geen problematiek naar voren komt, hoeft er niet te worden ingegrepen.

De laatste hypothese "Er is sprake van een wederkerige positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden" zal gemeten worden aan de hand van de ruwe scores. Omdat de ruwe scores beide op rationiveau zijn, wordt gebruik gemaakt van de toets Pearson. Echter moet eerst gekeken worden of het aan de eerste voorwaarde voldoet, namelijk of de samenhang lineair van aard is. Dit kan gemeten worden aan de hand van de spreidingsdiagram. Wanneer dit niet het geval is, kan er gekozen worden om de staninescores te toetsen op samenhang. Hier is sprake van een ordinaal niveau en wordt gebruik gemaakt van de Spearman toets. Als er uiteindelijk een p-waarde van $<0,05$ uitkomt, is er sprake van samenhang. De hypothese wordt dan aangenomen. Deze uitslag kan invloed hebben op de uiteindelijke vormgeving van de begeleiding of ondersteuning bij eventuele problematiek. Stel dat er sprake is van samenhang, dan kan er in de begeleiding voor gekozen worden om het op één onderwerp te richten, bijvoorbeeld het zelfvertrouwen. Wanneer de leerlingen door de begeleiding meer zelfvertrouwen hebben, zal automatisch het welbevinden verbeteren. Als er geen sprake is van samenhang en er komt op beide schalen problematiek voor, moet deze problematiek op beide gebieden aangepakt worden.

HOOFDSTUK 4 – ONDERZOEKSRESULTATEN

In hoofdstuk 3 is besproken hoe het onderzoek is vormgegeven, hoe het wordt uitgevoerd en hoe vervolgens de resultaten geanalyseerd zullen worden. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd en welke resultaten dit heeft opgeleverd.

4.1 De uitvoering en respons

De dataverzameling vond plaats in de laatste twee weken vóór de kerstvakantie en de eerste twee weken na de kerstvakantie. Helaas was het niet mogelijk om alle testafnamen vóór de kerstvakantie plaats te laten vinden. De uitvoering verliep zoals de procedure. Echter kwam het een enkele keer voor dat de leerling(en) gebruik kon(den) maken van de computer tijdens de les in het lokaal zelf. Daarnaast is er één klas, waarbij alle leerlingen in die klas de test hebben ingevuld. De onderzoeker is bij alle testafnamen zelf aanwezig geweest, behalve bij de afnamen van een aantal mavoleerlingen. Aan de hand van een extra instructieformulier hebben deze leerlingen thuis zelfstandig de vragenlijst ingevuld. Deze is beschreven in bijlage 2.

Tijdens de afname viel het op dat hoe groter de groep leerlingen was die de test maakten, hoe meer de leerlingen onderling praatten. Ze hadden opmerkingen over de stellingen en maakten er grapjes over. Tevens gaven de leerlingen regelmatig aan de vragenlijst te lang te vinden. Wellicht dat de afnameduur ook voor onrust zorgde. Desondanks heeft elke leerling de test helemaal afgerond.

Tabel 4.1

Overzicht van de populatie en respons van het onderzoek

Onderzoeksgroep	Respons (n)	% van de totale respons (%n)
Dyslexie	53	44.5
Geen dyslexie	66	55.5
Totaal	119	100

In Tabel 4.1 is een overzicht te zien van de totale respons. Vier leerlingen met dyslexie hebben uiteindelijk, wegens persoonlijke redenen, de vragenlijst niet kunnen invullen. Één leerling hiervan gaf aan de vragenlijst te persoonlijk te vinden, ondanks dat de resultaten anoniem zijn. Wat tevens opvalt is dat er meer leerlingen zonder dyslexie de vragenlijst ingevuld hebben dan leerlingen met dyslexie. Dit komt, omdat het voor één klas makkelijker was om de afname klassikaal te laten plaatsvinden. In deze klas zaten dertien meer leerlingen zonder dyslexie.

4.2 Hypothesetoetsing

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven. Allereerst wordt bepaald in hoeverre de resultaten betrouwbaar zijn aan de hand van de controleschalen van de SAQI. Vervolgens worden de verwachtingen, ofwel de hypothesen, getoetst.

4.2.1 Betrouwbaarheid resultaten

Allereerst wordt gekeken naar de betrouwbaarheid van de resultaten van de test. Deze wordt gemeten aan de hand van de antwoord- en controleschalen van de SAQI. De optie Compare Means in het programma SPSS is gebruikt om hier een uitspraak over te kunnen doen. De gemiddelde staninescores op deze schalen staan weergegeven in Tabel 4.2.

Tabel 4.2

De gemiddelde staninescores op de controleschalen van de SAQI

Controleschalen	Onderzoeksgroep	N	M	SD
Indruk maken	Dyslexie	53	5.25	1.86
	Geen dyslexie	66	5.65	1.58
	Totaal	119	5.47	1.72
Zelfbedrog	Dyslexie	53	4.09	1.78
	Geen dyslexie	66	3.91	1.74
	Totaal	119	3.99	1.75
'Weet Niet'-antwoorden	Dyslexie	53	4.68	1.99
	Geen dyslexie	66	4.74	1.63
	Totaal	119	4.71	1.79
Tegensprekende antwoorden	Dyslexie	53	4.96	1.81
	Geen dyslexie	66	4.95	1.71
	Totaal	119	4.96	1.74
Evaluatieve antwoorden	Dyslexie	53	4.43	1.55
	Geen dyslexie	66	4.41	1.56
	Totaal	119	4.42	1.55

Zoals te zien is in Tabel 4.2 vallen de gemiddelde scores binnen stanine 4, 5 en 6. Dit betekent een gemiddelde score. Één score valt hierbuiten, namelijk de score van 3.91 van de responsgroep Geen dyslexie op de schaal Zelfbedrog. Deze score ligt net onder het gemiddelde en kan erop duiden dat deze groep negatieve eigenschappen heeft ontkend. Echter geeft de testuitgeverij aan dat de uitslagen met voorzichtigheid gebruikt moeten worden, aangezien de uitslagen vertekend kunnen zijn door factoren als een gebrekkige concentratie bij het invullen, gebrekkig lezen, verdraaide en slordige antwoorden. Om die reden is deze score geen opvallende score. Met de interpretatie van de resultaten hoeft hiermee geen rekening te worden gehouden.

4.2.2 Hypothesen

De eerste hypothese luidde dat de dyslectische leerlingen gemiddeld een statistisch significant lager zelfvertrouwen hebben dan de niet-dyslectische leerlingen. Voor deze hypothese wordt gebruik gemaakt van de ruwe scores op de schalen. In Tabel 4.3 staan de resultaten van de hoofdschaal Zelfvertrouwen en de bijbehorende basisschalen vermeld.

Tabel: 4.3

Verschillen in de gemiddelde ruwe scores op de hoofdschaal Zelfvertrouwen en de bijbehorende basisschalen tussen dyslecten en niet-dyslecten (tweezijdig)

Schalen	Onderzoeksgroep	N	M	SD	t	df	p-waarde (tweezijdig)
Zelfvertrouwen	Dyslexie	53	7.23	87.29	0.68	117	0.50
	Geen dyslexie	66	-3.45	82.73			
Uitdrukking Vaardigheid	Dyslexie	53	-4.68	82.13	0.45	117	0.65
	Geen dyslexie	66	-	70.67			
Zekerheid bij Proefwerken	Dyslexie	53	32.38	64.26	1.28	116.61	0.20
	Geen dyslexie	66	14.68	85.04			
Sociale Vaardigheid op school	Dyslexie	53	-8.92	81.66	-	117	0.15
	Geen dyslexie	66	12.05	74.01			

Noot: bij alle schalen is de regel 'equal variances assumed' gebruikt, behalve bij de schaal Zekerheid bij proefwerken, daar is de regel 'equal variances not assumed' gehanteerd.

De verwachting was dat de dyslecten een significant lager zelfvertrouwen zouden hebben dan de niet-dyslecten. Bij zowel de hoofdschaal als basisschalen is er geen sprake van een significant verschil. Hypothese 1: “De dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager zelfvertrouwen dan de niet-dyslectische leerlingen” wordt hiermee verworpen.

