



**HoGent**

*faculteit Mens en Welzijn*

## **... Lastige letters ... Springende cijfers ...**

Hoe kan ik binnen een remediërende studiecoaching dienst psycho-educatie aanbieden aan jongeren tussen twaalf en achttien jaar met dyslexie en/of dyscalculie?

**Jana Mombaerts**

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

**Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie**

Promotor:  
**Sven Bussens**

Academiejaar 2015-2016

1<sup>o</sup> zittijd

*De student kan gedurende het maken van de bachelorproef inhoudelijk beroep doen op de promotor, maar blijft eindverantwoordelijke wat betreft de inhoud van het werk.*



**HoGent**

*faculteit Mens en Welzijn*

## **... Lastige letters ... Springende cijfers ...**

Hoe kan ik binnen een remediërende studietoetsdienst psycho-educatie aanbieden aan jongeren tussen twaalf en achttien jaar met dyslexie en/of dyscalculie?

**Jana Mombaerts**

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

**Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie**

**Promotor:  
Sven Bussens**

Academiejaar 2015-2016

1<sup>o</sup> zittijd

# VOORWOORD

Het schrijven van een bachelorproef wordt vaak door studenten omschreven als een helse tocht met vele ups en downs. Niets is minder waar in mijn geval. Tijdens de moeilijke momenten kon ik mij steeds optrekken aan de mensen om me heen alsook aan de spreuk "*Nil volentibus arduum*". Deze Latijnse spreuk wordt vertaald als: "*Voor zij die willen, is niets onmogelijk*". Ik leerde deze leuze via mijn broer kennen en sedert jaar en dag hangt ze thuis boven mijn bed. Sinds het schrijven van mijn bachelorproef is deze aanmoedigende uitspraak ook op mijn kot terug te vinden. Wanneer ik voor de zoveelste keer moeilijkheden of frustraties ondervond of niet op mijn woorden kon komen, gaf het lezen van deze spreuk mij opnieuw moed om er in te vliegen.

De bachelorproef die nu voor u ligt, is het resultaat van een periode van stress, frustraties en een grote waaier aan emoties. Ik ben dan ook blij en trots dat ik mijn studie met dit afstudeerwerk mag afsluiten. Bij het schrijven van dit werk kon ik op heel wat hulp rekenen. Daarom ben ik een heleboel mensen zeer dankbaar.

Mijn eerste woorden van dank gaan uit naar mijn promotor Sven Bussens omdat hij steeds in mij geloofde, me bleef aanmoedigen en me steeds bijstond met feedback, zowel tijdens het huidige academiejaar als tijdens mijn stageperiode het voorbije academiejaar. Sven, hartelijk dank voor het vertrouwen dat u in mij had!

In de tweede plaats wil ik ook Barbara, mijn begeleidster van mijn vrijwilligerswerk, bedanken. Ze heeft me de kans gegeven mijn bachelorproef voor Learn2Learn te schrijven. Tevens wil ik haar ook bedanken voor onze wekelijkse contactmomenten en haar feedback.

Ik wil ook Katleen Vermeersch - logopediste in het Centrum voor Ambulante Revalidatie te Oostakker en mede-schrijfster van het boek "Psycho-educatie bij kinderen met dyslexie" bedanken voor de feedback dat zij gaf op de werkblaadjes.

Woorden van dank gaan ook uit naar Marleen Mombaerts en Lut Callewaert. Zonder hen was dit werk niet hetzelfde geweest. Ze hebben vele uren gespendeerd aan het nalezen van deze bachelorproef op grammaticale en vocabulaire fouten, waarvoor ik hen ongelofelijk dankbaar ben.

Ook de jongeren en hun ouders die meewerkten aan mijn project wil ik hier extra vermelden en bedanken.

Verder wil ik ook mijn ouders danken voor de kans die ze me gaven om te studeren en op kot te verblijven in het mooie Gent. Ze stonden steeds voor me klaar met hun aanmoedigende woorden en steun.

Tenslotte wil ik een woord van dank uitspreken voor mijn kotgenoten en mijn vrienden. Zij stonden steeds voor me klaar met goede raad, ook wanneer ik het even niet meer zag zitten. Zij overtuigden mij om mijn kot te verlaten wanneer ik te weinig tijd maakte voor ontspanning.

Stefanie Van Broeck -een vriendin en kotgenoot- wil ik afzonderlijk bedanken. Zij heeft me heel veel geholpen, zowel tijdens de opstartfase met het geven van aanmoedigende tips, als met het verwoorden van mijn probleemstelling. Ze stelde haar bachelorproef over druggebruik in Suriname te mijner beschikking, wat een aanzet gaf bij het uitschrijven van mijn praktijk.

Aan alle bovengenoemde mensen, nogmaals heel veel dank voor alle steun en hulp die jullie mij de voorbije periode boden. Zonder jullie was dit werk niet hetzelfde geweest. Dank je wel om een stuk bij te dragen aan dit fijne project.

De lezer van deze bachelorproef wens ik veel leesplezier.

# INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave .....	1
Inleiding .....	5
1 Voorstelling van het vrijwilligerswerk .....	7
2 Psycho-educatie .....	8
2.1 Inleiding .....	8
2.2 Algemeen: “Wat is psycho-educatie?” .....	8
2.2.1 Definiëring.....	8
2.2.2 Werkvormen .....	8
2.3 Basisprincipes.....	9
2.3.1 Kennis.....	9
2.3.2 Acceptatie en positief zelfbeeld.....	9
2.3.3 Handelen .....	10
2.3.4 Individualiseren.....	10
2.3.4.1 Externe factoren .....	11
2.3.4.2 Persoonlijke factoren .....	11
2.3.4.3 Conclusie.....	11
2.3.5 Transfer naar het dagelijkse leven .....	12
2.4 Psycho-educatieve interventies.....	12
2.4.1.1 Informatieoverdracht .....	12
2.4.1.2 Vaardigheidstraining .....	12
2.4.1.3 Counseling.....	13
2.5 Besluit.....	13
3 Behandelde leerstoornissen.....	14
3.1 Inleiding .....	14
3.2 Dyslexie .....	14
3.2.1 Definiëring.....	14
3.2.1.1 Criteria .....	14
3.2.2 Prevalentie.....	15
3.2.3 Oorzaak .....	15
3.2.3.1 Erfelijkheid .....	15
3.2.3.2 Hersenen .....	15
3.2.4 Kenmerken .....	16
3.2.5 Gevolgen .....	17
3.2.5.1 Schoolniveau .....	18
3.2.5.2 In het latere leven .....	18
3.3 Dyscalculie.....	19
3.3.1 Definiëring.....	19

3.3.1.1	Subtypes.....	19
3.3.2	Prevalentie.....	20
3.3.3	Oorzaak.....	20
3.3.3.1	Erfelijkheid.....	20
3.3.3.2	Hersenen.....	20
3.3.4	Kenmerken.....	21
3.3.5	Gevolgen.....	22
3.3.5.1	Schoolniveau.....	22
3.3.5.2	In het latere leven.....	22
3.4	Besluit.....	22
4	Gesprekstechnieken tijdens het voeren van een gesprek.....	23
4.1	Inleiding.....	23
4.2	Basishouding van een hulpverlener bij communicatie.....	23
4.2.1	Empathie.....	23
4.2.2	Echtheid.....	23
4.2.3	Respect.....	24
4.3	Gespreksvaardigheden.....	25
4.3.1	Regulerende vaardigheden.....	25
4.3.1.1	Het openen van het gesprek.....	26
4.3.1.2	De dialoog zelf.....	26
4.3.1.3	Het einde van het gesprek.....	26
4.3.2	Luistervaardigheden.....	27
4.3.2.1	Aandachtgevend gedrag.....	27
4.3.2.2	Vragen stellen.....	27
4.3.2.3	Parafraseren van inhoud – reflecteren van gevoel - samenvatten.....	28
4.3.3	Zendvaardigheden: geven van feedback.....	28
4.4	Besluit.....	29
5	Het eigenlijke project.....	30
5.1	Inleiding.....	30
5.2	Vorbereiding.....	30
5.2.1	Zoektocht naar praktische handvatten.....	30
5.2.2	Keuze deelnemers workshop.....	32
5.2.2.1	Hans.....	32
5.2.2.2	Emeline.....	33
5.2.3	Contact leggen met de jongeren.....	33
5.2.4	Data workshops.....	33
5.3	Werkmap “Huh, wat heb ik? ? ? dysl/dyscal...?”.....	34
5.3.1	Het concept.....	34
5.3.2	Keuze van de werkvorm.....	35

5.3.3	Thema's.....	35
5.3.4	Aspecten van begeleiding.....	35
5.3.5	Lay-out.....	36
5.3.5.1	Aanpassingen lay-out op basis van feedback .....	36
5.3.5.2	Bevindingen jongeren .....	37
5.3.6	Toelichting gehanteerde rubrieken.....	37
5.3.6.1	Weetje .....	38
5.3.6.2	Infopunt.....	38
5.3.6.3	Uitblazertje.....	38
5.3.6.4	Opdracht.....	38
5.3.6.5	Wat denk jij? .....	38
5.3.6.6	Thuiswerk .....	38
5.3.6.7	Notitieblad.....	39
5.3.7	Meetinstrument .....	39
5.4	De workshops .....	39
5.4.1	Aanpak .....	39
5.4.2	Thema: "Wat is dyslexie/dyscalculie?" .....	40
5.4.2.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	40
5.4.2.2	Theoretische handvatten.....	40
5.4.2.3	Inhoud.....	40
5.4.2.4	Doelen .....	41
5.4.2.5	Verloop .....	41
5.4.2.6	Evaluatie doelen .....	42
5.4.2.7	Bevindingen .....	43
5.4.3	Thema: "Spanningen" .....	44
5.4.3.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	44
5.4.3.2	Theoretische handvatten.....	44
5.4.3.3	Inhoud.....	45
5.4.3.4	Doelen .....	45
5.4.3.5	Verloop .....	45
5.4.3.6	Evaluatie doelen .....	45
5.4.3.7	Bevindingen .....	45
5.4.4	Thema: "Het vijf G's schema" .....	45
5.4.4.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	45
5.4.4.2	Theoretische handvatten.....	46
5.4.4.3	Inhoud.....	46
5.4.4.4	Doelen .....	47
5.4.4.5	Verloop .....	47
5.4.4.6	Evaluatie doelen .....	48

5.4.4.7	Bevindingen.....	49
5.4.5	Thema: “Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven” .....	49
5.4.5.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	49
5.4.5.2	Theoretische handvatten.....	49
5.4.5.3	Inhoud.....	49
5.4.5.4	Doelen .....	49
5.4.5.5	Verloop .....	49
5.4.5.6	Evaluatie doelen .....	49
5.4.5.7	Bevindingen.....	49
5.4.6	Thema: “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” .....	50
5.4.6.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	50
5.4.6.2	Theoretische handvatten.....	50
5.4.6.3	Inhoud.....	50
5.4.6.4	Doelen .....	50
5.4.6.5	Verloop .....	51
5.4.6.6	Evaluatie doelen .....	51
5.4.6.7	Bevindingen.....	51
5.4.7	Thema: “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal ...?” .....	51
5.4.7.1	Toelichting van en motivatie voor opname van het thema.....	51
5.4.7.2	Theoretische handvatten.....	51
5.4.7.3	Inhoud.....	51
5.4.7.4	Doel .....	51
5.4.7.5	Verloop .....	51
5.4.7.6	Evaluatie doelen .....	53
5.4.7.7	Bevindingen.....	54
5.5	Communicatie met de organisatie.....	55
5.6	Besluit.....	55
6	Algemeen besluit .....	57
	Bibliografie .....	59
	Bijlagen.....	62
	Bijlage 1: Informed consent.....	63
	Bijlage 2: Mail ter kennismaking.....	64
	Bijlage 3: Oudervragenlijst .....	65
	Bijlage 4: Meetinstrument Dyslexie .....	67
	Bijlage 5: Meetinstrument Dyscalculie .....	68
	Bijlage 6: Verslag workshop 1 .....	69
	Bijlage 7: Inhoudstafel werkmap “Huh, wat heb ik ? ? ? Dysl...?” .....	70
	Bijlage 8: Voorbeelden van de gehanteerde rubrieken .....	72



# INLEIDING

Het schrijven van een bachelorproef is een heuse klus. Ik werd er geconfronteerd met heel wat uitdagingen. Hierna omschrijf ik de drie grootste uitdagingen die ik tijdens dit afstudeerproject ondervond.

Na overleg met het team van Learn2Learn - een remediërende studie-begeleidingsdienst waarin verschillende studiecoaches aan de slag gaan - hebben we beslist dat ik zou werken rond de methodiek “psycho-educatie”. Deze methodiek wil cliënten inzicht laten verwerven in zijn/haar stoornis of beperking, zodat hij/zij ze op een adequate manier kan hanteren. Het is de bedoeling dat men bij het uitvoeren van activiteiten en in het alledaagse leven zo weinig mogelijk hinder ondervindt van de stoornis of beperking (Berg, 1991, geciteerd in Glorieux en Vanthomme, 2010, p.27; Brocatus & Vermeersch, 2012b, p.5; Vermeulen, 2006, p.44).

Learn2Learn had reeds een grote interesse in de methodiek “psycho-educatie”, maar vond nog niet de tijd om hierrond iets uit te werken. Ikzelf heb een grote belangstelling voor leerstoornissen omdat ik zelf dyslexie heb. Ik zal dit afstudeerproject vormgeven vanuit het standpunt van ervaringsdeskundige. Doordat het onderwerp van mijn bachelorproef past binnen de organisatie en aansluit bij mijn persoonlijke interesses, heb ik de eerste uitdaging, - het zoeken van een passend onderwerp - doorstaan.

Een tweede uitdaging die ik ondervond bij dit afstudeerproject was het afbakenen van de probleemstelling. Het team van studiecoaches had graag dat ik een werkinstrument ontwikkelde waarmee ze rond de leerstoornissen “dyslexie” en “dyscalculie” kon werken omdat deze de meest voorkomende stoornissen zijn binnen hun organisatie. Ze vroegen me dit werkinstrument hanteerbaar te maken voor zowel kinderen uit de lagere school als voor jongeren uit het middelbaar onderwijs. Deze doelgroepen vereisen een heel andere aanpak. Het was voor mij niet haalbaar om ze allebei te verwerken binnen de daarvoor voorziene tijd. Daarom koos ik ervoor om mijn probleemstelling - na overleg met mijn promotor en met Barbara (mijn begeleidster van mijn vrijwilligerswerk) - als volgt af te bakenen:

*“Hoe kan ik binnen een remediërende studiecoaching dienst psycho-educatie aanbieden aan jongeren tussen twaalf en achttien jaar met dyslexie en/of dyscalculie?”*

Voor het realiseren van bovengenoemde probleemstelling stond ik stil bij volgende deelfacetten:

- “Wat is psycho-educatie?” Hiervoor ging ik op zoek naar de achterliggende theoretische elementen die de methodiek vormen.
- “Behandelde leerstoornissen”. In dit hoofdstuk licht ik alle theoretische facetten - definiëring, prevalentie, oorzaak, kenmerken en de gevolgen - van dyslexie en dyscalculie toe. De achterliggende reden hiervoor is dat ik uit de definiëring van psycho-educatie afleid dat het noodzakelijk is een stevige theoretische basis te hebben over het onderwerp - in mijn geval dyslexie en dyscalculie -.
- “Gesprekstechnieken tijdens het voeren van een gesprek”. Dit laatste onderdeel acht ik noodzakelijk, aangezien een psycho-educatieve workshop hoofdzakelijk bestaat uit het voeren van een gesprek. In dit onderdeel sta ik stil bij de basishoudingen en de gespreksvaardigheden van een hulpverlener tijdens een gesprek.

Na het voorgaande onderzocht te hebben, is het de bedoeling dat ik hier praktijkgericht mee aan de slag ga. Voor de praktische uitwerking van mijn probleemstelling organiseerde ik per jongere drie contactmomenten. In mijn werk noem ik ze “workshops”. In deze workshops ga ik samen met de jongeren - aan de hand van een werkmap die opgedeeld is in verschillende thema's - stilstaan bij de definiëring van dyslexie en/of dyscalculie en de invloed ervan op hen. Omdat jongeren met een leerstoornis reeds met heel wat negatieve ervaringen en gedachten geconfronteerd werden, kies ik ervoor om in de werkmappen talenten en zaken waarin de jongeren goed zijn, centraal te plaatsen (Van Borsel, 2010, p.51). Het begrip participatie heeft een belangrijke waarde in dit afstudeerproject.

Aangezien de workshops plaatsvinden in de vrije tijd van de jongeren – ieder van hen nam op vrijwillige basis deel - koos ik ervoor om de invulling van de workshops op een speelse, luchtige en creatieve manier vorm te geven. Het hoofddoel van de jongere is dat hij/zij na het doorlopen van de werkmap in eigen woorden kan zeggen wat zijn/haar leerstoornis is en welke invloed dit heeft op zijn/haar manier van werken en leven. Het product dat ik vormde met bijhorende handleiding heb ik niet toegevoegd als bijlage aan dit werk omdat iedere werkmap 44 pagina's bevat en elke handleiding 20 pagina's. De werkmappen en handleidingen zijn ter inzage op de verdediging van mijn werk.

Aangezien ik het belangrijk vind om de deontologische regels te volgen, geef ik de jongeren in mijn afstudeerproject fictieve namen. De namen van Barbara - de persoon die mij begeleidde in de organisatie waar ik vrijwilligerswerk deed en die eveneens studiecoach is van één van de jongere - en Kathleen Vermeersch - de persoon die mij op vrijwillige basis feedback gaf over beide werkmappen - anonimiseer ik niet. Beide personen gaven me de toestemming hun naam op te nemen.

De derde grote uitdaging die ik in dit werk zal verwoorden, is de uitdaging van het samenbundelen van alle informatie tot één geheel. Hierna geef ik de opbouw ervan weer.

In het eerste hoofdstuk licht ik kort de organisatie toe waarvoor ik mijn bachelorproef schreef. Hiermee wil ik de lezer het volledige kader schetsen.

In een tweede hoofdstuk bespreek ik de methodiek die ik voor mijn afstudeerproject hanteerde, namelijk psycho-educatie. Dit onderdeel start ik met de definiëring van de methodiek. Vervolgens bespreek ik de basisprincipes en de psycho-educatieve interventies.

Na de theoretische kadering van de methodiek bespreek ik de doelgroep die in mijn bachelorproef aan bod komt. Ik behandel de definiëring, de prevalentie, de oorzaak, de kenmerken van dyslexie en dyscalculie en de gevolgen hiervan voor de jongere.

Doordat het voeren van een gesprek in mijn project de hoofdzaak is, vormt gesprekstechnieken het volgende hoofdstuk. Hierbij bespreek ik de basishouding van de hulpverlener en de te hanteren gespreksvaardigheden gedurende een gesprek.

In een vijfde hoofdstuk wordt er aan de hand van een vijfdelig luik de praktische uitwerking van mijn afstudeerproject toegelicht. Hierbij start ik met het bespreken van mijn voorbereiding waar ik de zoektocht naar praktische handvatten en de keuze van de deelnemers van mijn project toelicht.

In het eerste luik bespreek ik het contact dat ik legde met de jongere en het vastprikken van data voor de workshops.

Het tweede luik omvat een toelichting van de werkmappen - "Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?" en "Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?" - die ik ontwikkelde. Hier leg ik het concept van de werkmap en de keuze van de werkvorm uit. Daarna verduidelijk ik de thema's die aan bod komen en sta ik stil bij de aspecten van de begeleiding. Ik licht de lay-out en de gehanteerde rubrieken toe en bespreek tenslotte een meetinstrument dat ik gebruikte.

In het derde luik vertel ik u meer over de workshops die ik gaf. Hier licht ik eerst de aanpak ervan toe en vervolgens ga ik over tot het per thema bespreken van de motivatie, de theoretische handvatten, de inhoud, de doelen en het verloop.

Tenslotte formuleer ik een aantal persoonlijke bevindingen. Ter afronding licht ik kort de communicatie toe die ik had met Barbara en het team.

In een zesde hoofdstuk rond ik dit afstudeerproject af met een algemene conclusie. Hierbij zal ik kijken in hoeverre ik een antwoord gaf op de probleemstelling. Ik zal hier ook stilstaan bij wat goed en minder goed verliep. Ter afsluiting beschrijf ik de meerwaarde van dit project voor het studiecoaching team.

# 1 VOORSTELLING VAN HET VRIJWILLIGERSWERK

---

Normaal gezien zou u hier als lezer van een bachelorproef de titel “voorstelling van de stageplaats” verwachten. Bij mij is mijn studietraject net iets anders gelopen dan bij reguliere studenten. Ik voltooide vorig academiejaar enkel mijn stage. Hierdoor moest ik op zoek naar een organisatie waar ik - op basis van een vrijwilligerscontract - mijn praktijkervaring in functie van de bachelorproef kon opdoen. Deze kans kreeg ik bij de organisatie “Learn2Learn”.

Learn2Learn biedt remediërende studiebegeleiding aan op maat van studenten, zowel uit het middelbaar als uit het hoger onderwijs of de universiteit. Hierbij wil men *geen* gebruik maken van een kookboek met kant en klare recepten. Er wordt steeds op maat van het kind of de jongere op zoek gegaan naar antwoorden op zijn/haar noden. Er wordt vertrokken vanuit de sterktes van de jongeren, om zo de uitdagingen<sup>1</sup> die zij ondervinden te compenseren (B., Bracke, mondelinge communicatie 15 september 2015).

Binnen deze organisatie staat remediëring centraal. Enerzijds wordt er aandacht besteed aan de algemene houding ten aanzien van het studeren. Voorbeelden hiervan zijn: studeren op een nette werkplek, ordelijk houden van werkschriften, het nodige werkmateriaal voorzien, ... Anderzijds wordt er aandacht besteed aan de basistechniek van het leren (B., Bracke, mondelinge communicatie 2 oktober 2015).

Hiervoor worden vier pijlers (verkennen, verwerken, instuderen en controleren) gehanteerd en opnieuw aangeleerd. Onder de *eerste pijler* verstaat men het op een korte tijd doornemen van het hoofdstuk en weten waarover het gaat. Tijdens de *tweede pijler* “verwerken” wordt er eerst aandacht besteed aan het begrijpen van de leerstof, nadien wordt er een structuur in de tekst aangebracht. Tenslotte wordt er overgegaan tot het schematiseren van de belangrijkste en moeilijkste delen van de leerstof. Bij de *derde pijler* komt het instuderen zelf aan bod. Hierbij wordt er aandacht geschonken aan het leren en memoriseren van de leerstof. De *vierde pijler* is het controleren. Hierbij dient de student zich af te vragen of hij de leerstof goed kent en klaar is voor de toets of het examen (Learn2Learn, z.j., intern document).

Learn2Learn bestaat uit vijf studiecoaches. Iedere student krijgt twee coaches aangewezen, die naast de studenten staan om hen te helpen waar nodig. Ze bieden ook een luisterend oor. Het hoofddoel van de studiecoaching is de jongere een zelfstandige studiehouding aan te leren. In de coaching wordt er ook aandacht gegeven aan het opstellen van een wekelijkse studieplanning en een examenplanning. Wanneer de student moeilijkheden ondervindt bij een specifiek vak, kan dit ook behandeld worden binnen de studiecoaching (Learn2Learn, 2015).

Learn2Learn werkt parallel met BalanSS. Dit is een multidisciplinair centrum. Deze organisatie werkt met logopedisten, psychologen, pedagogen, audiologen, kinesisten en psychomotore therapeuten (BalanSS, 2015). Eén van de jongeren die meewerkten aan mijn praktische proef bij Learn2learn (Emeline) volgt ook logopedie bij de organisatie “BalanSS”.

Na het voorstellen van mijn vrijwilligerswerk ga ik over tot het bespreken van de methodiek ‘psycho-educatie, die een centrale plaats inneemt in mijn bachelorproef.

---

<sup>1</sup> *Uitdagingen*: Binnen deze organisatie wordt er bewust gekozen om te spreken over “uitdagingen”. Deze term fungeert als synoniem voor “moeilijkheden”. Men kiest ervoor deze term te gebruiken, om de leerstoornis zo positief mogelijk te benaderen. In de workshops die ik uitvoerde - naar aanleiding van de praktische uitwerking van mijn afstudeerproject -, gebruikte ik deze term. In dit document kies ik ervoor om de term “uitdagingen” niet te gebruiken aangezien deze onduidelijkheid kan scheppen.

## 2 PSYCHO-EDUCATIE

---

### 2.1 INLEIDING

De methodiek “psycho-educatie” vormt de basis van dit afstudeerproject. Daarom vind ik het noodzakelijk om dit eerst verder toe te lichten.

In het eerste onderdeel verduidelijk ik een aantal algemene elementen van deze methodiek, zoals de definiëring, de doelen en de mogelijke werkvormen. Bij het zoeken naar een definitie van psycho-educatie, merkte ik op dat hier geen éénduidigheid over bestaat. Ingevolge hiervan geef ik een aantal definities en mogelijke werkvormen om zo inzicht te krijgen in de methodiek. In een tweede onderdeel leg ik de basisprincipes uit en in het laatste deel sta ik stil bij de verschillende psycho-educatieve interventies.

### 2.2 ALGEMEEN: “WAT IS PSYCHO-EDUCATIE?”

#### 2.2.1 *Definiëring*

De term psycho-educatie is een vrij recente methodiek. Ze duikt de afgelopen jaren meer en meer op in Nederland (Schothorst et al. 2009, p.64), maar ook in België. Het verwonderde mij dat er in de literatuur geen éénduidige definitie terug te vinden is. Het valt me op dat de ene auteur de nadruk legt op ‘educatie’, anderen focussen zich dan weer op de emotionele en cognitieve aspecten van psycho-educatie.

In de definiëring van Berg (1991) wordt psycho-educatie als volgt omschreven: “Het is een georganiseerde vorm van voorlichting, informatie over een stoornis, een ziekte of een verschijnsel, met als doel verandering in het copinggedrag<sup>2</sup> van de persoon en zijn omgeving te bewerkstelligen zodat er adequater met de gevolgen van het probleem kan omgegaan worden” (Berg, geciteerd in Glorieux en Vanthomme, 2010, p.27).

Vermeulen (2006), verwijst in zijn boek bij de definiëring van psycho-educatie naar verscheidende opvoedkundige interventies. Deze hebben als doel mensen instrumenten aan te bieden om hun leven in eigen handen te nemen. Men wil met deze manier van benaderen de mensen zo min mogelijk hinder laten ondervinden van hun beperking (Vermeulen, 2006, p.44).

Schothorst, et al. (2009, p.64) definiëren psycho-educatie als “meer” dan voorlichting. Hier gaat het in het bijzonder over “herkennen, analyseren en interpreteren van, en anticiperen op probleemsituaties”.

Brocatus en Vermeersch (2012b, p.5) beschrijven volgend hoofddoel bij psycho-educatie: De jongere leert hierdoor zijn stoornis op een adequate manier te hanteren. Hierdoor ondervindt de hij/zij zo weinig mogelijk hinder in de maatschappij bij het uitvoeren van activiteiten of tijdens het participeren aan de maatschappij (Brocatus en Vermeersch, 2012b, p.5).

#### 2.2.2 *Werkvormen*

Psycho-educatie kan verschillende werkvormen omvatten. Vermeulen (2006, p.52) somt volgende werkvormen op in zijn boek “Ik ben speciaal 2”.

- informatiebrochure;
- video;
- literatuuropdracht;
- voordracht;
- quiz;
- collage;
- stripverhaal;
- huiswerkopdracht;

---

<sup>2</sup> *Copinggedrag*: zijn gedragingen die gesteld worden om waarbij men leert omgaan met belastende omstandigheden

- groepsgesprek;
- interview;
- stellingen(spel);
- interactieve werkmap met werkbladen;
- rollenspelen;
- bordspel ontworpen voor psycho-educatie;
- ...

Vermeulen (2006) geeft aan dat er verschillende werkvormen binnen psycho-educatie gecombineerd mogen worden. Bij het kiezen moet men rekening houden met de leerstijl van de cliënt, de beschikbare tijd en het doel dat men beoogt. Vermeulen (2006, p.53) raadt aan om gebruik te maken van verschillende materialen en werkvormen om zo verveling van de cliënt tegen te gaan.

*In de werkmappen die ik ontwikkelde, beslaat de werkvorm "interactieve werkmap met werkbladen" het grootste deel. Ook de werkvormen "video", "huiswerkopdracht" en "stellingen" komen aan bod. In deze werkmap komen ook een aantal andere onderdelen voor, die ik verder toelicht in "5.3.6 Toelichting gehanteerde rubrieken".*

## 2.3 BASISPRINCIPES

Kennis, acceptatie en positief zelfbeeld, handelen, individualiseren en de vertaling naar het dagelijkse leven vormen de vijf basisprincipes van psycho-educatie (Vermeulen, 2009, p. 44-48; Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.20-23). Hieronder licht ik elk van deze principes toe.

### 2.3.1 Kennis

Doordat de cliënten doorgaans beperkte kennis hebben over hun problematiek, vormt het informeren over de stoornis dé belangrijkste pijler binnen psycho-educatie (Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.20).

De informatie die gegeven wordt binnen psycho-educatie kan verschillende thema's bevatten (Vermeulen, 2006, p.45), namelijk:

- de kenmerken van de stoornis;
- de oorzaken van de stoornis;
- het verloop van de stoornis;
- de behandeling, (de verschillende behandelingsvormen);
- gevolgen van de stoornis op persoonlijk vlak;
- gevolgen van de stoornis voor de omgeving;
- mogelijkheden om met de stoornis om te gaan;
- mogelijkheden van ondersteuning door het formele en informele netwerk;
- opkomen voor de eigen rechten en behoeften;

Uitsluitend informeren over de thema's van psycho-educatie is niet voldoende. Er moet ook aandacht besteed worden aan het informeren van de psychisch-sociale gevolgen van de stoornis. Door op beide vlakken te informeren, kan de cliënt meer inzicht ontwikkelen in zijn mogelijkheden en beperkingen (Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.20).

