

# Master Thesis Pedagogiek

## Faculteit Sociale Wetenschappen

### Universiteit Utrecht

## Coping strategieën bij academische stress

Koen lost het op

Hallo, ik heet Koen. Ik <sup>wordt</sup> vaak <sup>gepest</sup>. Dat komt om dat ik <sup>maar</sup> <sup>veel</sup> <sup>blauw</sup> <sup>oog</sup> heb. Ik zal je vertellen <sup>over</sup> een <sup>hele</sup> <sup>erger</sup> <sup>verhaal</sup> met Roerja. Dat kwam om dat ik <sup>over</sup> hem <sup>prakte</sup>. Ik had een <sup>blauw</sup> <sup>oog</sup>, de <sup>volgende</sup> <sup>dag</sup> ging het wit <sup>worden</sup>. Maar donsdag ging het <sup>sluier</sup>. Hij had mij bijna een <sup>gebruik</sup> <sup>arm</sup> <sup>bezorgt</sup>. Ik wil het <sup>tegen</sup> de <sup>juffrouw</sup> <sup>zegen</sup> <sup>maar</sup> <sup>deed</sup> dat <sup>de</sup> <sup>ik</sup> <sup>toch</sup> <sup>niet</sup>. Het werd <sup>vakantie</sup>. Wij gingen naar <sup>Italië</sup>. Ik was blij dat ik niet <sup>meer</sup> <sup>werd</sup> <sup>gepest</sup>. In <sup>Italië</sup> gingen wij naar een <sup>zweembad</sup>, want het was <sup>erg</sup> <sup>warm</sup>. Na de <sup>vakantie</sup> gingen wij <sup>weer</sup> <sup>naar</sup> <sup>school</sup>. Ik was blij dat Roerja bleef <sup>zitten</sup>. Ik werd <sup>daar</sup> <sup>om</sup> <sup>niet</sup> <sup>meer</sup> <sup>gepest</sup>. Maar <sup>volgende</sup> <sup>schooljaar</sup> bleef ik ook <sup>zitten</sup>. Ik werd <sup>daar</sup> <sup>ook</sup> <sup>gepest</sup>. Maar toen had ik een <sup>idee</sup>. Ik <sup>ga</sup> <sup>het</sup> <sup>gewoon</sup> <sup>oplossen</sup> <sup>dat</sup> <sup>ik</sup> <sup>maar</sup> <sup>hoe</sup>? Daar moet ik <sup>naar</sup> <sup>effen</sup> <sup>over</sup> <sup>nadenken</sup>. De <sup>volgende</sup> <sup>dag</sup> <sup>zei</sup> <sup>ik</sup> <sup>tegen</sup> <sup>Roerja</sup>: Ik wil het <sup>goed</sup> <sup>maken</sup>. Roerja <sup>leefde</sup> <sup>en</sup> <sup>zei</sup>: Denk je dat ik het <sup>zo</sup> <sup>waar</sup> <sup>goed</sup> <sup>zal</sup> <sup>maken</sup>. Ik <sup>zei</sup>: Ja. Nou nee hoor ik <sup>geen</sup> <sup>het</sup> <sup>echt</sup> <sup>niet</sup> <sup>goed</sup> <sup>maken</sup>. Ik <sup>stolde</sup> <sup>en</sup> <sup>ik</sup> <sup>zei</sup> <sup>me</sup> <sup>na</sup> <sup>na</sup> <sup>me</sup> <sup>me</sup>. Hij <sup>zei</sup>: Opstaan. En <sup>geef</sup> <sup>mij</sup> <sup>een</sup> <sup>klop</sup>. Roerja had al <sup>geen</sup> <sup>spijt</sup>. Het <sup>werd</sup> <sup>herf</sup> <sup>vakantie</sup>. Wij <sup>bleven</sup> <sup>gewoon</sup> <sup>thuis</sup> <sup>de</sup> <sup>ze</sup> <sup>heer</sup>. Na de <sup>vakantie</sup> werd ik <sup>niet</sup> <sup>meer</sup> <sup>gepest</sup> en de <sup>volgende</sup> <sup>dag</sup> ook <sup>niet</sup> en <sup>daar</sup> <sup>na</sup> <sup>ook</sup> <sup>niet</sup> en <sup>zo</sup> <sup>ging</sup> <sup>het</sup> <sup>naar</sup> <sup>door</sup>. Maar <sup>dag</sup> <sup>zei</sup> <sup>Roerja</sup>: Ik <sup>heft</sup> <sup>er</sup> <sup>spijt</sup> <sup>van</sup>. Ik wil het ook <sup>goed</sup> <sup>maken</sup> en <sup>zo</sup> <sup>so</sup> <sup>worden</sup> <sup>we</sup> <sup>dus</sup> <sup>vianden</sup> <sup>en</sup> <sup>zei</sup> <sup>later</sup> <sup>nog</sup> <sup>lang</sup> <sup>en</sup> <sup>gelukkig</sup>.

Onderwijsonderdeel: Masterthesis 2009-2010  
 Student: Karin Rosendahl (0373877)  
 Werkgroep begeleider: Caroline Poleij  
 Datum: juni 2010

## **Abstract**

---

**Background:** Coping appears to play an important role in the development of psychological problems and psychopathology in children and young adults (eg, Compas, Orosan, & Grant, 1993). An ineffective coping style is a significant risk factor for the psychological development of children and young adults (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen, & Wadsworth, 2001) A coping questionnaire could be a instrument to acquire more understanding in using coping strategies (Singer 2007).

**Purpose:** This study examined whether there is a difference between having psychosocial problems in children with and without learning disabilities between 9 and 12 years and the use of coping strategies.

**Method:** In this study of 251 students, a sub-study is conducted in the form of a survey. Data are collected through interviews for the refinement of a coping questionnaire to investigate the research questions.

**Results:** Students with learning disabilities have more psychosocial problems than students without learning disabilities. They use more maladaptive coping strategies, particularly students with learning disabilities in reading and spelling and learning disabilities in several areas.

**Conclusion:** Children with learning difficulties, particularly students with learning disabilities in reading and spelling, need more support from their teacher and classmates in handling adaptive coping strategies to increase their psychosocial problems.

Limitations of this study and directions for future research have been discussed

**Keywords:** coping; children; self-worth

---

## **Algemene inleiding**

Kinderen met leerproblemen hebben een verhoogde kans op zowel co-morbiditeit van internaliserende als externaliserende stoornissen. (Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Prior, Smart, Sanson & Oberklaid, 1999; Wilcutt & Pennington, 2000). Daarnaast rapporteren in het onderzoek van Svetaz, Ireland en Blum (2000) één op de vier jongens en één op de drie meisjes met leerstoornissen ernstige emotionele problemen. Dit is twee tot drie keer hoger dan het geval is bij adolescenten zonder leerstoornissen.

Al deze psychosociale problemen en de individuele variëteit daarbinnen zijn te begrijpen vanuit een ontwikkelingsmodel dat recht doet aan de voortdurende wederzijdse beïnvloeding tussen individu en omgeving. Het integratief, transactioneel ontwikkelingsmodel van Pennington (2006) is daarvan een voorbeeld. Het model maakt een duidelijk onderscheid tussen observeerbaar gedrag, de veronderstelde onderliggende psychologische processen, de rol van de hersenen en de etiologie. Dit model verklaart dat ernstig probleemgedrag op elk van de vier niveaus te beschrijven is. Oorzaken van ernstig probleemgedrag kunnen zich door samenspel van risico en protectieve factoren in het kind en door de omgeving op verschillende niveaus voordoen, in verschillende combinaties en ze kunnen leiden tot uiteenlopende gevolgen op gedragsniveau.

Vanuit deze transactionele invalshoek zoekt men naar tussenliggende factoren die de interactie tussen het leren van schoolse vaardigheden en het psychosociaal functioneren van kinderen beïnvloeden. Het sociaal-emotioneel welbevinden - zoals ondermeer tot uitdrukking komt in motivatie, zelfwaardering, attributie van falen en succes - blijkt een cruciale rol te spelen in deze interactie. Kinderen met een laag sociaal-emotioneel welbevinden lopen een groter risico op latere gedragsproblemen. (Ruijsenaars, Minnaert, & Ghesquière 2008).

Wanneer leertaken als (te) moeilijk worden ervaren, kunnen emotionele blokkades en frustraties ontstaan, met onderpresteren, een negatief beeld van eigen bekwaamheid en een negatief effect op het zelfconcept als gevolg (Humphrey & Mullins 2002). Zelf concept kan gedefinieerd worden als de verzameling van beoordelingen over het eigen functioneren op specifieke domeinen (voornamelijk academisch) enerzijds en over zichzelf als persoon in het algemeen, anderzijds. Hoe belangrijker een bepaald domein door iemand wordt gevonden, des te meer zijn globaal gevoel van eigenwaarde afhangt van gepercipieerd succes in dat domein (Harter, 1998, zoals geciteerd in Verschuere & Gadeyne, 2007). Een negatief effect op het academisch zelfconcept, kan zelf de schoolse prestaties beïnvloeden, onder andere via verwachtingen over toekomstige prestaties. De confrontatie met een taak of stressfactor wekt

spontaan een primaire inschatting op, op basis van cruciale kenmerken, dat kan leiden tot een afwerende reactie (Verschueren & Gadeyne, 2007; Ruijssenaars *et al.* 2008).