Tabel: 4.4

Verschillen in de gemiddelde staninescores op de hoofdschaal Zelfvertrouwen en de bijbehorende basisschalen tussen dyslecten en niet-dyslecten (tweezijdig)

Schalen	Onderzoeksgroep	N	M	SD
Zelfvertrouwen	Dyslexie	53	5.15	1.73
	Geen dyslexie	66	4.88	1.66
	Totaal	119	5.00	1.69
Uitdrukking Vaardigheid	Dyslexie	53	4.87	1.79
	Geen dyslexie	66	4.77	1.55
	Totaal	119	4.82	1.65
Zekerheid bij Proefwerken	Dyslexie	53	5.68	1.45
	Geen dyslexie	66	5.36	1.77
	Totaal	119	5.50	1.64
Sociale Vaardigheid op school	Dyslexie	53	4.81	1.71
	Geen dyslexie	66	5.17	1.55
	Totaal	119	5.01	1.62

In Tabel 4.4 is te zien dat de gemiddelde staninescores van de schalen binnen stanine 4 en 5 vallen. Dit zijn gemiddelde scores. Wat opvalt is dat de groep dyslecten op zowel de hoofdschaal als de basisschalen Uitdrukking Vaardigheid en Zekerheid bij Proefwerken hoger scoren. Dit is in tegenstrijd met wat er op basis van de literatuur werd verwacht. Echter zijn dit geen significante verschillen en zijn de verschillen tussen de staninescores zo klein dat dit op toeval kan berusten.

De tweede hypothese luidde dat de dyslectische leerlingen gemiddeld een statistisch significant lager welbevinden hebben dan de niet-dyslectische leerlingen. Voor de hypothese wordt tevens gebruik gemaakt van de ruwe scores op de schalen. In Tabel 4.5 staan de resultaten van de hoofdschaal Welbevinden en de bijbehorende basisschalen vermeld.

Tabel: 4.5

Verschillen in de gemiddelde ruwe scores op de hoofdschaal Welbevinden en de bijbehorende basisschalen tussen dyslecten en niet-dyslecten (tweezijdig)

Bijzonderheden basisscholen tussen dyslecten en niet dyslecten (tweezijdig)							
Schalen	Onderzoeksgroep	N	M	SD	t	df	p-waarde (tweezijdig)
Welbevinden	Dyslexie	53	-83.94	69.91	1.8	117	0.07
		3				7	
	Geen dyslexie	66	-105.62	61.15			
		6					
Plezier op School	Dyslexie	53	-96.21	83.94	1.03	117	0.30
		3				7	
	Geen dyslexie	66	-111.50	77.22			
		6					
Sociaal Aanvaard voelen	Dyslexie	53	-46.70	70.90	-2.44	117	0.02
		3				7	
	Geen dyslexie	66	-12.03	81.60			
		6					
Relatie met de Leerkraft(en)	Dyslexie	53	-53.77	76.72	1.36	117	0.18
		3				7	
	Geen dyslexie	66	-74.15	84.28			
		6					

Noot: bij alle schalen is de regel 'equal variances assumed' gebruikt.

De verwachting op basis van de literatuur was dat de dyslecten een significant lager welbevinden zouden hebben dan de niet-dyslecten. Opvallend is dat de dyslecten zich gemiddeld genomen minder sociaal aanvaard voelen dan de niet dyslecten. Dit verschil is significant; $t = -2,44$; $df = 117$; $p = 0,02$ bij tweezijdige toetsing. Echter is bij de overige schalen geen sprake van een significant verschil. Om die reden wordt hypothese 2: "De dyslectische leerlingen hebben gemiddeld een statistisch significant lager welbevinden dan de niet-dyslectische leerlingen" hiermee verworpen.

Tabel: 4.6

Verschillen in de gemiddelde staninescores op de hoofdschaal Welbevinden en de bijbehorende basisschalen tussen dyslecten en niet-dyslecten (tweezijdig)

Schalen	Onderzoeksgroep	N	M	SD
Welbevinden	Dyslexie	53	3.34	1.45
	Geen dyslexie	66	2.85	1.19
	Totaal	119	3.07	1.33
Plezier op School	Dyslexie	53	3.25	1.52
	Geen dyslexie	66	2.88	1.34
	Totaal	119	3.04	1.43
Sociaal Aanvaard voelen	Dyslexie	53	4.11	1.57
	Geen dyslexie	66	4.92	1.77
	Totaal	119	4.56	1.73
Relatie met de Leerkraft(en)	Dyslexie	53	3.94	1.51
	Geen dyslexie	66	3.56	1.52
	Totaal	119	3.73	1.52

In Tabel 4.6 zijn de gemiddelde staninescores van de schalen weergegeven. Wat opvalt is dat de groep dyslecten hoger scoort op de hoofdschaal Welbevinden en de basisschalen Plezier op School en Relatie met de Leerkracht(en). Dit is in tegenstrijd met wat op basis van de literatuur werd verwacht. Echter zijn dit geen significante verschillen, dus kan dit berusten op toeval. Opvallend zijn de lage staninescores van 2 en 3 bij alle groepen op alle schalen, behalve op de schaal Sociaal Aanvaard voelen. Wat tevens opvalt is dat de groep dyslecten op zowel de hoofdschaal als de basisschalen Uitdrukking Vaardigheid en Zekerheid bij Proefwerken hoger scoren. Dit is in tegenstrijd met wat er op basis van de literatuur werd verwacht. Wat wel werd verwacht was dat dyslecten zich minder sociaal aanvaard voelen dan niet-dyslecten. Echter vallen de staninescores van de groepen op deze schaal binnen het gemiddelde.

De laatste hypothese luidde dat er sprake is van een wederkerige positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden. In Tabel 4.3 staan de resultaten van de samenhang tussen deze hoofdschalen vermeld.

Tabel: 4.7

Samenhang tussen het zelfvertrouwen en welbevinden van de dyslectische leerlingen aan Het Stedelijk Zutphen

Schaal	Spearman's Rho	Zelfvertrouwen	Welbevinden
Zelfvertrouwen	Correlation	1.00	-0.022
	Coefficient		
	P-waarde (tweezijdig)	.	0.82
	N	119	119
Welbevinden	Correlation	-0.022	1.00
	Coefficient		
	P-waarde (tweezijdig)	0.82	.
	N	119	119

In Tabel 4.7 is te zien dat er geen samenhang is tussen het zelfvertrouwen en het welbevinden ($r_s = -0.02$; $p > 0,05$, tweezijdig). De hypothese dat het zelfvertrouwen en het welbevinden wederkerig samenhangt, wordt dan ook verworpen.

HOOFDSTUK 5 – CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten weergegeven die uit dit onderzoek naar voren komen. In dit hoofdstuk zullen de conclusies worden besproken die naar aanleiding van de resultaten kunnen worden getrokken. Daarmee kan een antwoord gegeven worden op de deelvragen en zodoende de hoofdvraag. Daarnaast worden uitspraken gedaan over de betrouwbaarheid en de reikwijdte van de conclusies. Ook worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en worden aan het einde van dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan over wat Het Stedelijk en de dyslexiebegeleiding met deze resultaten kan doen. Daarbij worden aanbevelingen gedaan voor een vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

Deze studie heeft de prevalentie van problematiek op het gebied van het zelfvertrouwen en het welbevinden op school onderzocht bij leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege. Dit onderzoek werd verricht door middel van zelfrapportage onder 119 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over twee groepen, leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie.

De onderzoeksgroep leerlingen met dyslexie laat op het gebied van zelfvertrouwen geen verschillen zien met de groep leerlingen zonder dyslexie. De resultaten van deelvraag 1: “In hoeverre is er verschil tussen de leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie van de bovenbouw van de Mavo en het Vakcollege betreffende het zelfvertrouwen?” komen niet overeen met de verwachting dat dyslectici meer problemen op het gebied van zelfvertrouwen hebben dan mensen zonder dyslexie. Beide groepen hebben een gemiddelde houding, niet positief en niet negatief, op de hoofdschaal Zelfvertrouwen en de basisschalen Uitdrukking Vaardigheid, Zekerheid bij Proefwerken en Sociale Vaardigheid op school. Dit houdt in dat er geen speciale aandacht of begeleiding nodig is op dit gebied (SAQI, 2016).

Een mogelijke verklaring voor deze uitkomst is dat de dyslectische leerlingen genoeg zelfvertrouwen hebben opgebouwd. Ze durven of kunnen zich uiten, zijn zeker van zichzelf bij het leveren van schoolprestaties en durven sociale situaties aan. Dit is wellicht te danken aan de goede begeleiding op Het Stedelijk door de docenten en de dyslexiebegeleiding. Tijdens de dyslexiebegeleiding wordt zoveel mogelijk gewerkt aan de zelfredzaamheid en de zelfstandigheid van de dyslectische leerling (Tiel-Groenestege, 2017). Volgens Braams (2004) is het van belang om kinderen niet te beschermen, maar hen te leren om problemen zelfstandig op te lossen. Hierdoor groeit de zelfwaardering en het zelfvertrouwen (Loonstra & Braams, 2010).