### 2.3.2 Acceptatie en positief zelfbeeld

Enkel kennis hebben van de stoornis is onvoldoende, ook het accepteren ervan is belangrijk. Met acceptatie wordt er geen onvoorwaardelijke aanvaarding bedoeld. Men wil hierdoor gemoedsrust en een positief zelfbeeld van de cliënt verhogen. Binnen psycho-educatie wil men ook werken aan het zelfvertrouwen van de cliënt (Vermeulen, 2006, p.45).

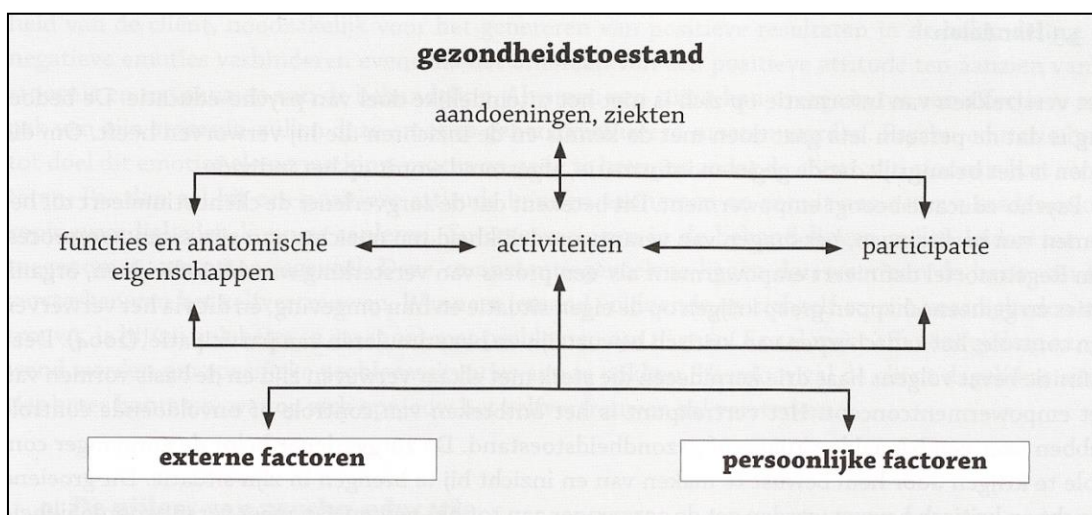
### 2.3.3 Handelen

Zoals u reeds weet, is het bezitten van kennis onvoldoende. Het is dan ook noodzakelijk dat kennis wordt omgezet in het handelen van de cliënt. Het uiteindelijk doel waar men binnen deze methodiek naartoe streeft is: “de cliënt greep laten krijgen op zijn/haar leven” (Vermeulen, 2006, p.46). “Verder beoogt men binnen psycho-educatieve sessies empowerment” (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21). Van Regenmortel (geciteerd in Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21) beschrijft empowerment als een proces waarbij men - via het ontwikkelen van controle, het verfijnen van het kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie - een individu grip doet krijgen op de eigen situatie en zijn omgeving.

Individualiseren en transfer naar gedrag in het dagelijkse leven zijn aandachtspunten die voortvloeien uit empowerment (Vermeulen, 2006, p.47). Ze vormen eveneens een basisprincipe van psycho-educatie.

### 2.3.4 Individualiseren

Psycho-educatie dient gekaderd te worden binnen de individuele context van de persoon (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21). Om het belang hiervan aan te tonen, maak ik gebruik van het model van het menselijk functioneren, zoals geïllustreerd in Figuur 1 (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.22). Voor de uitleg van dit model baseerde ik mij op de theorie van Brocatius en Vermeersch uit “psycho-educatie bij dyslexie” (2012a, p.22).



Figuur 1 Model van het menselijk functioneren Herdrukt van Psycho-educatie bij dyslexie, door Brocatius, N. & Vermeersch, K., 2012a, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Het menselijk functioneren wordt gezien als een wisselwerking tussen enerzijds de stoornis en anderzijds de externe en persoonlijke factoren. Deze wisselwerking heeft een dynamisch karakter, een verandering in de ene factor kan ook in de andere factoren verandering teweegbrengen (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21).

Een interactie is specifiek en vindt plaats in beide richtingen. Deze elementen staan echter niet in een voorspelbare één-op-één relatie tot elkaar (Brocatius en Vermeersch, 2012b, p.5). De aanwezigheid van een functieprobleem kan invloed hebben op een leerstoornis. Ter illustratie geef ik graag volgend voorbeeld. Wanneer een jongere met dyslexie (aandoening) angstig is om fouten te maken en geconfronteerd te worden met zijn onkunde, zal hij/zij zich niet meer opgeven als kandidaat bij het voorlezen in de klas (participatie). Het kind zal thuis ook niet meer oefenen met lezen (activiteiten). De ernst van de stoornis zal/kan toenemen (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21).

Ook externe en persoonlijke factoren hebben invloed op de gezondheidstoestand van een individu en op zijn/haar functioneren. Dit licht ik in onderstaande delen extra toe.

#### 2.3.4.1 Externe factoren

Externe factoren zijn invloeden die zich buiten het individu voordoen. Voorbeelden hiervan zijn (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21):

- lesmaterialen;
- de houding van de omgeving (ouders, leerkracht, broers, zussen, ...) ten opzichte van de stoornis;

Hoe ouders kijken naar de leerstoornis van hun zoon/dochter is bepalend voor de kijk van de jongere naar zijn/haar leerstoornis. De jongere neemt namelijk de houding over van personen waar hij/zij naar opkijkt. Een voorbeeld hiervan is: wanneer ouders de leerstoornis van hun zoon steeds negatief benaderen, zal de jongere deze ook als iets negatiefs ervaren. Tijdens een psycho-educatieve interventie is het dan ook belangrijk rekening te houden met de cognities, emoties en attitudes van de ouder en -indien nodig- deze te beïnvloeden (Brocatius, 2015, p.66).

*Omdat de ouders van beide jongeren een positieve houding hadden ten aanzien van de leerstoornis van hun zoon/dochter, achtte ik hun aanwezigheid niet noodzakelijk tijdens de workshops. Deze beslissing nam ik op basis van het contactmoment met de jongere en zijn/haar ouders. De positieve houding van de ouders was duidelijk te merken aan hun openheid over de therapieën die de jongere reeds kreeg en door hun medeleven en inlevingsvermogen ten aanzien van hun zoon/dochter. Beide ouders zien de leerstoornis van hun zoon/dochter niet als een last, maar als iets dat eigen is aan hun kind. Barbara beaamde de positieve ingesteldheid van de ouders.*

Het betrekken van de ouders tijdens psycho-educatieve sessies biedt een meerwaarde omdat dit de ouderbetrokkenheid vergroot (Brocatius en Vermeersch, 2012b, p.6). Hierdoor kan men een invloed uitoefenen op de cognities, emoties en attitudes van de ouder (Brocatius, 2015, p.66). Brocatius en Vermeersch (2012b) geven aan dat deze betrokkenheid ook in de hand gewerkt kan worden door het organiseren van een extra bespreking of/en door hen te betrekken bij de thuisopdrachten. Wanneer dit niet mogelijk is, is een schriftelijke communicatie (via mail) aan te raden.

#### 2.3.4.2 Persoonlijke factoren

Persoonlijke factoren spelen zich af binnen het individu. Aspecten die zich onder deze factoren bevinden zijn de volgende (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.21):

- *formele aspecten*: geslacht, ras, leeftijd;
- *aspecten van het functioneren*: lichamelijke conditie, levensstijl, gewoonten, coping-gedrag, opvoeding, sociale achtergrond, opleiding, beroep, levenservaringen;
- *het algemene gedragspatroon en karakter*;
- *persoonlijke psychische eigenschappen*;

Deze factoren kunnen elk op zich of in combinatie met elkaar een invloed uitoefenen op elk domein van het functioneringsprobleem.

#### 2.3.4.3 Conclusie

Figuur 1 “Het model van het menselijk functioneren” toont aan dat er heel wat individuele verschillen bestaan. Het is dan ook belangrijk om rekening te houden met de verschillende eisen en verwachtingen van iedere jongere (Brocatius en Vermeersch, 2012b, p.6). Dit brengt met zich mee dat het zeer belangrijk is om de informatie te vertalen naar de concrete situatie van de cliënt. Een psycho-educatief programma moet dan ook flexibel zijn en inspelen op de noden van de cliënten. Zo wordt er in het werkboek “Ik ben speciaal”<sup>3</sup>, geen paginanummering aangebracht, zodat er in de volgorde van de werkbladen verandering kan worden aangebracht (Vermeulen, 2006, p.48).

---

<sup>3</sup> “Ik ben speciaal” is een werkboek rond psycho-educatie voor personen met autisme

*In mijn werkmappen is deze flexibiliteit ook aanwezig. De mappen zijn zodanig opgebouwd dat ze de begeleid(st)er de mogelijkheid bieden om bepaalde thema's en/of onderdelen over te slaan, afhankelijk van de noden van de jongere.*

Deze figuur toont eveneens de belangrijkheid aan van het vergroten van de ouderlijke betrokkenheid bij psycho-educatieve sessies, om zo een positieve attitude ten aanzien van de jongere en de leerstoornis te bekomen (Brocatius en Vermeersch, 2012b, p.6). Wanneer de ouders niet in de mogelijkheid zijn om aan te sluiten bij de psycho-educatieve sessies, bieden Brocatius en Vermeersch (2012b, p.6) andere communicatiemiddelen aan.

### 2.3.5 *Transfer naar het dagelijkse leven*

We zagen reeds de pijler 'informereren', later zagen we de pijler waarbij de opgedane kennis omgezet werd in handelen. Een laatste pijler is het maken van een transfer van het geleerde naar het dagelijks leven. Wanneer er geen koppeling met het dagelijkse leven gemaakt wordt, kan het empowerment effect verloren gaan (Vermeulen, 2006, p.48). Het is belangrijk dat er expliciet aandacht gegeven wordt aan het uitvoeren van de leeroverdracht van de bekomen kennis en vaardigheden (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.23).

Door de jongere een huistaak mee te geven, maak je het als begeleid(st)er mogelijk om een transfer van het geleerde te garanderen (Brocatius en Vermeersch, 2012b, p.7). In mijn werkmappen voorzie ik voor elke workshop een thuiswerk.

## 2.4 PSYCHO-EDUCATIEVE INTERVENTIES

Brocatius en Vermeersch (2012a, p. 23), geven aan dat de inhoud van een psycho-educatieve interventie bepaald wordt door een aantal zaken, namelijk:

- de stoornis;
- het beoogde doel;
- de kennis van de hulpverlener;
- de behoefte van de cliënt;
- de tijd die de zorgverlener voorziet;

De hierboven vernoemde elementen kunnen onderverdeeld worden in: informatieoverdracht, vaardigheidstraining en counseling. Hieronder volgt een toelichting.

### 2.4.1.1 Informatieoverdracht

Tijdens deze eerste interventie wordt er aan de cliënt en het cliëntstelsel informatie gegeven over de stoornis. De verschillende thema's die toegelicht worden binnen de informatieoverdracht, besprak ik reeds bij het eerste basisprincipe (zie 1.2.1 Kennis). De interventie "informatieoverdracht" bouwt dan ook verder op het basisprincipe van Vermeulen (2006, p. 44-50), namelijk "Kennis".

Wanneer de hulpverlener verwacht dat de cliënt de verkregen informatie begrijpt, zal hij een taak moeten voorzien, waarbij de cliënt de opgedane informatie moet kunnen uitleggen. Een voorbeeld hiervan kan zijn: de opgedane kennis doorvertellen aan een persoon uit zijn omgeving of het meegeven van een huistaak (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p. 23).

*In mijn werkmappen zal ik dat doen door de jongere in te lichten over de diagnostisering, de oorsprong van de term, de erfelijkheid, de prevalentie, de kenmerken en de gevolgen van hun leerstoornis.*

### 2.4.1.2 Vaardigheidstraining

De nood om vaardigheden aan te leren is individueel verschillend. Daarom is het belangrijk dat bij de voorbereiding van de psycho-educatieve interventies geselecteerd wordt welke



vaardigheden men de cliënt wil aanleren. Het doel dat men beoogt, is “adequaat leren omgaan met de stoornis” (Vermeulen, 2006, p.48; Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.24).

### 2.4.1.3 Counseling

Wanneer een cliënt aangeeft dat hij inzicht heeft in zijn/haar stoornis, wil dit niet rechtstreeks zeggen dat hij/zij de stoornis aanvaard heeft en de situatie op de juiste manier hanteert. De cliënt kan kampen met negatieve ervaringen doordat zijn zelfvertrouwen is aangetast. Om deze zaken te verwerken kan het noodzakelijk zijn dat de cliënt beroep doet op professionele begeleiding. Om deze reden is het dan ook belangrijk binnen psycho-educatie counseling te voorzien (Brocatus en Vermeersch, 2006, p.25).

Door middel van counselende gesprekken ondersteunt de hulpverlener de cliënt in de verwerking van de diagnose, bij het accepteren van de stoornis en zijn gevolgen. Het herstellen van het zelfvertrouwen wordt aangepakt en men wil een positieve attitude creëren ten opzichte van de psycho-educatie (Brocatus en Vermeersch, 2006, p.26).

## 2.5 BESLUIT

Omdat er geen éénduidigheid bestaat over de definiëring van de methodiek “psycho-educatie”, vergeleek ik verschillende definities met elkaar. Hierbij kwam ik tot de volgende conclusie. Bij psycho-educatie is kennis overbrengen naar de cliënt hét belangrijkste onderdeel.

Ik koos ervoor om de definitie van Schothorst binnen mijn werk te hanteren. Hij vindt dat er ook aandacht dient besteed te worden aan het herkennen, het analyseren en interpreteren van, en het anticiperen op probleemsituaties. Er bestaat een grote verscheidenheid aan te hanteren werkvormen waarvan ik er tijdens mij afstudeerproject een aantal combineerde. Ik heb een interactieve werkmap ontwikkeld waarbij de werkvormen “video”, “huiswerkopdracht” en “stellingen” aan bod komen. Deze werkmappen bevatten ook andere onderdelen die ik verder toelicht in “5.2.6 Toelichting gehanteerde rubrieken”.

Psycho-educatie omvat vier basisprincipes. Het basisprincipe dat het meest aan bod komt binnen mijn praktische uitwerking is “Kennis” omdat dit het belangrijkste principe is. De andere basisprincipes -“acceptatie en positief zelfbeeld”, “handelen”, “individualiseren” en “transfer naar het dagelijkse leven”- komen minder uitgebreid aan bod.

Tijdens dit afstudeerproject heb ik me gedurende de workshops vooral toegespitst op de interventie “informatieoverdracht”. Doordat ik bij het uitdenken van mijn project rekening diende te houden met de haalbaarheid en het daarbij vooropgestelde tijdsaspect, werden de psycho-educatieve interventies “vaardigheidstraining” en “counseling” niet behandeld.

In een volgend hoofdstuk bespreek ik de leerstoornissen “dyslexie” en “dyscalculie” omdat ik psycho-educatieve workshops zal geven rond dit thema. Ik licht de leerstoornissen afzonderlijk toe. Eerst geef ik algemene informatie zoals: definiëring, prevalentie en mogelijke oorzaak. Nadien ga ik over tot het bespreken van specifieke kenmerken van de genoemde leerstoornissen en hun gevolgen.

## 3 BEHANDELDE LEERSTOORNISSEN

---

### 3.1 INLEIDING

Tijdens mijn bachelorproef ga ik werken met jongeren tussen 12 en 18 jaar met de leerstoornissen “dyslexie” en/of “dyscalculie”. Wat betekenen deze leerstoornissen precies? Hoe vaak komen ze voor? Is dit een fout in de hersenen of zijn deze stoornissen een erfelijke aangelegenheid? Dit zijn allemaal vragen die ik in dit hoofdstuk zal behandelen. Ik sta hier ook stil bij de gevolgen van de leerstoornissen op schoolniveau en in het latere leven. Omdat ik mij binnen dit project zal focussen op hét belangrijkste basisprincipe “Kenniss” (Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.20) en de psycho-educatieve interventie “informatieoverdracht” (Vermeulen 2006, p. 44-50), bespreek ik in dit hoofdstuk beide leerstoornissen zeer uitgebreid. Doordat dyslexie zich uit op woordniveau (Kleijnen et.al, 2008, p.11) en dyscalculie op rekenniveau (Prins, Clerkx en de Groot, 2013, p.282-), kies ik ervoor om deze leerstoornissen afzonderlijk te behandelen.

### 3.2 DYSLEXIE

Dyslexie is een woord dat zijn oorsprong vindt in het Grieks. “Dys” wordt in het Nederlands vertaald als “beperkt” en “lexie” als “woord”. Ruw gezegd is dyslexie moeite hebben met het lezen en schrijven (Brocatus en Vermeersch, 2012a). Maar er komt meer bij kijken dan dat.

Er zijn criteria waaraan voldaan moet worden, er is een erfelijke factor en er is het anders functioneren van de hersenen. Er zijn een aantal algemene en specifieke kenmerken voor dyslectici en een aantal gevolgen. Al deze elementen bespreek ik in het volgende hoofdstuk.

#### 3.2.1 Definiëring

Er zijn heel wat verschillende definities van dyslexie. Zo vertrekt de ene auteur vanuit een verklarende benadering en de andere auteur vanuit een beschrijvende benadering. Over dit begrip is er internationaal nog geen consensus bereikt (Brocatus en Vermeersch, 2012a, p. 11).

In Vlaanderen en Nederland hanteert men de beschrijvende benadering van Stichting Dyslexie Nederland. Deze definitie luidt als volgt: “Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau” (Kleijnen et.al, 2008, p.11). De automatisering van de woordidentificatie en/of spellen ontwikkelt zich niet, moeizaam of zeer onvolledig (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Heese, z.j., p.3-4).

##### 3.2.1.1 Criteria

Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees (z.j.) beschrijven drie criteria waaraan voldaan moet worden alvorens men van dyslexie spreekt. Hieronder licht ik deze kort toe.

- *Achterstandscriterium*. Hiermee wordt er bedoeld dat het vaardigheidsniveau van lezen op het woordniveau en/of spellingniveau significant lager ligt in vergelijking met dat van leeftijdsgenoten.
- *Exclusiecriterium*. “Het onderpresteren is niet volledig te verklaren vanuit verminderde intelligentie, een zintuigelijke problematiek, inefficiënt onderwijs of andere ontwikkelings- en gedragsstoornissen” (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees (z.j.).
- *Didactische resistentie criterium of hardnekkigheidscriterium*. De problemen op vlak van lezen en/of spellen blijven zich voordoen ondanks remediërende aanpak en oefeningen tijdens een periode van zes maanden.

*Omdat ik in dit afstudeerproject de nadruk wil leggen op het positieve, kies ik ervoor om in de werkmappen de exacte term -bijvoorbeeld "achterstandscriterium"- niet weer te geven, maar een omschrijving ervan. In de werkmappen beschrijf ik daarom bijvoorbeeld het eerste criterium als volgt: "Bij het eerste criterium wordt er gekeken naar het spellings- en leesniveau van de geteste jongere. De score wordt vergeleken met de gemiddelde score van leeftijdsgenoten".*

### 3.2.2 Prevalentie

60 % van de personen met dyslexie zijn mannen (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees, z.j.). Belangrijk om weten is dat de prevalentie verschilt naargelang de taal en afhankelijk is van de klankzuiverheid (Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.11). Het verschil is te verklaren vanuit de overeenkomst tussen de letters en uitspraken die zich voordoen binnen een taal. In talen waar er minder overeenkomst is tussen beiden, gaat er meer dyslexie voorkomen. Een voorbeeld hiervan is het Engels, waarbij de prevalentie in Engeland tot 20% is. In België is deze tussen de 2% en 10% (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees, z.j., p.5-6).

### 3.2.3 Oorzaak

De exacte oorzaak van dyslexie is momenteel nog niet gekend. Er wordt hier nog heel wat onderzoek rond gedaan. Er zijn heel wat verschillende denkpijlers die men bewandelt. Dit komt omdat men dyslexie vanuit verschillende invalshoeken - geneeskunde, neuropsychologie, cognitieve psychologie en orthopedagogie - benadert (Prof. dr. Pol Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). Omdat er een heel grote verscheidenheid is aan denkpijlers bespreek ik hieronder de factoren erfelijkheid en hersenen. Beiden zijn oorzaken die veelvuldig terugkomen in verschillende literatuurbronnen. Over één denkpijl zijn echter alle onderzoekers het met elkaar eens: dyslexie heeft niets te maken met de mate waarin je je best doet of met dom zijn (Nonhebel en Vogelaar, 2010, p.5).

#### 3.2.3.1 Erfelijkheid

Dat dyslexie erfelijk is, is wetenschappelijk bewezen. Wanneer één ouder dyslexie heeft, heeft het kind 40 % tot 50 % kans om deze leerstoornis ook te ontwikkelen. Deze kans verhoogt tot 80% wanneer beide ouders hiermee kampen (Steunpunt Dyslexie, 2011). Uit een onderzoek met tweelingen is gebleken dat 50% kans op dyslexie te verklaren is vanuit de erfelijkheidsfactor. De andere 50% wordt verklaard door omgevingsfactoren die een rol spelen. Voorbeelden hiervan zijn leeservaring, sociaal economische status, kans op onderwijs en de geletterdheid thuis, ... (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees, z.j., p.7).

Hieruit kunnen we concluderen dat de verklaring van dyslexie niet uitsluitend gezocht mag worden binnen de erfelijkheid, ook de omgevingsfactoren moeten in rekening gebracht worden.

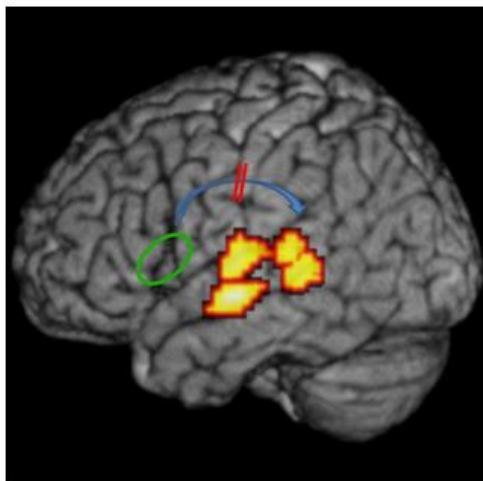
#### 3.2.3.2 Hersenen

Over de oorzaak van dyslexie in de hersenen bestaan er heel wat theorieën en ideeën. Tot op de dag van vandaag is hier geen eenduidigheid over (Desoete, Bruysbaert, Tops, Callens, De Lange en Van Hees, z.j.). Ingevolge deze onduidelijkheid en het feit dat ik het belangrijk acht de jongeren op de hoogte te stellen van de meest recentste theorie, kies ik ervoor om de theorie van Boets et al. (2013) op te nemen in dit werk.

Tot voor kort dacht men dat de opslag/de weergave van klanken in de hersenen (dit wordt ook "vingerafdrukken" genoemd), bij dyslectici minder accuraat is in vergelijking met anderen. Door de uitvinding van een functionele MRI-scan kan men, terwijl een persoon leest, de verbindingen die gelegd worden tussen de verschillende gebieden in de hersenen

in beeld brengen (Boets, 2013). Professor Boets (2013) - een onderzoeker in de onderzoeksgroep "Psychiatrie" aan de Katholieke universiteit Leuven - en zijn collega's hebben door de functionele MRI-scan kunnen vaststellen dat bij volwassen personen met dyslexie er een slechte connectie is tussen het gebied van broca -waar de klankverwerking gebeurt- en de bilaterale auditieve cortex -waar de "vingerafdrukken" van de klanken bewaard worden-. Of deze theorie ook van toepassing is voor kinderen, wordt momenteel nog onderzocht.

Ter verduidelijking van deze theorie voeg ik Figuur 2 in (De Lausnay, 2013). Het gebied van broca wordt hierin met een groene cirkel afgebeeld. De bilaterale auditieve cortex wordt als rood-geel gebied afgebeeld.



*Figuur 2 Verbinding van het gebied broca en bilaterale auditieve cortex. Herdrukt van Onderzoekers zitten dyslexie op de hielen, door M. De Lausnay, 2013. Geraadpleegd van <http://nieuws.kuleuven.be/node/1260>. Copyright (2013) door Katholieke Universiteit Leuven.*

### 3.2.4 Kenmerken

Het vinden van éénduidige kenmerken bij dyslectici, is niet evident. De reden hiervoor is dat dyslexie zich zeer uiteenlopend kan manifesteren. Spelling- en leesproblemen zijn het meest voorkomend. Ze kunnen zowel samen als apart voorkomen. De meeste dyslectici ondervinden problemen bij het automatiseren van koppelingen tussen klanken en letterkennis. Dit brengt met zich mee dat het snel herkennen van lettercombinaties en woorden vertraagd verloopt. Voor personen met dyslexie is het direct toepassen van geautomatiseerde spellingsregels moeilijk (Poleij, en Stikkelbroek, 2009, p.11). De mate van de ernst van dyslexie kan variëren, er is sprake van een continuüm<sup>4</sup> (Siegel, geciteerd in Poleij en Stikkelbroek, 2009, p.12).

Belangrijk om weten is dat ondanks de leesbehandeling - die de leesvaardigheid vergroot - dyslexie nooit weggaat (Poleij en Stikkelbroek, 2009, p.13). Een persoon met dyslexie gaat wel vaak compenserende strategieën ontwikkelen zodat hij/zij minder hinder ervaart van de leerstoornis.

Een element dat hierbinnen heel interessant is, is het feit dat er geen typische fouten zijn die uitsluitend gemaakt worden door kinderen met dyslexie. De fouten die deze kinderen maken zijn net dezelfde als bij beginnende lezers. Het grote verschil zit in de frequentie en de hardnekkigheid ervan. Een dyslectisch persoon maakt onjuistheden die men niet meer verwacht bij personen van die leeftijd (Brocatius en Vermeersch, 2012a, p.12).

---

<sup>4</sup> Continuüm: is een lijn waarop langs de ene kant de lichtste vorm van een ziekte wordt weergegeven en langs de andere kant de zwaarste vorm

Hieronder benoem ik een aantal opvallende, veel voorkomende kenmerken die personen met dyslexie kunnen ervaren. Deze lijst is een niet-limitatieve weergave. Dyslexie komt op verschillende manieren tot uiting en de hinder ervan is individueel verschillend. Ik maak een onderscheid tussen kenmerken die positief en negatief tot uiting komen. Onderstaande lijst is gebaseerd op “Leerzorg map”, geschreven door vzw Die-'s-Lekti-kus (2004, p.179), die ik aanvulde met informatie uit het boek “Psycho-educatie bij dyslexie” van Brocatus en Vermeersch (2012a, p.11).

Kenmerken die **positief** tot uiting kunnen komen zijn (vzw Die-'s-Lekti-kus, 2004, p.179):

- goed werkend langetermijngeheugen op vlak van ervaringen, locaties en gezichten;
- creatief in het bedenken van oplossingen;
- aanleg voor kunst, drama, muziek, sport, technologie, ...;
- snel inzicht in hoe iets is opgebouwd;
- sterk in driedimensionaal denken;
- begrip voor problemen van anderen;
- groot doorzettingsvermogen;
- ...

Kenmerken die **negatief** tot uiting kunnen komen zijn (vzw Die-'s-Lekti -kus, 2004, p.179, Brocatus en Vermeersch, 2012a, p.11):

- woordvindingsproblemen;
- problemen met letterkennis;
- traag leestempo;
- langdurig spellend lezen;
- radende en onnauwkeurige leesstijl;
- fouten bij het opslaan van spellingsregels;
- moeizaam verloop van het opslaan van woordbeelden;
- concentratieproblemen;
- vergeetachtigheid en/of verstrooidheid;
- verhoogde afleidbaarheid;
- moeilijkheden bij het lezen van de klok;
- zwak gevoel voor tijd en ordening in tijd;
- oriëntatieproblemen in plaats;
- moeilijkheden met de begrippen ‘links’, ‘rechts’, ‘voor’, ‘achter’, ‘boven’ en ‘onder’;
- langzaam schrijven en een moeilijk leesbaar handschrift;
- onhandig zijn;
- moeilijkheden bij het invullen van agenda en planning;
- problemen met onthouden van losse, op zichzelf staande gegevens;
- problemen met complexe opdrachten;
- weinig zelfvertrouwen;
- gevoeligheid voor faalangst;
- ...

### 3.2.5 *Gevolgen*

Kinderen en jongeren met dyslexie ervaren problemen bij het lezen en schrijven. Mensen denken vaak dat dyslexie enkel invloed heeft op het schoolniveau. Dit klopt, maar het is belangrijk om er ook rekening mee te houden dat dyslexie een stempel kan drukken op de persoonlijkheidsontwikkeling van een kind. Het feit dat het kind vele inspanningen levert en er desondanks niet in slaagt te leren lezen en schrijven zoals zijn/haar leeftijdsgenoten, heeft een invloed. Het kan het kind onzeker maken, een negatief zelfbeeld doen ontstaan en faalangst veroorzaken. De mate waarin de dyslexie de persoonlijkheidsontwikkeling beïnvloedt, wordt bepaald door de manier waarop de omgeving (ouders, leerkrachten, broers en zussen) hierop reageert. Daarom is het belangrijk dat de dyslexie door de omgeving erkend wordt en niet benaderd wordt als het gevolg van luiheid of dom zijn (Van Borsel, 2010, p.51).