Problemen met lezen en schrijven kunnen leerlingen het gevoel geven dat ze op meerdere gebieden weinig competent zijn omdat het essentiële vaardigheden zijn, waarop een beroep gedaan wordt, bij alle leertaken en in het dagelijks functioneren. Situaties waarin gelezen moet worden kunnen als bedreigend ervaren worden. (Skaalvik 2004). Om met de stress die leertaken oproepen om te gaan ontwikkelen alle leerlingen een of meerdere coping strategieën (Singer, 2007). Deze coping strategieën zijn altijd gericht op bescherming van het zelfconcept (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000; Singer, 2005). Coping kan gedefinieerd worden als de wijze waarop kinderen (en mensen in het algemeen) hun gedrag, emoties en cognitieve oriëntaties in stressvolle omstandigheden mobiliseren, managen, stimuleren, begeleiden, kanaliseren en sturen of dit nalaten te doen (Skinner & Wellborn, 1997).

Coping strategieën zijn gerelateerd aan coping stijlen. In diverse onderzoeken naar coping wordt onderscheid gemaakt tussen probleemgerichte en emotiegerichte copingstijlen (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988). In het onderzoek van Hampel en Petermann (2005, 2006) wordt deze aanvankelijke indeling van coping stijlen in een meer multi dimensionaal model gezet van twee adaptieve stijlen en één niet adaptieve stijl. De niet adaptieve emotie gerichte vermijdende stijl, wordt gekenmerkt door de strategieën 'passief vermijden', 'agressie', 'piekeren/ rumineren' en 'actief vermijden'. De adaptieve stijlen worden gekenmerkt door emotie gerichte (relativeren en afleiding zoeken) en probleem gerichte (directe taakaanpak, positieve zelfinstructie en ondersteuning zoeken) coping strategieën. Leerlingen met leerproblemen maken in meer of mindere mate zowel gebruik van adaptieve als niet adaptieve copingstrategieën. Singer (2007) vindt in haar kwalitatief onderzoek naar coping strategieën bij dyslectische basisschool leerlingen aanwijzingen voor vier profielen van coping met academisch falen: 1 Hard werken, zoeken van sociale ondersteuning en adaptieve innerlijke spraak. 2 Vermijden van vergelijking met klasgenoten, verbergen van problemen en afleiding zoeken. 3 Hard werken en vermijden van vergelijking met klasgenoten. 4 Jezelf goed voelen door ondersteuning te zoeken bij leerkrachten, klasgenoten en ouders.

Zicht krijgen op copingprofielen geeft de leerkracht meer zicht op de ondersteuningsbehoefte van leerlingen.

Vaardigheden in probleem oplossen, ondersteuning zoeken en positieve zelfinstructie worden al in de vroege kindertijd verworven. (Hampel & Petermann 2005). In de leeftijd van groep 5 tot jong volwassene zijn er nauwelijks veranderingen in de ontwikkeling van de

probleemgerichte coping stijl, behalve in een toename van meta cognitieve coping strategieën in vroege en late adolescentie met een daling rond het 13e jaar (Skaalvik 2004; Hampel & Petermann 2005). De emotie gerichte adaptieve coping strategie 'afleiding zoeken' neemt af terwijl 'relativeren' stabiel blijft. De niet adaptieve emotiegerichte coping strategieën 'agressie' en 'rumineren' nemen toe met de leeftijd.

Er is dus een gebrek aan adaptieve coping capaciteiten in de puberleeftijd. Pubers gebruiken meer niet adaptieve emotiegerichte strategieën, waardoor zij mede gezien de toename in stress factoren in de pubertijd, een verhoogde kans hebben op psycho sociale problemen. Meisjes hebben met het toenemen van de leeftijd, vaker dan jongens de neiging om niet adaptieve coping strategieën te gebruiken als rumineren, actief vermijden en agressie. Zij zetten vooral hun sociale bronnen in, in het omgaan met stressoren. In tegenstelling tot meisjes hebben jongens de neiging meer externaliserende gedragsproblemen te ontwikkelen. Verondersteld wordt dat jongens met het gebruik van meer emotie afwendende strategieën, een zekere mate van controle over de gevraagde situatie denken te krijgen. (Hampel & Petermann, 2005).

Onderzoek naar psychologische problemen en psychopathologie heeft aanwijzingen opgeleverd dat coping vaardigheden bij kinderen en jong volwassenen, een bemiddelende rol speelt (Compas, Orosan, & Grant, 1993). Een niet effectieve coping stijl is een significante risico factor voor de psychologische ontwikkeling van kinderen en jong volwassenen (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth 2001). Kinderen die flexibel gebruik kunnen maken van coping vaardigheden en strategieën in verschillende situaties en contexten, hebben een groter adaptief vermogen. Zij kunnen beter omgaan met stress en hun emoties beter reguleren (Pincus & Friedman 2004). Skinner en Wellborn (1997) voegen hier aan toe dat naast gevoelens van controle en competentie ook de behoefte aan behoud van autonomie (door als leerling zelf mede het leerproces te mogen bepalen) en relatie een rol speelt in het flexibel kunnen inzetten van coping strategieën. Het ervaren van succes, krijgen van positieve feedback en een leerklimaat waarin uitgegaan wordt van positieve verwachtingen zijn beschermende factoren (Ruijsenaars et al., 2008).

Inzichten in academische coping strategieën kan de relatie tussen voortdurend optredend academisch falen en zelf concept duidelijk maken (Singer 2007). Een copingvragenlijst gericht op academische coping zou een middel kunnen zijn om meer inzicht te verwerven in het gebruik van coping strategieën van leerlingen.

Hoewel het begrip coping wetenschappelijk en theoretisch in de belangstelling staat is er maar weinig onderzoek gedaan naar academische coping strategieën (Endler & Parker 1994).

Skinner en Wellborn (1997) geeft als kritiek op onderzoek naar coping aan dat onderzoekers

de overlap, tussen metingen van strategieën van coping en uitkomsten van gebruikte coping, zouden moeten minimaliseren door hogere niveaus van abstracties te gebruiken (niet gebonden aan één coping strategie). Daarnaast geeft zij als aanbeveling dat meer gebruik gemaakt zou moeten worden van interviews met kinderen en leerkrachten teneinde meer zicht te krijgen op gebruik van academische coping strategieën .

Om meer inzicht te krijgen in academische coping strategieën mbt lezen, spelling, rekenen en begrijpend lezen zal in dit onderzoek een copingvragenlijst voor deze gebieden worden ontwikkeld en gebruikt. De SVF-KJ vragenlijst (*Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche*, Hampel & Petermann. 2001), die is gebruikt in een groot empirisch onderzoek (Hampel & Petermann 2005) naar coping bij academische en interpersoonlijke stress, zal als basis dienen voor deze nieuwe vragenlijst. Daarnaast zullen interviews bij kinderen met en zonder leerproblemen en hun leerkrachten worden afgenomen. Deze interviews geven zicht op welke coping strategieën bij de genoemde vakgebieden worden gebruikt door de leerlingen en door leerkrachten worden herkend, ondersteund en aangeboden.

Doel van deze copingvragenlijst is meer inzicht te krijgen in mogelijke verschillen in het gebruik van academische coping strategieën van kinderen met en zonder leerproblemen op en tussen het vakgebied lezen, rekenen, spelling en begrijpend lezen.

Verondersteld wordt dat leerlingen met leerproblemen minder frequent gebruik maken van metacognitieve kennis en vaardigheden om het leerproces te bewaken, bij te sturen en te evalueren, moeilijker met stressoren om kunnen gaan, minder accuraat inschatten wanneer ze hulp nodig hebben en frequenter vermijdingsgedrag tonen (Ruijsenaars et al. 2008). Gezien de bevindingen in diverse genoemde onderzoeken wordt in dit onderzoek verwacht dat:

- Leerlingen met leerproblemen op het gebied van lezen, rekenen, spelling of begrijpend lezen, volgens rapportage van hun ouders en henzelf, meer psychosociale problemen vertonen dan leerlingen zonder leerproblemen . Er wordt een effect van leerjaar en sekse op de mate van gerapporteerde psychosociale problematiek door ouders verwacht.
- Leerlingen met leerproblemen significant meer maladaptieve coping strategieën zullen gebruiken dan leerlingen zonder leerproblemen.
- Leerlingen met leerproblemen maken minder frequent gebruik van metacognitieve kennis en vaardigheden om het leerproces te bewaken, bij te sturen en te evalueren. Er wordt verwacht dat leerlingen met leerproblemen op het gebied van lezen, rekenen, spelling of begrijpend lezen significante verschillen laten zien in gebruik van soorten coping strategieën op de verschillende vakgebieden in vergelijking met kinderen met leerproblemen. Er wordt

verwacht dat zowel sekse als leeftijd een interactie effect geeft op de gebruikte copingstrategieën