Een andere mogelijke verklaring voor het feit dat de dyslectische leerlingen een hoger zelfvertrouwen hebben dan verwacht, is dat de leerlingen met dyslexie een hoog self-efficacy hebben. Self-efficacy wordt door Bandura (1997) omschreven als: de contextspecifieke evaluatie ten aanzien van de haalbaarheid van een taak. Wanneer leerlingen een hoog self-efficacy hebben ontwikkeld, zullen zij gemotiveerder en vastberadener zijn in het behalen van hun doelen en kunnen zij een betere zelfregulering laten zien. Wanneer er moeilijkheden optreden, kan een hoog self-efficacy leerlingen beschermen tegen het verlies van zelfvertrouwen (Klassen, 2007).

Binnen de onderzoekspopulatie is er geen verschil gevonden in de problematiek op de hoofdschaal Welbevinden. Om die reden komt deelvraag 2: "In hoeverre is er verschil tussen de leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie van de bovenbouw van de Mavo en het Vakcollege betreffende het zelfvertrouwen?" niet overeen met de verwachting dat dyslectici meer problemen op het gebied van welbevinden hebben dan mensen zonder dyslexie. Wat wel overeenkomt met de onderzoeksliteratuur is dat er een verschil is op het gebied van zich sociaal aanvaard voelen. Leerlingen met dyslexie voelen zich minder sociaal aanvaard dan leerlingen zonder dyslexie. Uit meerdere onderzoeken komt naar voren dat jongeren met dyslexie minder vrienden, ofwel een kleiner sociaal netwerk, en een minder sociale status hebben dan hun leeftijdsgenoten (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2006; Didaskalou, Andreaou & Vlachou, 2009; Elksnin & Elksnin, 2004; Estell et al., 2008; Mugnaini et al., 2009; Wiener & Schneider, 2002). Daarbij worden ze vaker afgewezen, gediscrimineerd en niet geaccepteerd (Mishna, 2003). Echter komt uit dit onderzoek, bij zowel de leerlingen met dyslexie als leerlingen zonder dyslexie, een gemiddelde score naar voren. De problematiek bij de dyslectici is dus niet zodanig dat er ondersteuning of begeleiding van een onderwijskundige nodig is (SAQI, 2016). Wel voelen ze zich beduidend minder sociaal aanvaard. Om op hetzelfde niveau als de niet-dyslecten te komen, kan aangeraden worden om in de begeleiding meer ondersteuning te bieden.

Dat er geen verschil bestaat tussen de onderzoeksgroepen past bij de modified labeling theory. Dit betekent dat de dyslexie op zich geen problematiek veroorzaakt op het gebied van het welbevinden, maar dat dit komt door de stigmatisering rond de diagnose dyslexie. Het probleem wordt veroorzaakt door de manier, waarop anderen op deze diagnose reageren. Dit beïnvloedt vervolgens de dyslectici, waarna zij het gedrag gaan herhalen. Dit wordt ook wel geassocieerd met het concept self-fulfilling prophecy, oftewel een zichzelf waarmakende voorspelling (Rosenfield, 1997; Vonk, 2009).

Het Stedelijk vindt het belangrijk dat er niet anders gekeken wordt naar leerlingen met dyslexie dan naar leerlingen zonder dyslexie. De dyslexiecoach zet zich in dat deze houding wordt nagestreefd door de docenten. In de dyslexiebegeleiding wordt de dyslectici verteld dat dyslexie veelvuldig voorkomt op school en dat docenten en medeleerlingen dit normaal vinden (R. Tiel-Groenestege, persoonlijke communicatie, 2017). Doordat Het Stedelijk op deze manier met de dyslectische leerlingen omgaat, kan dit wellicht ook een positieve invloed hebben op de houding van de medeleerlingen ten opzichte van de leerlingen met dyslexie, met als gevolg dat de leerlingen met dyslexie geen lager welbevinden hebben dan de andere leerlingen.

Wat tevens opvallend is, is dat gemiddeld alle leerlingen niet tevreden zijn met de school in het algemeen. Ze ontnemen daarbij geen bevrediging aan de school, te zien aan de lage scores op de schaal Plezier op School. Ook geven ze aan geen goede relatie te onderhouden met de docenten. Er wordt geadviseerd om de leerlingen extra steun te bieden vanwege het feit dat ze gemakkelijk kunnen afglijden naar een negatieve houding ten opzichte van zichzelf en school (SAQI, 2016). In paragraaf 5.3.2. wordt beschreven hoe deze steun vormgegeven kan worden.

Het verschijnsel dat de leerlingen lage scores behaald hebben op de schalen Plezier op School en Relatie met de Leerkracht kan toegewijd worden aan het gedrag van de leerlingen. Leerlingen in leerjaar 3 en 4 zijn ongeveer veertien tot achttien jaar oud. Op deze leeftijd maakt het menselijk brein een verandering door. De prefrontale cortex, het hersendeel onder het voorhoofd, loopt achter in ontwikkeling en rijping bij de hersendelen uit het emotionele netwerk. Wanneer er emoties in het spel zijn, reageren jongeren sterker dan volwassenen. Dit is ook het geval wanneer er sociale relaties op het spel staan, bijvoorbeeld bij sociale beoordeling en uitsluiting. De drijfveer om ergens bij te horen, is op die leeftijd erg belangrijk (Nelis & Van Sark, 2014). Daarbij beschrijven Nelis en Van Sark (2014) dat jongeren tussen de twaalf en achttien jaar door hun omgeving worden afgeremd om te presteren op school. Dit heeft te maken met het feit dat ze zich schamen voor hun leeftijdsgenoten. Het is voor de jongeren niet stoer om op school hoge cijfers te halen en om school leuk te vinden. Dat de leerlingen aangeven zich wel sociaal aanvaard te voelen, komt omdat relaties met leeftijdsgenoten voor jongeren belangrijk zijn.

De hoofdvraag luidde: “Is er sprake van problematiek omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden bij de dyslectische leerlingen van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege op Het Stedelijk Zutphen en hoe kan het dyslexiebeleid hierop aangepast worden, zodat ze de best mogelijke begeleiding/ondersteuning kunnen krijgen?”. Er is geen sprake van problematiek alleen bij de dyslectische leerlingen. Wel is er sprake van problematiek op het gebied van welbevinden, maar deze problematiek komt onder alle leerlingen van leerjaar 3 en 4 van de Mavo en het Vakcollege op Het Stedelijk voor. De ondersteuning en begeleiding hierbij moet schoolbreed opgepakt worden en valt niet onder de dyslexiebegeleiding.

Wat wel onder de dyslexiebegeleiding valt, is dat de dyslectici zich minder sociaal aanvaard voelen op school dan de niet-dyslecten. Echter konden deze resultaten niet als problematisch genoemd worden. Om deze leerlingen op hetzelfde niveau te krijgen als hun klasgenoten, kan hiervoor in de dyslexiebegeleiding meer ondersteuning geboden worden, maar deze ondersteuning is niet noodzakelijk.

5.2 Discussie

Echter is er wel een aantal kanttekeningen bij de resultaten van dit onderzoek. Ten eerste is er een aantal beperkingen met betrekking tot de testafname. De testafname vond plaats op meerdere momenten. Ongeveer driekwart van het aantal respondenten heeft de vragenlijst vóór de kerstvakantie ingevuld. Het andere deel van de respondenten deed dit in de twee weken na de vakantie. Door de vakantie zouden de leerlingen een andere houding ten opzichte van school kunnen hebben. Wellicht dat de leerlingen vóór de kerstvakantie uitgeput zijn en zich daardoor minder goed voelen. Zij zullen om die reden andere resultaten kunnen hebben dan leerlingen die na de kerstvakantie de vragenlijst ingevuld hebben.

Een andere beperking met betrekking tot de testafname is dat de testafname per groep anders verliep. Zo kwam het voor dat de hele klas tegelijk de vragenlijst invulde en andere leerlingen deden dat individueel of in een klein groepje. Dit zou eventueel effect kunnen hebben op de resultaten, omdat tijdens de afnamen het opviel, dat wanneer grotere groepen leerlingen met de test bezig waren het rumoeriger was en de leerlingen onderling meer kletsten. Daardoor zouden ze de gegeven antwoorden overlegd kunnen hebben. De mening van een klasgenoot zou dus invloed kunnen hebben gehad op de mening van een leerling, omdat gebleken is dat jongeren het belangrijk vinden om ergens bij te horen (Nelis & Van Sark, 2014).