Aangezien de gevolgen op vlak van schoolloopbaan een grotere invloed hebben dan uitsluitend op het leren lezen en schrijven (Van Borsel, 2010, p.51), bespreek ik ze hieronder kort. In een volgend hoofdstuk behandel ik de invloed van dyslexie op het latere leven.

### 3.2.5.1 Schoolniveau

Dyslexie heeft binnen de schoolse context, invloed op heel wat vakken.

Moeilijkheden bij het vak *Nederlands* zijn de problemen die het meest voor de hand liggen. Problemen bij het lezen en spellen kunnen worden ervaren. 'Het traag nemen van notities' en 'fouten maken' bij het overschrijven van het bord zijn hiervan het gevolg. Tijdens het vak *wiskunde* worden moeilijkheden ondervonden bij het onthouden van wiskundige termen, het verwarren van tekens, het omkeren van getallen bij overschrijven en lezen en het maken van eenvoudige bewerkingen. In de les *aardrijkskunde* kan kaartlezen en het onthouden van aardrijkskundige namen moeilijkheden met zich meebrengen. Tijdens de les *geschiedenis* kunnen er zich moeilijkheden voordoen bij het onthouden van data, historische gebeurtenissen en geschiedkundige namen (vzw Die-'s-Lekti-kus, 2004, p.179).

In het secundair onderwijs vormt het *leren van vreemde talen* een probleem. Bij het aanleren van de Nederlandse taal kunnen jongeren terugvallen op hun reeds opgedane kennis. Wanneer ze een nieuwe taal aanleren (spreken, lezen en schrijven), kunnen ze zich niet baseren op de reeds opgedane kennis/ervaring (Van Borsel, 2010, p.52).

Dyslexie zal de latere studiekeuze van jongeren onoverkomelijk beïnvloeden. De lees- en schrijfmoeilijkheden die ze ondervinden, zorgen er vaak voor dat ze niet dé studierichting kunnen volgen die ze zouden volgen of die ze intellectueel zouden aankunnen (Steenbeek-Planting. en Kleijenen , 2011).

### 3.2.5.2 In het latere leven

Hierna sta ik stil bij drie domeinen waar een persoon met dyslexie hinder kan ondervinden (Loykens en Mulder, 2006, p.156-162).

Een eerste domein dat ik beschrijf is "*op het werk*". Op het werk kan de vraag om het al dan niet vertellen van zijn dyslexie aan collega's twijfel opleveren. Dyslectici zijn vaak bang dat hun collega's iets zouden merken. Een onderzoek gedaan door Hellendoorn (1997), beschreven in Loykens en Mulder (2006), toont aan dat de dyslectici die openlijk spraken met collega's over hun leerstoornis, achteraf opgelucht waren. Het vertellen hierover leverde zowel positieve als negatieve aanpassingsmechanismes op. Voorbeelden van positieve aanpassingsmechanismen zijn: "het om hulp durven vragen en gebruik durven maken van hulpmiddelen". Een voorbeeld van negatieve aanpassingsmechanismen is het "overcompenseren".

Een volgend domein waarin ik de gevolgen van dyslexie bespreek, is "*in het gezin*". Over dit domein is er in de literatuur weinig terug te vinden. Ouders met dyslexie voelen zich vaak schuldig wanneer hun kind ook een leerstoornis heeft. Dit heeft tot gevolg dat ze het thema "leerstoornissen" met hun kind niet gemakkelijk bespreken.

Een laatste domein dat ik aanhaal is "*vrijtijdsbesteding*". Ook over dit domein is weinig bekend. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat personen met dyslexie in hun vrije tijd minder moeilijkheden van hun dyslexie ondervinden doordat ze zelf kiezen hoe ze deze tijd invullen. Enerzijds kunnen dyslectici in hun vrije tijd bepaalde vormen van vrijtijdsbesteding -zoals het lezen van een boek- niet uitoefenen. Anderzijds doen ze vaak overuren of werken ze thuis verder omdat ze hun werk niet gedaan kregen binnen de voorziene tijdspanne. Hierdoor hebben ze minder vrije tijd dan anderen (Loykens en Mulder, 2006, p.156-162).

### 3.3 DYSCALCULIE

Dyscalculie is een woord dat zijn oorsprong vindt in het Grieks en het Latijns. “Dys” wordt in het Nederlands vertaald als “beperkt” en “calculie” als “tellen”. Ruw gezegd betekent dyscalculie: moeilijkheden ondervinden bij het rekenen (Desoete, Van Hees, Tops, Brysbaert, 2012). Net zoals bij het hoofdstuk “dyscalculie”, zal ik dit hoofdstuk starten met geven van een definitie. Vervolgens ga ik over tot het bespreken van de prevalentie en de oorzaken van dyscalculie. Nadien bespreek ik de kenmerken en de gevolgen van deze leerstoornis.

#### 3.3.1 Definiëring

Het heeft een lange tijd geduurd vooraleer er tussen de Vlaamse wetenschappers een consensus werd bereikt in verband met de definitie en de criteria van dyscalculie. In 2010 werd er een consensus bereikt.

Men omschrijft dyscalculie als volgt: “dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met het vlot/accuraat oproepen van rekenfeiten<sup>5</sup> en/of het leren en vlot/accuraat toepassen van rekenprocedures” (Desoete, 2010, geciteerd in Desoete, Van Hees, Tops, Brysbaert, 2012). Belangrijk bij deze definitie is dat dyscalculie zich manifesteert onder verschillende verschijningsvormen, die voor ieder individu anders kunnen zijn. Zo kan de ene persoon vastlopen in een rekenproces (een voorbeeld hiervan is de opeenvolging van de verschillende stappen in een bewerking). Een andere persoon daarentegen kan moeilijkheden ondervinden bij het oplossen van rekenfeiten (vb.  $7 \times 8 = 56$ ) (Desoete, Van Hees, Tops en Brysbaert, 2012). Dit is ook de reden dat er verschillende subtypes zijn ontstaan. Voor een verdere uitwerking van deze subtypes verwijs ik graag naar hoofdstuk “3.3.1.1 Subtypes”.

Net zoals bij dyslexie is er ook een protocol voor dyscalculie waarbij de criteria ervan besproken en toegelicht worden. Voor dyscalculie is er net zoals bij dyslexie sprake van een achterstandscriterium, een exclusiecriterium en een hardnekkigheids criterium (ook wel didactische resistentiecriterium genoemd). Omdat de criteria en de inhoud ervan hetzelfde zijn als bij dyslexie, verwijs ik hiervoor naar het hoofdstuk “3.2.1.1. Criteria”. Bij het achterstandscriterium wil ik echter het volgende nog kort toelichten. Wanneer men bij dyscalculie spreekt over dit criterium, gaat het over de significante rekenachterstand in vergelijking met leeftijdsgenoten. Daar waar we bij het didactische resistentiecriterium van dyslexie spreken over problemen op vlak van lezen en/of spellen, spreken we bij dyscalculie over rekenmoeilijkheden (Prins, Clerkx en de Groot, 2013, p.282).

##### 3.3.1.1 Subtypes

Desoete (geciteerd in Verhaeghe, 2013), geeft aan dat er twee subtypes van dyscalculie te onderscheiden zijn. Desoete, Van Hees, Tops, Bruysbaert, 2012, voegen hier echter nog een derde type aan toen.

Een eerste subtype is de *semantische geheugendyscalculie*. Dit subtype wordt ook geheugendyscalculie genoemd. Hierbij ondervinden kinderen moeilijkheden bij het onthouden en het oproepen van rekenkennis. Het oplossen van de tafels van vermenigvuldiging is moeilijk voor hen. Ze kunnen deze oefeningen niet uit hun hoofd. Dit is het gevolg van de problemen die ze ondervinden met het langetermijngeheugen. Kinderen met dyscalculie weten wel dat  $8 \times 3$  hetzelfde is als  $8+8+8$ , maar ze moeten deze berekening steeds opnieuw maken (Desoete geciteerd in Verhaeghe, 2013). Onder dit subtype worden ook de problemen bij het onthouden van basiscombinaties tot tien en moeilijkheden met het snel en nauwkeurig oproepen van rekenfeiten verstaan (Van Borsel,

---

<sup>5</sup> *Rekenfeiten* : Dit zijn berekeningen die geautomatiseerd en/of gememoriseerd zijn. Voorbeelden hiervan zijn: splitsingen van getallen ( $9 = 5 + 4$ ), optel- en aftreksommen tot 20, maal- en deeltafels, ...

2012, p. 155).

Een tweede type is de *procedurele dyscalculie*. Deze jongeren kennen de tafels van vermenigvuldiging, maar ondervinden problemen met vraagstukken (door de rekenkundige stappenplannen die hierbij uitgevoerd moeten worden). De moeilijkheden die deze jongeren ondervinden zijn het gevolg van problemen in het werkgeheugen (Desoete geciteerd in Verhaeghe, 2013). Dit subtype wordt ook gekenmerkt door moeilijkheden bij de opeenvolging van verschillende tussenstappen bij complexere rekenopdrachten (Van Borsel, 2012, p.154).

Een derde type is de *visuospatiële leerstoornis* (VSLD). Jongeren die VSLD hebben, ervaren moeite met ruimtelijk interpreteren en weergeven van numerieke informatie. Een concreet voorbeeld hiervan is: het ervaren van moeite bij het recht onder elkaar zetten van getallen in een kolom. Dit heeft tot gevolg dat ze getallen spiegelen of omdraaien. Er doet zich een plaatsverwisseling voor bij grote getallen. (Desoete, Van Hees, Tops en Brysbaert, 2012). Bij dit subtype ondervindt men ook veel hinder met meetkunde.

Belangrijk om op te merken is dat jongeren met dyscalculie vaak niet één specifiek subtype hebben, maar dat er sprake is van een mengvorm.

### 3.3.2 Prevalentie

De prevalentie van dyscalculie varieert van land tot land. De oorzaak hiervan is terug te vinden in de verschillende definities die de onderzoekers gebruiken. Vlaamse onderzoekers geven aan dat er een spreiding van prevalentie is tussen de drie tot zeven procent (van Luit, 2010, p.18-19). Men stelt dat 5% van de Belgische bevolking dyscalculie heeft. Verder komt dyscalculie even vaak voor bij jongens als bij meisjes (Desoete, van Hees, Tops, Brysbaert, 2012).

### 3.3.3 Oorzaak

In wat volgt, bespreek ik de erfelijkheid en de werking van de hersenen in relatie met dyscalculie.

#### 3.3.3.1 Erfelijkheid

Dyscalculie is erfelijk, dat staat vast. Aangezien er nog geen consensus bereikt is over welk gen dyscalculie veroorzaakt, is verder research noodzakelijk. Volgens onderzoek van Butterworth, Varma en Laurillard (2011, geciteerd in Desoete, van Hees, Tops en Brysbaert, 2012) blijkt, dat de genen die verantwoordelijk zijn voor de rekenstoornis ook zorgen voor de variatie in rekenvaardigheid. Verder geven deze onderzoekers ook aan dat het gen dat verantwoordelijk is voor dyscalculie, ook verantwoordelijk kan zijn voor andere leerstoornissen. We spreken hierbij over een genetische comorbiditeit<sup>6</sup>.

Ook bij dyscalculie spelen - net zoals bij dyslexie - de omgevingsfactoren een belangrijke rol bij het ontstaan van de leerstoornis. Zo kan een ongunstige omgevingsfactor en het genetisch risico op dyscalculie verhogen (Desoete, van Hees, Tops, Brysbaert, 2012).

#### 3.3.3.2 Hersenen

Ook over de oorzaak van dyscalculie in de hersenen zijn er - net zoals bij dyslexie - reeds heel wat theorieën ontwikkeld. In wat volgt, geef ik de theorie weer, die ik het meest in de literatuur tegenkwam.

Cijfergevoeligheid - de vaardigheid om hoeveelheden te begrijpen en te manipuleren- is een element dat door dyscalculie beïnvloed wordt. Het cijfergevoel is aangeboren. In onze hersenen zijn er twee systemen die hoeveelheden inschatten. Het ene systeem onderscheidt kleine aantallen, het andere heeft als functie snel en nauwkeurig kleine

---

<sup>6</sup> *Comorbiditeit*: is het samen voorkomen van verschillende stoornissen bij een cliënt



hoeveelheden te herkennen. Bij mensen met dyscalculie loopt er in beide systemen iets mis (Verhaeghe, 2013).

Desoete (geciteerd in Verhaeghe, 2013) geeft aan dat onze mentale getallen zich in de pariëtale kwab bevindt. Deze vormt het fundament voor de cijfergevoeligheid. In deze kwab vinden we ook de intrapariëtale sulcus<sup>7</sup> terug. Ze wordt geactiveerd als we denken aan cijfers of als we de omvang van een verzameling van voorwerpen proberen in te schatten. De intrapariëtale sulcus is bij jongeren met dyscalculie op een andere manier actief tijdens het inschatten van hoeveelheden (Desoete, geciteerd in Verhaeghe, 2013). Desoete (geciteerd in Verhaeghe, 2013) duidt op het belang van het feit dat de afwijking in de pariëtale kwab bewezen is in groepsstudies maar niet bij individuen. Ze geeft ook aan dat het belangrijk is om niet alleen voort te gaan op de hersenscans, maar ook de jongeren te onderzoeken op gedragsniveau om zo de diagnose “dyscalculie” te kunnen stellen.

### 3.3.4 Kenmerken

Jongeren met dyscalculie vertonen geen typische rekenfouten. Net zoals bij dyslexie, maken ze in vergelijking met leeftijdsgenoten meer fouten. Ze zijn trager bij het oplossen van rekenoefeningen. Ze blijven rekenstrategieën gebruiken die niet meer leeftijdsadequaat zijn, bijvoorbeeld op de vingers tellen (Van Borsel, 2010, p.52).

Het is belangrijk om rekening te houden met individuele verschillen en met de leeftijd van de jongere. Wanneer een leerling onder tijdsdruk werkt, komen de moeilijkheden sneller aan de oppervlakte (Van Borsel, 2010, p.152).

Wanneer we spreken over dyscalculie zijn er een aantal opvallende zaken. Kinderen en jongeren met dyscalculie presteren op de meeste schoolvakken niet minder dan leeftijdsgenoten. Enkel in vakken waarbij cijfers, tabellen, legendes, tijdlijnen en symbolen aan bod komen, ziet men jongeren met dyscalculie minder goed scoren (Verhaeghe, 2013).

Hieronder benoem ik een aantal veel voorkomende kenmerken die personen met dyscalculie kunnen ervaren. Deze lijst is een niet-limitatieve weergave. Dyscalculie komt op verschillende manieren tot uiting en de hinder ervan is individueel verschillend. Ik maak een onderscheid tussen kenmerken die positief en negatief tot uiting komen.

Kenmerken die **positief** tot uiting kunnen komen, zijn de volgende, (vzw Die-'s-Lekti-kus, 2004, p.177):

- sterk ruimtelijk en driedimensionaal inzicht;
- sterke muzikale aanleg;
- aanleg voor kunst en een grote creativiteit;
- grote interesse in data en technische gegevens;
- sterk auditief en verbaal geheugen;
- groot redeneervermogen;
- sterk logisch inzicht;
- ...

Kenmerken die **negatief** tot uiting kunnen komen, zijn de volgende (vzw Die-'s-Lekti-kus, 2004, p.177):

- moeilijkheden met kolommen;
- het moeilijk onder de knie krijgen van maaltafels;
- veel rekenfouten in combinatie met traag werken aan rekensommen;
- het hebben van twijfels bij eenvoudige bewerkingen;
- moeilijkheden met het lezen van de klok;
- het gebruik maken van een rekenhouding die niet meer aan de leeftijd gerelateerd is;

---

<sup>7</sup> *Intrapariëtale sulcus*: is een hersengroef gelegen in de partiële kwab van de hersenen

- motorische onhandigheid;
- het fout lezen en schrijven van cijfers;
- problemen met het lezen van grafieken;
- moeilijke verwerving van nieuwe inzichten;
- ...

### 3.3.5 Gevolgen

Ten gevolge van dyscalculie kunnen faalangst en psychosomatische klachten ontstaan. Bij dyslexie haalde ik eerder aan dat de impact van de leerstoornis invloed heeft op de studie- en beroepskeuze. Dit is net hetzelfde voor dyscalculie (Van Borsel, 2010, p.157). Net zoals bij dyslexie ervaren personen met dyscalculie moeilijkheden op schoolvlak. In wat volgt geef ik hier een extra toelichting van. Nadien sta ik stil bij dyscalculie in het latere leven.

#### 3.3.5.1 Schoolniveau

Het hebben van dyscalculie kan een invloed hebben op “*wiskunde*”, “*economie en boekhouden*”. Moeilijkheden die zich hierbij voordoen zijn: het maken van berekeningen, het juist plaatsen en het fout overschrijven van cijfers. Tijdens “*aardrijkskunde*” kan een schaalberekening moeilijkheden met zich meebrengen. Jaartallen situeren op een getallenas en deze onthouden zijn dan weer problemen die zich kunnen voordoen bij het vak “*geschiedenis*”. Formules en berekeningen zijn struikelblokken die zich kunnen voordoen bij wetenschappelijke vakken zoals “*fysica*”, “*chemie*” en “*mechanica*”. Bij “*muziek*” zijn het lezen van de noten, het houden van maat en toon en het spelen van blokfluit zaken die voor problemen kunnen zorgen (vzw Die-’s-Lekti-kus (2004, p.178)

#### 3.3.5.2 In het latere leven

Van Borsel (2010, p.157) stelt dat dyscalculie een grotere impact heeft op het werk in vergelijking met dyslexie Dit is het gevolg van de onmisbare vaardigheid van rekenen in de huidige maatschappij. Een lange zoektocht in de literatuur leverde mij hierover geen specifieke informatie op. Dit is dan ook de reden dat u hier geen verdere toelichting kan terugvinden.

## 3.4 BESLUIT

In dit hoofdstuk gaf ik een definiëring van de leerstoornis “dyslexie” en “dyscalculie”. Nadien stond ik stil bij de criteria op basis waarvan de diagnose gesteld wordt. Deze criteria zijn voor beide leerstoornissen dezelfde.

Vervolgens ging ik over tot het bespreken van de prevalentie die verschilt tussen dyslexie en dyscalculie. Beide hebben een erfelijke oorzaak, maar over de invloed van de hersenen op de leerstoornis bestaat er nog geen éénduidigheid. Nadien besprak ik per leerstoornis een aantal kenmerken.

Ter afsluiting van dit hoofdstuk stond ik stil bij de gevolgen van beide leerstoornissen op het schoolniveau en besprak ik de gevolgen in het latere leven van personen met dyslexie. Informatie over de gevolgen in het latere leven van personen met dyscalculie vond ik niet terug in de literatuur.

De informatie die ik in dit hoofdstuk behandelde, heb ik verwerkt in de werkblaadjes rond het thema “Dyslexie/Dyscalculie: wat is dat?”. De behandeling van dit thema nam een hele workshop in beslag, omdat ik binnen mijn afstudeerproject de nadruk wil leggen op het basisprincipe “Kennis” dat ik reeds besprak in hoofdstuk “2.3.1”.

Het volgende hoofdstuk omvat gesprekstechnieken. Hierbij behandel ik de basishoudingen van een hulpverlener bij het communiceren. Nadien licht ik de nodige gespreksvaardigheden verder toe.

## 4 GESPREKSTECHNIEKEN TIJDENS HET VOEREN VAN EEN GESPREK

---

### 4.1 INLEIDING

Vooraleer ik overga tot de praktische uitwerking van mijn werk, vind ik het belangrijk om stil te staan bij de houdingen en de gespreksvaardigheden die ik zal gebruiken tijdens mijn workshops. Een andere reden waarom ik dit hoofdstuk opneem, is dat het voeren van een gesprek het grootste deel zal beslaan van de praktische uitwerking van mijn bachelorproef. Hierna sta ik eerst stil bij de basishoudingen van een hulpverlener binnen de communicatie en nadien bespreek ik de nodige gespreksvaardigheden.

### 4.2 BASISHOUDING VAN EEN HULPVERLENER BIJ COMMUNICATIE

Gezien psycho-educatie voornamelijk bestaat uit het voeren van een gesprek, vind ik het belangrijk om hierin een juiste houding aan te nemen. Verder hoop ik door deze basishoudingen te hanteren de hulpverlenersrelatie tussen de jongere en mezelf te verkleinen.

Rogers (geciteerd in Dirkx, 2014, p.7) gaat binnen zijn cliëntgerichte benadering uit van het streven naar groei van de cliënt. Binnen deze groei dienen de cliënten ondersteund te worden door de hulpverleners. Hierbij zijn er drie elementen van belang nl. empathie, echtheid en respect. Hieronder bespreek ik deze afzonderlijk (Dirkx, 2014, p.7-8).

Onderstaande informatie haalde ik uit de cursus gespreksmodellen. Ik ben op zoek gegaan naar de primaire bron van deze informatie, maar heb deze niet kunnen terugvinden. Omdat ik het opnemen van dit onderdeel noodzakelijk vond, koos ik er alsnog voor om dit te bespreken.

#### 4.2.1 *Empathie*

Empathie is het inlevingsvermogen om iemand te begrijpen en je in de situatie waarin de cliënt zich bevindt, in te leven. Om je als hulpverlener te kunnen inleven, is het belangrijk dat je sámen met hen en niet vóór of over hen gaat denken. Empathie kan zich op twee manieren uiten: verbaal en non-verbaal.

Non-verbale empathie gaat over het maken van oogcontact en spiegelen van de houding van de cliënt. Bij verbale empathie is het belangrijk om aan te tonen dat je bereid bent om de cliënt te begrijpen door over onderwerpen te praten die voor hem/haar belangrijk zijn (Dirkx, 2014, p.7-8).

*Vorig schooljaar had Hans in zijn toenmalige school de negatieve ervaring dat zijn leerstoornis niet erkend werd. Ondanks het feit dat ik hiervan reeds op de hoogte gebracht was door zowel zijn studiecoach als zijn mama, Hans luisterde ik toch aandachtig naar zijn verhaal. Ik deed dit door actief te luisteren waarbij ik humde en kleine aanmoedigingen gaf zoals "Ga door.", "Hoe voelde dat voor jou?", "Wat sterk dat jij hebt doorgebeten". Doordat ik merkte dat het voor Hans belangrijk was om over dit thema te praten, paste ik binnen deze situatie verbale empathie toe.*

#### 4.2.2 *Echtheid*

Echtheid is een belangrijk onderdeel van de communicatie. Het verkleint de afstand tussen de cliënt en de hulpverlener. Het zorgt het er ook voor dat er kan samengewerkt worden. Onder echtheid verstaat men dat je jezelf bent in de interactie. Er wordt gesproken over een combinatie zoeken tussen persoonlijke en professionele kwaliteiten. Binnen deze basishouding dient er een overeenstemming te zijn tussen verbale en non-verbale

communicatie. Openheid is hier een belangrijke factor. De hulpverlener dient na te denken of het voor de cliënt een meerwaarde heeft om bepaalde informatie te krijgen en moet deze op een bewuste manier overbrengen (Dirkx, 2014, p.8).

*Bij het voorbereiden van de workshops besloot ik de jongeren op de hoogte te brengen van mijn dyslexie. Ik deed dit tijdens het kennismakingsgesprek met hen en met hun ouders. Hierover heb ik lang nagedacht. Het mededelen van deze boodschap zag ik voor de jongeren als een meerwaarde, omdat ik uit ervaring kan meepraten over hoe het voelt een leerstoornis te hebben. Bovendien wou ik hierdoor de hulpverleningsrelatie tussen mij en de jongere versterken. We hadden immers hetzelfde ervaren.*

### 4.2.3 Respect

Respect wordt binnen de hulpverlening gezien als een vaardigheid om de cliënt te waarderen en te accepteren zoals hij/zij is. Bij deze basishouding zijn er vier belangrijke componenten.

De eerste component is betrokkenheid. Hiermee wordt er verwezen naar de inspanningen die de hulpverlener levert voor de cliënt. Voorbeelden hiervan zijn: het vrijmaken van tijd, het samen actief op zoek gaan naar oplossingen, ...

Aanvaarding is de tweede component. Hierbij gaat het om onvoorwaardelijke acceptatie van de cliënt. Het is als hulpverlener niet noodzakelijk om het eens te zijn met wat de cliënt doet of zegt, maar is het wel belangrijk de eigenheid van de jongere te respecteren (Schipper en de Jonge, 2002).

De derde component is begrijpen. Als hulpverlener lever je een inspanning om inzicht te krijgen in de situatie van de cliënt. Vaardigheden die hierbij belangrijk zijn, is: parafaseren, luisteren, reflecteren, ... Deze begrippen worden in het hoofdstuk "4.3.2.3 Parafaseren van inhoud - reflecteren van gevoel – samenvatten" verder uitgelegd.

Warmte en nabijheid vormen samen het vierde -en in mijn ogen het belangrijkste- component om de afstand tussen de hulpverlener en de cliënt te verkleinen. Door hiernaar te streven, kan je de cliënt op zijn gemak stellen. Om warmte en nabijheid te bekomen, is het als hulpverlener belangrijk om zaken te durven benoemen en opmerkzaam te zijn. Je bewust zijn van wat er tijdens het gesprek gebeurt en van je eigen verbale en non-verbale communicatie is eveneens een belangrijk element in de basishouding van een hulpverlener (Dirkx, 2014, p.8). Dit is voor mij het belangrijkste component, aangezien ik de jongeren slechts op vier verschillende momenten zie – tijdens een kennismakingsgesprek en tijdens drie individuele workshops -. Daarom vind ik het noodzakelijk dat de jongeren zich behaaglijk en veilig voelen tijdens de workshops zodat ze hun ervaringen en gevoelens durven delen met mij. Ik wil hier benadrukken dat ik het niet evident vond om in een zeer korte periode een hulpverleningsrelatie op te starten.

*Tijdens de workshops bewerkstelligde ik het verkleinen van de afstand tussen de jongeren en mezelf door het organiseren van een kennismakingsgesprek met de jongere en zijn/haar ouder (zie "5.1.3 Contact leggen met de jongeren").*

Hierna geef ik een uitgebreide situatieschets waarbij ik rekening hield met de componenten "aanvaarding" en "betrokkenheid". Ik koos ervoor om de situatieschets éénmalig in dialoogvorm te schrijven, om alles zo helder mogelijk weer te geven.

Bij aanvang van workshop 3 gaf Hans aan dat hij zijn "thuiswerk" niet gemaakt had. Dit was reeds de tweede keer. Hans zei eerst dat hij onvoldoende tijd had om deze taak te maken. Dit was tegenstrijdig met wat hij bij aanvang van de workshop –bij het overlopen van zijn week- vertelde. Toen deelde hij mee dat hij de afgelopen week weinig werk voor school had en veel vrije tijd.

Jana: Is er nog een andere reden waarom je je "thuiswerk" niet gemaakt hebt?

Hans: Eigenlijk wel. Tijdens de vorige workshop hebben we samen het "thuiswerk" overlopen, maar ik begreep de opdracht toen niet. Ik dacht dat, wanneer ik de opdracht thuis opnieuw zou lezen, ik deze wel zou begrijpen. Maar dit was niet het geval.

Uit de oudervragenlijst van deze jongere wist ik dat Hans vaak doet alsof hij een opdracht of een

nieuw gezelschapsspel begrijpt. Zijn mama geeft hier volgende reden voor: "Hans wil ten opzichte van zijn vrienden niet laten merken dat hij een leerstoornis heeft. Wanneer hij een spel niet begrijpt, zet hij een masker op en doet hij alsof hij het wel snapt". Met deze informatie in mijn achterhoofd voerde ik het volgende gesprek.

Jana: Is dit de eerste keer dat je in een soortgelijke situatie komt?

Hans: Nee, ik heb dit nog meegemaakt, bijvoorbeeld als ik met mijn vrienden een nieuw gezelschapsspel speel.

Jana: Hoe ga jij er dan mee om als je het spel niet begrijpt?

Hans: Ik vraag mijn vrienden om het spel een tweede keer uit te leggen. Wanneer ik het dan nog niet begrijp, doe ik alsof ik het spel wel begrijp.

Jana: Valt dit niet op bij je vrienden?

Hans: Soms valt dit op, maar dan doe ik alsof ik er even met mijn gedachten niet bij was.

Jana: Wanneer je een opdracht of een spel niet begrijpt, is dit geen probleem, dat kan wel eens gebeuren. Wel is het belangrijk dat wanneer je iets niet begrijpt, je dit zegt. Wanneer je bijvoorbeeld een oefening of toets niet begrijpt en jij lost de oefening op zoals jij denkt, zal de leerkracht deze oefening niet juist kunnen rekenen. Zullen we samen eens op zoek gaan naar hoe we dergelijke situaties kunnen aanpakken?

Hans: Ja graag.

Na het brainstormen over allerlei mogelijke oplossingen kwamen we tot de volgende afspraak: wanneer Hans iets niet begrijpt, zal hij de opdracht zelfstandig opnieuw lezen. Als hij de opdracht nadien nog niet volledig begrijpt, zal hij extra uitleg vragen aan de leerkracht, studietoetscoach of een aanwezige.

Door samen met Hans op zoek te gaan naar de achterliggende oorzaak van het niet maken van het huiswerk en het zoeken naar een oplossing, toon ik mijn bereidheid om inspanningen te leveren in de hulpverlenersrelatie. Hierdoor kom ik tegemoet aan de component "*betrokkenheid*". Met de component "*aanvaarding*" hield ik rekening door Hans te accepteren, ondanks het feit dat hij zijn taak niet maakte. Dit kon Hans merken doordat ik hem mededeelde dat het niet erg was dat hij het huiswerk niet maakte. We hebben deze dan ook samen gemaakt, waarbij ik Hans extra ondersteuning kon geven waar nodig was.