## Methodes

### *Participanten*

Voor de steekproef die in dit onderzoek wordt gebruikt, zijn scholen uit verschillende gebieden in Nederland benaderd. Met behulp van de intern begeleider van een school is uitgezocht welke leerlingen in groep 6 en 8 voldeden aan de criteria van een leerprobleem. De ouders van deze 14 leerlingen en daarnaast 10 leerlingen zonder een leerprobleem, is om toestemming verzocht voor een interview met het kind en het afnemen van vragenlijsten bij de geïnterviewde kinderen. Daarnaast is er toestemming gevraagd aan de ouders van nog eens 172 leerlingen met een leerprobleem en 71 zonder een leerprobleem uit groep 5, 6, 7 en 8 om de vragenlijsten af te nemen. De totale steekproef bestaat uit 49 leerlingen zonder een leerprobleem en 202 leerlingen met een leerprobleem, 116 jongens en 151 meisjes, variërend in leeftijd van 8.5 jaar (102 maanden) tot 13.9 jaar (167 maanden). De gemiddelde leeftijd is 10.6 jaar (128 maanden). In tabel 1 zijn de aantallen leerlingen zonder leerprobleem, met een leerprobleem per vakgebied of op meerdere vakgebieden te zien en de verdeling in seksen en leerjaren te zien.

**Tabel 1**

### *Beschrijvende statistiek onderzoeksgroep*

onderzoeksgroep	N=	sekse	
		jongens	meisjes
geen leerprobleem	49	12	37
rekenprobleem	29	5	24
technisch lp	11	3	8
begrijpend lp	16	9	7
spellingprobleem	23	13	10
2 probleemvakken	74	41	33
3 of meer probleemvakken	49	26	23
leerjaren			
groep 5	52	22	30
groep 6	98	38	60
groep 7	45	18	27
groep 8	72	38	34

Om de mate van psychosociale problemen na te gaan hebben de ouders van al deze leerlingen een vragenlijst (Strengths and Difficulties Questionnaire) ingevuld om de mate waarin zij van psychosociale problemen ervaren bij hun kind te rapporteren. De leerlingen ouder dan 11 jaar hebben een self-report vragenlijst ingevuld (SDQ Self Report).

Er wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een meertrapssteekproef. Eerst is a-select een gemeente gekozen, daarna a-select een school en als laatste zijn de leerlingen die in aanmerking komen voor de populatie a-select gekozen.

Het hebben van leerproblemen op de vakgebieden lezen, spelling, begrijpend lezen en rekenen is geoperationaliseerd dmv van een D of E score op twee van de vier laatst afgenomen CITO LVS toetsen. Scores van leerlingen die geen leerproblemen hebben op de vakgebieden lezen, spelling, begrijpend lezen en rekenen zijn geoperationaliseerd dmv van een A of B score op twee van de vier laatst afgenomen CITO LVS toetsen.

De SES (sociaal economische situatie) van de participanten is geoperationaliseerd door middel van het opleidingsniveau van de ouders (geen opleiding na voortgezet onderwijs 18,4%, mbo 28,5 %, hbo 26,2 % en wo 16,9 %), de opgevraagde 'weging' van het kind (1.0, 0.3 en 0.2) en de nationaliteit (Nederlands N= 235, Turks N=6, Marokkaans N=7, Antilliaans N=1, Surinaams N=2 en overig N= 13).

Voor de wegingsfactor van de leerlingen geldt dat 90,6 % van de leerlingen een wegingsfactor van 1.00 heeft en dat van de andere leerlingen de wegingsfactor niet eenduidig uit de dossiers te halen viel. Er wordt op scholen in dossiers met oude en nieuwe wegingsfactoren gewerkt. Deze variabele wordt in het onderzoek verder niet meegenomen.

Er is gevraagd naar een mogelijke DSM-IV diagnose van het kind. Kinderen met een DSM IV diagnose anders dan of co- morbide met dyslexie of dyscalculie, zijn uitgesloten in dit onderzoek.

### *Meetinstrumenten*

De data gegevens zijn verzameld door middel van testgegevens en bestaande gegevens van de participanten waaronder sekse en leeftijd. Voor het meten van het technisch leesniveau is de DMT gebruikt. De Cotan beoordeelt de uitgangspunten bij de testconstructie van de DMT als voldoende en de kwaliteit van het testmateriaal en handleiding als goed. Er is geen onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid en begripsvaliditeit. Voor het meten van het spelling-, reken- en begrijpend lees niveau zijn de toetsen Schaal vorderingen in spellingvaardigheid (SVS 1,2 en 3), rekenen- wiskunde 1,2 en 3 en begrijpend lezen (TBL) gebruikt. Deze worden door de



COTAN, als voldoende tot goed beoordeeld. De testen hebben geen voorspellende waarde, (Evers, Vliet-Mulder, Resing, Starren, van Alphen de Veer, & van Boxtel, 2002).

De psychosociale problemen zijn onderzocht mbv de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ van Goodman, 1997) voor ouders. Deze vragenlijst heeft als doel psychosociale problemen bij kinderen tussen de 4 en 16 jaar te signaleren. De SDQ meet de aanwezigheid van psychosociale problemen, de sterke kanten van het kind en de impact van psychosociale problemen op het dagelijks functioneren. De SDQ bestaat uit 25 items die betrekking hebben op de vijf subschalen 'Hyperactiviteit / aandachtstekort', 'Emotionele problemen', 'Problemen met leeftijdsgenoten', 'Gedragsproblemen' en 'Pro-sociaal gedrag'.

De Nederlandse vertaling van de SDQ voor ouders laat een coëfficiënt alpha zien van 0,81 voor de ouder versie. (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers & Goodman, 2003). Bij kinderen tussen de 11 en 17 jaar is SDQ Self Report afgenomen.

Het gebruik van coping strategieën is onderzocht mbv een zelf ontwikkelde coping vragenlijst (bijlage 1) gebaseerd op De SVF-KJ vragenlijst (*Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche*, Hampel & Petermann, 2001). Hierbij wordt adaptieve coping onderverdeeld in twee adaptieve copingstijlen, te weten probleemgerichte en emotiegerichte coping.

Probleemgerichte coping kenmerkt zich door strategieën als het controleren van de situatie, positieve zelfinstructie en het zoeken van sociale steun, terwijl emotiegerichte coping zich uitmiddels strategieën als minimalisatie en het zoeken naar afleiding of ontspanning.

Maladaptieve coping omvat strategieën als passieve vermijding, peinzen, opgeven en agressie (Alexander-Passe, 2006; Connor-Smith & Compas, 2004; Hampel & Petermann, 2005; Hampel & Petermann, 2006). In zijn totaliteit worden 9 copingstrategieën onderscheiden (Hampel & Petermann, 2005).

Deze lijst is middels een Cronbach's alfa onderzocht op significante samenhang van items op de verschillende strategieën. De Cronbachs alfa varieert op de totaalschalen per vakgebied voor adaptieve en maladaptieve coping van .75 op de schaal adaptieve coping bij rekenen tot een .85 op de schaal maladaptieve coping bij spelling. De Cronbach alpha's van de negen subschalen voor coping bij lezen varieerden per strategie van .54 op de schaal positieve zelfinstructie tot .78 op de schaal passieve vermijding. De schalen zijn volgens de COTAN normering, op schaalniveau voldoende betrouwbaar. Op subschaal niveau zijn de schalen intrinsiek heterogeen maar gezien het geringe aantal items per subschaal is dit wel voldoende betrouwbaar.

De coping vragenlijst is mede op basis van verkregen informatie uit interviews met kinderen met en zonder leerproblemen geconstrueerd. In deze interviews werd een situatie besproken

waarin het kind wordt geconfronteerd met academisch falen (bijlage 2). Het interview werd geopend door het bespreken van een fictieve situatie waarin 'Rob' (bij het interviewen van een jongen) of 'Sandra' (bij het interviewen van een meisje) de enige jongen of meisje in de klas is met dyslexie: 'De volgende dag had Sandra/ Rob een AVI toets. Ze had heel hard gewerkt om zich voor te bereiden en had geoefend met het lezen. Weet je wat er gebeurd is? Ze had de test niet goed gemaakt en de leraar vertelde haar dat ze veel fouten had gemaakt'.

Hoe denk je dat ze reageerde? "Vervolgens vroegen we de kinderen of ze iets dergelijks hadden meegemaakt in het echte leven. Als ze positief reageerden nodigden we hen uit om een verhaal over een dergelijk situatie te vertellen. Daarna werden de kinderen bevraagd op een aantal topics als 'problemen op een vakgebied', 'of en hoe ze hulp vragen', 'vergelijking van zichzelf met klasgenoten' etc.

Nadat alle interviews volledig getranscribeerd waren, werden delen uit de interviews ondergebracht in categorieën gebaseerd op de SVF-KJ.