Daarnaast viel het op dat veel leerlingen moeite hadden met de afnameduur van de test. Ze klaagden hier veelvuldig over en ze raakten snel afgeleid. De afnameduur, exclusief instructie, was voor het Vakcollege gemiddeld 15,5 minuten en voor de Mavo 17,5 minuten. De instructie duurde ongeveer vijf tot tien minuten. Het feit dat ze er bij de Mavo gemiddeld langer over gedaan hebben, kan komen doordat een aantal leerlingen thuis de vragenlijst heeft ingevuld, waarbij ze wellicht afgeleid zijn geweest. Bij het Vakcollege hebben de leerlingen de vragenlijst onder toezicht van de onderzoeker ingevuld. Voor de SAQI staat een gemiddelde afnameduur, inclusief instructie, van 18 tot 45 minuten (Vorst, 2016). De afnameduur van dit onderzoek is niet te lang. De toetsen op Het Stedelijk duren 45 minuten, waardoor verwacht wordt dat de leerlingen kunnen omgaan met de lengte van de afname. Wellicht dat het te maken heeft met de motivatie. Motivatie vereist namelijk inzicht in het gestelde doel, in het belang van het bereiken van dat doel en de weg hiernaartoe. De leerling moet hier een mentaal model van hebben en belangen tegen elkaar kunnen afwegen: is het leuk, hoeveel moeite kost het, welk rendement levert het op. Daarin gaat het soms om een rationeel oordeel, soms is het een gut feeling, oftewel een onderbuikgevoel wat niet in woorden te beschrijven is. Een begrip wat een rol kan spelen in het klagen jegens de afnameduur is attitude. Hierin gaat het om een houding die ook een keuze inhoudt (Jolles, 2017). Tijdens de afnamen kwam naar voren dat leerlingen aangaven het niet leuk te vinden om de vragenlijst in te vullen.

Daarnaast gaven veel leerlingen aan dat er een aantal vragen dubbel werd gesteld, wat tevens ten koste leek te gaan van hun motivatie. De SAQI Compact leek achteraf een geschiktere keuze vanwege het feit dat deze variant een sterk verkorte gemiddelde afname heeft. Dit komt doordat de SAQI Compact begint met het afnemen van de hoofdschalen. Als hier een staninescore van 1 of 2 uitkomt, neemt hij de overige basisschalen af (SAQI, z.j.). Bij de meeste leerlingen, voornamelijk de controlegroep, werd in eerste instantie gedacht dat bij hen geen problematiek voorkomt, waardoor deze leerlingen sneller klaar zouden zijn met de afname. Wellicht zou dit ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn bij het invullen van de vragenlijst, met als resultaat, dat de resultaten uiteindelijk betrouwbaarder zouden zijn.

Ten tweede zijn er beperkingen omtrent de criteriumvaliditeit van het gebruikte testmateriaal. Deze is namelijk onvoldoende, omdat hier nog geen onderzoek naar gedaan is. Stel dat dit echt onvoldoende blijkt te zijn, dan heeft dit invloed op de betrouwbaarheid van de resultaten van dit onderzoek. Deze hebben namelijk geen voorspellende waarde voor de toekomst, wat wel van belang is bij dit onderzoek. Met de resultaten van dit onderzoek wordt het toekomstige dyslexiebeleid vormgegeven, met de verwachting dat de problematiek, die hierin naar voren is gekomen, in de toekomst ook speelt. Toch was deze test het meest geschikt voor dit onderzoek, gezien de COTAN-beoordeling op de overige schalen en de kosten van het testmateriaal (SAQI, 2008). Er bestaat alsnog een kans, dat de criteriumvaliditeit wel voldoende is.

Ten opzichte van de gemiddelde rapportcijfers is er wel een voorspellende waarde van de SAQI. Bij de voorspelling van het algemeen gemiddeld rapportcijfer is de meervoudige correlatie R hoger dan 0,4. Met negen predictoren is van de schoolprestaties een bruikbare voorspelling te doen (Vorst, 2016). Dit betekent dat de resultaten verkregen uit dit onderzoek van betekenis zijn voor het toekomstig dyslexiebeleid.

Ten slotte is er een beperking met betrekking tot de afbakening van het onderwerp. De opdrachtgever heeft namelijk op Het Stedelijk psychosociale problematiek geconstateerd bij de dyslectische leerlingen. Haar vraag was dan ook of dit onderzocht kon worden. Echter was het financieel niet mogelijk om hier een betrouwbare en valide lijst bij te gebruiken om deze problematiek in kaart te brengen. Er is gekozen om dit aan de hand van het zelfvertrouwen en het welbevinden te onderzoeken. Ondanks dat dit goede voorspellers zijn voor psychosociale problematiek, dekt dit niet de gehele problematiek, aangezien meerdere factoren hierop van invloed kunnen zijn.

Daarnaast worden in de literatuur verschillende termen gebruikt voor de internaliserende en externaliserende problematiek. Betreffende het zelfvertrouwen wordt in de literatuur ook gesproken over onder andere zelfperceptie en zelfwaardering. Daarbij kunnen de termen, waarover in de literatuur gesproken wordt, in een andere context bedoeld zijn dan wat de SAQI onder deze termen verstaat. De SAQI meet bijvoorbeeld het welbevinden toegespitst op de schoolomgeving aan de hand van de relaties met medeleerlingen, leerkrachten en de bevrediging omtrent het schoolwerk. Ondanks dat de begrippen die in de literatuur beschreven worden niet geheel overeenkomen met de termen die in dit onderzoek gebruikt zijn, worden de betekenis en de eventuele gevolgen hiervan wel aangenomen in dit onderzoek.

Wat middels dit onderzoek wel in kaart is gebracht, is dat het zelfvertrouwen van de dyslectische leerlingen gemiddeld is en het welbevinden onder alle leerlingen, inclusief de niet-dyslecten, problematisch is. Er bestaat dus een kleine kans dat deze uitkomsten in relatie tot dyslexie kunnen resulteren in psychosociale problematiek.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf wordt beschreven wat Het Stedelijk met de verkregen resultaten kan doen. Er worden aanbevelingen gegeven voor het dyslexiebeleid, de problematiek op school, welke rol een toegepast psycholoog hierin kan spelen en wordt aangeraden hoe een eventueel vervolgonderzoek kan worden vormgegeven.

5.3.1 Aanbevelingen dyslexiebeleid

De dyslectische leerlingen hebben over het algemeen een gemiddeld zelfvertrouwen. Wat dit betreft kan het dyslexiebeleid van Het Stedelijk na de fusie met Het Beeckland op dezelfde manier worden toegepast. Op het gebied van zich sociaal aanvaard voelen, kan de dyslexiebegeleiding wel iets betekenen. In dit onderzoek is geconcludeerd dat dyslecten zich minder sociaal aanvaard voelen. Om de dyslecten op hetzelfde niveau te krijgen als de niet-dyslecten kunnen onderstaande interventies ingezet worden.

Allereerst kan gebruik gemaakt worden van lotgenotencontact. Lotgenotencontact zorgt voor (h)erkenning, steun en sociaal contact met mensen met dezelfde handicap of ziekte (Distelbrink, Gruijter & Oudenampsen, 2008). Eerder bleek al dat dyslecten zich vaak niet begrepen voelen door hun omgeving (Wiener & Schneider, 2002; Loonstra & Schalkwijk, 1999; Stasser Bergen, 2007). Hierdoor praten ze niet graag met anderen over hun problemen. Lotgenotencontact kan hierbij helpen. In veel gevallen wordt dit door deelnemers als prettig ervaren. Men voelt zich vaak beter begrepen door lotgenoten dan door anderen uit de omgeving. Onderling delen ze ervaringen met elkaar, wat de ontwikkeling van relaties en wederzijdse positieve gevoelens stimuleert (Bracke, 2002). Daarbij geven ze elkaar tips en informatie uit eigen ervaringen (Graziosi, 2010). De verbondenheid en empathie binnen lotgenotengroepen zorgen ervoor dat deelnemers het gevoel hebben geaccepteerd te worden (Ussher, Kirsten, Butow & Sandoval, 2006). De sociale netwerken worden uitgebouwd (Bracke, 2002). Het bijwonen van lotgenotencontacten kan ervoor zorgen dat de deelnemers hun klachten beter kunnen accepteren, de ervaringsdeskundigheid groeit en dat uiteindelijk hun gemoedstoestand wordt verbeterd (Distelbrink et al., 2008; Wessels, 2009).