## 4.3 GESPREKSVAAARDIGHEDEN

Het voeren van gesprekken is een dagelijkse bezigheid. Omdat binnen de workshops communicatie een centrale plaats heeft, vind ik het noodzakelijk om stil te staan bij de vaardigheden die binnen een dialoog een essentiële waarde hebben.

Bij het voeren van een gesprek dient er beroep gedaan worden op drie vaardigheden nl: luistervaardigheden, regulerende vaardigheden en zendervaardigheden (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.28-81). Elk van deze vaardigheden worden opgesplitst in deelvaardigheden. Dit licht ik hieronder toe.

### 4.3.1 *Regulerende vaardigheden*

Deze vaardigheid heeft als doel het gesprek in de goede richting te leiden. Hierna bespreek ik alle aspecten van een regulerende vaardigheid (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.51-58).

Ik kies ervoor om enkel de aspecten die van belang zijn voor mijn project verder toe te lichten. Ik zal niet stilstaan bij de vaardigheid "de dialoog zelf". De motivatie hierna kan u terugvinden in het hoofdstuk hieronder.

Regulerende vaardigheden omvatten verschillende aspecten. Een gesprek wordt opgesplitst in drie delen: het openen van een gesprek, de dialoog zelf en het beëindigen van het gesprek (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.51-58). Hieronder belicht ik elk stadium.

#### 4.3.1.1 Het openen van het gesprek

Bij aanvang van een gesprek is het aangewezen om tijd te maken voor een *begroeting en small-talk* te gebruiken. Hierbij ga je kort over alledaagse zaken praten zoals het weer, de schoolresultaten, ... . Dit heeft tot doel het ijs te breken vooraleer men met het eigenlijke gesprek start (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.52).

*Bij aanvang van de workshop startte ik steeds met het voeren van een gesprek over de afgelopen week van de jongere en ging hierover met hen in gesprek. In de eerste workshop praatten we bijvoorbeeld over hun activiteiten tijdens de herfstvakantie.*

Een volgend aspect is het kort *toelichten van het doel en de agendapunten van het gesprek*. Door dit te kaderen weet de cliënt wat er zal volgen. Het is ook van belang om samen met de cliënt het *tijdsaspect* te benoemen. Door hier duidelijk te communiceren, kunnen er misverstanden vermeden worden (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.52).

*Na het voeren van een gesprek over de voorbije week van de jongere, overloop ik samen met hen de inhoud van de workshops. Hieronder geef ik weer hoe ik het thema "Spanningen" samen met de jongere overliep. "Vandaag behandelen we het thema Spanningen. Door middel van een "infopunt" zal ik de theoretische uitleg geven. Vervolgens laat ik jou aan het woord. Je mag je ervaringen met betrekking tot dit thema met mij delen aan de hand van het onderdeel "Wat denk jij?". Nadien voorzie ik een woordzoeker zodat je even op adem kan komen bij het onderdeel "Uitblazertje". Ik geef je nadien de theoretische achtergrond van ontspanningsoefeningen en ter afsluiting van dit thema zullen we er samen één doen in de vorm van een "opdracht".*

#### 4.3.1.2 De dialoog zelf

Doorheen een gesprek is het belangrijk om een terugkoppeling te maken naar de afgesproken agendapunten. Onduidelijkheden of misverstanden worden besproken volgens een zes-stappenplan. Een laatste deelaspect is het hardop denken. Hierbij gaat men de gedachten van dat moment openlijk uitspreken (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.54).

Naar mijn aanvoelen is het maken van een terugkoppeling binnen de workshop naar de agendapunten niet noodzakelijk, omdat de workshops een testfase waren, waarin ik keek naar de noodzakelijke tijd om ieder thema te behandelen. Indien een thema niet volledig behandeld werd, was dit geen probleem en nam ik dit mee naar de volgende workshop. Ook heb ik het gevoel dat bovenvermelde deelaspecten, aspecten zijn die belangrijk zijn van een slecht-nieuwsgesprek - wat in mijn workshop niet aan bod kwam -. Daarom kies ik ervoor om deze deelaspecten niet verder uit te diepen (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.54).

#### 4.3.1.3 Het einde van het gesprek

Op het einde van een gesprek is het belangrijk om kort samen te vatten wat er besproken werd en een terugkoppeling te maken naar de bedoelingen en agendapunten (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.57).

*Aan het einde van iedere workshop overliep ik samen met de jongere de reeds geziene inhoud. Hierbij vroeg ik hen steeds of er zaken waren die niet duidelijk waren. Ook bood ik hen aan om suggesties te geven die ze in een volgende workshop wilden behandelen. De doelen die ik vooropstelde bij ieder thema (kan u vanaf hoofdstuk "5.4 De workshops" terugvinden ) overliep ik niet samen met de jongeren. Omdat het onmogelijk was om dit onderdeel binnen de daarvoor opgestelde tijd - voor Hans was dit 1 uur en Emeline 1u30 - nog te behandelen.*

### 4.3.2 Luistervaardigheden

Bij het voeren van een gesprek is het van belang om op een actieve manier te luisteren. Dit betekent dat je de andere stimuleert en de kans geeft om te vertellen over wat hem/haar bezighoudt (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.31-50). Luistervaardigheden omvatten veel deelaspecten: aandacht geven, vragen stellen, parafraseren, reflecteren en samenvatten. Deze elementen worden hieronder elk afzonderlijk besproken.

#### 4.3.2.1 Aandachtgevend gedrag

Deze vaardigheid heeft tot doel de andere zijn verhaal te laten doen en te stimuleren om door te gaan met vertellen. Aandachtgevend gedrag heeft twee vormen: verbaal en non-verbaal.

Verbaal aandachtgevend gedrag heeft twee deelaspecten nl. het geven van kleine aanmoedigingen en het omgaan met stiltes. Door het geven van *kleine aanmoedigingen* wordt de cliënt aangezet om door te gaan. Voorbeelden hiervan zijn "hummen", "ja", "oh", "ga verder", "vertel eens", ... . Het tweede deelaspect, *omgaan met stiltes*, heeft als doel de cliënt op adem te laten komen, de cliënt zijn gedachten te laten ordenen, de cliënt bewust te laten worden van zijn gevoelens, ... Bij aanvang van de workshop was dit een element waarvan ik bewust gebruik wou maken, omdat het de jongere aanspoort om verder te gaan met zijn/haar verhaal. De jongere ervaarde hierdoor ook dat ik mee volgde in zijn/haar verhaal (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.35).

*Hans diende een boek te lezen voor school en nadien hier een bespreking van te maken. Terwijl hij het verhaal vertelde, humde ik en spoorde hem aan het vervolg te vertellen door te zeggen: "En, wat gebeurde er nadien?, Ga verder, ...".*

Non-verbaal aandachtgevend gedrag heeft vijf aspecten die onderscheiden worden. Een eerste hiervan is het maken van *oogcontact*. Je richt je ogen afwisselend op de cliënt en in de buurt van de cliënt. Een tweede aspect is de *open lichaamshouding*. Hiermee toon je aan dat je openstaat voor wat de persoon gaat vertellen en dat je hiernaar zal luisteren. Het aannemen van een hoek van 45 tot 60 graden draagt bij tot een goede *lichaamspositie*, wat meteen ook het derde deelaspect is. Het vierde element is het belang van *gezichtsuitdrukking*. Het is belangrijk dat dit aansluit bij wat de cliënt vertelt. Een laatste aspect is het *geven van kleine stimulerende gebaren*. Voorbeelden hiervan zijn: hoofdknikken, handgebaren, ... (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.35).

*Ik zorgde ervoor dat ik steeds tien minuten vóór aanvang van de workshop aanwezig was op de locatie. Dit gaf mij de kans de stoelen voor de jongere en mezelf naast elkaar te plaatsen, rekening houdend met de bovengenoemde graden om een goede lichaamspositie aan te nemen. Deze opstelling van de ruimte zorgde ervoor dat het maken van oogcontact moeilijker verliep. De houding die ik gedurende de workshop aannam, kan ik als volgt omschrijven: ik plaatste mijn armen op tafel en had een balpen in de hand. Ik keek afwisselend naar de jongere en naar de werkmap. Ik lette er op dat mijn gezichtsuitdrukkingen niet in conflict waren met wat ik vertelde. Ik bemerkte bij het bekijken van de gemaakte video-opnames dat ik geregeld gebruik maakte van handgebaren, die de jongere aanzette tot verder vertellen.*

#### 4.3.2.2 Vragen stellen

Door het stellen van vragen toon je de cliënt dat je actief luistert. Dit kan op verschillende manieren gebeuren. Ik kies ervoor om enkel open en gesloten vragen te behandelen om mezelf bewust te maken van het verschil tussen beide. Doordat ik tijdens de workshops hoofdzakelijk zal werken met open vragen omdat dit heel wat informatie oplevert, kies ik ervoor om geen verdere toelichting te geven over andere soorten vragen (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.39).

Een gesloten vraag wordt met een korte bevestiging of een ontkenning beantwoord. Met een open vraag peil je naar de beleving van iemand. Een tip bij het stellen van open

vragen is: je vraag te beginnen met “Hoe...”, “Wat bedoel je...”, “Wat vind je van ...?”, “Kun je iets vertellen over...?”.

*Bij aanvang van de workshop dyscalculie vroeg ik Emeline hoe haar vakantie geweest was. Hierop antwoordde ze “Goed”. Door dit antwoord werd ik mezelf ervan bewust dat ik een gesloten vraag gesteld had. Wanneer ik deze vraag op een andere manier stelde: “Wat heb je allemaal gedaan de afgelopen vakantie?”, gaf Emeline me meer informatie over het verloop van haar vakantie.*

De bovenvermelde tip in verband met het beginnen van een open vraag, gebruikte ik gedurende mijn workshop meermaals. Dit zorgde ervoor dat ik de achterliggende gedachten van de jongere kon achterhalen. Een voorbeeld hiervan is het volgende:

*Vanaf workshop 2 startte ik met het overlopen van de afgelopen week. Nadien bekeken we het “thuiswerk” (één of twee kleine opdrachten). Emeline diende een videofragment te bekijken waarin personen met dyscalculie hun ervaring vertelden met deze leerstoornis. Bij het overlopen van het “thuiswerk” vroeg ik Emeline naar haar mening hierover. Ze antwoordde: “Leuk”. Vervolgens vroeg ik haar: “Wat maakte dat je het een fijn fragment vond?”. Hierop repliceerde ze: “Er waren een aantal situaties waarin ik zaken herkende die ik zelf ook al ondervond”. Vervolgens vroeg ik haar naar een concreet voorbeeld, waarop ze antwoordde dat, wanneer ze naar de winkel gaat, ze net zoals het meisje moeilijkheden ondervindt bij het inschatten van de waarde van de gekochte goederen. Daarom betaalt ze steeds met de bankkaart.*

#### 4.3.2.3 Parafraseren van inhoud – reflecteren van gevoel - samenvatten

Parafraseren is: de belangrijkste zaken die de andere heeft gezegd kort en in eigen woorden herhalen. Zo toon je de cliënt dat je hem probeert te begrijpen (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.42-44). Een voorbeeld waar ik binnen de workshop aan parafraseren deed is het volgende:

*Tijdens een gesprek met Emeline over STICORDI-maatregelen<sup>8</sup> vertelde ze mij dat ze die niet kreeg. Ze weet dat andere leerlingen met dyscalculie wel naar de “meer-tijds-klas” mogen bij het maken van een toets en een aantal hulpmiddelen mogen gebruiken, zoals een rekenmachine. Aangezien ik nog nooit gehoord had van de “meer-tijds-klas”, vatte ik de zaken die Emeline benoemde samen en vroeg haar of mijn verwoording klopte.*

Omdat de emotionele toon waarmee een boodschap gegeven wordt belangrijk is, is het van belang om het *gevoel te reflecteren*. Als hulpverlener moet je in eigen woorden de emotie van de andere weergeven. Zo kan je controleren of hetgeen jij ervaart, klopt. Een formulering die hierbij kan helpen is: “als ik het goed begrijp, voel je ...”, “dus je voelde je toen, ...”, “het klinkt alsof je, ...” (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.42-44).

Onder *samenvatten* verstaat men, de hoofdpunten van het gesprek heel beknopt en geordend weergeven. Het is belangrijk hierbij zowel aandacht te schenken aan de feitelijke inhoud als aan de gevoelens van de ander (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.42-44).

#### 4.3.3 Zendvaardigheden: geven van feedback

Het geven van feedback is belangrijk. Wanneer men hierover spreekt, geef je de ander informatie over wat jij als hulpverlener vindt van zijn gedrag. Dit kan op twee manieren gegeven worden. Hierbij gaat het zowel om positieve als negatieve feedback (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.59-81).

---

<sup>8</sup> *STICORDI -maatregel*: “STICORDI” staat voor: Stimuleren, Compenseren, Remediëren en Dispenseren. Dit zijn maatregelen die scholen nemen om tegemoet te komen aan de noden van kinderen en jongeren met leerstoornissen.



Voor de doelgroep waarmee ik werk, namelijk “jongeren met een leerstoornis”, is het geven van positieve feedback van groot belang! Deze jongeren moeten vaak extra inspanningen leveren om geringe resultaten te bereiken( Van Borsel, 2010, p.51).

*Tijdens het afnemen van een zelfontworpen meetinstrument -hierbij gaf ik de jongeren een aantal algemene stellingen om te kijken welke kennis ze reeds hebben over het onderwerp- merkte ik dat Emeline negen van de elf stellingen juist beantwoordde. Ik reageerde hierop als volgt: “Ik vind het fijn dat je een heel erg mooi resultaat scoorde. Je hebt negen juiste antwoorden gegeven. Ik heb de indruk dat je reeds heel wat kennis hebt over dyscalculie”.*

Wanneer er feedback gegeven wordt, is het belangrijk om dit te doen via een ‘ik-boodschap’. Zo wordt de boodschap die je overbrengt als minder aanvallend ervaren. Een ik-boodschap bestaat uit 3 onderdelen. In het eerste onderdeel ga je het gedrag van de cliënt dat je stoort beschrijven. Binnen een tweede onderdeel van deze boodschap beschrijf je het gevoel dat het gedrag van de andere bij jezelf teweeg brengt. Een derde onderdeel van de ‘ik-boodschap’ bestaat erin een beschrijving te geven van de gevolgen die het gedrag van de andere bij jou teweegbrengt. Het is belangrijk om feedback in een “Ik-boodschap” te geven, omdat de boodschap minder aanvallend overkomt voor de andere (van der Molen & Kluijtmans, 2005, p.77).

## **4.4 BESLUIT**

In dit hoofdstuk besprak ik drie basishoudingen: “empathie”, “respect” en “echtheid”. Nadien kaartte ik de noodzakelijke gespreksvaardigheden aan die worden opgedeeld in regulerende vaardigheden, met als doel duidelijkheid te brengen in het gesprek. Vervolgens behandelde ik de luistervaardigheden, waar het actief luisteren een centrale plaats inneemt. Tenslotte stond ik stil bij de zendvaardigheden, bij het geven van feedback en het opstellen van een ik-boodschap.

In een volgend hoofdstuk licht ik de praktische uitwerking toe van dit afstudeerproject. Eerst schets ik mijn voorbereidend werk. Nadien licht ik het ontworpen werkinstrument (de werkmap “Huh? Wat heb ik? ? ?, Dysl/Dyscal...?”) toe. Vervolgens geef ik het verloop van de drie workshops weer. Tenslotte sta ik stil bij de wekelijkse contactmomenten die ik had met mijn begeleidster.

## 5 HET EIGENLIJKE PROJECT

---

### 5.1 INLEIDING

Na een lange zoektocht waarbij theorie en theoretische denkkaders centraal stonden, zal ik u meenemen doorheen het traject waarbij ik een werkinstrument - namelijk de werkmappen "Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?" en "Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?" - ontwikkelde om aan psycho-educatie te doen binnen een studietoetsing dienst. Het werkinstrument testte ik samen met Hans en Emeline uit gedurende drie individuele workshops.

Vooraleer ik kon overgaan tot het effectief geven van de workshops "psycho-educatie", heb ik heel wat stappen ondernomen. In dit onderdeel bespreek ik mijn voorbereidingen. In het tweede onderdeel geef ik verder uitleg over de werkmappen "Huh, Wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?" die ik ontwikkelde. Tijdens het derde onderdeel van dit hoofdstuk zal ik de aanpak van de workshops bespreken. Nadien behandel ik per opgenomen thema de motivatie hiervan en licht ik de theoretische handvatten en de inhoud van elk thema toe. Vervolgens sta ik stil bij het verloop van de workshop, de evaluatie van de doelen en mijn bevindingen. Tenslotte bespreek ik de wekelijkse communicaties met Barbara en het studietoetsing team.

### 5.2 VOORBEREIDING

Tijdens een overleg met het studietoetsing team brainstormde ik over hoe ik het project vorm kon geven. Uit deze brainstorming haalde ik een aantal suggesties. Ik kreeg van het team eigenlijk carte-blanche kreeg aangezien ze tot op heden geen concrete ervaring hebben met de methodiek "psycho-educatie". Omdat ik het belangrijk vind om beroep te doen op persoonlijke handvatten, vormt de zoektocht hiernaar het eerste onderdeel van dit hoofdstuk. Vervolgens licht ik de keuze van de deelnemers toe. Nadien bespreek ik het contact dat ik legde met de jongeren en wil ik nog een woordje uitleg geven over de data waarop de workshops plaatsvonden.

#### 5.2.1 *Zoektocht naar praktische handvatten*

Wat de methodiek psycho-educatie theoretisch inhield, zocht ik op in de literatuur. Een vraag waar ik lang heb mee rondgelopen is: "Hoe moet ik deze methodiek in een praktische uitwerking gieten". Vanaf week één van mijn bachelorproef heb ik hiervoor vele contacten proberen te leggen. Vaak kreeg ik hier geen of een negatief antwoord op. Hieronder geef ik enkele reacties weer.

Bij aanvang van mijn zoektocht naar praktische handvatten zocht ik naar organisaties waarbij men psycho-educatie gaf aan kinderen, jongeren of volwassenen met leerstoornissen. Ik vond maar één organisatie die dit deed. Deze Nederlandse organisatie deelde mij mee dat ze deze methodiek niet meer gebruikten. De reden hiervoor kreeg ik niet.

Omdat ik ondervond dat het vinden van psycho-educatieve sessies bij de doelgroep dyslexie en/of dyscalculie moeilijk verliep, ben ik op internet op zoek gegaan naar organisaties (binnen een andere doelgroep) waar men psycho-educatie geeft. Zo kwam ik bij mevrouw Pieters, erkend klinisch psychologe, systeemtherapeute en medewerkster van Sint-Annendael centrum Grauwzusters te Diest terecht. Deze organisatie biedt hulp binnen de geestelijke gezondheids- en ouderenzorg. Omdat men hier aan de slag gaat met een andere doelgroep, vroeg ik mevrouw Pieters welke zaken bij hen tijdens een sessie psycho-educatie behandeld worden. Ik informeerde of ze eventueel tips voor me had bij het invullen van mijn workshops. Ze gaf me als tip: de jongeren en de ouders vragen wat ze binnen de workshops willen behandelen. Ze gaf ook aan dat het belangrijk is om de jongeren zelf te laten kiezen wie er al dan niet aanwezig mag zijn tijdens het gesprek. Dit kan ik linken aan de term "participatie", een term waarbij ik binnen mijn bachelorproef

aandacht aan besteed. Hieronder verstaat men “het hebben van een aandeel in iets” (Van Dale, 2015).

*Deze suggestie heb ik ook meegenomen naar het kennismakingsgesprek. Tijdens dit gesprek heb ik ruimte gelaten om zowel de jongeren als de ouder de inhoud te laten aanvullen. De mama van Hans gaf bijvoorbeeld aan dat ze graag zou willen weten wat de prevalentie van dyslexie is en of dit vaker bij jongens dan bij meisjes voorkomt. De moeder van Emeline gaf dan weer aan dat ze graag wou weten waarom dyscalculie bij haar dochter zo laat werd vastgesteld. Ik heb geprobeerd om deze vragen tijdens mijn workshop psycho-educatie aan bod te laten komen.*

*Barbara - de persoon die mij begeleidde op het vrijwilligerswerk en eveneens de studietoelichting van Hans - stelde voor om aan te sluiten bij de workshop met Hans. Ze wilde Hans bijstaan in het kaderen van de gevoelens en gedachten die hij in het verleden had ten aanzien van zijn dyslexie. De keuze of Barbara al dan niet aansloot bij het gesprek, liet ik over aan Hans. Zo bewerkstelligde ik de participatie van Hans.*

De tip die ik kreeg van Mevrouw Pieters kan ik ook beschrijven als een manier om betrokkenheid te creëren. Bij betrokkenheid wordt er verwezen naar inspanningen die een hulpverlener levert om de cliënt te waarderen en te accepteren zoals hij/zij is. Betrokkenheid is de eerste component van de basishouding “respect”. Een verdere toelichting en een praktische uitwerking hiervan kan u terugvinden in hoofdstuk “4.2.3 Respect”.

Na bovenstaande contacten had ik nog steeds geen duidelijk beeld over hoe ik mijn workshop psycho-educatie zou invullen. Daarom besloot ik om deel te nemen aan een workshop rond dit onderwerp voor personen met een burn-out. De groep bestond uit 20 personen. Een klinisch psychologe legde het ontstaan, de kenmerken en de mogelijke gevolgen van burn-out uit aan de hand van een PowerPoint. Tijdens deze sessie werd er enkel informatie over de stoornis gegeven. Er werd geen plaats gemaakt voor het herkennen, analyseren en interpreteren van en anticiperen op de probleemsituatie zoals in de definitie van Schothorst et al. (2009) beschreven wordt (waarvoor ik opteer binnen dit werk). In mijn project kies ik ervoor om het basisprincipe “Kennis” voorop te stellen. De andere basisprincipes “acceptatie en positief zelfbeeld”, “handelen”, “individualiseren” en “transfer naar het dagelijkse leven” zullen minder expliciet aan bod komen. De psycho-educatieve interventie - waarin het basisprincipe wordt opgenomen - zal binnen mijn afstudeerproject de bovenhand nemen. Doordat er gebruik gemaakt werd van een andere definitie/standpunt op psycho-educatie, vormde het bijwonen van deze sessie geen meerwaarde voor mijn werk.

Op 17 oktober nam ik contact op met Kathleen Vermeersch en Nadja Brocatus. Zij schreven in het verleden het boek “Psycho-educatie bij dyslexie<sup>9</sup>”. Ik stelde hen de vraag of ik een observatie mocht doen van een psycho-educatieve sessie bij kinderen. Tevens vroeg ik hen tips met betrekking tot het uitvoeren van een sessie met jongeren omdat de aanpak van jongeren en kinderen zeer sterk verschillend is. Nadat ik mijn eerste workshop gaf rond dyslexie en dyscalculie had ik een contactmoment met Kathleen Vermeersch, logopediste en medeauteur van het boek “Psycho-educatie bij dyslexie - werkmap”. Tijdens dit gesprek overliepen we de onderwerpen van de werkmappen. Mevrouw Vermeersch gaf hierbij suggesties en aanvullingen. Ze voorzag de werkblaadjes van beide leerstoornissen van feedback. Ze raadde mij aan om de theorie van B. Boets in verband met het anders functioneren van de hersenen te verwerken in de werkmap “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...”. De feedback die ik van haar kreeg in verband met de lay-out, kan u terugvinden in hoofdstuk “5.3.5.1 Aanpassingen lay-out op basis van feedback”. Ik zie de gekregen feedback als een meerwaarde voor de werkmappen wegens haar ervaring met de doelgroep en haar uitgegeven boek.

---

<sup>9</sup> *Psycho-educatie bij dyslexie – werkmap*. Dit is een werkmap ontworpen voor kinderen

## 5.2.2 Keuze deelnemers workshop

De organisatie waar ik vrijwilligerswerk deed, heeft een zeer uiteenlopende doelgroep. Het was voor mij dan ook onmogelijk om eerst alle jongeren te volgen tijdens een studiecoaching en nadien een keuze te maken uit de deelnemers.

In overleg met Barbara - mijn contactpersoon op het vrijwilligerswerk -, besloten we dat het voor Emeline en Hans zinvol was om aan mijn project deel te nemen. Hierna verduidelijk ik waarom ik voor hen koos en schets hun profiel.

De informatie die u hieronder kan terugvinden, is gebaseerd op gegevens die ik verkreeg tijdens het kennismakingsgesprek met de jongere en zijn ouder, via de oudervragenlijst en het eindverslag van Hans.

### 5.2.2.1 Hans

Hans is een jongen van 17 jaar die zowel dyslexie als dyscalculie heeft. Barbara - de studiecoach van Hans - gaf aan dat het zinvol is om met hem te werken rond dyslexie. De reden hiervoor is dat B. vorig jaar tijdens de studiecoaching ondervond dat Hans de gevolgen van zijn dyslexie toeschreef aan een interne attributie<sup>10</sup> (B. Bracke, persoonlijke communicatie, 1 oktober 2015)

*Dit ondervond ik ook tijdens mijn workshops. Hierna geef ik een voorbeeld, waaruit blijkt dat Hans de gevolgen van zijn dyslexie niet kent. Samen met Hans besprak ik tijdens een eerste workshop een aantal stellingen waarop hij gemotiveerd met "waar" of "niet waar" moest antwoorden. Ik legde hem volgende stelling voor: "Als ik in gesprek ben met iemand en moeilijk op mijn woorden kan komen, is dit het gevolg van mijn dyslexie". Hans antwoordde dat de stelling niet waar was. Wanneer ik hem uitlegde dat "woordvindingsproblemen" een gevolg zijn van dyslexie, schrok hij. Hij dacht immers dat het een eigenschap van hemzelf was.*

Hans werd na een zeer moeilijke examenperiode in februari 2015 aangemeld bij de organisatie. De school adviseerde Hans om een overstap te maken van ASO naar TSO. Hans en zijn ouders beslisten om het schooljaar alsnog in het ASO af te ronden. Op dat ogenblik kreeg hij op school nog geen STICORDI-maatregelen. Hans werd aangemeld omwille van de grote achterstand die hij had. Tijdens de studiecoachings werd er gewerkt rond het aanleren van een correcte studiemethode. Hierbij werd aandacht besteed aan de perfectionistische samenvattingen die Hans maakte. De vakken waarop Hans onvoldoendes scoorde werden tijdens de coachings extra toegelicht en samen bekeken (Learn2Learn, 2015).

De studiecoach van Hans beschrijft hem als een doorzetter. Hans ervaaarde het afgelopen schooljaar heel wat negatieve gedachten die het gevolg waren van negatieve scores die hij behaalde, ondanks zijn grote inzet (B. Bracke, persoonlijke communicatie 1 oktober 2015).

Bij aanvang van het huidige schooljaar veranderde Hans van school en startte hij in het TSO. Hans geeft aan dat hij zich op deze school veel beter voelt en betere resultaten haalt. Daarom volgt Hans momenteel geen studiecoaching meer.

Tijdens de voorbereidingsfasen van mijn project gaf Barbara aan dat Hans het misschien moeilijk zou kunnen hebben met het verwoorden van zijn dyslexie en de gevolgen. Door te veranderen naar een TSO richting die beter op zijn niveau is gericht, dacht hij geen last meer te hebben van dyslexie. Barbara bood aan om tijdens de eerste workshop aan te sluiten, Zodat zij - waar nodig - Hans kon helpen bij het verwoorden van de moeilijkheden die hij de afgelopen jaren ondervond. Wegens ziekte kon Barbara echter niet aansluiten bij de eerste workshop (B. Bracke, persoonlijke communicatie 1 oktober 2015).

Via het doornemen van het dossier van Hans en de oudervragenlijst kon ik me een beeld vormen van hoe Hans zijn dyslexie ervaart en hoe dit in zijn dagelijkse leven meespeelt.

---

<sup>10</sup> *Interne attributie*: de oorzaak van de leerstoornis wordt door de betrokkene bij zichzelf gelegd.

Door de open houding van Hans gedurende workshop 1 werd in overleg met Barbara beslist dat haar aanwezigheid niet noodzakelijk was.

#### 5.2.2.2 Emeline

Emeline is een meisje van 14 jaar en zit momenteel in het tweede middelbaar “moderne wetenschappen”. In de lagere school merkten de leerkrachten op dat Emeline het moeilijk had met rekenen. Ze bracht enkele uren per week door met de “zorgjuf”. Bij de overstap naar het middelbaar viel deze extra steun weg. In het eerste middelbaar maakte Emeline extra oefeningen voor wiskunde. Het is de leerkracht wiskunde die de grote achterstand bij Emeline opmerkte en haar aanraade bijlessen te volgen (persoonlijke communicatie, 26 oktober 2015).

Sinds half september werd Emeline aangemeld bij de logopediste met zware rekenmoeilijkheden. Emeline werd getest op “dyscalculie”. De diagnose is momenteel nog niet gesteld omdat Emeline een remediërend traject van zes maand moet afleggen om aan het hardnekkigheids criterium te voldoen (zie hoofdstuk “3.2.1.1 criteria - didactische resistentiecriterium of hardnekkigheids criterium”). De logopediste - bij wie Emeline een remediërend traject volgt - is ervan overtuigd dat Emeline - gezien de ernst en de zwaarte van de rekenfouten - de diagnose “dyscalculie” zal krijgen. Emeline zou meer specifiek “procedurele dyscalculie” hebben. Eind november startte de studietoetscoaching voor Emeline (B. Bracke, persoonlijke communicatie, 1 oktober 2015).

Gezien Emeline de diagnose “dyscalculie” nog niet kreeg, werd er vanuit gegaan dat zij weinig wist over deze leerstoornis. In overleg beslisten Barbara en ik om samen met Emeline rond dyscalculie te werken.