De uitspraken in deze categorieën werden gebruikt om de bestaande copingvragenlijst van Hampel & Petermann. (2001), te vertalen en af te stemmen op deze populatie kinderen voor het meten van academische coping (bijlage 3). Naast de interviews met kinderen zijn er interviews met leerkrachten gehouden. Deze interviews zijn o.a. gebruikt voor de interpretatie van de resultaten van de toetsingen en hun implicatie voor de praktijk

Voor de construering van de SVF-KJ vragenlijst is een factoranalyse uitgevoerd die de begripsvaliditeit van de voor dit onderzoek geconstrueerde coping vragenlijst ondersteund.

### *Onderzoeksprocedure*

De hypothese wordt door middel van een toetsend onderzoek geverifieerd of gefalsificeerd. Voor dit type onderzoek is gekozen omdat vanuit een bestaande theorie een hypothese is geformuleerd.

Voordat de analyse van de data heeft plaatsgevonden, zijn de datagegevens gecontroleerd op codeerfouten, spreiding en op normaalverdeling. Hierbij is gekeken naar ontbrekende data en opvallende waarden. Er zijn in de onderzoeksgroep 16 missende waarden. Aan de voorwaarde voor homogeniteit wordt in de onderzoeksgroep niet voldaan als het gaat om leeftijd en leerprobleem per vakgebied. Om de analyses uit te kunnen voeren moeten de groepen leerprobleem per vakgebied minimaal bestaan uit 20 respondenten. Daartoe is de groep kinderen met een technisch leesprobleem (N=11) en begrijpend leesprobleem (N= 16) samengevoegd is tot een meer robuuste groep 'lezen' ( N= 27)

Door middel van een ANOVA met als afhankelijke variabele de SDQ totalen ouders en als onafhankelijke variabele de leerjaren en sekse. Is gekeken naar verschillen in gemiddelden tussen jongens en meisjes en verschillen in gemiddelden tussen de leerjaren m.b.t. gerapporteerde psychosociale problemen.

Met een eenweg ANOVA met een afhankelijke variabele van soort psychosociale problematiek en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep (geen-, leerprobleem, of meerdere leerproblemen) wordt nagegaan of er verschillen zijn in gerapporteerde psychosociale problemen tussen deze groepen.

Deze analyse wordt ook gedaan met als afhankelijke variabele de totaal SDQ score gerapporteerde psychosociale problematiek door jongeren en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep (geen, leerprobleem of meerdere leerproblemen). Om na te gaan of de onderzoeksgroep leerlingen met leerproblemen verschilt in gebruik van copingstrategieën ten opzichte van de groep leerlingen zonder leerproblemen is gebruik gemaakt van twee eenweg ANOVA's met als afhankelijke variabele de totalen van adaptieve en maladaptieve coping en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep leerproblemen per vakgebied.

Met een MANOVA met afhankelijke variabele de copingstrategieën en als onafhankelijke variabele de leerjaren en sekse, is gekeken naar het effect van leerjaar en sekse op het gebruik van maladaptieve coping. Daarna is middels een T-toets met als afhankelijke variabele maladaptieve coping strategieën en als onafhankelijke variabele de leerproblemen per vakgebied gekeken naar gebruik van soort coping strategieën op de verschillende vakgebieden tussen leerlingen met en zonder leerproblemen op één of meerdere vakgebieden.

## **Resultaten**

### *Psychosociale problematiek*

Op basis van een variantieanalyse met als afhankelijke variabele de SDQ voor ouders en als onafhankelijke variabele de leerjaren en sekse, is gekeken naar het effect van leerjaar en sekse op de mate van gerapporteerde psychosociale problematiek door ouders van kinderen met en zonder leerproblemen. Uit de anova blijkt dat er een significant hoofdeffect van leerjaar ( $F(3, 223) = 3.22; p = .024$ ) en sekse is ( $F(1, 223) = 5.04; p = .026$ ). Er is geen interactie effect ( $F(3, 223) = .95; p = .42$ ). Ouders rapporteren significant meer psychosociale problemen in groep 5 en 7 ten opzichte van groep 8 en bij jongens ten opzichte van meisjes (tabel 2).

**Tabel 2***Door ouders gerapporteerde psychosociale problemen per onderzoeksgroep*

onderzoeksgroep	man			vrouw		
	n=	gem	sd	n	gem	sd
groep 5	21	10.33	6.78	24	9.50	7.60
groep 6	32	11.13	6.43	53	7.36	4.65
groep 7	15	10.60	6.70	24	10.21	7.00
groep 8	31	8.32	4.57	31	5.84	5.42
Totaal	99	10.00	6.05	132	7.91	6.05

Uit de variantie analyse met een eenweg Anova met een afhankelijke variabele de totaalscore gerapporteerde psychosociale problematiek en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep (geen-, leerprobleem, of meerdere leerproblemen), blijkt een significant hoofdeffect van onderzoeksgroep op gerapporteerde psychosociale problemen. Er zijn dus significante verschillen tussen leerlingen met een leerprobleem op één vakgebied (N = 70) of meerdere vakgebieden (N=100), en kinderen zonder een leerprobleem (N = 47), ( $F(5, 211) = 9,82; p < .01$ ) op de totaal score van de door ouders gerapporteerde psychosociale problemen

Ouders van kinderen zonder een leerprobleem rapporteren minder (gemiddeld 4,53; sd 4,03) psychosociale problemen dan ouders van kinderen met een leerprobleem. Ouders van kinderen met problemen op meer dan twee vakgebieden ( gemiddeld 12,56; sd 6,00) en kinderen met een spelling probleem rapporteren het hoogste gemiddelde in psychosociale problematiek (gemiddeld 11,25; sd 4,47) (zie tabel 2).

Uit de post-hocvergelijkingen volgens de LSD methode blijkt dat het verschil in gemiddelden voor het hebben van psychosociale problematiek tussen kinderen met leerproblemen en kinderen zonder leerproblemen significant is voor alle vakgebieden ( tabel 3)

**Tabel 3***Rapportage ouders van psychosociale problemen bij kinderen zonder leerproblemen in vergelijking met kinderen met een leerprobleem per vakgebied*

onderzoeksgroep	N=	gemiddelde	sd	p
geen leerprobleem	47	4.53	4.03	
rekenprobleem	26	9.00	4.19	.001**
leesprobleem	24	9.38	8.80	.001**
spellingprobleem	20	11.25	4.47	.000***
2 probleemvakken	61	9.39	5.68	.000***
3 of meer probleemvakken	39	12.56	6.00	.000***
Totaal	217	9.03	6.16	

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Hierna is met een eenweg ANOVA met een afhankelijke variabele van soort gerapporteerde psychosociale problematiek en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep ( een, meerdere of geen leerprobleem), nagegaan of er een significant hoofdeffect is tussen de onderzoeksgroepen mbt de soort psychosociale problematiek . Er is een hoofdeffect van onderzoeksgroep op de schalen hyperactiviteit ( $F(5, 218) = 12.70; p < .001$ ), gedragsproblemen ( $F(5, 216) = 3.90; p = .002$ ) en peer problemen ( $F(5, 218) = 3.93; p = .002$ ) . Er is geen sprake van een significant hoofdeffect op de subschaal emotionele problemen ( $F(5, 216) = 2.00; p = 0.8.$ ) (zie tabel 4).

Uit de post-hocvergelijkingen volgens de LSD methode blijkt dat ouders van kinderen met een leerprobleem, ongeacht het vakgebied, significant vaker hyperactiviteit en peer problemen rapporteren. Ouders van kinderen met lees- of spellingproblemen rapporteren daarnaast significant vaker gedragsproblemen (tabel 5).

**Tabel 4**

*Verschillen psychosociale problematiek tussen groepen met en zonder een leerprobleem*

SDQ voor ouders	df	F	ms	p
totaalscore				
emotionele problemen	5	2.00	10.3	.802
hyperactiviteit	5	12.70	72.10	.000***
peer problemen	5	3.93	16.37	.002**
gedragsproblemen	5	3.90	7.40	.002**

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabel 5**

*Door ouders gerapporteerde psychosociale problemen per onderzoeksgroep*

onderzoeksgroep	N=	SDQ			
		emot. probl. M (sd)	hyperactiviteit M (sd)	peer problemen M (sd)	gedragsproblemen M (sd)
geen leerprobleem	48	1.75 (1.58)	1.35 (2.00)	.81 (1.44)	.57 (.95)
rekenprobleem	26	2.35 (1.74)	4.07 (2.42)	1.63 (1.82)	.78 (1.01)
leesprobleem	24	2.67 (3.00)	3.38 (3.21)	2.00 (2.86)	1.33 (1.40)
spellingprobleem	21	3.10 (2.77)	4.38 (1.91)	2.43 (2.06)	1.65 (1.84)
2 probleemvakken	63	2.84 (2.29)	3.89 (2.57)	1.52 (1.87)	.90 (1.28)
3 of meer pr- vakken	40	3.00 (2.46)	5.12 (2.09)	2.54 (2.42)	1.63 (1.81)
Totaal	222	2.58 (2.30)	3.58 (2.68)	1.71 (2.10)	1.07 (1.42)

Uit de eenweg ANOVA, met als afhankelijke variabele de gerapporteerde psychosociale problematiek door jongeren en als onafhankelijke variabele onderzoeksgroep blijkt dat jongeren zonder leerproblemen (N=14) gemiddeld (gemiddeld 7.0; sd 5.87) minder psychosociale problemen rapporteren dan leerlingen met één leerprobleem op een vakgebied. Leerlingen met een spelling probleem rapporteren het meest psychosociale problemen (gemiddeld 12.25; sd 6.94). Zelfs meer dan leerlingen met problemen op meer dan twee vakgebieden (gemiddeld 10.22; sd 3,82), (zie tabel 6). Het verschil in de door leerlingen zelf gerapporteerde psychosociale problematiek, is niet significant ( $F(5,83) = 1,47; p = .21$ ). De analyse is gedaan met een erg kleine niet homogene groep. Dit maakt de analyse minder betrouwbaar.