Het is belangrijk dat het doel van de bijeenkomsten duidelijk is tijdens de lotgenotencontacten (Oudenampsen et al., 2006). In de meeste gevallen is het contact gericht op het krijgen van erkenning en/of herkenning van anderen, het delen van informatie en het uitwisselen van ervaringen. Van belang is dat de deelnemers zelf kunnen bijdragen aan het contact (Oudenampsen et al., 2006). Een rol die de begeleider, eventueel een toegepast psycholoog, kan vervullen, is het uitnodigen van mensen om onderwerpen in te brengen en bij te dragen aan het contact (Till, 2003). Daarbij is een goede sfeer belangrijk, want er moet ook een mogelijkheid zijn om plezier te maken (Oudenampsen et al., 2006). Door humor kunnen deelnemers beter relativeren, waardoor de drempel lager wordt om over klachten te kunnen praten. Hierdoor kan de druk worden verlicht (Distelbrink et al., 2008).

Ten tweede kan er gekozen worden om momenten van sociaal leren in te lassen. Dit zijn gelegenheden, waarbij leerlingen met en van elkaar kunnen leren. Het verschil met lotgenotencontact is dat niet de relatie tussen de leerlingen met dyslexie wordt verbeterd, maar dat de nadruk ligt op de relatie tussen de leerlingen in de klas, dus ook met leerlingen zonder dyslexie. De interactie tussen leerlingen wordt op die manier expliciet gestimuleerd. De zwakkere leerlingen, waaronder de leerlingen met dyslexie, hebben een goed voorbeeld aan de sterkere. Daarbij kunnen ze onderling hun problemen bespreken en elkaar mogelijke oplossingen bieden. Naast dat dyslectische leerlingen hun metacognitieve ontwikkeling stimuleren, ontwikkelen ze ook betere coping-strategieën, doordat ze zien hoe andere leerlingen met problemen omgaan (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Door deze interventie in te zetten, hebben de leerlingen steun aan elkaar, leren ze van elkaar en hebben ze meer begrip voor elkaar, omdat ze van elkaars problematiek op de hoogte zijn. Hierdoor zullen de dyslectische leerlingen zich meer sociaal aanvaard voelen. Deze momenten kunnen bijvoorbeeld in een coachuur ingepland worden.

In bijlage 1 is het plan van aanpak betreffende deze interventies beschreven.

5.3.2 Aanbevelingen schoolbreed

Ondanks dat het niet de doelgroep is van dit onderzoek, zal er toch kort ingegaan worden op de problematiek die naar voren komt omtrent het welbevinden van alle leerlingen. Het lage welbevinden kan bij dyslectici namelijk invloed hebben op het ontstaan van psychosociale problematiek. Uit onderzoek van Gunnell-Ingesson (2007) blijkt namelijk dat steun van de leerkracht de frequentie en intensiteit van negatieve emoties van kinderen met ernstige leesproblemen kan beperken. Het gaat er hierbij niet alleen om dat de leerkracht zich richt op begeleiding bij het technische leesprobleem, maar het gaat er vooral om dat de leerkracht het kind een gevoel van acceptatie en steun geeft (Vieijra et al., 2010). Daarbij draagt een laag welbevinden bij aan een laag zelfvertrouwen, sociale isolatie en zelfs depressies (Wiener & Schneider, 2002; Loonstra & Schalkwijk, 1999; Stassen Berger, 2007). Om hierin tegemoet te komen, is er een interventie die de school zou kunnen toepassen.

Tijdens de testafnamen viel het op dat leerlingen zich negatief uitten over de school. Veelvuldig vroegen ze of er nu wel iets met de evaluaties gedaan zouden worden. De leerlingen hadden tijdens de testafnamen opmerkingen over school en wilden stellingen die ze beantwoordden, onderbouwen met voorbeelden uit de praktijk. Hier was op dat moment geen ruimte voor. Om deze reden wordt aangeraden de leerlingen actief te betrekken bij het verbeteren van het onderwijs. Door leerlingen evaluaties in te laten vullen en ze in het proces medeverantwoordelijk te maken, krijgen de leerlingen het idee, dat er naar hen geluisterd wordt. Dit kan vormgegeven worden door middel van een medezeggenschap (Nelis & Van Sark, 2014). Als de leerlingen hun mening kwijt kunnen over de school en actief participeren aan het oplossen van de problemen waar ze in de school tegenaan lopen, krijgen ze wellicht meer begrip voor de manier, waarop het schoolbeleid is vormgegeven en kunnen ze bijdragen aan het verbeteren hiervan.

5.3.3 Rol toegepast psycholoog

Een toegepast psycholoog zou een belangrijke rol kunnen spelen in het welzijn van de dyslectische leerling. Jaarlijks is er een stagiair toegepaste psychologie in dienst die de dyslexiecoach op Het Stedelijk kan ondersteunen. De stagiair coacht naast de dyslectische leerlingen ook leerlingen met andere problematiek. Een toegepast psycholoog is namelijk met de kennis over verschillende problematiek breed inzetbaar. Naast het coachen van leerlingen kan de toegepast psycholoog ook de docenten adviseren hoe om te gaan met leerlingen die verschillende problematiek vertonen. Een voorbeeld uit dit onderzoek, waar de toegepast psycholoog een rol in kan spelen, is het toepassen van lotgenotencontact of het sociaal leren in de lessen.

5.3.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Voor een vervolgonderzoek wordt aangeraden de testafnamen anders vorm te geven. Zoals in de discussie naar voren kwam, vonden de testafnamen niet op hetzelfde moment plaats, waardoor de resultaten minder betrouwbaar zijn. In het vervolg is het beter de leerlingen in dezelfde week te testen. Factoren als vakanties en toetsweken, die de houding ten opzichte van school wellicht kunnen beïnvloeden, zijn voor alle leerlingen op die manier gelijk.

Daarnaast is het belangrijk om rekening te houden met de grootte van de groepen leerlingen die gelijktijdig getest worden. In dit onderzoek bleek dat wanneer de groepen groot waren er meer onrust was tijdens de afname. Deze onrust kan voor minder betrouwbare resultaten zorgen. Door kleinere groepen te testen, of desnoods meer surveilleerders in te zetten, wordt ervoor gezorgd dat er minder onrust is.

Wat tevens voor onrust zorgde, is de duur van de afname. Er werd veel geklaagd over het feit dat de test erg lang duurde. Door de afnameduur te verkorten, kan aangeraden worden om de dubbele adaptieve versie van de SAQI, oftewel de SAQI Compact te hanteren.

Een andere manier om de afnameduur te verkorten, is door de schriftelijke versie van de SAQI af te nemen bij de leerlingen. Dit is de SVL. Doordat deze schriftelijk is, kan ervoor gekozen worden niet alle items af te nemen, maar alleen de items van de hoofdschalen Zelfvertrouwen en Welbevinden. Op deze manier is de testafname efficiënter. Echter moet wel vermeld worden dat de normen van deze test verouderd zijn, wat de betrouwbaarheid van de resultaten vermindert. Om die reden wordt aangeraden de SAQI Compact in te zetten.

Als voor het vervolgonderzoek wel een budget beschikbaar is, kan ervoor gekozen worden om een andere test af te nemen, die de psychosociale ontwikkeling in het algemeen meet. Op die manier kan er beter antwoord gegeven worden op de vraag van de opdrachtgever. Een psychologische test, die dit in kaart brengt, is onder andere de ZinnenAanvullijst Curium (ZALC) (Balduk, 2015).

LITERATUURLIJST

- Ahonen, T., Aunola, K. & Halonen, A. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: a cross-lagged longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 76, 517-534.
- American Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 9-11. Geraadpleegd op <http://search.ebscohost.com.saxion.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=2001045485&site=ehost-live>
- Baaij, C. J. (2011). *De relatie tussen cognitief zelfvertrouwen en schoolprestaties: Een studie naar de moderatorrol van sekse etniciteit en sekse*. (Master thesis, Universiteit van Amsterdam). Geraadpleegd op <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=354482>
- Baarda, B., De Goede, M. & Van Dijkum, C. (2011). *Basisboek statistiek met spss*. Noordhoff uitgevers.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. A. (2006). *Zelfbeeld en sociometrische status van kinderen met specifieke en algemene leerproblemen in regulier en speciaal onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 45, 385-405.
- Balduik, L., bewerkt door Veldhuijzen, J., Van der Klis, L. en medewerkers bureau psychodiagnostiek (2015). *Nederland Testland voor kinderen en jongeren*, Deventer.
- Balledux, M. (2003) Werken aan welbevinden van kinderen. *De wereld van het jonge kind*, 30, 218- 221. Geraadpleegd op http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2003/07_maart2003/jrg30-maart2003-balledux-observatie-instrumentwerkenaanwelbevindenvankinderen.pdf
- Bandura, B. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bekebrede, J., Cox, A., Henneman, K., & De Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Geraadpleegd op www.masterplandyslexie.nl
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling*. Geraadpleegd op <http://www.dyslexieroute.nl/docs/PDF058%20Protocol%20Dyslexie%20Diagnostiek%20&%20Behandeling.pdf>
- Boets, B., Beeck, H. P. O. D., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Boetsch, E. A., Green, P.A., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children. The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Bohlmeijer, E., & Bolier, L., (2015) *Handboek positieve psychologie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bosman, A. (2000). *Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel*. Geraadpleegd op <http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2000.pdf>
- Bosman, A., & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 213-223.
- Braams, T. (2004). *Dyslexie. Een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Bracke, P. (2002). De steun van lotgenoten en therapeuten tijdens psychosociale rehabilitatie. *Mens & Maatschappij*, 77, 43-64.

- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?* Geraadpleegd op http://www.researchgate.net/publication/8928135_Is_there_a_causal_link_from_phonological_awareness_to_success_in_learning_to_read
- Chan, D. W. (1997). Depressive Symptoms and Perceived Competence among Chinese Secondary School Students in Hong Kong. *Journal Of Youth And Adolescence*, 26(3), 303-19.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- De Jong, R. J., Bosman, A. M. T., & Bakker, J. T. A. (2003). Sport en sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 231-240.
- DeJulio, S., Derbyshire, C., Lammert, C., LeeKeenan, K., Rubin, J. C., Salmero, C., . . . Worthy, J. (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65, 436-453. doi: 10.1177/2381336916661529.
- Diakakis, P., Gardelis, J., Koltsid, G., Nikolaou, K., Tsitoura, S., . . . Ventouri, K. (2008). Behavioral problems in children with learning difficulties according tot heir parents and teachers. *Pediatrics*, 121, 100-101.
- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Interaccoes*, 5, 249-274.
- Dingemanse, K. (2017). *Hoe verwerk je een interview in een scriptie?* Geraadpleegd op <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/hoe-verwerk-je-een-interview-een-scriptie/>
- Distelbrink, M., De Gruijter, M., & Oudenampsen, D. (2008). *Effecten van lotgenotencontact*. Geraadpleegd op www.verwey-jonker.nl
- Doikou-Avliadou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students. *International journal of special education*, 30(1). Aristotle: University of Thessaloniki.
- Egberink, I. J. L., Vermeulen, C. S. M., & Firma, R. M. (2009-2014). *COTAN Documentatie*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101, 303-329.
- Eling, P., Eleman, A. & Krabbendam., L. (2013). *Cognitieve neuropsychiatrie: een procesbenadering van symptomen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peergroups, popularity and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijsma, K. (2009) *COTAN beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP/COTAN.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E., (2011). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Geraadpleegd op <http://praktijkmarloujanssen.nl/upload/pdf%20bestanden/Ghesquiere%202008%20Dyslexie%20een%20beknopt%20wetenschappeljk%20overzicht.pdf>
- Goorhuis, S. M., & Schaerlaekens, A. M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Gouwetor, C. N., Bekebrede, J. I., & Van der Leij, A. (2010). Sociaal-emotioneel en lichamelijk functioneren van dyslectische en normale lezers in het vmbo-t. *Orthopedagogiek: Onderzoek en praktijk*, 49(3), 111-123.
- Graziosi, E. (2010). Valuing Support Groups. *Exceptional Parent*, 40, 4, 24-25.
- Gunnel-Ingesson, S. (2007). Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 574-591.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Hales, G. (1994). The human aspects of dyslexia. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 172-183). London: Whurr Publishers Ltd.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Hendriksen, J. (2017). *Samenwerking tussen 't Beeckland Vorden en Het Stedelijk Zutphen*. Geraadpleegd op <https://www.contactzutphen.nl/nieuws/algemeen/181704/samenwerking-tussen-t-beeckland-vorden-en-het-stedelijk-zutphen->
- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 2 – Signalering, diagnose en begeleiding*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hellinckx, W., & Ghesquière, P. (2005). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven: Acco.
- Het Stedelijk Zutphen. (2017). *Het Stedelijk Zutphen*. Geraadpleegd op www.hetstedelijkzutphen.nl
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: AUP.
- Junger, M., Mesman, J., & Meeus, J. (2003). *Psychosociale problemen bij adolescenten: prevalentie, risicofactoren en preventie*. Assen: Van Gorcum.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Kleijnen, R., Bosman, A., De Jong, P., Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., & Struiksma, A. (2008). *Dyslexie: Diagnose en behandeling*. Geraadpleegd op <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf>
- Kuther, T. (2000). Moral reasoning, perceived competence, and adolescent engagement in risky activity. *Journal of adolescence*, 23, 599-604. doi:10.1006/jado.2000.0346
- Loonstra, J. H., & Schalkwijk, F. (1999). *Omgaan met dyslexie; sociale en emotionele aspecten*. Leuven: Uitgeverij Garant.
- Loonstra, J. H., & Braams, T. (2010) *Omgaan met dyslexie – sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Garant.
- Malcarne, V. L., & Ingram, R. E. (1994). Cognition and negative affectivity. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (eds.), *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum Press.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (1996). Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 405-418.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 15, 255-264.
- Nam, J. (1997). Establishing Equivalence of Two Treatments and Sample Size Requirements in Matched-Pairs Design. *Biometrics*, 53(4), 1422-1430. doi:10.2307/2533508
- Nelis, H., & Van Sark, Y. (2014). *Motivatatie binnenstebuiten: hoe krijg je jongeren in beweging?* Utrecht: Kosmos Uitgevers.

- Noordenbos, M. W. (2013). *Phonological representations in dyslexia: underspecified or overspecified?* Geraadpleegd op <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/115718/115718.pdf?sequence=1>
- Oudenampsen, D., Nederland, T., Kromontono, E., Pepels, R., Sonneveld, R., & Stukstette, M. (2006). *Patiënten: en consumentenbeweging in beeld*. Brancherapport 2006. Utrecht: Nederlandse Patiënten Consumenten Federatie.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Polij, C., & Stikkelbroek, Y. (2009). *Interventie Dyslexie de Baas!* Geraadpleegd op <http://www.nji.nl/pdf/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Verwijderd-uit-de-databank/Dyslexie-de-Baas!.html?hid=pdf;img=60;tmg=60;rmg=60;bmg=50;pnr=1>
- Renouf, A. G., & Harter, S. (1990). Low self-worth and anger as components of the depressive experience in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 2, 293-310.
- Rosenfield, S. (1997). Labeling mental illness: The effects of received services and perceived stigma on life satisfaction. *American Sociological Review*, 62, 660-672.
- SAQI. (2008). *Cotan beoordeling en indicatiestelling*. Geraadpleegd op <https://www.saqi.nl/Cotan.aspx>
- SAQI. (2016). *Welkom*. Geraadpleegd op <http://www.saqi.nl/Default.aspx>
- SAQI. (z.j.). *SAQI Compact. SAQI nu ook dubbel adaptief! Nog efficiënter - net zo betrouwbaar*. Geraadpleegd op compact.saqi.nl
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.dyslexiekliek.nl/downloads/onderwijsdyslexiedyslexie.pdf>
- Shaywitz S. E. (2005). *Hulp gids Dyslexie*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Silverman, W. K., & Ginsburg, G. S. (1995). Specific phobias and generalized anxiety disorder. In J.S. March (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 151–180). New York: Guilford.
- Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Smari, J., Petursdottir, G., & Porsteinsdottir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence*, 24, 2, 199-207.
- Sontag, L., & Bosmans, M. (2010). *Dyslexie en dyscalculie in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op http://www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl/steunpuntmbo/download/downloads/quick-scandyscalculie_dyslexie-en-examenresultaten.pdf
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: a science forgotten? In: *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Steunpunt Dyslexie. (2014). *Dyslexie in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.steunpundyslexie.nl/dyslexie-op-school/voortgezet-onderwijs/>
- Steunpunt Dyslexie. (z.j.). *Wat is dyslexie?* Geraadpleegd op <http://www.steunpundyslexie.nl/wat-isdyslexie/>
- Stoel, R., Peetsma, T., & Roeleveld, J. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 80, 4-23. Geraadpleegd op http://www.vorsite.nl/content/bestanden/peetsma_roeleveld_etc_2003_01.pdf
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304-327. doi: 10.1002/dys.386
- Tiel-Groenestege, R. (2017). *Dyslexie op Het Stedelijk Zutphen*. Geraadpleegd op <https://www.hetstedelijkzutphen.nl/wp-content/uploads/2017/01/161030-beleid-dyslexie-2016-2017-1.pdf>