#### 5.2.3 Contact leggen met de jongeren

Op het moment dat ik van start ga met mijn praktische proef is, Hans reeds aangemeld binnen de organisatie. Hij volgt geen studietoetscoaching omdat het momenteel beter gaat op school. Emeline, is bij de opstartfase van mijn bachelorproef nog niet officieel aangemeld. Op dat ogenblik was er reeds sprake van dat ze in de nabije toekomst studietoetscoaching zou volgen. In de week van mijn laatste workshop startte Emeline hiermee.

Aangezien ik de jongeren en hun ouders nog niet ontmoet had tijdens een studietoetscoaching, besloot ik om voorafgaand een kennismakingsgesprek met hen te plannen om het doel van de workshops uit te leggen. De afspraak voor het eerste contact werd gemaakt via mail (bijlage 2) en ging door in de week van 26 oktober. Met deze samenkomst wilde ik tegemoetkomen aan de component “warmte en nabijheid” die een onderdeel vormt van de basishouding communicatie, namelijk “respect” (4.2.3 Respect). Tijdens dit gesprek heb ik mezelf - als studente orthopedagogie - voorgesteld, een toelichting gegeven over het project, ruimte gelaten voor vragen en het uiten van verwachtingen van de jongere en zijn/haar ouder. Op dat ogenblik heb ik de informed consent - die je terug kan vinden in bijlage 1 - mondeling toegelicht en de desbetreffende ouder de “oudervragenlijst” meegegeven (zie bijlage 3). Hierdoor kon ik hen enerzijds betrekken in de workshops en anderzijds kon ik zo een breder beeld krijgen van de jongere en zijn/haar leerstoornis. De informatie die ik uit deze oudervragenlijst haalde, gebruikte ik ter aanvulling van “5.2.2 Keuze deelnemers workshop”.

#### 5.2.4 Data workshops

Het plannen van de data van de workshops was geen evidentie. Voor mezelf wilde ik de workshops van dyslexie en dyscalculie op verschillende dagen plannen. Dit zou mij de mogelijkheid bieden om de ondervindingen die ik bij de workshop dyslexie ervaarde, te verwerken en aan te passen in de werkblaadjes vóór aanvang van de workshop rond dyscalculie. Het was mijn bedoeling om op drie verschillende momenten, verspreid over 3 weken, samen met de jongeren aan de slag te gaan. Dit zou mij de kans geven om de vooropgestelde thema’s binnen deze tijdspanne te behandelen. Gezien de vrijwillige

deelname aan de workshops, diende ik rekening te houden met de balans tussen vrije tijd, huiswerk van de jongere en deelname aan de workshops.

Aangezien de jongeren kerstexamens hebben, start de studiecoaching vanaf 23 november ter voorbereiding van de examens. Mijn begeleidster raadde me daarom aan om mijn workshops vóór deze datum af te ronden.

Het kennismakingsgesprek plande ik voor beide jongeren in de week van 26 oktober. De week nadien wilde ik starten met de workshops maar doordat de jongeren de herfstvakantie al volledig gepland hadden, vond de eerste workshop plaats na de vakantie. Aangezien ik de jongeren op drie verschillende momenten wilde begeleiden, werd in overleg met Barbara geopteerd om tijdens de week van 23 november alsnog een workshop te laten doorgaan. Zowel de ouders als de jongeren waren hiermee akkoord.

### **5.3 WERKMAP “HUH, WAT HEB IK? ? ? DYSL/DYSCAL...?”**

Mijn afstudeerproject bestaat uit het ontwikkelen van een werkinstrument voor het geven van psycho-educatie aan jongeren met dyslexie en/of dyscalculie. Hierbij voorzie ik een bijhorende handleiding zodat de studiecoaches hier verder mee aan de slag kunnen gaan. In de organisatie waar ik op vrijwillige basis werkte, wil men hiermee psycho-educatie geven tijdens een remediërende studiecoaching.

Hierna beschrijf ik het concept dat ik hanteerde en de motivatie van de werkvorm. Nadien sta ik kort stil bij de thema's die ik in de werkmappen zal behandelen. Vervolgens bespreek ik de te hanteren begeleidingsvorm en de lay-out, gevolgd door een toelichting van de gehanteerde rubrieken. Als laatste bespreek ik het meetinstrument dat ikzelf ontwikkelde binnen dit thema.

Het product dat ik vormde met bijhorende handleiding heb ik niet toegevoegd als bijlage aan dit werk omdat iedere werkmap 44 pagina's bevat en elke handleiding 20 pagina's. Om u toch een idee te geven, heb ik in bijlage 7 de inhoudsopgave toegevoegd van de werkmap “Huh? Wat heb ik, Dysl ...”. Op deze manier wil ik u inzicht geven in de manier waarop ik de inhoud van mijn werkbladen vormgaf. De volledige werkmappen en handleidingen zijn ter inzage tijdens de verdediging van mijn eindwerk.

#### **5.3.1 *Het concept***

Gedurende drie opeenvolgende weken gaf ik psycho-educatieve workshops aan Hans en Emeline. Bij Emeline stond ik stil bij de leerstoornis “dyscalculie”. Hiervoor voorzag ik anderhalf uur per workshop. Voor Hans was dit om praktische redenen niet haalbaar, waardoor ik voor hem één uur voorzag. Met hem werkte ik rond “dyslexie”.

Tijdens mijn workshops koos ik bewust voor de afwezigheid van de ouder. De reden hiervoor is: de positieve houding die beide ouders hebben ten aanzien van de leerstoornis van hun zoon/dochter (een verdere motivatie van deze beslissing kan u terugvinden in “2.3.4.1 Externe factoren”). Een tweede reden voor mijn keuze was, dat ik rekening diende te houden met de haalbaarheid en uitvoerbaarheid van dit afstudeerproject. Hierbij dien ik op te merken dat beide ouders aangaven veel vertrouwen te hebben in mijn project.

Op het einde van iedere workshop bracht ik de ouders van de jongere - via mail - op de hoogte van wat we behandelden tijdens de workshop. Met het schrijven van dit wekelijkse verslag wilde ik de ouderbetrokkenheid vergroten, om zo de acceptatie van de leerstoornis van hun zoon/dochter nog meer te verbeteren. Het aspect “ouderbetrokkenheid” behandelde ik reeds in hoofdstuk “2.3.4.1 Externe factoren”.

Op het einde van het project gaven beide ouders aan dat ze voldoende informatie gekregen hadden via mail en via hun zoon/dochter. Barbara beaamde dit.

Tijdens mijn workshops maakte ik gebruik van een werkmap met werkblaadjes. De toelichting van deze keuze kan u terugvinden in onderstaand hoofdstuk.

### 5.3.2 *Keuze van de werkvorm*

In hoofdstuk “2.2.2 Werkvormen” besprak ik een aantal werkvormen waarmee men aan de slag kan tijdens psycho-educatieve sessies. Ik koos ervoor om een werkmap te ontwikkelen op basis van werkblaadjes - die ik later samenvoegde tot een werkmap -. Tijdens de workshops maakte ik eveneens gebruik van een videofragment, stellingen en een thuiswerkopdracht. Deze keuze maakte ik omdat Vermeulen (2006) aanraadt om gebruik te maken van verschillende materialen en werkvormen om zo verveling bij de jongere tegen te gaan. Omdat ik het eens ben met de zienswijze van Vermeulen (2006), gebruikte ik in de werkmappen 6 verschillende onderdelen, namelijk: “Weetje”, “Infopunt”, “Uitblazertje”, “Opdracht”, “Wat denk jij?” en “Thuiswerk”. Bovendien wil ik hierdoor tegemoetkomen aan het speelse en creatieve karakter dat ik in mijn workshops vooropstel en waarbij ik afstap van de schoolse manier van informatieoverdracht.

Om de werkmappen praktisch en overzichtelijk te houden en omdat de inhoud van de workshops per leerstoornis verschilt, koos ik ervoor om twee werkmappen te maken. In beide worden dezelfde werkwijze en doelen gehanteerd.

### 5.3.3 *Thema's*

Samen met het studiecoaching team overlegde ik de inhoud van de werkmappen. We kwamen tot volgende thema's:

- Dyslexie: wat is dat? - Dyscalculie: wat is dat?;
- Spanningen;
- Vijf G's schema;
- Dyslexie op het werk; - Dyscalculie op het werk;
- Dyslexie in het dagelijkse leven; - Dyscalculie in het dagelijkse leven;
- Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal ...?”

In een later hoofdstuk, bespreek ik de verdere uitwerking en motivatie van deze thema's.

### 5.3.4 *Aspecten van begeleiding*

In dit afstudeerproject wil ik drie aspecten van begeleiding toelichten, namelijk: begeleidingsvorm, begeleidershouding en gespreksvaardigheden. Hierna licht ik de gehanteerde begeleidingsvorm toe.

Voor een toelichting van de begeleidershouding en gespreksvaardigheden, verwijs ik u graag naar hoofdstuk “4.2 Basishouding van een hulpverlener bij communicatie” en “4.3 Gespreksvaardigheden”, waarin u de theoretische en praktische uitwerking kan terugvinden.

Hieronder bespreek ik de gehanteerde begeleidingsvorm. Psycho-educatie biedt de mogelijkheid om zowel individueel als in groep te werken. Aangezien men op mijn vrijwilligerswerk individueel met de jongere aan de slag gaat, koos ik ervoor om deze begeleidingsvorm door te trekken. Een voordeel van deze individuele benadering is dat de mogelijkheid bestaat om persoonlijk te werken. Hierdoor kan ik in mijn workshop met de jongere op zoek gaan naar de kenmerken die specifiek op hen van toepassing zijn. Deze vorm biedt ook de mogelijkheid om de talenten van de jongere meer onder de aandacht te brengen.

De kracht en de invloed van lotgenoten komen in deze werkvorm niet aan bod, wat wel het geval is tijdens de groepsessies. In mijn ogen hebben ze echter een zeer grote meerwaarde, omdat het contact met lotgenoten de jongeren het gevoel kan geven dat ze niet de enige zijn die moeilijkheden ondervinden ten gevolge van hun leerstoornis. Steenbeek-Planting en Kleijen (2011,p.160) beamen dit. Deze auteurs zeggen dat de acceptatie van een leerstoornis vlotter verloopt door contact met andere dyslectici. Dit is dan ook de reden waarom ik op het einde van workshop 1 bij het “thuiswerk” - een verdere toelichting van “thuiswerk” kan u terugvinden in hoofdstuk 5.3.6.6 - de jongere een videofragment laat bekijken waarin lotgenoten aan het woord komen.

### 5.3.5 Lay-out

Uit eigen ondervinding weet ik dat niet elke lay-out even gemakkelijk leesbaar is voor personen met dyslexie. Zelf ervaar ik dat het lezen van een klein gedrukte tekst véél trager gaat. Daarom ging ik op zoek naar een houvast, die me kon wegwijzen in de vormgeving/layout van mijn werkmappen. Zo botste ik op de website “GoedTeLezen.nl”. Hier worden er richtlijnen gegeven over educatief materiaal voor personen met dyslexie. De website bevat meer dan 70 richtlijnen. Hieronder som ik de richtlijnen op die ik toepaste in mijn werkmappen.

- print op papier van minimum 80 gram, om doorschijnen van de tekst te voorkomen;
- maak gebruik van ruime marges;
- plaats, bij het gebruik maken van deelopdrachten, de opdrachten onder elkaar;
- maak gebruik van een schreefloos lettertype<sup>11</sup>;
- maak een duidelijk onderscheid tussen de verschillende paragrafen;

Bovenstaande richtlijnen werden uitgeschreven door Dedicon (2008) in functie van personen met dyslexie. Ik koos ervoor om deze richtlijnen ook toe te passen op de werkmap voor de jongeren met dyscalculie. Hierdoor hebben beide boekjes dezelfde lay-out. Wanneer er met de werkmap “Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?” gewerkt wordt en deze persoon ook dyslexie heeft, is de lay-out meteen ook aangepast aan de noden van de persoon met dyslexie.

*Op basis van bovenstaande elementen, kies ik voor het lettertype “Verdana”, omdat dit een schreefloos lettertype is. De regel- en alinea-afstand bracht ik op 1,15 zodat er een ruime marge is tussen de regels en er een duidelijk onderscheid is tussen de verschillende paragrafen.*

#### 5.3.5.1 Aanpassingen lay-out op basis van feedback

Zoals ik in hoofdstuk “5.2.1. Zoektocht naar praktische handvatten” reeds aanhaalde, kreeg ik gedurende dit project feedback van mevrouw Vermeersch. Zij heeft ervaring en kennis van de doelgroep en schreef het boek “Psycho-educatie bij dyslexie”. Hierna beschrijf ik de aanpassingen die ik deed naar aanleiding van haar feedback op mijn werkblaadjes.

- Per onderdeel duidde ik in de werkblaadjes de belangrijkste woorden aan door ze in het vet en in het blauw te plaatsen. Deze kernwoorden bieden de jongeren tijdens het lezen of bij het herlezen een kapstok. Dit zorgt ervoor dat ze meteen zien waarover het in een paragraaf gaat.
- De lettergrootte veranderde ik van 10 naar 11 en de regel- en alinea-afstand van 1,15 naar 1,5. Deze aanpassingen zorgen voor een vlottere leesbaarheid.
- Per onderdeel ging ik op zoek naar een pictogram. Het toevoegen zorgt voor herkenbaarheid bij de jongere en het geeft het geheel ook een aangenamer, speelser en luchtiger karakter.

---

<sup>11</sup> *Schreefloos lettertype*: dit is een lettertype waarbij aan het uiteinde van de letterbalken geen dwarsstreepjes zijn. Het lettertype “Verdana” bevat geen schreven: A B C. Een voorbeeld waarbij gebruik gemaakt wordt van schreven is “Century725 Cn BT”: A B C



Hieronder kan u een afbeelding terugvinden die het verschil weergeeft in lay-out. Dit is een eigen creatie. De tekst boven de lijn is de lay-out die ik bij aanvang van mijn workshops gebruikte. Onder de lijn kan u de lay-out terugvinden die ik aanpaste op basis van bovengenoemde feedback.

### **Infopunt - diagnostisering**

Nadat je verschillende testen deed bij de logopedist, wordt er op basis van de antwoorden die jij gaf, gekeken of je al dan niet dyslexie hebt. Dyslexie wordt vastgesteld op basis van drie criteria.



### **Infopunt - diagnostisering**

Nadat je verschillende **testen** deed bij de **logopedist**, wordt er op **basis** van de **antwoorden** die jij gaf, gekeken of je al dan niet dyslexie hebt. Dyslexie wordt vastgesteld op basis van **drie criteria**.

*Figuur 3 Verschil in lay-out vóór en na feedback*

#### 5.3.5.2 Bevindingen jongeren

Hierna bespreek ik de bevindingen van de jongeren met betrekking tot de lay-out.

Zoals ik reeds aanhaalde, werden de werkblaadjes tijdens de eerste workshops gegeven zonder deze aanpassingen. Wanneer ik samen met de jongere de werkblaadjes van workshop 1 naast die van workshop 2 en 3 legde, vroeg ik de jongere de verschillen op te sommen. Alle aanpassingen die ik hierboven vermeldde, somden beide jongeren op.

Hans vond de weergave van de kernwoorden een meerwaarde. Hij gaf aan dat de lettergrootte hem hielp om de tekst vlotter te lezen. De aanwezigheid van de pictogrammen vormde voor hem geen meerwaarde.

Voor Emeline vormde de aangepaste lettergrootte geen verschil. Ze ervaaarde deze aanpassing niet als hinderlijk. Het gebruik van de kernwoorden en pictogrammen vond zij een meerwaarde. Ze gaf aan dat ze hierdoor bij het bekijken van de pagina meteen wist waarover het ging.

Beide jongeren vonden het gekozen lettertype voldoende duidelijk. Op basis van deze feedback heb ik hen geen ander lettertype voorgelegd.

#### 5.3.6 *Toelichting gehanteerde rubrieken*

Aangezien ik de workshops vanuit een speelse en creatieve hoek wilde invullen - om zo af te stappen van de schoolse context - koos ik ervoor om verschillende rubrieken te hanteren. De bedoeling hiervan is variatie in de workshops te bekomen.

De werkblaadjes die ik maakte, bestaan uit volgende vaste rubrieken: "Weetje", "Infopunt", "Uitblazertje", "Opdracht", "Wat denk jij?", "Thuiswerk" en "Notitieblad". Naar aanleiding van de feedback die ik van mevrouw Vermeersch kreeg, voegde ik bij elke rubriek een passend pictogram toe. Hieronder licht ik elk van de onderdelen afzonderlijk toe.

Zoals reeds vermeld in "5.3 Werkmap "Huh, Wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?" koos ik ervoor om de werkmappen niet in bijlage toe te voegen. U kan wel in bijlage 8 een voorbeeld terugvinden per gehanteerde rubriek. Op de verdediging van dit project zullen de gehele werkmappen beschikbaar zijn ter inzage.

In onderstaande afbeelding kan u een zelf gemaakt overzicht van de gebruikte pictogrammen terugvinden die ik van het internet haalde. Ik kies ervoor om de eigenlijke bronvermelding per pictogram op te nemen in de bibliografie (achteraan in dit werk, pagina 60-61, onder de noemer “gebruikte pictogrammen”) omdat het refereren naar ieder van deze bronnen volgens de APA-stijl onder deze afbeelding veel ruimte in beslag neemt.



*Figuur 4 Overzicht gebruikte pictogrammen*

#### 5.3.6.1 Weetje

In de werkmap wordt dit onderdeel weergegeven in een blauw kader. Dit deel werd toegevoegd om het geheel luchtiger te maken.

#### 5.3.6.2 Infopunt

Hier geef ik een theoretische uitleg met daaropvolgend een “opdracht” of “Wat denk jij...?”, om zo de opgedane kennis toe te passen.

#### 5.3.6.3 Uitblazertje

Het doel hiervan is de jongere doorheen de gesprekken de ruimte te geven om even op adem te komen. Hiermee wordt - net zoals bij de weetjes - het geheel luchtiger gemaakt.

#### 5.3.6.4 Opdracht

De jongere dient een opdracht uit te voeren die zowel een denkoefening als een fysieke taak kan zijn. Ze heeft tot doel de opgedane informatie te verwerken.

#### 5.3.6.5 Wat denk jij?

In dit onderdeel worden er een aantal vragen gesteld om de jongere te laten stilstaan bij zijn/haar persoonlijke beleving over een thema.

#### 5.3.6.6 Thuiswerk

Brocatus en Vermeersch (2012b) geven enerzijds aan dat het creëren van actieve betrokkenheid van de ouder belangrijk is. Anderzijds is het van belang om te toetsen of de jongere de onderwerpen die aan bod kwamen tijdens de workshop begrepen heeft. Daarom geef ik hen een “thuiswerk” mee. Dit onderdeel zorgt ervoor dat er een transfer gemaakt wordt naar het dagelijkse leven. De noodzaak hiervan, kan u terugvinden in “2.3.5 Transfer naar het dagelijkse leven”. Bij aanvang van een workshop wordt het thuiswerk samen overlopen.

### 5.3.6.7 Notitieblad

Aan het einde van ieder thema voorzie ik een “notitieblad” waarmee ik de jongere en zijn/haar begeleid(st)er de ruimte wil geven voor extra bemerkingsen en notities. Voor dit onderdeel voorzie ik geen specifiek pictogram, omdat de lay-out voldoende duidelijk is.

### 5.3.7 Meetinstrument

Om de invloed van mijn workshops te kunnen bepalen, maakte ik een meetinstrument (zie bijlage 4 en 5), opgebouwd uit stellingen waarin ik algemene kenmerken van de leerstoornis verwerkte. De jongeren konden enkel met “waar” of “niet waar” antwoorden. Wanneer hij/zij het antwoord niet wist, spoorde ik hen aan om het eerste wat in hen opkwam, aan te duiden.

Ik gebruikte het meetinstrument bij aanvang van workshop 1 en bij afsluiting van workshop 3. Ik koos ervoor om de stellingen na de eerste invulling niet te overlopen met de jongere omdat de antwoorden besproken worden in de werkmap. Tijdens de eerste afname, merkte ik dat de jongeren bijna alle antwoorden juist hadden. Dit vond ik opmerkelijk aangezien Emeline nog maar net getest werd en het team aangaf dat Hans de gevolgen van zijn dyslexie niet kende. Bij het opnieuw bekijken van het meetinstrument kwam ik tot het inzicht dat ik enkel algemene kenmerken verwerkte in de stellingen. Toch besloot ik het meetinstrument een tweede keer te gebruiken om te kijken of de jongere foutief beantwoorde stellingen op het einde van de reeks correct invulden. Zowel Hans als Emeline beantwoordden bij een tweede invulling alle stellingen juist.

Ik koos ervoor om het meetinstrument niet toe te voegen aan de werkmap. De reden hiervoor is dat psycho-educatie enkel wordt gegeven wanneer de jongere, de therapeut of de ouders het gevoel hebben dat de jongere niet begrijpt wat de leerstoornis inhoudt. In beide werkmappen voorzie ik bij een “opdracht - dyslexie/dyscalculie, zo verwoord ik het ...”- waarbij er gepeild wordt naar de kennis van de jongere over zijn/haar leerstoornis. Hierdoor krijgt de begeleid(st)er alsnog zicht op hoe de jongere naar de leerstoornis kijkt.

Nadat ik een volledige toelichting gaf over de werkmappen “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?” en “Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?”, bespreek ik in een volgend hoofdstuk de aanpak en de verdere toelichting van de workshops.

## 5.4 DE WORKSHOPS

Ik koos voor de term “workshop” in dit afstudeerproject aangezien het hier gaat over een korte, praktische bijeenkomst waarbij er gewerkt wordt rond een specifiek thema, namelijk: de leerstoornis dyslexie of dyscalculie. Het woord “workshop” legt niet meteen een link met de schoolomgeving - waarvan ik in deze workshops afstand wil nemen - en heeft bovendien een positieve klank.

Hierna zal ik eerst toelichten hoe ik de workshops aanpakte. Nadien geef ik per thema een motivatie voor opname van het thema. De gehanteerde theoretische handvatten, de inhoud, de doelen, het verloop en de evaluatie van de doelen zal ik eveneens toelichten, gevolgd door een aantal bevindingen per thema. Als laatste hoofdstuk verwerkte ik de gekregen feedback van het studiecoaching team in dit hoofdstuk.

### 5.4.1 Aanpak

Bij aanvang van de workshop bespreek ik samen met de jongere hoe hun week verlopen is, hoe hun weekend was, hoe hun schoolresultaten zijn, ... Vanaf workshop 2 bespreek ik telkens het meegegeven “thuiswerk”. Vervolgens overloop ik samen met hen de werkblaadjes die we gedurende de komende workshop zullen behandelen.

*Door bij aanvang een gesprek aan te knopen over het weekverloop, schoolresultaten..., pas ik “small talk” toe. Tijdens het overlopen van de werkblaadjes geef ik de jongere een toelichting bij de elementen die we tijdens de workshop gaan behandelen. Small talk en*

*toelichten van het doel zijn regulerende vaardigheden die ik reeds besprak (zie hoofdstuk “4.3.1.1 Het openen van het gesprek”).*

Wanneer ik de inhoud van de workshop met de jongere overlopen heb, ga ik over tot het behandelen van de werkblaadjes. Ter afronding bekijk ik samen met hen de behandelde inhoud en vraag ik of er onduidelijkheden zijn.

*Door het opnieuw doornemen van de inhoud op het einde van het gesprek, kom ik tegemoet aan het deelaspect “Einde van het gesprek”. Dit is een onderdeel van de regulerende vaardigheden, die ik reeds besprak in hoofdstuk 4.3.1.*

In dit hoofdstuk wil ik opmerken dat ik de werkblaadjes steeds opmaakte in de week voorafgaand aan de workshops. Dit gaf mij de kans mijn ondervindingen die ik had bij de workshop met Hans - die plaatsvond op maandag - te verwerken vóór de aanvang van de workshop met Emeline - die plaatsvond op vrijdag -.

## 5.4.2 Thema: “Wat is dyslexie/dyscalculie?”

### 5.4.2.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Het thema “Wat is dyslexie/dyscalculie?” omvat het grootste deel van beide werkmappen. Door hier veel aandacht aan te besteden, wil ik tegemoet komen aan het basisprincipe van psycho-educatie, namelijk: “kennis” (hoofdstuk “2.3.1 Kennis”). Het geven van basisinformatie met betrekking tot de leerstoornis wordt hier als dé belangrijkste pijler aanzien.

### 5.4.2.2 Theoretische handvatten

Om dit thema vorm te geven, maakte ik gebruik van het hoofdstuk “3 Behandelde leerstoornissen”.

### 5.4.2.3 Inhoud

Dit zijn de onderwerpen waarmee ik het thema “Wat is dyslexie/dyscalculie?” vorm geef:

- Dyslexie / Dyscalculie, zo verwoord ik het ... ;
- Oorsprong term “dyslexie” / “dyscalculie”;
- Diagnostisering;
- Erfelijkheid en voorkomen<sup>12</sup>;
- De werking van de hersenen en de leerstoornis;
- Bekende mensen;
- Talenten;
- Camouflagetechnieken – hulpmiddelen en trucjes;
- Persoonlijke ervaring van de jongere;
- Kenmerken;
- Lotgenoten aan het woord;

Bovenstaande onderwerpen worden afwisselend aangeboden in een “opdracht”, “weetje”, “infopunt”, “wat denk jij?” en “thuiswerk”. In bijlage 7 voorzie ik de inhoudstafel van de werkmapp “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?”. Hieruit kan u afleiden hoe ik elk onderwerp verwerkte.

---

<sup>12</sup> *Voorkomen*: In de werkmapp kies ik voor de term “voorkomen” om de prevalentie van de leerstoornis te kaderen aangezien de term “voorkomen” duidelijker is voor de jongeren.

#### 5.4.2.4 Doelen

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- nagaan hoe de jongere zijn/haar leerstoornis in eigen woorden omschrijft;
- bijsturen indien de jongere foutieve informatie geeft;
- verklaren van de oorsprong van de term “dyslexie” of “dyscalculie”;
- vergroten van de kennis en het inzicht met betrekking tot de diagnose;
- inzicht verwerven in de oorzaken en de prevalentie van zijn/haar leerstoornis;
- laten ervaren dat men, ondanks een leerstoornis, het ver kan brengen in het leven;
- leren benoemen van eigen talenten en positieve eigenschappen;
- begrijpen van het “anders functioneren” van de hersenen bij iemand met dyslexie/dyscalculie;
- kennis verwerven op een ludieke manier, waarbij wordt aangetoond dat dyslexie/dyscalculie niet verdwijnt;
- laten stilstaan bij de compensatiestrategieën die hij/zij gebruikt;
- inzicht verwerven in de kenmerken van de leerstoornis;
- laten ontdekken welke kenmerken van de leerstoornis bij de jongere zelf van toepassing zijn;
- aantonen dat hij/zij niet de enige persoon is met een leerstoornis;
- inzicht ontwikkelen in het feit dat ze meer talenten hebben dan ze denken;
- laten kennismaken met ervaringen van andere jongeren met dezelfde leerstoornis;

#### 5.4.2.5 Verloop

Hierna schets ik hoe de workshops met beide jongeren verliepen.

- Workshop met Hans (rond dyslexie)

Bij aanvang van het gesprek knoopte ik met Hans een gesprek aan over de vakantie die hij net achter de rug had en de boekbespreking die hij maakte. Door het enthousiasme waarmee hij vertelde, diende ik hem aan te sporen om af te ronden zodat we konden overgaan naar de eigenlijke workshop. We startten met het afnemen van het meetinstrument. Hierbij spraken we af om beurtelings een stelling te lezen zodat ik de druk op Hans kon verlichten. Vervolgens gingen we verder met het bespreken van de werkblaadjes. Ik gaf Hans de opdracht om “dyslexie” in eigen bewoordingen te omschrijven. Hierbij merkte ik dat hij de stellingen uit het meetinstrument - die we voorafgaand aan deze opdracht behandelden – gebruikte om de term “dyslexie” te definiëren en deze term niet in eigen woorden omschreef. Hierna gingen we verder met het invullen van de werkmap.

Tijdens het bespreken van het onderdeel “talenten”, somde Hans slechts één talent op. Wanneer ik naar meerdere kwaliteiten vroeg, legde hij uit dat hij enkel datgene wilde benoemen waar hij echt héél goed in is. Gezien het doel van dit onderdeel (namelijk: leren benoemen van eigen talenten en positieve eigenschappen) gaf ik Hans de opdracht thuis te bevragen waarin hij nog meer uitblinkt.

Ter afsluiting van de werkblaadjes overliep ik samen met Hans het “thuiswerk”. Hij diende vragen te beantwoorden betreffende een videofragment waarin lotgenoten getuigden over hun ervaring met dyslexie. Tevens herinnerde ik hem aan de opdracht in verband met zijn andere talenten.

Gezien de vooropgestelde planning, wilde ik het volledige thema Wat is dyslexie?” behandelen tijdens deze workshop. Ingevolge tijdsgebrek werd het onderdeel “kenmerken” tijdens workshop 2 behandeld.

- Workshop met Emeline (rond dyscalculie)

Bij aanvang van de workshop knoopte ik net zoals bij Hans een gesprek aan over de vakantie. Ik merkte hier op dat Emeline een zeer gesloten houding aannam. Ze gaf zeer korte antwoorden en pas nadat ik bijkomende vragen stelde, kreeg ik meer informatie.

Ik koos bij deze workshop voor een andere opbouw in vergelijking met deze rond dyslexie. Barbara had me gesuggereerd om ter inleiding van de workshop een stukje videofragment van het thuiswerk te tonen, om zo op een ludieke wijze van start te gaan. Nadien stond ik met Emeline stil bij het omschrijven van dyscalculie in eigen woorden. Vervolgens nam ik het meetinstrument af om nadien de werkblaadjes te behandelen. Ter afronding van de workshop overliep ik samen met Emeline het “thuiswerk”. Dit heeft dezelfde inhoud als het “thuiswerk” dat ik bij Hans besprak.