**Tabel 6**

*Door jongeren gerapporteerde psychosociale problemen door leerlingen zonder en met leerproblemen, gespecificeerd per vakgebied*

onderzoeksgroep	N=	gemiddelde	sd
geen leerprobleem	14	7.00	5.87
rekenprobleem	10	9.00	2.21
leesprobleem	7	7.43	5.50
spellingprobleem	8	12.25	6.94
2 probleemvakken	28	9.11	5.46
3 of meer pr. vakken	22	10.23	3.82
Totaal	89	9.19	5.12

### *Coping*

Op basis van eenweg ANOVA's met als afhankelijke variabele de adaptieve en maladaptieve coping en als onafhankelijke variabele de leerproblemen per vakgebied is mbt het gebruik van adaptieve coping tussen leerlingen met en zonder een leerprobleem geen significant verschil gevonden, ( $F(5, 166) = .93; p = .46$ ). Te zien is dat kinderen gemiddeld meer adaptieve dan maladaptieve copingstrategieën gebruiken. Er is wel een significant verschil in gebruik van maladaptieve coping tussen leerlingen met een leerprobleem op één vakgebied (N = 79) en kinderen zonder een leerprobleem (N = 42) ( $F(5, 203) = 8.29; p < .001$ ). De groep kinderen zonder een leerprobleem gebruiken gemiddeld minder maladaptieve copingstrategieën (gemiddeld .11; sd .08) dan kinderen met een leerprobleem.

Kinderen met een spelling probleem (gemiddeld .21; sd .13) of problemen op drie of meer vakken (gem. .28; sd .14) gebruiken het meest de maladaptieve coping strategieën ( tabel 7).

**Tabel 7****Gebruik adaptieve en maladaptieve coping coping per vakgebied**

onderzoeksgroep	N=	coping			
		maladaptieve coping		adaptieve coping	
		gemiddelde	sd	gemiddelde	sd
geen leerprobleem	42	.11	.08	.42	.14
rekenprobleem	25	.13	.09	.35	.16
leesprobleem	24	.17	.10	.37	.13
spellingprobleem	19	.21	.13	.34	.15
2 probleemvakken	61	.20	.15	.38	.15
3 of meer pr- vakken	38	.28	.14	.39	.13
Totaal	209	.18	.13	.38	.14

Op basis van een meervoudige variantieanalyse is gekeken naar het effect van leeftijd en sekse, op het gebruik van adaptieve en maladaptieve coping bij leerlingen met een leerprobleem. Er is in tegenstelling tot de verwachting in de gestelde hypothese, geen hoofdeffect gevonden van leerjaar ( $F(3, 47) = .67; p = .57$ ) en sekse ( $F(1, 47) = 2,047; p = .16$ ).

Uit de post-hocvergelijkingen volgens de LSD methode blijkt dat het verschil in gemiddelden voor gebruik van maladaptieve copingstrategieën tussen kinderen met leerproblemen en kinderen zonder leerproblemen significant is voor de vakgebieden 'lezen' en 'spelling'. Kinderen met een leerprobleem op meer dan 1 vakgebied gebruiken allemaal significant meer maladaptieve strategieën (tabel 7). Kinderen met een leerprobleem op het vakgebied rekenen gebruiken niet significant meer maladaptieve coping dan leerlingen zonder leerprobleem. Een tweetal t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven zijn tweezijdig uitgevoerd om te bepalen of kinderen verschillen in gebruik van maladaptieve coping strategieën bij de vakgebieden lezen en spelling (tabel 8). Zoals verwacht in de hypothese gebruiken zij niet allemaal dezelfde maladaptieve coping strategieën per vakgebied.

De groep kinderen met een leerprobleem op het vakgebied lezen (zowel technisch als begrijpend lezen) gebruiken significant vaker dan kinderen zonder een leerprobleem de maladaptieve copingstrategieën 'passieve vermijding bij technisch lezen'  $t(74) = -2,58; p < .01$  en agressie bij technisch lezen  $t(73) = -1,88; p < .05$ , 'passieve vermijding bij begrijpend lezen'  $t(32,91) = -1,95; p < .05$ , 'actieve vermijding bij begrijpend lezen'  $t(72) = -2,01; p < .05$  en 'agressie bij begrijpend lezen'  $t(33,21) = -2,98; p < .01$ .

De groep kinderen met spellingproblemen laten significant meer maladaptieve copingstrategieën zien dan kinderen zonder een leerprobleem op alle maladaptieve strategieën: ‘passieve vermijding’  $t(31,81) = -2,79; p < .05$ , actieve vermijding  $t(70) = -3,02; p < .05$ , ‘piekeren’  $t(30,99) = -2,91; p < .05$  en ‘agressie’  $t(24,99) = -4,92; p < .001$ .

**Tabel 8**

*Gebruikte maladaptieve copingstrategieën door kinderen zonder leerprobleem, met een leesprobleem(technisch en begrijpend lezen) en kinderen met een spellingprobleem.*

maladaptieve strategie	geen leerprobleem			leerprobleem			T	p
	n=	gem.	sd.	n=	gem.	sd.		
<b>technisch lezen</b>								
passieve vermijding	49	.15	.14	27	.25	.20	-2.58	.006**
piekeren	49	.10	.13	26	.16	.20	-1.48	.07
actieve vermijding	48	.11	.19	27	.15	.20	-1.05	.15
agressie	48	.05	.07	27	.10	.16	-1.89	.032*
<b>begrijpend lezen</b>								
passieve vermijding	47	.24	.22	27	.35	.26	-2.01	.024*
piekeren	48	.11	.15	27	.14	.17	-.60	.280
actieve vermijding	49	.08	.11	27	.17	.22	-1.95	.030*
agressie	49	.07	.09	27	.18	.18	-2.98	.003**
<b>spelling</b>								
passieve vermijding	48	.16	.17	23	.32	.25	-2.79	.004**
piekeren	48	.08	.13	22	.21	.19	-2.91	.003**
actieve vermijding	49	.09	.11	23	.18	.16	-2.60	.007**
agressie	49	.04	.07	22	.22	.16	-4.92	.000***

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

## Discussie

In dit onderzoek is nagegaan of ouders en kinderen met leerproblemen op één of meerdere vakgebieden meer psychosociale problemen rapporteren dan kinderen zonder leerproblemen. Uit de analyses blijkt dat ouders van leerlingen met een leerprobleem op één vakgebied of meerdere vakgebieden beduidend meer psychosociale problemen rapporteren dan ouders van kinderen zonder een leerprobleem. Aan de standaarddeviatie is te zien dat er grote verschillen zijn tussen gerapporteerde problemen. Er zijn blijkbaar kinderen met leerproblemen die zeer weinig tot geen psychosociale problemen ervaren terwijl anderen forse psychosociale



problemen laten zien. In dit onderzoek is binnen de groep leerproblemen een betekenisvol verschil gevonden in de mate van gerapporteerde problemen tussen jongens en meisjes en tussen de diverse leerjaren. Ouders rapporteren significant meer psychosociale problemen in groep 5 en 7 ten opzichte van groep 8 en meer psychosociale problemen bij jongens dan bij meisjes. Dit komt niet overeen met het onderzoek van Svetaz, Ireland en Blum (2000). Hierin rapporteren één op de vier jongens en één op de drie meisjes met leerstoornissen ernstige emotionele problemen. Het onderzoek van Carroll en collega's (2005) heeft geen genderverschillen kunnen vinden met betrekking tot samenhang DSM-diagnoses. Daarnaast vonden ze dat jonge jongens meer depressieve gevoelens hadden, die later weer verminderden.

Kinderen met leerproblemen rapporteren in gelijke mate psychosociale problemen als hun ouders. De verschillen tussen kinderen met en zonder leerproblemen zijn niet significant. Dit zou verklaard kunnen worden doordat kinderen zonder leerproblemen zelf meer psychosociale problemen rapporteren dan de groep ouders. Opgemerkt dient te worden dat de groep kinderen die het self-report hebben ingevuld erg klein is en niet homogeen verdeeld is. Dit maakt de analyse minder betrouwbaar.