- Till, J. (2003). Evaluation of support groups for women with breast cancer: importance of the navigator role. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1, 1, 1-6.
- Tram, J. M., & Cole, D. A. (2000). Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: Mediator or moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 753–760.
- Ussher, J., Kirsten, L., Butow, P., & Sandoval, M. (2006). What do cancer support groups provide which other supportive relationships do not? The experience of peer support groups for people with cancer. *Social Science & Medicine*, 62, 10, 2565-76.
- Vieijra, J., Maidman, P., & Geelhoed, J. (2010). Emotionele aspecten die een rol spelen bij dyslexie. In J.H. Loonstra & T. Braams (eds.), *Omgaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten* (pp. 91-117). Antwerpen: Garant.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vialle, W., Heaven, C. L. P., & Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students. *The Australian journal of gifted education*, 14(2), 39-3543. Geraadpleegd op <http://www.acceptandchange.com/wp-content/uploads/2011/08/vialle-heaven-ciarrochi-2005-jagu-relat-between-self-esteem-and-acad-achieve.pdf>
- Vonk, R. (2009). *Sociale psychologie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Vorst, H. C. M. (2008). *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs*. Amsterdam: Pearson.
- Vorst, H. C. M., (2016). *Handleiding SVL-i. Vlaamse SchoolVragenLijst-internet. Primair en secundair onderwijs*. Amsterdam: VorstMulder.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2010) *Foundations of sport en exercise psychologie*. Human Kinetics publishers.
- Weiss, B., & Catron, T. (1994). The specificity of comorbidity of aggression and depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(3), 389-401.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. A. (2004). Short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behav. Res. Ther.*, 42, 385-96.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2005). *Developmental psychopathology from infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Wessels, S. R. (2009). *Empowering en disempowering processen en uitkomsten van online lotgenotencontact voor mensen met een kortdurende of langdurende eetstoornis*. (Master's thesis, University of Twente).
- Westerveld, H. J. (2000). *Kinderen en Adolescenten met ontwikkelingsstoornissen*. Maarssen: Reed Business.
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling: Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141. doi: 10.1023/A:1014701215315
- Wikipedia (2010). *Metacognitie*. Geraadpleegd op <https://nl.wikipedia.org/wiki/Metacognitie>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1039-1048.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology* (9e ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- World Health Organization. (1992). *ICD-10, International Statistical Classification of diseases and related health problems, 10th revision*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2004). *ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problem*. Geneva: World Health Organization.
- Zeijl, E., M. Crone, K. Wiefferink, S. Keuzenkamp, M. Reijneveld (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: SCP/TNO.

Bijlage 1 Plan van aanpak interventie

Tabel 1.1

Plan van aanpak interventies Het Stedelijk Zutphen

Doel	Interventie	Verantwoordelijk	Uitvoerd -er	Implementatie en evaluatie tijdpad	Investering	Opbrengst
Zorgen dat de leerlingen met dyslexie zich meer sociaal aanvaard voelen.	Lotgenoten -contact.	Dyslexiecoach	Student toegepaste psychologie	In een periode van zes weken zes bijeenkomsten van een lesuur. Dit kan eventueel plaatsvinden tijdens een maatwerkuur.	Er zijn geen kosten aan verbonden. Qua tijd: zes uren.	Deze interventie zorgt voor (h)erkenning, steun en sociale contacten (Distelbrink et al., 2008). Het zorgt ervoor dat leerlingen het gevoel hebben geaccepteerd te worden (Ussher et al., 2006). Daarbij kan het ervoor zorgen dat de leerlingen het leesprobleem beter kunnen accepteren en dat hun gemoedstoestand wordt verbeterd (Distelbrink et al., 2008; Wessels, 2009).
Zorgen dat de leerlingen met dyslexie zich meer sociaal aanvaard voelen.	Sociaal leren.	Coach (mentor)	Student toegepaste psychologie	Elke vier weken in een coachuur het sociaal leren toepassen.	Er zijn geen kosten aan verbonden. Qua tijd: tien uren.	Door deze interventie in te zetten, hebben de leerlingen steun aan elkaar, leren ze van elkaar en hebben ze meer begrip voor elkaar, omdat ze van elkaars problematiek afweten. Hierdoor zullen de dyslectische leerlingen zich meer sociaal aanvaard voelen in de klas.
Het effect meten van de interventie.	Afname van de SAQI (Compact) of alleen de basisschaal Sociaal Aanvaard voelen van de SVL.	Dyslexiecoach	Student toegepaste psychologie	Aan het einde van de interventie die ingezet wordt. De afname duurt max. 20 minuten. Dit kan plaatsvinden in een coachmoment.	Er zijn geen kosten aan verbonden. Qua tijd: max. één lesuur.	Inventariseren of de interventie effect heeft gehad op het sociaal aanvaard voelen bij de dyslectische leerlingen.

Bijlage 2 Instructie leerlingen testafname

Instructie bij de afname van de SAQI

Hallo allemaal!

Ik ben Rianne Bokkers. Sommigen zullen mij misschien al kennen van vorig jaar. Vorig jaar heb ik stage gelopen als dyslexie- en leerlingbegeleider. Dit schooljaar ben ik aan het afstuderen en daarbij heb ik jullie hulp nodig. Ik wil graag, dat jullie straks een online vragenlijst gaan invullen. Eerst doorlopen we samen een aantal stappen, vervolgens gaat iedereen zelf de vragenlijst invullen.

Er zijn geen foute antwoorden, elk antwoord dat je invult is goed, zolang het maar past bij je mening. Kies het antwoord dat als eerst in je opkomt, je hoeft dus niet lang na te denken over een vraag. Het is erg belangrijk dat het stil blijft in het lokaal. Als jullie vragen hebben, mogen jullie je vinger opsteken, dan kom ik langs om te helpen.

Ga naar de website: www.saqi.nl

Logingegevens leerlingen

Klasloginnummer **150669**
Wachtwoord **deefd4**

Gegevens invullen

De volgende gegevens zijn al bekend. Controleer of deze kloppen. Als deze gegevens niet hetzelfde zijn als op dit blaadje, of als je hier een vraag over hebt, steek dan je vinger op.

School	Saxion Deventer STUDENT
Plaats	Deventer
Klas	M&T leerjaar 4
Niveau	3e klas VMBO-B/K/G

Als de bovenstaande gegevens kloppen, ga je verder met het invullen van jouw persoonlijke gegevens. Ben je hiermee klaar? Druk dan onderaan op de knop 'Verder'. Je begint dat met de instructies.

Leerlingnummer (als je dit hebt)	123456
Voornaam	Rianne
Achternaam	Bokkers
Leeftijd	13
Geslacht	☐ Jongen ☒ Meisje

Gegevens controleren

Je hebt je gegevens in bovenstaande vakjes ingevuld. Kijk of je alles klopt. Wil je nog iets wijzigen? Klik dan op 'Terug'. Als alles goed is, klik dan op 'Verder'. Je begint dan aan de vragenlijst.

Z.o.z.

Achtergrond

- Welke taal spreek je thuis het meest?
Kies Nederlands of andere taal.

- Wat was ongeveer je cijfer op je laatste rapport voor de volgende vakken?

Taal: Bijvoorbeeld: Nederlands, Engels

Exacte vakken: Bijvoorbeeld: Rekenen, Techniek, Wiskunde

Zaak: Bijvoorbeeld: Geschiedenis, Aardrijkskunde, Maatschappijleer

1 slecht

2

3 zwak

4

5 onvoldoende

6 voldoende

7

8 goed

10 uitmuntend

Instructies (5 pagina's)

De instructies mag je zelfstandig doorlezen. Steek je vinger maar op als je er niet uitkomt!

Start afname!

Thuisinstructie bij de afname van de SAQI

Hallo allemaal!

Ik zal me even voorstellen. Mijn naam is Rianne Bokkers. Sommigen zullen mij misschien al kennen van vorig jaar. Vorig jaar heb ik stage gelopen als dyslexie- en leerlingbegeleider. Dit schooljaar ben ik bezig met een afstudeeronderzoek. Om voor mijn opleiding Toegepaste Psychologie een diploma te kunnen behalen, is het de bedoeling dat je aan het einde van je studie een afstudeeronderzoek doet. In samenwerking met de school proberen we de begeleiding te verbeteren, en daar heb ik jullie hulp bij nodig! Mijn vraag aan jullie is, of jullie een aantal vragen willen invullen over je mening over school. Daarmee help je niet alleen de school en mij, maar ook andere leerlingen en wellicht jezelf! Als jullie vragen hebben, dan mag je me altijd mailen. Mijn e-mailadres is bokkersrienne@gmail.com.