Bij het afronden van de workshop merkte ik op dat Emeline al heel wat wist over dyscalculie. Dit merkte ik enerzijds op doordat ze bij aanvang van de workshop “dyscalculie” reeds heel correct omschreef. Anderzijds stelde ik dit vast doordat ze bijna alle stellingen en kenmerken van dyscalculie correct beantwoordde. Emeline beaamde dit, maar vertelde meteen ook dat ze nog niet alles wist over dyscalculie. Om hier dieper op in te gaan, bood ik Emeline aan op de volgende workshop nog een aantal extra stellingen, met algemene kenmerken in, te behandelen. Emeline gaf aan dat dit voor haar niet uitmaakte en ik de inhoud mocht bepalen. Bij het opstellen van de werkblaadjes van workshop 2, ben ik dit aspect uit het oog verloren, waardoor we niet dieper ingingen op de kenmerken.

#### 5.4.2.6 Evaluatie doelen

Hierna bespreek ik de evaluatie van de doelen. Ik wil opmerken dat ik de doelen die beide jongeren bereikt hebben, niet zal benoemen in dit onderdeel. De doelen die ze niet behaalden, zal ik echter wel opsommen en hiervoor een alternatief formuleren. Wanneer bepaalde doelen niet van toepassing zijn, zal ik deze ook vermelden in dit onderdeel.

Doordat Hans bij het omschrijven van de term “dyslexie” gebruik maakte van de voorafgaandelijk besproken stellingen, kon ik doel 1 (nagaan hoe de jongere zijn/haar leerstoornis in eigen woorden omschrijft) niet evalueren. Daarom bracht ik veranderingen aan in de opbouw van deze workshop. Ik liet Emeline eerst dyscalculie in eigen woorden formuleren, nadien nam ik het meetinstrument af. Door deze verandering kon ik wel nagaan of doel 1 bereikt werd. De bovengenoemde aanpassing voerde ik ook door in de werkmapp rond dyslexie. Aangezien de jongeren geen foutieve informatie gaven, is het tweede doel (bijsturen indien de jongere foutieve informatie geeft) voor beiden niet van toepassing.

Omdat Hans slechts één talent opsomde, gaf ik hem de opdracht om thuis te bevragen waarin hij nog meer uitblinkt. Door Hans deze taak mee te geven, slaagde hij erin het doel van het onderdeel “talenten” (leren benoemen van eigen talenten en positieve eigenschappen) te behalen. Door mijn ervaring met Hans, heb ik in de werkblaadjes - die ik voor Emeline ontwikkelde - ruimte voorzien voor het noteren van talenten en positieve eigenschappen aangegeven door haar omgeving. Hierbij stelde ik volgend doel voorop: “inzicht ontwikkelen in het feit dat ze meer talenten hebben dan ze denken”. Emeline voldeed hieraan omdat haar omgeving een heel aantal kenmerken gaf waar ze zelf geen zicht op had. Omdat ze beiden door deze aanpassing het doel bereikten, paste ik beide werkmappen in die zin aan.

Tenslotte wil ik stilstaan bij het vooropgestelde doel: “de jongeren laten ontdekken welke kenmerken van de leerstoornis bij hen van toepassing zijn”. Om dit doel te bereiken, gaf ik de jongeren stellingen waarin acht kenmerken van dyslexie/dyscalculie verwerkt waren. Ik vroeg hen na te gaan of de stelling al dan niet een kenmerk is van hun leerstoornis. Nadien bespraken we dit samen. Aangezien ik enkel door middel van de stellingen dit doel kon toetsen en omdat ik slechts een aantal kenmerken gaf, kan ik besluiten dat de jongeren een aantal kenmerken ontdekt hebben die voor hen van toepassing zijn. Ik ben mij ervan

bewust dat er mogelijk nog kenmerken zijn die tot uiting komen, maar dat ik die niet in dit onderdeel behandelde. Een mogelijk alternatief hiervoor is de studietoelichters betrekken bij het opstellen van dit onderdeel - zij kennen de jongeren beter -. Op die manier had ik me meer kunnen toespitsen op de individueel verschillende kenmerken van de leerstoornis.

#### 5.4.2.7 Bevindingen

Hierna som ik eerst een aantal algemene bevindingen op. Nadien geef ik per jongere nog een aantal bevindingen.

- Algemene bevindingen

Door de stress die ik ervaarde tijdens de workshop kon ik soms niet op de juiste woorden komen en haperde het gesprek. Aangezien ik als begeleidster fungeerde, vond ik dit zeer vervelend en soms zelfs gênant. Anderzijds zag ik dit als een meerwaarde voor Hans, omdat hij op deze manier ervaarde dat ook een begeleid(st)er hinder kan ondervinden van haar dyslexie, maar er zich niet door laat tegenhouden.

*De eerste keer dat ik naar woorden moest zoeken, heb ik dit als volgt benoemd: “Hans, je merkt dat ook ik nog moeilijkheden heb bij het geven van een uitleg en het vinden van de juiste woorden. Dit is helemaal niet erg”. Hans reageerde hier niet op met woorden, maar glimlachte.*

Hierna geef ik een voorbeeld waarin ik aantoon hoe ik in de werkmappen rekening hield met de moeilijkheden van de jongeren.

*- In de werkmappen “Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal... ?” geef ik bij het onderdeel “Wat denk jij? - erfelijkheid en voorkomen”, de prevalentie weer in een percentage. Nadien verwoord ik dit percentage op een andere manier. Dit deed ik bewust aangezien jongeren - afhankelijk van het subtype van dyscalculie - hier moeilijkheden mee ondervinden.*

*- In de werkmappen “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?” hield ik rekening met de moeilijkheden die jongeren met dyslexie ondervinden door extra aandacht te besteden aan de lay-out van de werkmappen (zie hoofdstuk “5.3.5 Lay-out”).*

- Persoonlijke bevindingen met betrekking tot Hans

In hoofdstuk “5.2.2.1 Hans” gaf ik aan dat de studietoelichters de indruk hebben dat Hans de gevolgen van zijn dyslexie niet ziet. Dit merkte ik ook op gedurende deze eerste workshop. Hierna geef ik een aantal situaties weer waarin ik dit ondervond.

- Op een bepaald ogenblik zei Hans dat hij meer tijd nodig heeft bij het lezen en leren. Hij maakte niet de connectie dat dit het gevolg was van zijn dyslexie. Wanneer ik hem dit vertelde, zei hij dat hij dacht dat dit eigen was aan zijn persoonlijkheid.

- Wanneer ik Hans vroeg wat “dyslexie” is, kon hij hier niet meteen antwoord op geven. Na het aanreiken van een aantal mogelijke denkrichtingen kon hij deze term wel verklaren.

Op het einde van de workshop vertelde Hans dat iets voorlezen voor hem niet-helpend is. Hij kan zich dan moeilijk concentreren, waardoor hij de voorgelezen tekst opnieuw moet lezen. Hans en ik spraken af dat Hans de teksten in de komende workshop zelf zou lezen. Ik gaf hem wel de mogelijkheid om mij stukken tekst te laten voorlezen indien het voor hem te belastend werd.

- Persoonlijke bevindingen met betrekking tot Emeline

In hoofdstuk “5.2.2.2 Emeline” motiveerde ik reeds de keuze om met Emeline aan de slag te gaan (namelijk: Emeline kreeg de diagnose “dyscalculie” nog niet, maar het team is er wel van overtuigd dat ze deze zal krijgen na een remediëringstraject). Op basis van deze keuze had ik verwacht dat Emeline bijna geen kennis had van haar leerstoornis. Bij het invullen van het meetinstrument was ik dan ook verwonderd van het aantal juiste antwoorden die ze gaf op stellingen die peilden naar de algemene kenmerken van dyscalculie.

Gedurende deze workshop had ik de indruk dat Emeline het moeilijk had om zich voor mij open te stellen. Ik kreeg de indruk dat ze enkel antwoordde op de vraag en verder uit zichzelf geen extra informatie gaf. Ik vroeg me af of de verlegenheid die ik herkende in haar gedrag te wijten was aan het feit dat ze me nog niet goed kende of dat dit een eigenschap van haar was.

Ik maakte met de logopediste van Emeline een afspraak, waarbij ik Emeline mocht observeren. Deze observatie vond door annulering pas plaats na de eerste workshop. Het viel mij op dat Emeline hier een meer open houding aannam dan tijdens de afgelopen workshop. Ik besprak dit met de logopediste die de verlegenheid van Emeline beaamde. Door op een persoonlijke manier met haar om te gaan, kon de logopediste haar verlegenheid minimaliseren en bewerkstelligde ze een open houding bij haar. Er hing tijdens de logopedie-sessie een heel familiale sfeer tussen beiden en er was plaats voor het vertellen van persoonlijke ervaringen en mopjes. Ten gevolge hiervan ging ik op zoek naar een leuke manier om het gesprek te openen met als doel Emeline tijdens de komende workshops op haar gemak te stellen en de afstand tussen ons te verkleinen. Daarom bracht ik voor workshop 2 een punt tot punt tekening mee en voor workshop 3 een sudoku. Deze keuze was niet lukraak. Ik koos voor deze twee vormen omdat in beide gewerkt wordt met getallen. Op die manier wou ik het plezier van het werken ermee vergroten.

*Door aandacht te schenken aan de afstand tussen Emeline en mezelf en door Emeline op haar gemak te stellen tijdens de workshop, kom ik tegemoet aan de vierde component van respect namelijk: "warmte en nabijheid". Een verdere toelichting van dit component kan u terugvinden in het hoofdstuk "4.2.3 Respect".*

### 5.4.3 Thema: "Spanningen"

#### 5.4.3.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Tijdens mijn opzoekingen in de literatuur las ik dat stress en spanningen een invloed hebben op de leerstoornis. Ik besprak in hoofdstuk "3.3.4. Kenmerken" reeds dat jongeren met dyscalculie onder tijdsdruk meer moeilijkheden ondervinden van hun leerstoornis.

Ik wil benadrukken dat "Spanningen" niet het hoofdthema is van de werkmappen, maar door er gebruik van te maken, wordt de manier waarop de jongere naar zijn leerstoornis kijkt, positief beïnvloed.

#### 5.4.3.2 Theoretische handvatten

In hoofdstuk "3.2.1.1 Subtype" besprak ik reeds de problemen die personen met procedurele dyscalculie ervaren in het werkgeheugen. Ook personen met dyslexie ondervinden deze moeilijkheden (Poleij en Stikkelbroek, 2009b, p.28).

Wanneer problemen in het werkgeheugen en spanningen samen voorkomen, zorgt dit voor een daling van prestaties bij personen met dyslexie en dyscalculie. Voorbeelden hiervan zijn: het vergeten opschrijven van een woord waardoor een zin niet meer klopt of het foutief noteren van getallen. Het reduceren van spanningen is mogelijk door het uitvoeren van ontspanningsoefeningen of -technieken (Poleij en Stikkelbroek, 2009b, p.28) of door het uitvoeren van ademhalingsoefeningen (Hofmeester, 2014, p.152).

Ik leg de invloed van ontspannings- en ademhalingsoefeningen uit.

De ademhaling vormt een centrale functie van ons lichaam. Het bewustzijn van handelingen vormt een centrale functie van onze hersenen. Door bewust te ademen werken bovenstaande functies van ons lichaam en onze hersenen samen. Hierdoor wordt de aanmaak van stressverhogende stoffen - adrenaline, cortisol en noradrenaline - stopgezet. Dit heeft tot gevolg dat ons zenuwstelsel tot rust komt, wat het opnemen van informatie en onze prestaties ten goede komt (Hofmeester, 2014, p.152).



### 5.4.3.3 Inhoud

Hieronder som ik de onderwerpen op die ik in het thema “Spanningen” behandel.

- Wat zijn spanningen?;
- Hoe ervaart de jongere spanningen?;
- Ontspanningsoefeningen;

Bovenstaande onderwerpen worden afwisselend aangeboden in een “opdracht”, “weetje”, “infopunt”, “wat denk jij?” en “thuiswerk”. In bijlage 7 voorzie ik de inhoudstafel van de werkmap “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?”. Hieruit kan u afleiden hoe ik elk onderwerp verwerkte.

### 5.4.3.4 Doelen

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- kaderen waarom dit thema belangrijk is in de werkmap;
- laten stilstaan bij situaties waarin de jongere spanningen ondervindt;
- bewust laten worden van de symptomen van spanningen;
- verwoorden van een ontspanningstechniek die de jongere reeds toepast;
- inzicht ontwikkelen in de invloed van stress en spanningen op taken van de jongere;
- aanleren van een ontspanningsoefening;
- vinden van een ontspanningstechniek die helpt;
- toepassen van de gevonden ontspanningstechniek;

### 5.4.3.5 Verloop

Aangezien de inhoud van dit thema onvoldoende was voor een volledige workshop, behandelde ik dit samen met “het vijf G’s schema” in workshop 2. Om het proces van deze tweede workshop overzichtelijk te kunnen weergeven, beschrijf ik het verloop in hoofdstuk 5.4.4.5.

### 5.4.3.6 Evaluatie doelen

Aangezien ik het verloop van het thema “Spanningen” zal behandelen in hoofdstuk 5.4.4.5, kies ik ervoor om de evaluatie van dit thema in 5.4.4.6 te behandelen.

### 5.4.3.7 Bevindingen

Net zoals voor het “verloop” en de “evaluatie doelen”, behandel ik de “bevindingen” van het thema “spanningen” en het “vijf G’s schema” samen in hoofdstuk 5.4.4.7.

## 5.4.4 Thema: “Het vijf G’s schema”

### 5.4.4.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Dit thema was een suggestie van het team van mijn vrijwilligerswerk. Tijdens de studiecoaching vormt het “vijf G’s schema” reeds een klein onderdeel ervan. Aan de hand van dit schema staat men stil bij situaties waarmee de jongeren het moeilijk hebben. In de periode die voorafgaat aan de diagnose van zijn/haar leerstoornis ondervindt de jongere dat hij niet beloond wordt volgens zijn inzet. Dit kan negatieve gedachten oproepen en daarom is het belangrijk dat de jongeren weten dat de moeilijkheden die ze ervaren, het gevolg zijn van hun leerstoornis en dat ze niet dom zijn (Nonhebel en Vogelaar, 2010, p.5; Van Borsel, 2010, p.51). Door gebruik te maken van het vijf G’s schema kunnen jongeren op een andere manier naar de situatie kijken. De kans dat ze niet-helpende gedachten,

gevoelens en attitudes ontwikkelen ten aanzien van hun leerstoornis, school, huiswerk en zichzelf is zeer reëel (Brocatius en Vermeersch, 2012, p.45). Door hen niet-helpende gedachten te leren ombuigen naar helpende gedachten, wil ik een positieve attitude ten aanzien van hun leerstoornis bewerkstelligen.

Ik wil benadrukken dat het “vijf G’s schema” niet het hoofdthema is van de werkmappen, maar door er gebruik van te maken, wordt de manier waarop de jongere naar zijn leerstoornis kijkt, positief beïnvloed.

#### 5.4.4.2 Theoretische handvatten

De vijf G’s binnen het vijf G’s schema staan voor: gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag en gevolgen. Hierna licht ik elk onderdeel kort toe.

De eerste G staat voor “*gebeurtenis*”. Hier dient de situatie beschreven te worden zoals die zich voordoet. Eénzelfde gebeurtenis wordt door iedereen anders ervaren omdat die beïnvloed wordt door onze gedachten, gevoelens en gedragingen (Brocatius en Vermeersch, 2012, p.47). Ik wil het volgende meegeven aan de jongere: “Aan de gebeurtenis op zich kan niets veranderd worden, wel aan de manier waarop men ernaar kijkt”. Dit kan men doen door een onderscheid te maken tussen helpende, neutrale en niet-helpende gedachten (Faber, Verker, van Aken, Lissenburg, & Geerlings, 2006, p. 34).

Hiermee belanden we meteen aan de tweede G namelijk: “*gedachte*”. Hierbij onderscheiden we drie soorten gedachten. Niet-helpende gedachten zijn vaak niet waar of overdreven. Ze vormen een obstakel bij het bereiken van ons doel en geven een onrustig gevoel. Neutrale gedachten stellen feiten vast. Helpende gedachten helpen ons bij het bereiken van een doel en geven ons een goed gevoel (Brocatius en Vermeersch, 2012, p.49). Aangezien niet-helpende gedachten een obstakel vormen in het functioneren, is het belangrijk om ze om te vormen naar helpende gedachten. Dit doe je door de negatieve elementen in een boodschap te vervangen door positieve elementen.

De derde G staat voor “*gevoelens*”. Hieronder verstaat men zowel de emotionele als de lichamelijke gevolgen die voortvloeien uit gedachten van de jongere ingevolge een gebeurtenis. We zijn ons bewuster van de gevoelens dan van de gedachten die we hebben (Brocatius en Vermeersch, 2012, p.46).

Als vierde komt het “*gedrag*” aan bod. Dit is de reactie die er ontstaat ten gevolge van bovengenoemde G’s. Wanneer we het gedrag van iemand willen beïnvloeden of veranderen zullen we - gezien de invloed van gedachten op gedrag - de gedachten ook moeten beïnvloeden of veranderen (Brocatius en Vermeersch, 2012, p.47).

De vijfde G in dit schema staat voor “*gevolg*”. Hierbij wordt er stilgestaan bij de gevolgen die de gebeurtenis voor de jongere heeft (Faber, Verker, van Aken, Lissenburg, & Geerlings, 2006, p. 35). Persoonlijk vind ik het bij dit onderdeel belangrijk om een reflectie te maken over hoe een dergelijke situatie in de toekomst anders aangepakt zou kunnen worden. Dit is een element dat ik in mijn stagereflecties steeds toelichtte. Ik merk dat ik door te reflecteren, bewuster stilsta bij mijn handelen. Het zich bewuster worden van hun handelen is dan ook iets dat ik bij de jongeren wil bewerkstellingen.

*In mijn werkblaadjes doe ik dit door aan de jongere de volgende vraag te stellen: “Wat zou je doen om deze situatie in de toekomst op een andere manier aan te pakken?”*

#### 5.4.4.3 Inhoud

Hieronder beschrijf ik de inhoud van het thema “Het vijf G’s schema”.

- Uitleggen van het vijf G’s schema;
- Soorten gedachten;
- Toepassen van het vijf G’s schema;

Bovenstaande onderwerpen worden afwisselend aangeboden in een “opdracht”, “weetje”, “infopunt”, “wat denk jij?” en “thuiswerk”. In bijlage 7 voorzie ik de inhoudstafel van de werkmapp “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?”. Hieruit kan u afleiden hoe ik elk onderwerp verwerkte.

#### 5.4.4.4 Doelen

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- informeren hoe een gebeurtenis aanleiding geeft tot een bepaald gevolg;
- begrijpen en herkennen van verschillende soorten gedachten;
- leren omvormen van niet-helpende gedachten naar helpende gedachten;
- inzicht verwerven in het verband tussen gedachten, gevoelens, gedrag en gevolg;
- stilstaan bij de invloed van gebeurtenissen, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolg;
- laten nadenken over alternatieve handelingen in een bepaalde situatie;
- toepassen van het aangeleerde vijf G's schema in een recente situatie;

#### 5.4.4.5 Verloop

In hoofdstuk 5.4.3.5 bracht ik u er reeds van op de hoogte dat ik de thema's "spanningen" en "het vijf G's schema" samen in workshop 2 behandelde. Hierna beschrijf ik het verloop van workshop 2.

- Workshop met Hans (rond dyslexie)

Na een kort gesprek over de afgelopen week van Hans, overliepen we het "thuiswerk". Aangezien Hans enkel het onderdeel "talenten" voorbereidde, bespraken we enkel dit. Het onderdeel "lotgenoten aan het woord" gaf ik opnieuw mee als thuiswerk omdat dit een belangrijk onderdeel vormt binnen de psycho-educatie die ik geef. Bij het overlopen van de talenten bleek dat Hans meer talenten had dan hij tijdens de vorige workshop aangaf. Hij zei dat hij hiervan geschrokken was. Hij was hier terecht fier op. Zijn ouders en zijn vrienden hadden een aantal talenten opgesomd waar hij zelf niet aan gedacht had. Hieruit kan ik besluiten dat Hans alsnog het vooropgestelde doel - "inzicht ontwikkelen in het feit dat ze meer talenten hebben dan ze denken" - behaalde.

Doordat we in de vorige workshop de kenmerken van dyslexie niet behandelden, startten we met dit onderdeel. Vervolgens startte ik met de werkbladen rond spanningen. Hans kon vlot situaties en symptomen opnoemen waarin hij spanningen ondervond. Op het ogenblik dat ik tijdens de "opdracht" aan Hans een ontspanningsoefening wou aanleren, vond hij deze overbodig. Aangezien Hans reeds 17 jaar is, kon ik mij vinden in zijn opmerking en ging ik over naar een volgend onderdeel in de werkblaadjes.

*Door deze opdracht over te slaan, heb ik rekening gehouden met de noden van de jongere. Dit is een principe dat bij psycho-educatie belangrijk is (Vermeulen, 2006, p.48). Ik kom door deze handeling tegemoet aan de flexibiliteit die er tijdens een psycho-educatief programma gehanteerd dient te worden.*

Na het afronden van het thema "spanningen" gingen we over tot het behandelen van het thema "het vijf G's schema". We bespraken de soorten gedachten. De opdracht waarbij Hans niet-helpende gedachten moest omvormen naar helpende gedachten verliep in het begin moeizaam. Na enkele oefeningen lukte dit beter. Wanneer Hans een persoonlijke niet-helpende gedachte moest formuleren, zei hij dat dit voor hem moeilijk was. Met het gesprek van zijn studietoestel in mijn achterhoofd, gaf ik een aantal voorbeelden van niet-helpende gedachten die hij het afgelopen jaar had. Hans vond nu de mogelijkheid om niet-helpende gedachten te verwoorden en deze op een gepaste manier om te vormen.

*Aangezien de studietoestel van Hans me inlichtte over de negatieve gedachten waar Hans het afgelopen jaar mee worstelde, heb ik aan dit onderdeel extra aandacht besteed.*

Omdat de mama van Hans bij aanvang van de workshop verteld had dat Hans vroeger moest vertrekken, behandelden we het vijf G's schema die dag niet. Het werd verschoven naar de volgende workshop. Wel overliep ik nog samen met Hans het verwachte "thuiswerk". Hans diende een videofragment te bekijken - waarbij lotgenoten een

getuigenis brengen - en hierover een aantal vragen op te lossen. Hij moest eveneens op zoek gaan naar een techniek of een oefening die hem helpt in een stressvolle situatie (in een schoolse context).

- Workshop met Emeline (rond dyscalculie)

Ik startte de workshop met het voeren van een gesprek over de afgelopen week. Vervolgens overliep ik het “thuiswerk”, waarbij Emeline naar een videofragment diende te kijken met getuigenissen van lotgenoten. Emeline gaf aan dat de zaken die aan bod kwamen in het videofragment zeer herkenbaar waren.

Een voorbeeld hiervan was: een meisje dat moeilijkheden ondervond bij het inschatten van de totale waarde van de producten in haar winkelkar. Uit schrik om te weinig cash geld te hebben, betaalde ze steeds met de bankkaart.

Emeline zei dat ze hiermee ook moeilijkheden ondervindt. Vervolgens bespraken we nog een aantal andere situaties waar ze zichzelf in herkende.

Op basis van de bevindingen die ik reeds uitschreef in hoofdstuk “5.4.2.7. Bevindingen - persoonlijke bevindingen met betrekking tot Emeline”, voegde ik een uitblazertje toe aan de werkblaadjes van deze workshop. Het was de bedoeling om hiermee de verlegenheid van Emeline te verminderen. Na de bespreking van het “thuiswerk” bood ik Emeline een punt tot punt tekening <sup>13</sup>aan. Tijdens het maken ervan knoopte ik een gesprek aan over haar hobby's en over een gelijkaardige tekening die ze daags voordien maakte met haar zus.

Vervolgens startten we met het thema “spanningen”. Het overlopen van dit hoofdstuk verliep vlot. Hierover heb ik geen noemenswaardige opmerkingen. Tenslotte behandelden we het thema “het vijf G's schema”. Het viel mij op dat Emeline de vooropgestelde niet-helpende gedachten vlot kon ombuigen tot helpende gedachten. Ze ondervond wel moeilijkheden bij het onderscheiden van de verschillende soorten gedachten. Het toepassen van het vijf G's schema verliep vlot.

Ter afsluiting van deze workshop overliepen we samen het “thuiswerk”. Emeline diende op zoek te gaan naar een ontspanningstechniek die voor haar helpend is. Ze moest ook het vijf G's schema toepassen op een situatie uit de afgelopen week.

#### 5.4.4.6 Evaluatie doelen

Hierna bespreek ik de evaluatie van de doelen. Ik wil opmerken dat ik de doelen die beide jongeren bereikt hebben niet zal benoemen in dit onderdeel. De doelen die ze niet behaalden, zal ik echter wel opsommen en hiervoor een alternatief formuleren. Wanneer bepaalde doelen niet van toepassing zijn, zal ik deze ook vermelden in dit onderdeel.

In het thema “Spanningen” heb ik bijna al de vooropgestelde doelen bereikt. Over het bereiken van het doel: “de jongere inzicht laten ontwikkelen in de invloed van stress en spanningen op een taak”, kan ik geen uitspraak doen. Indien ik een stressvolle situatie zou hebben gecreëerd, zouden de jongeren zelf de invloed van spanningen op hun taak hebben kunnen ervaren. Door deze aanpak had ik kunnen evalueren of de jongeren dit doel hadden bereikt.

Binnen het thema “Het vijf G's schema”, behaalde Emeline alle doelen, Hans daarentegen niet. Voor hem was het moeilijk om het verband te zien tussen gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolg. Hij had evenmin inzicht in de invloed van alle componenten van “het vijf G's schema” op elkaar, omdat hij het onderscheid niet kon maken tussen gedachten en gevoelens. Daarom hebben we samen eerst alle mogelijke gevoelens, die iemand kan ervaren, overlopen waarna het voor hem beter lukte om het onderscheid te maken. Extra oefeningen hierop zijn echter nog noodzakelijk.

---

<sup>13</sup> *Punt tot punt tekening*: dit is een tekening waarbij de jongere de getallen chronologisch met elkaar moet verbinden. Op het einde komt er een tekening tevoorschijn. De tekening die ik de jongere aanbodt komt uit een boek voor volwassenen.

#### 5.4.4.7 Bevindingen

Over de tweede workshop heb ik slechts één bevinding met betrekking tot Emeline. Het aanbieden van een “uitblazertje” (een punt tot punt tekening) zorgde ervoor dat ze een meer open houding aannam ten opzichte van mij. Tijdens de volgende workshop zal ik daarom opnieuw op zoek gaan naar een “uitblazertje”.

#### 5.4.5 *Thema: “Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven”*

##### 5.4.5.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Het invoegen van dit thema gebeurde op vraag van het team van mijn vrijwilligerswerk. Aangezien dyslexie en dyscalculie niet enkel invloed hebben op het schoolse vlak maar ook op het dagelijkse leven, bespreek ik dit thema samen met de jongeren.

##### 5.4.5.2 Theoretische handvatten

Bij het vormgeven van dit thema hield ik rekening met de theorie die ik reeds in hoofdstuk 3.2.5 en 3.3.5 “gevolgen” opnam.

##### 5.4.5.3 Inhoud

Naar aanleiding van het thema “Dyslexie/dyscalculie in het dagelijkse leven?” sta ik samen met de jongeren stil bij de invloed van hun leerstoornis op het dagelijkse leven. Door gebruik te maken van het onderdeel “Wat denk jij?” bespreek ik met hen waar ze in het dagelijkse leven geconfronteerd worden met woorden en of letters /cijfers. Nadien vraag ik hen hoe zij moeilijkheden ervaren in de voordien besproken situaties.

##### 5.4.5.4 Doelen

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- wijzen op situaties in het dagelijkse leven waar ze geconfronteerd worden met cijfers en letters;
- nagaan welke invloed dyslexie/dyscalculie heeft op hun dagelijkse leven;

##### 5.4.5.5 Verloop

Aangezien de inhoud van dit thema onvoldoende was voor een volledige workshop, behandelde ik dit samen met “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?” in workshop 3. Om het proces van deze derde workshop overzichtelijk te kunnen weergeven, beschrijf ik dit in hoofdstuk 5.4.7.5.

##### 5.4.5.6 Evaluatie doelen

Aangezien ik het verloop van het thema “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?” zal behandelen in workshop 3, kies ik ervoor om de evaluatie van dit thema in 5.4.7.6 te behandelen.

##### 5.4.5.7 Bevindingen

Aangezien ik tijdens mijn derde workshop zowel het thema “Dyslexie/dyscalculie in het dagelijkse leven” als “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?” besprak, zal ik hier geen bevindingen neerschrijven. U kan deze terugvinden in het hoofdstuk 5.4.7.7.

## 5.4.6 Thema: “Dyslexie/Dyscalculie op het werk”

### 5.4.6.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Op vraag van het team behandelde ik dit thema. De motivatie hiervoor is de volgende: Hans, de jongere waarmee ik werkte rond dyslexie, zit reeds in het vijfde middelbaar en zal weldra op de arbeidsmarkt terechtkomen. De studiecoaches vonden het belangrijk om samen met deze jongere een gesprek te hebben over het al dan niet melden van zijn leerstoornis aan zijn werkgever. Door dit onderwerp bespreekbaar te maken, bood ik de jongere de kans om samen met mij - in de toekomst met hun studiecoach - hierbij stil te staan. Hiermee hoopte ik de onzekerheid die zou kunnen bestaan over dit thema bij de jongere weg te nemen.