Uit beide SDQ vragenlijsten blijkt dat vooral kinderen met een leerprobleem op het gebied van spelling of met een leerprobleem op meerdere vakgebieden twee tot drie keer vaker diverse psychosociale problemen rapporteren in vergelijking met jongeren zonder leerproblemen. Dit laatste gegeven komt overeen met het onderzoek van Svetaz, Ireland en Blum (2000).

Ouders van leerlingen met één of meerdere leerproblemen rapporteren hyperactiviteit. Ouders van kinderen met alleen spellingproblemen rapporteren emotionele-, peer- en gedragsproblemen en hyperactiviteit. Blijkbaar heeft het hebben van een leerprobleem op het vakgebied spelling een sterkere impact op het psychosociaal functioneren. Een mogelijke verklaring kan zijn dat kinderen met forse leerproblemen op alleen het vakgebied spelling vaak dyslectisch zijn. Zij hebben naarmate ze verder komen op de basisschool zich het lezen eigen kunnen maken maar blijven struikelen over spelling. Spelling doet een groot beroep op het auditief geheugen. Er wordt een woord hardop gezegd en het kind moet dit opschrijven of het kind schrijft een brief en moet uit het geheugen een woordbeeld zoeken. Het auditief geheugen is vluchtig. Woorden die je alleen maar hoort en niet ziet verdwijnen snel uit dit geheugen. Bij de andere vakgebieden is er tekst die nog eens na te lezen is.

Mogelijk speelt het moeizamer kunnen maken van schriftelijke opdrachten ook een rol in de competentiebeleving. Problemen met lezen en schrijven kunnen leerlingen het gevoel geven

dat ze op meerdere gebieden weinig competent zijn omdat het essentiële vaardigheden zijn, waarop een beroep gedaan wordt, bij alle leertaken en in het dagelijks functioneren. (Skaalvik 2004). Deze problemen kunnen gevoelens van onmacht, incompetentie en geen grip ervaren oproepen waardoor emotionele blokkades en frustraties ontstaan, met onderpresteren, een negatief beeld van eigen bekwaamheid en een negatief effect op het zelfconcept als gevolg (Humphrey & Mullins 2002) .

De vaak gerapporteerde hyperactiviteit zou mogelijk verklaard kunnen worden doordat kinderen met dyslexie een mogelijke co morbiditeit hebben met ADHD. Pennington (2006) verklaart de co-morbiditeit van dyslexie en ADHD vanuit het multifactorieel model. Dyslexie en ADHD hebben gedeelde genetische factoren. Er blijkt een gedeelde genetische risicofactor die invloed heeft op twee onafhankelijke cognitieve processen: fonologische processen en inhibitie. Het kunnen onderdrukken van prikkels en het kunnen werken met klanken in het geheugen. Personen met de gedeelde genetische risicofactor hebben meer kans op stoornissen in beide processen en dus meer kans op co-morbiditeit van dyslexie en ADHD. Dit verband wordt tussen gekomen door aandachtsproblematiek.

Naast de hyperactiviteit en agressie worden o.a. peer problemen gerapporteerd. Kinderen geven in de in dit onderzoek, gevoerde interviews aan dat ze bang zijn om uitgelachen te worden door hun klasgenoten wanneer ze hardop moeten lezen of moeten schrijven. Zij geven verder aan dat wanneer er openlijk in de klas over leerproblemen wordt gesproken bv in de vorm van een spreekbeurt, de acceptatie door klasgenoten groter wordt. De kinderen geven aan dat ondersteuning door de leerkracht in het bespreekbaar maken van het leerprobleem en het aanpakken van pesten hierbij van essentieel belang is. Ook de leerkrachten geven in de in dit onderzoek gevoerde interviews, het belang van praten met kinderen over en bespreekbaar maken van het probleem, met klasgenoten aan. Uit onderzoek van Singer (2007) blijkt dat in veel scholen bovenstaande praktijk is maar kinderen desondanks ervaren dat hun leerkrachten boos op hen worden omdat ze maar langzaam vooruitgaan in spelling en lezen, hen vernederen voor de hele klas en moeite hebben om ze te beschermen tegen pesten.

Leerkrachten zouden juist een rol moeten spelen in het bespreekbaar maken van een leerprobleem en bescherming moeten bieden tegen pesten (Singer 2007)

Om met de academische stress om te gaan en hun zelfconcept te beschermen ontwikkelen leerlingen meerdere coping strategieën. Leerlingen met en zonder leerproblemen maken gemiddeld vaker gebruik van adaptieve coping dan van maladaptieve coping.

Kinderen met leerproblemen gebruiken gemiddeld evenveel adaptieve coping als kinderen zonder een leerprobleem. Dit komt overeen met het onderzoek van ( Hampel & Petermann

2005) waarin blijkt dat er in de leeftijd van groep 5 tot jong volwassene nauwelijks veranderingen zijn in de ontwikkeling van de probleemgerichte coping stijl, De emotie gerichte adaptieve coping strategie ‘afleiding zoeken’ neemt af terwijl ‘relativeren’ stabiel blijft.

Kinderen met lees- of spellingproblemen of problemen op meer dan 1 vakgebied gebruiken echter allemaal significant meer maladaptieve strategieën dan leerlingen zonder leerproblemen. De groep kinderen met leesproblemen gebruiken vaker ‘passieve vermijding en agressie’ bij zowel technisch als begrijpend lezen en actieve vermijding bij begrijpend lezen. De groep kinderen met spellingproblemen gebruiken alle maladaptieve strategieën (‘passieve vermijding’, actieve vermijding ‘piekeren’ en ‘agressie’) vaker. Het vaak gebruiken van passieve en actieve vermijding kan te maken hebben met de eerdergenoemde aandachtsproblematiek zoals we dit zien bij kinderen met dyslexie en adhd. Het samen gaan van de strategieën vermijding en agressie laat zien dat kinderen die zich minder competent voelen, wellicht hun taak gaan haten, er zich aan ergeren en boos worden, wens gedachten hebben aan pauze, willen stoppen met het werken en dit ook daadwerkelijk doen.

Zij voelen zich niet competent in het volbrengen van hun taak en worden op die momenten blijkbaar te weinig gesteund in het gebruik van adaptieve strategieën als directe taakaanpak, sociale ondersteuning relativeren afleiding en positieve zelfspraak.

### *Beperkingen*

Veel kinderen in dit onderzoek hebben problemen op meerdere vakgebieden. Er is voor gekozen om in dit onderzoek de kinderen per vakgebied te vergelijken om beter zicht te krijgen op gehanteerde coping per vakgebied. Daardoor zijn de onderzoeksgroepen vrij klein en niet homogeen. Dit bemoeilijkt het generaliseren van de gevonden uitslagen. In een vervolg onderzoek zou het aantal respondenten met leerproblemen op één vakgebied groter kunnen zijn waardoor homogeniteit meer gewaarborgd is en generaliseerbaarheid groter wordt.

De coping vragenlijst die voor dit onderzoek geconstrueerd is zou verder onderzocht kunnen worden op betrouwbaarheid en validiteit waardoor de metingen betrouwbaarder worden. De instructie die gegeven wordt aan kinderen zonder leerproblemen bij de vragenlijst moet uitgebreid worden. Kinderen zonder leerproblemen vullen vaak ‘nooit’ in omdat ze weinig problemen ervaren. De vraag is echter in welke mate zij een strategie hanteren op het moment dat zij wel moeite hebben met een taak. Door een duidelijker instructie zullen zij ook de

adaptieve coping rapporteren waardoor verschillen in adaptieve coping mogelijk zichtbaarder worden.

Ondanks de beperkingen zijn er ook sterke punten in het onderzoek aan te wijzen.

Er is voor het eerst onderzoek gedaan dat zich alleen richt op academische coping. Dit onderzoek geeft meer duidelijkheid over gerapporteerde en ervaren psychosociale problemen in relatie tot gehanteerde coping strategieën. Verder onderzoek naar de verschillen mbt gehanteerde copingstrategieën en de relatie met psychosociale problematiek mbt leerlingen met en zonder leerproblemen, sekse en leeftijd kan helpen vroeger te signaleren en ondersteuning te geven.

### *Implicaties*

Interventies met betrekking tot het verbeteren van het zelfconcept gericht op academische vaardigheden zijn in het basisonderwijs effectief gebleken. Counselings interventies gericht op het zelf concept zijn vooral effectief voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en minder effectief voor het basisonderwijs (Elbaum & Vaughn 2001).