Het invullen van de vragenlijst duurt 5 tot 20 minuten. Ik wil jullie hierbij veel succes toewensen!

Uitleg

Eerst worden er een aantal stappen doorlopen, daarna mag je de vragenlijst invullen. Er zijn geen foute antwoorden, elk antwoord dat je invult is goed, zolang het maar past bij je mening. Kies het antwoord dat als eerst in je opkomt, je hoeft dus niet lang na te denken over een vraag. Het is erg belangrijk dat je het in een stille omgeving maakt. Als je vragen hebt, mail me dan.

Ga naar de website: www.saqi.nl

Vervolgens vul je bij de logingegevens (zie rode vlak) de onderstaande gegevens in.

Logingegevens leerlingen

Klasloginnummer
Wachtwoord

150762
afab4e

Z.o.z.

Gegevens invullen

De volgende gegevens zijn al bekend. Controleer of deze kloppen. Als deze gegevens niet hetzelfde zijn als op dit blaadje, of als je hier een vraag over hebt, mail mij dan.

School	Saxion Deventer STUDENT
Plaats	Deventer
Klas	M3a
Niveau	3e klas VMBO-G/T

Als de bovenstaande gegevens kloppen, ga je verder met het invullen van jouw persoonlijke gegevens. Ben je hiermee klaar? Druk dan onderaan op de knop 'Verder'. Je begint dat met de instructies.

Leerlingnummer (als je dit hebt)	
Voornaam	
Achternaam	
Leeftijd	
Geslacht	☒ Jongen ☐ Meisje

Gegevens controleren

Je hebt je gegevens in bovenstaande vakjes ingevuld. Kijk of je alles klopt. Wil je nog iets wijzigen? Klik dan op 'Terug'. Als alles goed is, klik dan op 'Verder'. Je begint dan aan de vragenlijst.

Achtergrond

- Welke taal spreek je thuis het meest?
Kies Nederlands of andere taal.

- Wat was ongeveer je cijfer op je laatste rapport voor de volgende vakken?
Taal: Bijvoorbeeld: Nederlands, Engels
Exacte vakken: Bijvoorbeeld: Rekenen, Techniek, Wiskunde
Zaak: Bijvoorbeeld: Geschiedenis, Aardrijkskunde, Maatschappijleer

- 1 slecht
- 2
- 3 zwak
- 4
- 5 onvoldoende
- 6 voldoende
- 7
- 8 goed
- 10 uitmuntend

Instructies (5 pagina's)

Lees de instructies goed door. Hierna kun je beginnen aan de test.

Start afname!

Bijlage 3 Voorbeeld mail aan coaches

Beste coaches,

Vorig jaar liep ik stage als dyslexie- en leerlingbegeleider bij Renée en Edith. Dit schooljaar ben ik bezig met een afstudeeronderzoek op Het Stedelijk. Wellicht, dat jullie er al iets over gehoord hebben. Ik doe onderzoek naar het welbevinden en zelfvertrouwen van de dyslectische leerlingen van klas 3 en 4 van het Vakcollege en de Mavo. Uit onderzoek is gebleken, dat bij dyslectici meer problematiek voorkomt op dit gebied. Zowel Edith, Renée, als ik zijn erg benieuwd of dit ook op onze leerlingen van toepassing is en of de school hierbij de leerlingen extra kan ondersteunen.

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, wil ik graag een testafname doen bij alle dyslectische leerlingen van klas 3 en 4 van het Vakcollege en de Mavo. De test zal ook afgenomen worden bij een aantal niet-dyslectische leerlingen. Dit is om aan te tonen of de problematiek inderdaad meer voorkomt bij dyslectische leerlingen. De test die ik ga gebruiken is de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI). Informatie over deze test is te vinden op www.saqi.nl. De testafname duurt max. 1 lesuur.

Van Janneke Veldhuis heb ik toestemming gekregen om deze test af te nemen. Middels de oudernieuwsbrief heb ik aan de ouders gevraagd of er bezwaren zijn voor het afnemen van het onderzoek bij hun kind. Hier heb ik geen reactie op gekregen, wat betekent dat ik ook van hen de goedkeuring heb. Mijn vraag aan jullie is of het eventueel mogelijk is, dat ik maandag 11 december a.s. het eerste uur tijdens het coachmoment de test afneem. In overleg met Barbara Splithof- Verlangen heb ik geregeld, dat het EO-lokaal op dat moment beschikbaar is. Het zal gaan om de volgende leerlingen: ³

Klas	Aantal getest. LIn.	Namen getest. LIn.	Indiv. coach	Docent coachuur
B3a	2	Leerling A (d) (Horeca, Bakkerij & Recreatie)	Rdk	Run, Kns
		Leerling B (Horeca, Bakkerij & Recreatie)	Hll	
B3b	2	Leerling C (d) (Mobiliteit & Transport)	Smr	Smr
		Leerling D (Mobiliteit & Transport)	Wst	
K3a	10	Leerling E (d) (Media, Vormgeving & ICT)	Blm	Kns, Rtg
		Leerling F (d) (Bouw, Wonen en Interieur)	Kns	
		Leerling G (d) (Media, Vormgeving & ICT)	Blm	
		Leerling H (d) (Media, Vormgeving & ICT)	Dal	
		Leerling I (d) (Media, Vormgeving & ICT)	Run	
		Leerling J (Media, Vormgeving & ICT)	Dmd	
		Leerling K (Bouw, Wonen en Interieur)	Kns	
		Leerling L (Media, Vormgeving & ICT)	Rtg	
		Leerling M (Media, Vormgeving & ICT)	Dmd	
		Leerling N (Media, Vormgeving & ICT)	Nkp	

Ik hoor het graag of het mogelijk is de testafname maandag a.s. plaats te laten vinden.

Met vriendelijke groet,

Rianne Bokkers
Stagiaire Toegepaste Psychologie

³ In verband met de privacy van de leerlingen zijn de namen weggelaten.

Bijlage 4 Informatie oudernieuwsbrief

Beste ouders van de leerlingen van klas 3 en 4 van het Vakcollege en de Mavo,

Misschien kent u mij al wel. Mijn naam is Rianne Bokkers. Ik ben 23 jaar en ik studeer met veel plezier Toegepaste Psychologie op het Saxion te Deventer. Na een ontzettend leuke en leerzame stage als dyslexie- en leerlingbegeleider op Het Stedelijk is de afstudeerperiode aangebroken. Voor het afstuderen doe ik onderzoek naar het welbevinden en zelfvertrouwen van de dyslectische leerlingen van klas 3 en 4 van het Vakcollege en de Mavo. Uit onderzoek is gebleken, dat bij dyslectici meer problematiek voorkomt omtrent het zelfvertrouwen en het welbevinden. Zowel de school als ik zijn erg benieuwd of dit ook op onze leerlingen van toepassing is en of de school hierbij de leerlingen extra kan ondersteunen.



Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, wil ik graag een testafname doen bij alle dyslectische leerlingen van klas 3 en 4 van het Vakcollege en de Mavo. De test zal ook afgenomen worden bij een aantal niet-dyslectische leerlingen. Dit is om aan te tonen of de problematiek inderdaad meer voorkomt bij dyslectische leerlingen. De test die ik ga gebruiken is de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI). Informatie over deze test kunt u vinden op www.saqi.nl. Het is van de niet-dyslectische leerlingen nog niet bekend welke leerlingen de test gaan invullen. Hiervoor zal ik een steekproef doen.

Naar aanleiding van de uitslag van de testafnamen, kunnen er nog interviews plaatsvinden bij een (klein) aantal leerlingen om achter de beweegredenen van deze leerlingen te komen.

Als u het niet prettig vindt dat uw kind eventueel deelneemt aan het onderzoek, hoor ik dit graag vóór vrijdag 10 november a.s. U kunt dit laten weten via het e-mailadres bokkersrienne@gmail.com.

Met vriendelijke groet,

Rianne Bokkers
Stagiaire Toegepaste Psychologie

Bijlage 5 Eigen werk verklaring

Ondergetekende(n): (Naam student/en)

Rianne Bokkers

verklaart/verklaren ondubbelzinnig dat:

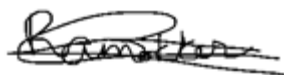
- 1) dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) het verslag voor niet meer dan 5% aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.

dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Blackboard (SafeAssign).

Plaats: Amersfoort

Datum: 26-03-2018

Handtekeningen:



N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.