### 5.4.6.2 Theoretische handvatten

Na opzoekwerk in de literatuur kwam ik tot de conclusie dat er geen specifieke regelgeving bestaat die zegt dat je een leerstoornis moet melden. Volgens Vandeweerd – medewerker steunpunt handicap & arbeid en jongerenwerking katholieke vereniging gehandicapt - (persoonlijke communicatie, 15 december 2015) zijn er juridische uitspraken die stellen dat - als je “iets” hebt waarvan je werkgever geacht wordt dit te weten, omdat dit een impact zou kunnen hebben op de uitvoering van je werk - je verplicht bent dit te melden, ook al vraagt men hier niet specifiek naar.

Gezien er over dit thema heel weinig wetenschappelijk onderbouwde literatuur terug te vinden is, koos ik ervoor om dit te bespreken met professionele hulpverleners.

Deze problematiek legde ik voor tijdens een persoonlijke communicatie op 10 november 2015 aan mevrouw Vermeersch - logopediste in een centrum voor ambulante revalidatie – en op 16 november 2015 aan mevrouw Puyenbroeck– orthopedagoge in een centrum voor leerproblemen -. Tijdens dit gesprek benadrukte mevrouw Vermeersch dat het al dan niet melden van deze informatie een persoonlijke overweging blijft.

We kwamen tot de volgende voor- en nadelen:

- Voordelen
  - er kan open gepraat worden over de leerstoornis;
  - men kan samen op zoek gaan naar oplossingen/compensaties;
  - men kan rekening houden met de gevolgen van de leerstoornis;
- Nadelen
  - het kan negatieve reacties uitlokken bij anderen (collega's, bazen, ...);
  - er bestaat een kans dat de job geweigerd wordt;

Omdat bovenstaande lijst persoonlijke overwegingen zijn, voorzie ik in de handleiding ruimte zodat de studiecoach dit verder kan aanvullen.

### 5.4.6.3 Inhoud

Naar aanleiding van dit thema sta ik samen met de jongere stil bij de voor- en nadelen van het al dan niet melden van zijn/haar leerstoornis op het werk. Ik maak hiervoor gebruik van het onderdeel “wat denk jij?”, waarbij ik door vragen te stellen in gesprek ga met de jongere.

### 5.4.6.4 Doelen

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- laten nadenken over dyslexie/dyscalculie op de werkvloer;
- voor- en nadelen afwegen bij het melden van een leerstoornis aan de werkgever;

- nemen van een voorlopige beslissing over het al dan niet melden van een leerstoornis aan de werkgever;

#### 5.4.6.5 Verloop

Aangezien de inhoud van dit thema onvoldoende is voor een volledige workshop, behandelde ik dit samen met “dyslexie/dyscalculie in het dagelijkse leven” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal... ?” in workshop 3. Om het proces van deze workshop overzichtelijk te kunnen weergeven, beschrijf ik het in hoofdstuk 5.4.7.5.

#### 5.4.6.6 Evaluatie doelen

Omdat ik het verloop van het thema “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?” zal behandelen in workshop 3, kies ik ervoor om de evaluatie van dit thema in 5.4.7.6 te behandelen.

#### 5.4.6.7 Bevindingen

Aangezien ik in de derde workshop die ik gaf, zowel het thema “Dyslexie/dyscalculie in het dagelijkse leven” als “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?” besprak, zal ik hier geen bevindingen neerschrijven. Mijn persoonlijke bevindingen met betrekking tot dit en volgend thema kan u terugvinden in het hoofdstuk 5.4.7.7.

### 5.4.7 *Thema: “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal ...?”*

#### 5.4.7.1 Toelichting van en motivatie voor opname van het thema

Dit thema voegde ik toe ter afronding van de werkmap “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal ...?”. Het is de bedoeling om te toetsen of de jongere het hoofddoel van psycho-educatie - het zelfstandig en correct verwoorden van de eigen leerstoornis - bereikte.

#### 5.4.7.2 Theoretische handvatten

Voor dit thema doe ik geen beroep op theoretische handvatten.

#### 5.4.7.3 Inhoud

In dit thema laat ik de jongere aan de hand van een “Wat denk jij?”-onderdeel zijn/haar eigen leerstoornis verwoorden.

#### 5.4.7.4 Doel

Onderstaande doelen zijn samengesteld op basis van de inhoud en de onderdelen van de werkmappen. De doelen zijn zo geformuleerd dat ze hoofdzakelijk betrekking hebben op de jongeren.

- De jongere kan in zijn eigen woorden zijn/haar leerstoornis formuleren;
- De jongere kan de gevolgen die hij/zij ondervindt ten gevolge van zijn/haar leerstoornis verwoorden;

#### 5.4.7.5 Verloop

In hoofdstuk 5.4.5.5 en 5.4.6.5 bracht ik u er reeds van op de hoogte dat ik de thema's “Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven”, “Dyslexie/Dyscalculie op het werk” en “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal ... ?” samen in workshop 3 zou behandelen. Hierna beschrijf ik het verloop van workshop 3.

- Workshop met Hans (rond dyslexie)

De dagen vóór deze workshop en de dag zelf was ik ziek. Uitstel van deze workshop was geen mogelijkheid omdat de week daarop de examens voor de jongeren startten. Hierdoor waren mijn voorbereidingen minder grondig dan voor de andere workshops. Ik had een werkblaadje gemaakt voor het thema “Dyslexie op het werk” en had de bedoeling om er ook één te maken voor het afsluitende thema: “Het antwoord op “Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?”. Het is niet gelukt om dit thema schriftelijk voor te bereiden, wel dacht ik voor aanvang van de workshop na over hoe ik dit zou aanpakken en behandelde dit thema mondeling.

Workshop 3 startte ik met het bespreken van het “thuiswerk”. Tijdens het eerste onderdeel bespraken we het videofragment waarin lotgenoten aan het woord kwamen. Hans gaf aan dat hij dit een zeer interessant fragment vond en dat hij zich hierin herkende (bijvoorbeeld: niet graag lezen en de context van een verhaal moeilijk begrijpen). Het was voor hem geruststellend dat ook anderen op een gelijkaardige manier hinder ondervinden van hun dyslexie.

Vervolgens gingen we over tot het bespreken van het tweede onderdeel van het thuiswerk nl: “de ontspanningsoefening”. Hans diende op zoek te gaan naar een oefening/methodiek die hem tot rust kon brengen wanneer hij in een schoolse context spanningen ondervond. Hij had deze opdracht niet gemaakt omdat hij ze niet begreep. Dit was in tegenstelling tot wat hij aangaf tijdens de vorige workshop. Ik legde de opdracht op een andere manier uit, waardoor Hans ze wel begreep en wel kon beantwoorden. Aangezien Hans eerst aangaf dat hij de opdracht wel begreep en nadien niet meer, vroeg ik hem of dit nog gebeurde. Hij zei dat hij dit ook deed wanneer hij samen met zijn vrienden een nieuw spel speelt. De mama van Hans haalde dit ook aan in de oudervragenlijst. Daarom besloot ik de voor- en nadelen van het vragen van extra uitleg met Hans te overlopen. We kwamen tot een afspraak, waaraan Hans zich in een gelijkaardige situatie dient te houden (namelijk: als hij de opdracht nadien nog niet volledig begrijpt, zal hij extra uitleg vragen aan de leerkracht, studiecoach of een aanwezige).

We vervolgden de workshop met het bespreken van het vijf G’s schema, aangezien we dit tijdens de vorige workshop niet afwerkten. Tijdens de eerste oefeningen die ik samen met Hans besprak, ondervond hij hinder bij het onderscheiden van gedachten en gevoelens. Ten gevolge hiervan overliepen we samen alle mogelijke gevoelens die iemand kan ervaren. Bij het oplossen van een volgende opdracht, verliep het maken van het onderscheid vlotter. Aangezien ik nog maar twintig minuten over had voor het afronden van de workshop, maakten we geen derde oefening, zoals voorzien in de werkmap.

Het volgende thema dat we tijdens deze workshop behandelden was: “Dyslexie op het werk”. Het overlopen van dit thema verliep vlot.

Hans besloot om zijn leerstoornis niet te vermelden tijdens zijn sollicitatiegesprek, maar dit uiteindelijk wel te doen als zijn dyslexie invloed zou hebben op de uitvoering van zijn job.

Daaropvolgend nam ik het meetinstrument dat ik bij aanvang van de workshopreeks reeds gebruikte, opnieuw af, met als doel te controleren of Hans nieuwe informatie opnam uit de workshopreeks.

Tenslotte behandelde ik het thema “Het antwoord op Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?”. Ik vroeg Hans om de term “dyslexie” en de gevolgen hiervan te omschrijven in eigen woorden. Ik merkte dat hij de stellingen die we voordien behandelden tijdens het meetinstrument, gebruikte om een omschrijving van “dyslexie” te geven. Hij somde een aantal zaken op die hij bijleerde tijdens deze workshopreeks, bijvoorbeeld: “Het meer tijd nodig hebben bij het studeren en het moeilijk vinden van de juiste woorden, zijn gevolgen van mijn dyslexie”.

Ter afsluiting van de workshopreeks overliep ik samen met Hans de werkmap opnieuw en vroeg ik de lay-out van de werkblaadjes uit workshop 1 te vergelijken met die uit workshop 2 en 3. De gekregen feedback verwerkte ik reeds in hoofdstuk “5.3.5.2 Bevindingen



jongeren". Bij het afronden van de workshop bedankte ik Hans nogmaals voor de deelname aan mijn project en wenste ik hem héél véél succes toe met zijn examens.

- Workshop met Emeline (rond dyscalculie)

Ik bracht voor deze workshop een sudoku mee voor Emeline, aangezien ik in de vorige workshop ondervond dat ze hierdoor een meer open houding aannam. Nadien bespraken we het "thuiswerk" dat ze voorbereide (het zoeken van een toepassing op het vijf G's schema en van een ontspanningsoefening). Het vijf G's schema dat Emeline opstelde was volledig correct ingevuld, waaruit bleek dat ze de theorie goed begrepen had.

*Bij het bespreken van het "thuiswerk", ondervond ik dat Emeline een transfer maakte van het geleerde. Dit is het doel dat Brocatus en Vermeersch (2012b, p.7) hierbij voorop stellen.*

Een ontspanningsoefening vond Emeline niet. Ze stond wel stil bij de manier waarop ze tot rust kwam wanneer ze spanningen ondervond. Deze bespraken we dan ook samen. Vervolgens overliepen we het thema "dyscalculie in het dagelijkse leven". Hiervoor had ik één werkblad voorbereid dat bestond uit een "Wat denk jij?"-onderdeel. Ik vroeg haar op welke manier zij invloed ondervond van dyscalculie in het dagelijkse leven. Ze vond dit een heel moeilijke vraag. Daarom zochten we samen naar momenten in het dagelijkse leven waar ze met cijfers geconfronteerd werd. Op basis van de antwoorden kon Emeline, met mijn ondersteuning, situaties bedenken waarin dyscalculie invloed heeft op haar leven.

Vervolgens besprak ik het thema "Het antwoord op "Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?". Bij aanvang van deze workshop had ik hiervoor geen werkblaadje voorzien. Ik had wel vooraf nagedacht over hoe ik dit thema precies zou aanpakken. Ik startte met het overlopen van de volledige werkmap samen met Emeline. Nadien behandelde ik volgende opdracht: "Je krijgt volgende week een nieuwe leerkracht. Zij heeft nog nooit een leerling met dyscalculie in zijn/haar klas gehad. Vertel aan je begeleid(st)er hoe jij dyscalculie zou uitleggen aan je nieuwe leerkracht". Emeline kon zeer goed de leerstoornis "dyscalculie" weergeven in eigen woorden. Hierna geef ik een aantal antwoorden van Emeline waarin zij in haar eigen woorden dyscalculie uitlegt. Ze vertelde me dat dyscalculie een leerstoornis is die voorkomt bij jongeren en volwassenen en dat deze zich voordoet op wiskundig vlak. Ze legde uit dat er soorten dyscalculie zijn die elk opgedeeld worden in verschillende criteria en dat het omwisselen van getallen het meest voorkomende kenmerk is.

Na het bespreken van dit thema nam ik het meetinstrument voor een tweede maal af. Hieruit bleek dat Emeline nu alle vragen juist beantwoordde.

Ter afsluiting vroeg ik Emeline de lay-out van de werkblaadjes uit workshop 1 te vergelijken met die van de werkblaadjes uit workshop 2 en 3. De gekregen feedback verwerkte ik reeds in hoofdstuk "5.3.5.2 Bevindingen jongeren". Bij het afronden van de workshop bedankte ik Emeline nogmaals voor haar deelname aan mijn project en wenste ik haar héél véél succes toe met haar examens.

#### 5.4.7.6 Evaluatie doelen

Hier maak ik een evaluatie van de doelen horend bij de thema's "Dyslexie/Dyscalculie op het werk" en "Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven". Tenslotte zal ik de doelen van het thema "Huh, wat heb ik? ? ?Dysl/Dyscal...?" evalueren.

Alle doelen die ik vooropstelde bij de thema's "Dyslexie/Dyscalculie op het werk" en "Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven" werden allemaal gehaald. Ik ondervond dat de inhoud van het werkblaadje bij het thema "Dyscalculie in het dagelijkse leven" moeilijk geformuleerd was. Dit werkblaadje paste ik aan, op basis van de manier waarop ik de situatie aanpakte. Dit besprak ik reeds in "5.4.7.5 Verloop - Workshop met Emeline (rond dyscalculie)".

Het doel: "De jongere kan in zijn eigen woorden zijn/haar leerstoornis formuleren", horend bij het thema "Huh, wat heb ik? ? ?Dysl/Dyscal...?", heeft Hans niet bereikt. Hij maakte bij het omschrijven van zijn leerstoornis gebruik van de stellingen die we voorafgaand aan

deze opdracht bespraken in het meetinstrument. Emeline bereikte bovengenoemd doel wel. Belangrijk om weten hierbij is dat ik de opbouw van deze workshop anders deed. Ik besprak samen met Emeline eerst het thema “Huh, wat heb ik? ? ? Dyscal...?” en overliep nadien het meetinstrument. Bij Hans daarentegen deed ik dit in de omgekeerde volgorde. Dit bracht met zich mee dat Emeline geen gebruik kon maken van de stellingen die aan bod kwamen in het meetinstrument, waardoor ze haar leerstoornis in eigen woorden kon uitleggen. Hans kon wel, net zoals Emeline, een aantal gevolgen van zijn leerstoornis opsommen, waardoor het doel “De jongere kan de gevolgen die hij/zij ondervindt ten gevolge van zijn/haar leerstoornis verwoorden”, door beide jongeren bereikt werd.

#### 5.4.7.7 Bevindingen

Hierna som ik eerst een aantal algemene bevindingen op. Nadien bespreek ik ze individueel per jongere.

- Algemene bevindingen

Bij aanvang van workshop 3 voorzag ik enkel in de werkmap dyslexie een werkblad waarbij er werd stilgestaan bij “Dyslexie op het werk”. In de werkmap dyscalculie voegde ik “Dyscalculie in het dagelijkse leven” toe. Na het uitvoeren van workshop 3 bij beide jongeren, koos ik ervoor om bovengenoemde thema’s in beide werkmappen op te nemen, aangezien de thema’s voor beide leerstoornissen belangrijk zijn.

Volgende bevindingen hebben betrekking op de gehele workshopreeks.

- *Bij deze bevinding is het belangrijk om weten dat de workshops rond dyscalculie anderhalf uur duurde en deze rond dyslexie slecht één uur.* Ik wil opmerken dat ik een groot verschil ervaarde tussen de workshop rond dyslexie en deze rond dyscalculie. Bij de workshops rond dyscalculie kon ik de vooropgestelde thema’s steeds uitgebreid behandelen binnen de voorziene tijdspanne. Bij de workshop rond dyslexie lukte dit niet, ik kwam steeds tijd te kort. Dit had tot gevolg dat ik bepaalde thema’s zoals het vijf G’s schema niet zo diepgaand heb kunnen behandelen als nodig. Daarom schrijf ik in de handleiding dat men per workshop minstens één à anderhalf uur dient te voorzien.

- Een andere opmerking die ik wil maken bij de workshops is dat het voor mij als “vrijwilliger” niet altijd even gemakkelijk was, om de gevolgen die de jongeren ondervinden van hun leerstoornis in te schatten en te zien, omdat ik de jongeren slechts gedurende een héél beperkte periode gezien heb.

- Ik wil ook benadrukken dat ik tevreden ben over de manier waarop de workshops zijn verlopen. Het contact met de jongeren verliep véél vlotter dan ik had verwacht, omdat ik dacht dat de jongeren zich moeilijk voor mij zouden openstellen.

- Persoonlijke bevindingen met betrekking tot Hans

In vergelijking met andere workshops gedroeg Hans zich heel anders. In workshop 1 en 2 nam hij een zeer open houding aan en vertelde hij heel vlot over persoonlijke zaken. Gedurende deze derde workshop gedroeg hij zich heel gesloten en afwezig. Hij prutste voortdurend met de touwtjes van zijn trui en met de papieren die voor hem lagen. Wanneer ik Hans hierop aansprak, kon hij geen reden geven voor zijn afwezig gedrag.

In de oudervragenlijst geeft de mama van Hans het volgende aan: “Wanneer Hans de uitleg van een opdracht of een spel niet begrijpt, doet hij alsof hij dit wél begrijpt, omdat hij niet anders wil zijn”. Dit is een element waaraan ik gedurende de hele reeks van workshops extra aandacht schonk. Ik was dan ook blij dat er zich een gelijkaardige situatie voordeed, zodat ik met Hans hierover in gesprek kon gaan.

- Persoonlijke bevindingen met betrekking tot Emeline

Tijdens deze workshop ondervond ik dat Emeline extra gemotiveerd was wanneer ik haar een “uitblazertje” aanbood. Bij het ontwerpen van mijn werkblaadjes was dit een onderdeel dat ik vaak uit het oog verloor. Naar aanleiding van mijn observatie van Emeline tijdens haar logopedie, werd ik me opnieuw bewust van de nood van dit “uitblazertje”. Tijdens de afwerking van mijn werkinstrument viel het mij op dat ik dit onderdeel enkel gebruikt had in

de werkmap dyscalculie. Bij het volledig afronden hiervan, heb ik daarom in de werkmap rond dyslexie nog twee uitblazertjes voorzien, namelijk: woordzoeker en woordenketting. Deze keuze was niet lukraak. Ik koos voor deze twee vormen omdat in beide gewerkt wordt met woorden. Op die manier wou ik het plezier van het werken ermee vergroten.

Emeline kon zeer goed in haar eigen woorden vertellen wat dyscalculie betekent. Ik merkte echter op dat ze een aantal misvattingen had. Ze zei dat dyscalculie enkel voorkomt bij jongeren en volwassenen. Ze had ook een verkeerde opvatting over de verschillende subtypes en criteria van dyscalculie. Na het opnieuw toelichten van deze twee misvattingen, gaf Emeline aan dat ze het nu wel begreep.

## **5.5 COMMUNICATIE MET DE ORGANISATIE**

Tijdens dit afstudeerproject had ik wekelijks een contactmoment met Barbara - de persoon die mij begeleidde op het vrijwilligerswerk -. Door de wekelijkse contactmomenten die ik had, wilde ik de continuïteit van mijn project verzekeren. Aangezien ik in de vorige hoofdstukken niet de ruimte vond om dit toe te lichten, besloot ik om in dit onderdeel hierbij stil te staan.

Bij aanvang van het project uitten Barbara en het studietoelichtingsteam hun verwachtingen en gaf ik aan welke thema's ik wilde verwerken. Vervolgens kozen we de jongeren die aan het project zouden deelnemen.

Tijdens de wekelijkse contactmomenten legde ik de gemaakte werkblaadjes aan Barbara voor zodat ik hier feedback op kon krijgen. Ze gaf bijvoorbeeld de suggestie om de workshopreeks in te leiden met een videofragment waar lotgenoten aan het woord kwamen. Bij het overlopen van de werkblaadjes gaf ze de elementen aan die belangrijk waren om bij stil te staan en waar er zich mogelijks moeilijkheden zouden kunnen voordoen. Een voorbeeld hiervan is het toelichten van "de soorten gedachten" aan Hans. Hij had immers het afgelopen schooljaar met heel wat negatieve gedachten te kampen ten gevolge van slechte schoolresultaten. Daarom heb ik samen met Hans langer stilgestaan bij dit onderdeel.

## **5.6 BESLUIT**

In dit hoofdstuk besprak ik eerst de voorbereidingen die ik trof naar aanleiding van de praktische uitwerking van dit afstudeerproject. De zoektocht naar praktische handvatten was geen evidentie. Het contact dat ik had met Mevrouw Vermeersch is hét belangrijkste handvat tijdens dit afstudeerproject geweest omdat zij ervaring heeft met psycho-educatie bij kinderen met dyslexie.

Nadien ging ik over tot de bespreking van het werkinstrument - "Huh, Wat heb ik? ? ? Dysl...?" en "Huh, Wat heb ik? ? ? Dyscal...?" - dat ik ontwikkelde om een antwoord te bieden op de probleemstelling van dit afstudeerproject.

Ik schetste eerst het concept: hoe geef ik psycho-educatieve workshops aan de jongeren. Ik koos ervoor om de workshops in drie opeenvolgende weken te geven en dit te doen in de afwezigheid van de ouders. Ik stelde hen wel wekelijks via mail op de hoogte van wat we behandelden. Nadien gaf ik een motivatie voor de keuze van een interactieve werkmap met werkblaadjes. Vervolgens somde ik de behandelde thema's op en besprak ik de aspecten van begeleiding. Nadien ging ik over tot de bespreking van de lay-out waarbij ik rekening hield met de moeilijkheden die personen met dyslexie ondervinden. Ik lichtte een zelf ontworpen meetinstrument toe dat ik enkel gebruikte voor het uitproberen van de workshops. Aangezien dit geen meerwaarde bood, koos ik ervoor dit niet op te nemen in de werkmappen.

In het volgende onderdeel behandelde ik de eigenlijke workshops en de opbouw ervan. Ieder thema werd vervolgens besproken en gemotiveerd. Ik lichtte toe dat de thema's "Spanningen" en "het vijf G's schema" geen hoofdthema's vormen in de werkmappen, maar wel een belangrijke invloed hebben op de manier waarop personen met een

leerstoornis deze ervaren. Vervolgens gaf ik de gebruikte theoretische handvatten, de inhoud en de doelen van elk thema weer. Nadien beschreef ik het verloop van iedere workshop, gevolgd door een evaluatie van de doelen en mijn persoonlijke bevindingen. Voor de doelen die niet bereikt werden of niet van toepassing waren, ging ik op zoek naar een alternatief. Mijn uiteindelijke bevindingen verwerkte ik in de definitieve versie van de werkmappen. Achteraf bekeken, vind ik het jammer dat ik samen met de jongere niet dieper ingegaan ben op persoonlijke kenmerken van hun leerstoornis. Het overkoepelende doel van de ontworpen werkmappen was: de jongere inzicht doen krijgen in hun leerstoornis en in de uiting ervan. Ik onthoud dat het noodzakelijk is dat, wanneer men de werkmappen “Huh, Wat heb ik? ? ? Dysl ...?” en “Huh, Wat heb ik? ? ?, Dyscal...?” wil gebruiken, er rekening dient gehouden te worden met een duurtijd van één à anderhalf uur. Ter afronding van dit hoofdstuk voegde ik een korte bespreking toe van de communicatie met Barbara en het studiecoaching team.

Volgend hoofdstuk is het sluitstuk van dit afstudeerproject. Hier zal ik mijn algemene conclusie over dit werk geven.

## 6 ALGEMEEN BESLUIT

---

Nu ik aangekomen ben bij het algemeen besluit, maak ik een terugblik naar het begin van dit afstudeerproject. Hierbij zal ik kijken in hoeverre ik een antwoord heb gevonden op de probleemstelling. Ik zal opnieuw stilstaan bij de deelvragen en bij zaken die goed en minder goed verliepen. Tevens zal ik nagaan of dit project een meerwaarde vormt voor de organisatie.

In deze bachelorproef ben ik vertrokken vanuit de volgende probleemstelling: "Hoe kan ik binnen een remediërende studiecoaching dienst psycho-educatie aanbieden aan jongeren tussen twaalf en achttien jaar met dyslexie en/of dyscalculie?". Om hier een antwoord op te vormen, maakte ik gebruik van een aantal deelvragen.

De eerste deelvraag die ik hanteerde is: "Wat is psycho-educatie?". Hierbij ging ik op zoek naar theoretische kaders die deze methodiek omschrijven.

Als tweede deelvraag wou ik meer te weten komen over de leerstoornissen "dyslexie" en "dyscalculie", aangezien ze het onderwerp vormen van de psycho-educatieve workshops. Het is noodzakelijk om over dit thema een goede kennis te hebben. Ik haalde mijn informatie hiervoor uit theoretische kaders en bronnen. Tevens kreeg via de oudervragenlijst en de dossiers van de jongeren meer inzicht in hoe de leerstoornis bij hen tot uiting komt.

Naar aanleiding van de derde deelvraag stond ik stil bij technieken die noodzakelijk zijn tijdens het voeren van een gesprek. Hierbij besprak ik de basishoudingen van een hulpverlener bij communicatie en de gespreksvaardigheden, omdat tijdens een psycho-educatieve workshop het voeren van een gesprek het grootste deel omvat. Ondanks deze theoretische kadering, vond ik dat ik te weinig bagage had om met deze methodiek praktisch aan de slag te gaan. Daarom ging ik op zoek naar een aantal praktische handvatten, alhoewel die niet tot de deelvragen behoorden. Deze vond ik in de feedback van mevrouw Vermeersch. Dit gaf me een zelfzeker gevoel.

Met het bovengenoemde in het achterhoofd, koos ik ervoor om twee werkmappen voor de jongeren te maken, voorzien van een bijhorende handleiding voor de studiecoaches. In de handleiding beschreef ik de instructies en de doelen per onderdeel. Omdat ik het basisprincipe "Kennis" en de psycho-educatieve interventie "Informatieoverdracht" vooropstelde, is hét hoofdthema in deze werkmappen "Dyslexie/Dyscalculie: wat is dat?". De thema's "Spanningen" en "Het vijf G's schema" voegde ik toe omdat ik in de literatuur vond dat deze thema's invloed hebben op het ervaren van een leerstoornis. "Dyslexie/Dyscalculie in het dagelijkse leven" en "Dyslexie/Dyscalculie op het werk" konden in deze werkmappen niet ontbreken aangezien ik in dit project met jongeren van twaalf tot achttien jaar werkte. Het sluitstuk van deze werkmappen: "Het antwoord op "Huh, wat heb ik? ? ? Dysl/Dyscal...?" zorgde ervoor dat de vooropgestelde doelen van mijn werkmap (de jongere kan op het einde van de workshopreeks zijn/haar leerstoornis in eigen woorden formuleren en de jongere kan de gevolgen die hij/zij ondervindt ten gevolge van zijn/haar leerstoornis verwoorden) kon toetsen.

Nu ik zowel de probleemstelling, de deelvragen als het afgelegde proces in de praktische uitwerking heb beschreven, kan ik stellen dat ik door het maken van de werkmappen een antwoord geboden heb op de probleemstelling van mijn bachelorproef.

Bij het schrijven van dit afstudeerproject ervaarde ik zowel zaken die goed als minder goed verliepen.

Ik ervaarde dat het moeilijk is om stil te staan bij die kenmerken die - individueel verschillend - tot uiting komen bij personen met een leerstoornis. Aangezien ik met de jongeren maar gedurende een korte periode gewerkt heb, vond ik het moeilijk om deze kenmerken bij hen te ontdekken en hen hiermee kennis te laten maken. Ik had het dossier van de jongere en de oudervragenlijst wel in mijn achterhoofd, maar ik vind dat je uit persoonlijk contact met de cliënt meer kan halen dan uit een dossier. Ik heb het gevoel dat - wanneer ik in deze organisatie ook een stage zou gedaan hebben - ik hierover meer inzicht had kunnen verwerven.

Ik vond het jammer dat ik bij de workshop dyslexie slecht één uur tijd kreeg, in tegenstelling

tot de workshop dyscalculie waarvoor ik anderhalf uur kreeg. Een tijdspanne van één uur was niet voldoende om de vooropgestelde thema's te behandelen.

Tenslotte wil ik even terugkomen op de keuze die ik maakte omtrent de afwezigheid van de ouder tijdens de psycho-educatie. Nu ik de theoretische achtergrond opnieuw doornam en verder aanvulde, kom ik tot het besef dat ik ook de ouders - gezien hun invloed op de manier waarop het kind zijn/haar leerstoornis ervaart - psycho-educatie diende te geven. Gezien de afbakening van dit afstudeerproject, deed ik dit niet. Mogelijks had ik dit kunnen doen door ook voor de ouders een werkmap te maken, waarin ik zowel de algemene facetten als de individueel ervaren kenmerken van hun zoon/dochter toelicht.

Wat ik positief vind aan deze bachelorproef, is de betrokkenheid van het studietoetsingsteam. Ik heb hen hierin betrokken door hun inspraak te geven in de te verwerken thema's en door de werkblaadjes steeds ter feedback voor te leggen. Door rekening te houden met hun opmerkingen, trachtte ik eveneens de continuïteit van mijn werkmappen in de toekomst te garanderen. Ik stelde de werkmappen te hunner beschikking via een Word-bestand zodat ze kleine aanpassingen kunnen doen en de werkmappen up-to-date kunnen houden. Wanneer er nieuwe inzichten zouden komen over de relatie leerstoornis/hersenen, biedt het Word-document aan het team de mogelijkheid aanpassingen aan te brengen.