Ter bescherming van hun zelfconcept zouden leerkrachten in het basisonderwijs kinderen met leerproblemen kunnen ondersteunen door hen succes te laten ervaren, positieve feedback te geven en een leerklimaat te creëren waarin wordt uitgegaan van positieve verwachtingen (Ruijsenaars et al., 2008). Leerkrachten kunnen kinderen met leerproblemen wijzen op (kleine) stappen voorwaarts, goede resultaten op andere gebieden en het verschil tussen algemene cognitieve capaciteiten en problemen op een specifiek vakgebied (Singer 2007). Er is vanuit de theorie gesteld dat een niet effectieve coping stijl een risico factor is voor de psychologische ontwikkeling van kinderen en jong volwassenen (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth 2001). Kinderen die flexibel gebruik kunnen maken van coping vaardigheden en strategieën in verschillende situaties en contexten, hebben een groter adaptief vermogen. Zij kunnen beter omgaan met stress en hun emoties beter reguleren (Pincus & Friedman 2004). Leerkrachten kunnen zelf copingstrategieën voordoen. Ze zouden hierover in gesprek kunnen gaan met kinderen en feedback kunnen geven door na instructie de kinderen met leerproblemen te ondersteunen in het gebruik van adaptieve coping. Vaak zitten deze leerlingen na instructie aan de verlengde instructie tafel. Daar zouden leerkrachten naast de inhoudelijke instructie ook instructie en feedback op taakaanpak en coping kunnen geven. Ook tijdens hulprondes kunnen leerkrachten feedback geven op coping door gedrag of taakaanpak te observeren, dit gedrag even te laten stoppen en feedback te geven.

Kinderen met spellingproblemen hebben behoefte aan ondersteuning in het fonologisch proces bv. door strategieën aan te bieden die het spelling bewustzijn vergroten. Daarnaast is er wellicht behoefte aan ondersteuning in het richten van aandacht bv door meta cognitieve kennis en vaardigheden te oefenen die hen helpen het leren te sturen. Het geven van feedback op inhoud en proces van de taakverwerking kan helpen in het oefenen van meta cognitieve vaardigheden. Kinderen met lees en spelling problemen geven aan behoefte te hebben aan motiverende gestructureerde opdrachten die hen succes opleveren en een veilig pedagogisch klimaat waarin zij erkend worden als kind met ontwikkelingsmogelijkheden.

Vanuit dit onderzoek kan worden gesteld dat kinderen met leerproblemen, met name op het gebied van spelling of met leerproblemen op meerdere vakgebieden, veel ondersteuning van hun leerkracht nodig hebben in het aanleren van adaptieve copingstrategieën en het doen verminderen van maladaptieve , waardoor het zelfconcept intact blijft en mogelijk een deel van hun psychosociale problemen verminderen of verdwijnen.

## Bijlage 1

Hampel en Petermann (2005) maken onderscheid in adaptieve en maladaptieve coping. Hierbij wordt adaptieve coping onderverdeeld in twee adaptieve copingstijlen, te noemen probleemgerichte en emotiegerichte coping. Probleemgerichte coping kenmerkt zich door strategieën als het controleren van de situatie, positieve zelfinstructie en het zoeken van sociale steun, terwijl emotiegerichte coping zich uit middels strategieën als minimalisatie en het zoeken naar afleiding of ontspanning. Maladaptieve coping omvat strategieën als passieve vermijding, peinzen, opgeven en agressie (Alexander-Passe, 2006; Connor-Smith & Compas, 2004; Hampel & Petermann, 2005; Hampel & Petermann, 2006). In zijn totaliteit worden 9 copingstrategieën onderscheiden (Hampel & Petermann, 2005). De vragenlijst van Hampel & Petermann (2005) is de meest recente en enige copingvragenlijst die is ontworpen om coping met schoolstress te kunnen meten. Om die reden wordt deze vragenlijst in deze studie als uitgangspunt genomen bij de ontwikkeling van een nieuwe copingvragenlijst om coping binnen verschillende vakgebieden te kunnen meten.

In deze studie maken wij onderscheid in:

- Adaptieve strategieën                      REL, AFL, DTA, POZ en SOZ
- Maladaptieve strategieën                PAV, PIE, ACV en AGR

Adaptieve strategieën kunnen onderverdeeld worden in:

- Probleemgerichte coping                DTA, POZ en SOZ
- Emotiegerichte coping                 REL, AFL

Verduidelijking afkortingen:

REL	Relativeren
AFL	Afleiding/Ontspanning
DTA	Directe taakaanpak
POZ	Positieve zelfspraak
SOZ	Sociale steun zoeken
PAV	Passieve vermijding
PIE	Piekeren/Rumineren
ACV	Actieve vermijding
AGR	Agressie

In deze vragenlijst wordt het gebruik van de 9 reeds genoemde copingstrategieën gemeten. Per strategie zullen 4 items per vakgebied worden opgenomen in de vragenlijst. Dit resulteert in 36 items per vakgebied, met 144 items in zijn totaliteit.

Strategie:	Items:
Relativeren (REL)	1, 10, 19, 28
Afleiding/Ontspanning (AFL)	2, 11, 20, 29
Directe taakaanpak (DTA)	3, 12, 21, 30
Positieve zelfinstructie (POZ)	4, 13, 22, 31
Sociale steun zoeken (SOZ)	5, 14, 23, 32
Passieve vermijding (PAV)	6, 15, 24, 33
Piekeren/Rumineren (PIE)	7, 16, 25, 34
Actieve vermijding (ACV)	8, 17, 26, 35
Agressie (AGR)	9, 18, 27, 36

De items worden als volgt gescoord:

- Nooit: 1
- Weinig: 2
- Vaak: 3
- Altijd: 4

Voor het berekenen van de subschaal-scores worden voor iedere proefpersoon de scoes voor de items bij elkaar opgeteld.

Normering adaptief:

- Laag: score tussen 0-6
- Gemiddeld: score tussen 7-14
- Hoog: score tussen – 14-20

Normering maladaptief:

- Laag:score tussen 0-5
- Gemiddeld:score tussen 6-10
- Hoog: score tussen 11-16

# Vragenlijst Coping op School

**Coping bij technisch lezen, rekenen,  
begrijpend lezen en spelling**



**Universiteit Utrecht**

**L. van den Berg  
K. Rosendahl  
N. Molkenboer  
K. Naber**

Een bewerking van de German Coping Questionnaire for Children and Adolescents (Hampel, Petermann, & Dickbow, 2001; Hampel & Petermann, 2005).



## Vragenlijst Coping op School – Technisch lezen en coping

Naam: .....  
Jongen/meisje: .....  
Geboortedatum: .....  
Groep: .....  
School: .....

---

Deze vragenlijst gaat over technisch lezen op school. Soms kun je tijdens het lezen tegen problemen of moeilijkheden aanlopen. Wat doe jij als je problemen of moeilijkheden hebt met het lezen tijdens een toets, in de les of bij het maken van huiswerk?

In deze vragenlijst staan allerlei manieren over hoe jij dan met deze problemen of moeilijkheden omgaat tijdens het lezen. Geef bij elke vraag aan of je deze manier nooit, soms, vaak of altijd gebruikt? Kleur het bijbehorende bolletje in.

Let op! Er zijn GEEN goede of foute antwoorden. Elk antwoord is goed als jij vindt dat deze bij jou past. Kleur wel steeds maar één bolletje in. Wanneer je twijfelt tussen twee antwoorden, kies dan het antwoord dat het meest bij jou past. Kleur dat bolletje in.

Nog vragen? Stel ze gerust.

Voorbeeld antwoord:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ● Vaak      O Altijd

Bij een fout antwoord verbeter je deze zo:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ~~●~~ Vaak      ● Altijd

**Succes met het invullen van de vragen en alvast bedankt voor je medewerking!**

Niet invullen!

Correspondentienummer:

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het lezen dan:**

1. Zeg ik tegen mezelf: Zo erg is het niet.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
2. Denk ik even aan iets leuks.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
3. Ga ik langzamer lezen, zingend lezen of woorden in stukjes hakken  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
4. Zeg ik tegen mezelf: Ik weet dat het me gaat lukken.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
5. Zeg ik even tegen iemand dat ik het zo lastig vind.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
6. Denk ik: Ik wil minder leeswerk.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
7. Zit ik daarover te piekeren.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
8. Stop ik met lezen  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
9. Ga ik me ergeren.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
10. Denk ik: Het geeft niets, iedereen heeft wel eens moeite met lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
11. Ga ik eerst iets gemakkelijkks lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
12. Lees ik het woord nog een keer.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
13. Zeg ik tegen mezelf: Even doorzetten, dan lukt het me wel.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
14. Vraag ik aan een klasgenoot: 'Wat staat daar?'  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
15. Wil ik het liefst stoppen met lezen en wat anders gaan doen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
16. Blijft het door mijn hoofd spoken dat het toch niet gaat lukken om goed te lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
17. Ga ik treuzelen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
18. Word ik heel boos.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het lezen dan:**

19. Zeg ik tegen mezelf: Ik ga gewoon lezen en dan kijk ik wel hoever ik kom.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
20. Ga ik even rommelen met bijvoorbeeld mijn spullen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
21. Kijk ik welk stukje uit het woord ik wel ken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
22. Zeg ik tegen mezelf: Ik kan het wel, ik moet gewoon de tijd nemen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
23. Vraag ik mijn juf of meester wat er staat.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
24. Zou ik het liefst doen alsof ik mij niet lekker voel, waardoor ik niet hoeft te lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
25. Blijf ik maar denken: Waarom kan ik niet sneller lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
26. Doe ik alsof ik klaar ben.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
27. Doe ik onaardig tegen anderen of maak ik ruzie.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
28. Denk ik: De volgende keer gaat het wel weer beter.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
29. Doe ik even iets anders en ga daarna aan het werk.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
30. Ga ik thuis extra oefenen met lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
31. Zeg ik tegen mezelf: Rustig blijven. Als ik maar mijn best doe, is het goed.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
32. Vraag ik of iemand het woord voor me leest.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
33. Denk ik: Was het maar pauze.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
34. Lig ik er wakker van.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
35. Sla ik het woord gewoon over dan ben ik er tenminste vanaf.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
36. Haat ik lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd

## Vragenlijst Coping op School – Rekenen en coping

Naam: .....  
Jongen/meisje: .....  
Geboortedatum: .....  
Groep: .....  
School: .....