Na het voorstellen van mijn eindproduct aan Barbara en het studietoetsingsteam kreeg ik als feedback dat het een heel overzichtelijk en uitgebreid product was. Ze vonden de verschillende rubrieken beter herkenbaar door het gebruik van pictogrammen. De handleiding vonden ze praktisch en toepasbaar. Ze hebben reeds twee studenten op het oog aan wie ze psycho-educatie willen geven door gebruik te maken van mijn werkmappen. Het team geeft aan het gevoel te hebben met dit afstudeerproject over voldoende bagage te beschikken om er verder mee aan de slag te gaan. Hierboven vermeldde ik reeds het belang om ook de ouders psycho-educatie te geven. Het studietoetsingsteam beaamde dit en stelde meteen voor om zelf op zoek te gaan naar een manier op dit aan te pakken.

Ik had het team graag aanbevolen om voor de workshops een duurtijd te voorzien van minstens één uur en maximum anderhalf uur. Dit zal de begeleid(st)er de mogelijkheid bieden om op bepaalde thema's dieper in te gaan.

Door het maken van dit afstudeerproject heb ik veel bijgeleerd. Een grote hoeveelheid doorzettingsvermogen en een goede planning is onmisbaar. In mijn concrete situatie diende ik praktijksessies te combineren met het schrijven van mijn bachelorproef, het volgen en instuderen van enkele vakken van mijn nieuwe opleiding (sociaal werk). Door het schrijven van deze proef leerde ik nieuwe theoretische inzichten kennen en de methodiek "psycho-educatie", die nieuw voor mij was.

Ondanks de zeer drukke en vermoeide periode die ik achter de rug heb, kan ik niet ontkennen dat ik zeer veel geleerd heb en dat dit een positieve ervaring was.

# BIBLIOGRAFIE

## AFBEELDINGEN

- Figuur 1: Het model van het menselijk functioneren. Herdrukt van *Psycho-educatie bij dyslexie*, door Brocatus, N. & Vermeersch, K., 2012a, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Figuur 2: Verbinding broca en bilaterale auditieve cortex. Herdrukt van *Onderzoekers zitten dyslexie op de hielen*, door M. De Lausnay, 2013. Geraadpleegd van <http://nieuws.kuleuven.be/node/1260>. Copyright (2013) door Katholieke Universiteit Leuven.
- Figuur 3: Verschil lay-out voor en na feedback. Eigen creatie (2015).
- Figuur 4: Overzicht gebruikte pictogrammen. Eigen creatie (2015).

## ARTIKELS

- Brocatus, N. & Vermeersch, K. (2012b). Psycho-educatie bij dyslexie. *Zorgbeeld*, 10 (37), 2-7.
- Brocatus, N. (2015). Psycho-educatie bij kinderen met een leerstoornis. *Logopedie*, 28 (1), 61-67.
- De Smedt, B. (2010). Neurowetenschappelijke inzichten in de ontwikkeling van rekenvaardigheden en dyscalculie. *Logopedie*, 23 (4), 46-50.
- Schippers M. & de Jonge J (2002). Motiverende gespreksvoering. *Maandblad geestelijke volksgezondheid*, 57, 250-265.

## BOEKEN

- Brocatus, N., & Vermeersch, K. (2012a). *Werkmap psycho-educatie bij dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Desoete, A., Van Hees, V., Tops, W., Brysbaerts, M. (2012). *Proef op de som – Studeren met dyscalculie*. Gent: Arteveldehogeschool.
- Glorieux, P., & Vanthomme, J. (2010). *Zorgzame klas: psycho-educatie voor de basisschool*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Hofmeester, N. (2014). *Leerroutes dyslexie*. Antwerpen & Apeldoorn: Garant.
- Lokykens, E. & Mulder, A. (2006). Volwassenen met dyslexie (p 143-168). In J.H., Loonstra & F. Schalkwijk (red), *omgaan met dyslexie – sociale en emotionele aspecten* (3<sup>de</sup> druk). Leuven – Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Nonhebel S. & Vogelaar T. (2010). *Dyslexie, wat is dat? Psycho-educatie dyslexie* (tweede druk). Drachten: Eduforce Uitgeverij.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009a). *Dyslexie de baas ! - Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009b). *Dyslexie de baas ! - Werkboek voor cursisten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Prins, F.J., Clekx, M. & de Groot, E. (2013). *Kinderen-in-ontwikkeling op de basisschool*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Schothorst, P.F, van Engeland, H., van der Gaag, R.J., Minderaa, R.B., Stockmann, A.P.A.M, Westermann, G.M.A., & Floor-Siebelink, H.A. (2009). *Richtlijn diagnostiek en behandeling autisme-spectrumstoornissen bij kinderen en jeugdigen*. Utrecht: De Tijdstroom uitgeverij BV.
- Steenbeek-Planting, E. & Kleijnen R. (2011). Begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk (p.145-168). In A., Geubdens, D., Baeyens, K., Schraeyen, K., Maertens, J., De Brauwer & M., Loncke (red), *Jongvolwassenen met dyslexie – diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Van Borsel, J. (2010). *Basisbegrippen logopedie: Deel 2 communicatie – Dyslexie, Dysorthografie, Dysgrafie en Dyscalculie*. Leuven: Acco.

- van der Molen, H.T. & Kluijtmans, F. (2005). *Gespreksvoering basisvaardigheden en gespreksmodellen* (2<sup>de</sup> druk). Noordhoff Uitgevers: Houten.
- van Luit, H., (2010). *Dyscalculie een stoornis die telt*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- Vermeulen, P. (2006). *Ik ben speciaal 2: werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme* (3<sup>de</sup> druk). Uitgeverij Berchem: EPO.

## CURSUSSEN

- Dirkx, N. (2014). *Gespreksmodellen* [cursus]. Gent: Departement Sociaal-Agogisch Werk – Hogeschool Gent.

## INTERNET

- BalanSS (2015). *Algemene info*. Geraadpleegd op 2 december 2015, van [http://www.balanss.be/algemene\\_info](http://www.balanss.be/algemene_info)
- De Lausnay, M. (2013). *Onderzoekers zitten dyslexie op de hielen*. Geraadpleegd op 4 december 2015 via <http://nieuws.kuleuven.be/node/12601>
- Dedicon (2008). *GoedTeLezen.nl over educatief materiaal voor mensen met dyslexie – De richtlijnen*. Geraadpleegd op 8 november 2015, van <http://www.goedtelezen.nl/richtlijnen>
- Desoete, A, Bruysbaert, M., Tops, W., Callens, M., De Lange C., & Van Hees, V. (z.j.). *Studeren met dyslexie*. Geraadpleegd op 16 oktober 2015, van <http://www.dyslexie.ugent.be>
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle E., (2010). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Geraadpleegd op 20 november 2015, van [https://perswww.kuleuven.be/~u0032380/papers/Pol\\_Dyslexie\\_Boek%20Lessius\\_d\\_efinitief.pdf](https://perswww.kuleuven.be/~u0032380/papers/Pol_Dyslexie_Boek%20Lessius_d_efinitief.pdf)
- Hersenstichting (2015). *De hersenen – Functies*. Geraadpleegd op 8 november 2015, van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/functies>
- Kleijnen, R., Bosman, de Jong, P., Henneman, K., Pasman, J. Paternotte, A., Ruijsseenaars, A. Struiksma, A. van de Bos, K.P. van der Leij, A. Verhoeven, L. Wijnen, F. (2008) *Dyslexie: diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland* (3<sup>e</sup> dr.). Geraadpleegd op 13 oktober 2015, van <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf>
- Learn2Learn (2015). *Focus*. Geraadpleegd op 2 december 2015, van <http://www.learn2learn.be/node/75>
- Learn2Learn (2015). *Onze aanpak*. Geraadpleegd op 2 december 2015, van <http://www.learn2learn.be/node/74>
- Steunpunt Dyslexie (2011). *De oorzaken van dyslexie*. Geraadpleegd op 17 oktober 2015, van <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/oorzaken/>
- Verhaeghe, K. (2013). *Bang voor de wiskundeles*. Geraadpleegd op 6 november 2015 van <http://eoswetenschap.eu/artikel/bang-voor-de-wiskundeles>
- Vzw Die-'s-Lekti-kus' (2004). *Map leerzorg*. Geraadpleegd op 17 oktober 2015, van <http://www.letop.be/publicaties/leerzorg#>

## INTERNE DOCUMENTATIE

- Learn2Learn (z.j.). *Learn2Learn – Leren = 4 grote stappen*. [Onuitgegeven intern document]. Gent, België: Learn2Learn.

## GEBRUIKTE PICTOGRAMMEN

- *Infopunt*: Hippy Motors (z.j.). Venta de pegatinas para coches. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <http://hippymotors.es/es/pegatinas-hasta-099-euros/484-simbolo-de-informacion.html>
- *Opdracht*: Pixabay (2015). Gratis vectorafbeelding. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <https://pixabay.com/nl/halters-gewichten-training-symbol-293955/>



- Thuisopdracht: Gettyimages (2015). Reading and Library icon set. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <http://www.gettyimages.be/detail/illustratie/reading-and-library-icon-set-royalty-free-illustraties/117584429>
- Uitblazertje: Het ijkpunt yoga (z.j.). Het ijkpunt. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <http://hetijkpunt yoga.blogspot.be>
- Wat denk jij?: Raamfolie-sticker (z.j.). Hoofd met tandwielen. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <http://raamfolie-sticker.nl/hoofd-met-tandwielen>
- Weetje: Sclera vzw (z.j.). Licht aan/licht aandoen. Geraadpleegd op 12 november 2015, van <http://www.sclera.be/nl/picto/detail/19156>

## **BIJLAGEN**

Bijlage 1: Informed consent

Bijlage 2: Mail ter kennismaking

Bijlage 3: Oudervragenlijst

Bijlage 4: Meetinstrument Dyslexie

Bijlage 5: Meetinstrument Dyscalculie

Bijlage 6: Verslag workshop 1

Bijlage 7: Inhoudstafel werkmap "Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?"

Bijlage 8: Voorbeelden gehanteerde rubrieken

## BIJLAGE 1: INFORMED CONSENT

Vóór de aanvang van mijn project had ik een “informed consent” opgesteld. Het was mijn bedoeling om deze brief met de jongere mee te geven op het einde van een studiecoaching die ik zou bijwonen. De jongeren waarmee ik aan de slag zou gaan volgden echter op dit moment geen studiecoaching. Tijdens het uitschrijven van mijn theoretische kaders ondervond ik dat het betrekken van de ouders bij psycho-educatie belangrijk is. Ik weet ook dat het in de hulpverlening belangrijk is om te werken binnen een veilige ruimte.

Om bovenstaande redenen koos ik voor een kennismakingsgesprek met zowel de jongere als de ouder. De mail waarin ik contact legde met de jongere en de ouder kan u terugvinden in bijlage 2. Tijdens het kennismakingsgesprek besprak ik de vooraf reeds uitgeschreven informed consent. Beide jongeren en hun ouders gaven zowel toestemming om mee te werken aan mijn project als om te filmen.

Hieronder vindt u het “informed consent” dat ik bij aanvang van mijn project uitschreef. Ik koos ervoor om deze brief niet af te geven aan de ouders, maar mondeling te overlopen tijdens het kennismakingsgesprek.

Beste ouder,

Ik ben Jana Mombaerts, studente orthopedagogie aan de Hogeschool Gent. Ter afsluiting van mijn 3 jaar durende opleiding schrijf ik een bachelorproef. Ik koos ervoor om te werken rond psycho-educatie bij jongeren met dyslexie en/of dyscalculie.

Psycho-educatie heeft als doel: jongeren inzicht geven in hun leerstoornis zodat ze deze op een adequate manier kunnen hanteren en zodat ze bij het uitvoeren van activiteiten en in het alledaagse leven zo weinig mogelijk hinder ondervinden van hun leerstoornis.

De bachelorproef omvat twee grote luiken, een theoretisch en een praktisch luik. Tijdens het theoretische luik ga ik op zoek naar relevante, theoretische informatie. Daarnaast zal ik de verwerkte theorie toepassen in de praktijk (praktisch luik). Dit betekent concreet dat ik met uw zoon/dochter gedurende drie workshops zal werken rond dyslexie of dyscalculie. Deze workshops zijn volledig gratis en zullen anderhalf uur duren.

Ik wil graag nog benadrukken dat alle gegevens die ik verwerf over u en uw zoon/dochter anoniem zullen verwerkt worden. Om de privacy van u en uw kind te verzekeren zal ik geen gebruik maken van uw naam, noch van de naam van uw zoon/dochter. Ook herkenbare gegevens worden niet vermeld in mijn bachelorproef.

Ik wil erop wijzen dat het belangrijk is dat uw zoon/dochter telkens aanwezig is op de drie opeenvolgende workshops zowel voor henzelf als voor mijn project. U beschikt over de mogelijkheid om op elk moment de medewerking stop te zetten indien u dit zou wensen.

Om mijn project te kunnen voorstellen op school, wil ik graag video-opnames maken van de workshops. Indien er tijdens een workshop vertrouwelijke/persoonlijke informatie aan bod komt, zal deze opname niet gebruikt worden.

Heeft u bezwaar dat het gesprek opgenomen wordt?

Ja / Neen (omcirkel wat past)

Indien u nog vragen heeft, kan u mij steeds contacteren via mail op volgend e-mailadres:

██

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,  
Jana Mombaerts

Datum + handtekening

.....

## BIJLAGE 2: MAIL TER KENNISMAKING

---

Ik besloot een kennismakingsgesprek te plannen met de jongeren waarmee ik tijdens de workshops psycho-educatie aan de slag zou gaan. Zo had ik de kans om hen vooraf te zien en hield ik rekening met het belang om hulpverlening uit te voeren in een veilige omgeving.

Ik verstuurde de volgende mail naar de jongere en zijn/haar ouder.

Beste Emeline/Hans,  
Beste ouder,

Zoals u reeds weet, selecteerden de studietoelichters uw zoon/dochter om samen met mij tijdens een workshop te werken rond psycho-educatie. Ik ben jullie zeer dankbaar voor jullie vrijwillige deelname.

Laat ik me even voorstellen: Ik ben Jana Mombaerts, studente orthopedagogie. Ter afsluiting van mijn studie orthopedagogie schrijf ik een bachelorproef bij [REDACTED] met als onderwerp psycho-educatie bij jongeren met dyslexie en/of dyscalculie.

Graag had ik volgende week een kennismakingsgesprek gehad met u en uw zoon/dochter. Ik wil mezelf kort voorstellen en het project "psycho-educatie" graag verder toelichten. Tijdens dit gesprek had ik ook ruimte willen laten voor het stellen van vragen en het uiten van verwachtingen van uw zoon/dochter en uzelf ten aanzien van het project. We kunnen op dat ogenblik ook meteen de data vastleggen voor de workshops psycho-educatie.

Dit kennismakingsgesprek zal doorgaan in de week van 26/10.  
Welke dag(en)/uur (uren) passen voor u en uw zoon/dochter?

Vriendelijke groeten,

Jana Mombaerts

## BIJLAGE 3: OUDERVRAGENLIJST

Tijdens het kennismakingsgesprek dat ik had met de ouders en de jongere, gaf ik onderstaande oudervragenlijst mee. Dit om een breder zicht te krijgen op de jongere en zijn/haar stoornis. Anderzijds gaf ik deze brief mee met de ouders om hen mee te kunnen betrekken bij de workshops rond psycho-educatie. Met de informatie die ik uit deze lijst haalde, ben ik binnen mijn workshops verder aan de slag gegaan.

Beste ouder,

Zoals u reeds weet, ga ik de komende periode met uw zoon/dochter werken rond de leerstoornis dat hij/zij ervaart. Om een beter inzicht te krijgen in de leerstoornissen, lijkt het mij niet onbelangrijk om ook u als ouders hierrond te bevragen. Zou ik daarom zo vrij mogen zijn om u te vragen deze onderstaande vragenlijst in te vullen?

*Waar ziet u als ouder moeilijkheden bij uw zoon/dochter, met betrekking tot de leerstoornis (dit zowel op vlak van school als in het alledaagse leven)?*

---

---

---

*Ziet u een evolutie doorheen de tijd (jaren) in de leerstoornis van uw zoon/dochter?*

---

---

---

*Vertelt uw zoon/dochter u over zijn/haar ervaringen met betrekking tot de leerstoornis?*

---

---

---

*Hebt u thuis soms discussies in verband met de leerstoornis van uw zoon/dochter?*

---

---

---

*Welke ondersteuning kreeg uw zoon/dochter reeds?*

---

---

---

*Zijn de leerkrachten en klasgenoten van uw zoon/dochter op de hoogte van de leerstoornis van uw zoon/dochter? Zo ja, hoe reageerden ze hierop?*

---

---

---

*Hoe ziet u de leerstoornis van uw zoon/dochter evolueren in zijn latere leven (vb. naar studies toe)?*

---

---

---

---

---

Hartelijk dank om deze vragenlijst in te vullen. Indien u nog vragen heeft in verband met het project dat ik met u zoon/dochter zal uitvoeren, mag u mij steeds contacteren op volgend e-mail adres: [REDACTED]

## BIJLAGE 4: MEETINSTRUMENT DYSLEXIE

Hieronder geef ik een overzicht van de twee afnamemomenten van het meetinstrument. De eerste keer dat ik dit meetinstrument gebruikte, was op maandag 9 november. Dit was bij aanvang van de workshopreeks. De tweede keer was op maandag 23 november, na drie workshops. Ik duid die stellingen die Hans verschillend beantwoordde aan in het vet.

	9 november '15		23 november '15		Juiste antwoord
	WAAR	NIET WAAR	WAAR	NIET WAAR	
Dyslexie is een leerstoornis.	X		X		WAAR
Dyslexie komt enkel voor in het Nederlands.		X		X	NIET WAAR
Mensen met dyslexie zijn minder intelligent.		X		X	NIET WAAR
Mensen met dyslexie ondervinden enkel moeilijkheden bij het lezen en schrijven van lange teksten.		X		X	NIET WAAR
Als je dyslexie hebt lees je trager dan klasgenoten.		X		X	WAAR
Dyslexie komt enkel voor bij kinderen en jongeren.		X		X	NIET WAAR
Als je dyslexie hebt, kan je alsnog een goede job vinden.	X		X		WAAR
Als je dyslexie hebt kan je niet beroemd worden.		X		X	NIET WAAR
Als je dyslexie hebt, kan je moeilijker op de juiste woorden komen.	X		X		WAAR
<b>Dyslexie is te verklaren door een fout in de hersenen.</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>WAAR</b>
Een persoon met dyslexie is hier zelf niet verantwoordelijk voor, en hoeft zich hier niet voor te schamen.	X			X	WAAR
Als je dyslexie hebt, heb je meer tijd nodig om te studeren.	X		X		WAAR
Jongeren met dyslexie hebben ook zaken waarin ze uitblinken.	X		X		WAAR
Dyslexie is erfelijk.	X		X		WAAR
<b>Het geslacht van een persoon heeft geen invloed op dyslexie. Jongens en meisjes hebben evenveel kans op dyslexie.</b>	<b>X</b>			<b>X</b>	<b>NIET WAAR</b>
Je wordt geboren met dyslexie, je bent hier niet zelf verantwoordelijk voor.	X		X		WAAR
<b>Jongeren met dyslexie kunnen ook moeilijkheden ondervinden met rekenen.</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>WAAR</b>

## BIJLAGE 5: MEETINSTRUMENT DYSCALCULIE

Hieronder geef ik een overzicht van de twee afnamemomenten van het meetinstrument. De eerste keer dat ik dit meetinstrument gebruikte, was op vrijdag 13 november bij aanvang van de workshops. De tweede keer was op donderdag 26 november na de drie workshops. Ik duid die stellingen die Emeline verschillend beantwoordde aan in het vet.

	13 november '15		26 november '15		Juiste antwoord
	WAAR	NIET WAAR	WAAR	NIET WAAR	
Dyscalculie is een leerstoornis.	X		X		WAAR
Mensen met dyscalculie zijn minder intelligent.		X		X	NIET WAAR
Als je dyscalculie hebt, heb je meer tijd nodig om wiskundige oefeningen te maken.	X		X		WAAR
Dyscalculie is als een ziekte, je hebt er maar een korte periode last van.		X		X	NIET WAAR
Dyscalculie komt enkel voor bij kinderen en jongeren.		X		X	NIET WAAR
Als je dyscalculie hebt, kan je alsnog een goede job vinden.	X		X		WAAR
Dyscalculie is het gevolg van een probleem in de hersenen.	X		X		WAAR
Een persoon met dyscalculie is hier zelf niet verantwoordelijk voor en hoeft zich hier niet voor te schamen.	X		X		WAAR
<b>Er zijn meer meisjes met dyscalculie in vergelijking met jongens.</b>	<b>X</b>			<b>X</b>	<b>NIET WAAR</b>
Je wordt geboren met dyscalculie, je bent hier niet zelf verantwoordelijk voor.	X		X		WAAR
Dyscalculie is het ondervinden van moeilijkheden met het lezen en schrijven van getallen.	X		X		WAAR
<b>Dyscalculie is erfelijk.</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>WAAR</b>



## BIJLAGE 6: VERSLAG WORKSHOP 1

---

Aangezien het belangrijk is om de ouderbetrokkenheid te vergroten, koos ik ervoor dit te doen via mail. Hieronder kan u een e-mail terugvinden, waarin ik verslag uitbreng over de eerste workshop. Onderstaande mail heeft betrekking op de jongere die ik volgde in het kader van de leerstoornis "dyslexie".

Beste ouder,

Op maandag 9 november vond de eerste workshop psycho-educatie rond dyslexie plaats voor Hans.

Hier bespraken we volgende topics:

- Wat is dyslexie voor Hans?
- Hoe wordt dyslexie gediagnosticeerd ?
- Erfelijkheid en het voorkomen van dyslexie.
- Het ontstaan van dyslexie.
- Bekende mensen met dyslexie.
- Talenten van Hans.
- Hulpmiddelen en trucjes die Hans gebruikt om zijn dyslexie te camoufleren.

Hans had het moeilijk met het benoemen van zijn eigen talenten. Ik gaf hem de opdracht mee om aan u en aan zijn vrienden te vragen wat zijn talenten zijn. Volgende week zal ik dit opnieuw aanhalen.

Ook lijkt Hans de dyslexie waarvan hij hinder ondervindt ten opzichte van zijn vrienden, snel van tafel te vegen. Zo vertelde hij dat hij, toen zijn vrienden een spel uitlegden en hij het na twee keer uitleggen niet begreep, deed alsof hij het spel wel begreep. Ik probeer om in de volgende workshop hierover op een andere manier in gesprek te gaan.

Ik was positief verrast over de houding die Hans aanneemt ten opzichte van mij.

Hij stelt zich heel open op en vertelde al over heel wat ervaringen die hij had met betrekking tot zijn dyslexie. Dit is volgens mij niet evident om tegen een onbekende te vertellen. Hoedje af voor Hans.

Ik gaf Hans een kleine 'thuiswerk-opdracht' mee. Ik verwacht van hem dat hij een videofragment bekijkt waarin een aantal studenten getuigen over hoe dyslexie voor hen is. Ik plaats hierbij de link van het videofragment, zodat het gemakkelijker is voor hem om de video te bekijken, [http://strvideo.ugent.be/public/studeren\\_met\\_dyslexie\\_nl.mp4](http://strvideo.ugent.be/public/studeren_met_dyslexie_nl.mp4).

Hans gaf aan dat hij deze week veel werk heeft voor school. Wanneer hij te veel huiswerk heeft, mag hij deze opdracht laten vallen.

Fijn weekend toegewenst.

Vriendelijke groeten,

Jana Mombaerts

## **BIJLAGE 7: INHOUDSTAFEL WERKMAP “HUH, WAT HEB IK ? ? ? DYSL...?”**

---

Om u een beeld te geven van de inhoud van de thema's, voorzie ik hieronder de inhoudsopgave van de werkmap “Huh, wat heb ik ? ? ? Dysl...?”. Hieruit kan u afleiden hoe ik elk onderwerp verwerkte. Ik koos ervoor om slechts één inhoudsopgave toe te voegen, aangezien ik de inhoud van beide werkmappen aan de hand van dezelfde vaste rubrieken vorm gaf.

Inleiding	2
Dyslexie: wat is dat?	6
Opdracht - dyslexie, zo verwoord ik het	6
Weetje - oorsprong term “dyslexie”	6
Infopunt - diagnostisering	7
Wat denk jij? - erfelijkheid en voorkomen	7
Weetje - bekende mensen	8
Wat denk jij? - talenten	8
Infopunt - het anders functioneren van de hersenen	9
Uitblazertje - doolhof	11
Weetje - compenserende technieken	11
Wat denk jij? - hulpmiddelen en trucjes	12
Wat denk jij? - persoonlijke ervaringen van de jongere	12
Weetje - uitblinkers	13
Wat denk jij? - kenmerken van dyslexie	13
Thuiswerk - talenten en lotgenoten aan het woord	15
Notitieblad	17
Spanningen	18
Infopunt - spanningen	18
Wat denk jij? - ervaren van spanningen	18
Uitblazertje - woordzoeker	19
Infopunt - ontspanningsoefeningen	20
Opdracht ontspanningsoefening	20
Notitieblad	22

Het vijf G's schema	22
Infopunt - vijf G's schema	22
Infopunt - soorten gedachten	23
Opdracht - helpende en niet-helpende gedachten	23
Opdracht vijf G's schema	24
Thuiswerk - ontspanningsoefening en vijf G's schema	28
Uitblazertje - woordenketting	29
Dyslexie in het dagelijkse leven	31
Wat denk jij? - overal letters en woorden	31
Notitieblad	32
Dyslexie op het werk	33
Wat denk jij? - solliciteren en werken met dyslexie	33
Notitieblad	34
Het antwoord op "Huh, wat heb ik? ? ? Dysl...?"	35
Wat denk jij? - nieuwe leerkracht	35
Notitieblad	36
Bibliografie	38

## BIJLAGE 8: VOORBEELDEN VAN DE GEHANTEERDE RUBRIEKEN

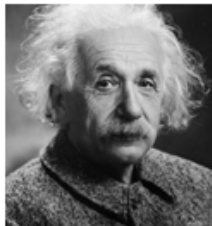
---

Zoals reeds vermeld koos ik ervoor om de werkmappen niet in bijlage in te voegen. Aangezien ik het belangrijk vind dat u zich een beeld kan vormen hoe ik de rubrieken vorm gaf, geef ik hieronder per rubriek een voorbeeld.



### Weetje - bekende mensen

Hieronder plaats ik een aantal foto's van bekende mensen. Weet jij **wat** deze mensen **gemeen** hebben?



*Albert Einstein*



*Walt Disney*



*George W.  
Bush*



*Britt Van  
Marsenille*

---

---

Iedereen heeft een **rugzak**. Wanneer je dyslexie hebt, weegt jouw rugzak in vergelijking met anderen **net iets zwaarder**. Ondanks dat je rugzak zwaarder weegt, kan ook jij het **ver schoppen in het leven**, net zoals bovenstaande bekende mensen. Zo heb jij ook heel wat **talenten en zaken** waarin jij **uitblinkt**.



### Infopunt - soorten gedachten

Er bestaan **verschillende soorten** gedachten. Er zijn helpende, niet-helpende en neutrale gedachten. Iedereen bezit deze en daarom is het belangrijk om stil te staan bij de verschillende soorten.

**Niet-helpende gedachten** zijn vaak niet waar of overdreven. Ze vormen een obstakel bij het bereiken van ons doel en geven een onrustig gevoel.

**Neutrale gedachten** hebben geen bijklank, ze stellen gewoon feiten vast.

**Helpende gedachten** helpen ons bij het bereiken van een doel en geven ons een goed gevoel (Brocatus en Vermeersch, 2012, p.49).



### Uitblazertje - woordenketting

**Kies** uit onderstaande lijst een **thema** (bijvoorbeeld "dieren"). **Je start** de woordketting en **zegt** een **woord** passend binnen het **thema** (bijvoorbeeld: "paard"). Je **begeleid(st)er** moet met de **laatste letter** van jouw **woord** ("d"), een **nieuw woord vormen** (bijvoorbeeld: "dromedaris"). Vorm zo een lange ketting van woorden.

Doe dit voor twee thema's.

#### Thema's:

- Dieren
- Fruit
- Groenten
- Namen
- Landen



### Opdracht - helpende gedachten en niet-helpende gedachten

We zagen net dat niet-helpende gedachten ons blokkeren bij het bereiken van doelen. Ze brengen ook heel wat stress met zich mee. Het is daarom belangrijk om niet-helpende gedachten om te buigen tot helpende gedachten. Dit doen we hieronder samen.

Zet volgende niet-helpende **gedachten om** naar helpende gedachten.

niet-helpende gedachten	helpende gedachten
<p><b>Een voorbeeld:</b> <i>Ik begrijp niets van de leerstof, ik stop met studeren.</i></p>	<p><b>Een voorbeeld:</b> <i>Als ik iets niet begrijp, weet ik dat ik altijd bij X terecht kan voor hulp.</i></p>
Hoe vaak ik mijn woordenschat ook oefen, ik blijf steeds fouten maken. Ik kan het gewoon niet.	
Urenlang studeren, het heeft allemaal geen zin, ik behaal steeds onvoldoendes.	



### Wat denk jij ? - talenten

Als ik jou zou vragen: "**Waar** ben jij **goed in**, wat zijn jouw **talenten**", wat zou jij dan antwoorden?

---



---



---

**Vraag** aan je **ouders, vrienden, familie of leerkrachten** wat jouw talenten zijn en in welke zaken jij uitblinkt. **Vul** het hieronder **aan**.

---



---



---



### Thuiswerk - talenten en lotgenoten aan het woord

1. Vraag aan je **ouders, vrienden, familie of leerkrachten** wat jouw **talenten** zijn en in welke **zaken** jij **uitblinkt**. **Vul** het **aan** op pagina 9.