---

Deze vragenlijst gaat over rekenen op school. Soms kun je tijdens het rekenen tegen problemen of moeilijkheden aanlopen. Wat doe jij als je problemen of moeilijkheden hebt met het rekenen tijdens een toets, in de les of bij het maken van huiswerk?

In deze vragenlijst staan allerlei manieren over hoe jij dan met deze problemen of moeilijkheden omgaat tijdens het rekenen. Geef bij elke vraag aan of je deze manier nooit, soms, vaak of altijd gebruikt? Kleur het bijbehorende bolletje in.

Let op! Er zijn GEEN goede of foute antwoorden. Elk antwoord is goed als jij vindt dat deze bij jou past. Kleur wel steeds maar één bolletje in. Wanneer je twijfelt tussen twee antwoorden, kies dan het antwoord dat het meest bij jou past. Kleur dat bolletje in.

Nog vragen? Stel ze gerust.

Voorbeeld antwoord:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ● Vaak      O Altijd

Bij een fout antwoord verbeter je deze zo:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ~~●~~ Vaak      ● Altijd

**Succes met het invullen van de vragen en alvast bedankt voor je medewerking!**

Niet invullen!

Correspondentienummer:

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het uitrekenen van een som dan:**

1. Zeg ik tegen mezelf: Zo erg is het niet.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
2. Denk ik even aan iets leuks.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
3. Probeer ik de som in kleine stapjes uit te rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
4. Zeg ik tegen mezelf: Ik weet dat het me gaat lukken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
5. Zeg ik even tegen iemand dat ik het zo lastig vind.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
6. Denk ik: Ik wil minder rekenwerk.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
7. Zit ik daarover te piekeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
8. Stop ik met rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
9. Ga ik me ergeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
10. Denk ik: Het geeft niets, iedereen heeft wel eens moeite met rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
11. Ga ik eerst een gemakkelijke som uitrekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
12. Gebruik ik kladpapier om het oplossen van de som voor mij duidelijker te maken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
13. Zeg ik tegen mezelf: Even doorzetten, dan lukt het me wel.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
14. Vraag ik aan een klasgenoot: 'Hoe moet ik deze som uitrekenen?'.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
15. Wil ik het liefst stoppen met rekenen en wat anders gaan doen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
16. Blijft het door mijn hoofd spoken dat het toch niet gaat lukken om goed te rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
17. Ga ik treuzelen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
18. Word ik heel boos.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het uitrekenen van een som dan:**

19. Zeg ik tegen mezelf: Er zijn wel ergere dingen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
20. Ga ik even rommelen met bijvoorbeeld mijn spullen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
21. Bedenk ik welke manier ik kan gebruiken om de som uit te rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
22. Zeg ik tegen mezelf: Ik kan het wel, ik moet gewoon de tijd nemen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
23. Vraag ik mijn juf of meester hoe ik deze som kan uitrekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
24. Zou ik het liefst doen alsof ik mij niet lekker voel, waardoor ik niet hoeft te rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
25. Blijf ik maar denken: Ik kan toch niet rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
26. Vul ik zomaar een antwoord in om er vanaf te zijn.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
27. Doe ik onaardig tegen anderen of maak ik ruzie.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
28. Denk ik: De volgende keer gaat het wel weer beter.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
29. Doe ik even iets anders en ga daarna aan het werk.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
30. Ga ik thuis extra oefenen met dit soort sommen zodat het de volgende keer wel lukt.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
31. Zeg ik tegen mezelf: Rustig blijven. Als ik maar mijn best doe, is het goed.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
32. Vraag ik of iemand voor wil doen hoe je deze som uitrekent.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
33. Denk ik: Was het maar pauze.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
34. Lig ik er wakker van.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
35. Sla ik de som gewoon over, dan ben ik er tenminste vanaf.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
36. Haat ik rekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd

## Vragenlijst Coping op School – Begrijpend lezen en coping

Naam: .....  
Jongen/meisje: .....  
Geboortedatum: .....  
Groep: .....  
School: .....

---

Deze vragenlijst gaat over begrijpend lezen op school. Soms kun je tijdens het begrijpend lezen tegen problemen of moeilijkheden aanlopen. Wat doe jij als je problemen of moeilijkheden hebt met het begrijpend lezen en het invullen van de vragen tijdens een toets, in de les of bij het maken van huiswerk?

In deze vragenlijst staan allerlei manieren over hoe jij dan met deze problemen of moeilijkheden omgaat tijdens het begrijpend lezen. Geef bij elke vraag aan of je deze manier nooit, soms, vaak of altijd gebruikt? Kleur het bijbehorende bolletje in.

Let op! Er zijn GEEN goede of foute antwoorden. Elk antwoord is goed als jij vindt dat deze bij jou past. Kleur wel steeds maar één bolletje in. Wanneer je twijfelt tussen twee antwoorden, kies dan het antwoord dat het meest bij jou past. Kleur dat bolletje in. Nog vragen? Stel ze gerust.

Voorbeeld antwoord:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ● Vaak      O Altijd

Bij een fout antwoord verbeter je deze zo:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ~~●~~ Vaak      ● Altijd

**Succes met het invullen van de vragen en alvast bedankt voor je medewerking!**

Niet invullen!

Correspondentienummer:

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met begrijpend lezen dan:**

1. Zeg ik tegen mezelf: Zo erg is het niet.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
2. Denk ik even aan iets leuks.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
3. Ga ik eerst kijken naar wat ik al wel weet (titel, tussenkopjes en plaatjes) en probeer ik daarna te bedenken wat dit woord of deze zin dan zou kunnen betekenen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
4. Zeg ik tegen mezelf: Ik weet dat het me gaat lukken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
5. Vertel ik iemand dat ik het zo lastig vind.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
6. Denk ik: Ik wil minder werk voor begrijpend lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
7. Zit ik daarover te piekeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
8. Stop ik met begrijpend lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
9. Ga ik me ergeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
10. Denk ik: Het geeft niets, iedereen heeft wel eens moeite met begrijpend lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
11. Ga ik eerst iets lezen wat ik wel begrijp.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
12. Lees ik het woord, de zin of tekst nog een keer.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
13. Zeg ik tegen mezelf: Even doorzetten, dan lukt het me wel.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
14. Vraag ik aan een klasgenoot: 'Wat betekent dit?'  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
15. Wil ik het liefst stoppen met begrijpend lezen en wat anders gaan doen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
16. Blijft het door mijn hoofd spoken dat het toch niet gaat lukken om goed te kunnen begrijpend lezen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
17. Ga ik treuzelen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
18. Word ik heel boos.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd



**Als ik problemen/moeilijkheden heb met begrijpend lezen dan:**

19. Zeg ik tegen mezelf: Er zijn wel ergere dingen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
20. Ga ik even rommelen met bijvoorbeeld mijn spullen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
21. Kijk ik welk stukje uit het woord, de zin of de tekst ik wel begrijp.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
22. Zeg ik tegen mezelf: Ik kan het wel, ik moet gewoon de tijd nemen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
23. Vraag ik mijn juf of meester wat dit betekent of wat er wordt bedoeld.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
24. Zou ik het liefst doen alsof ik mij niet lekker voel, waardoor ik niet hoef begrijpend te lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
25. Blijf ik maar denken: Ik kan toch niet begrijpend lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
26. Doe ik alsof ik klaar ben.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
27. Doe ik onaardig tegen anderen of maak ik ruzie.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
28. Denk ik: De volgende keer gaat het wel weer beter.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
29. Doe ik even iets anders en ga daarna aan het werk.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
30. Ga ik goed kijken wat voor soort tekst dit is, zodat ik beter weet hoe ik die moet lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
31. Zeg ik tegen mezelf: Rustig blijven. Als ik maar mijn best doe, is het goed.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
32. Vraag ik of iemand de tekst samen met mij wil lezen en wil bespreken.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
33. Denk ik: Was het maar pauze.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
34. Lig ik er wakker van.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
35. Sla ik het woord, de zin of de vraag gewoon over om er vanaf te zijn.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
36. Haat ik begrijpend lezen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd

## Vragenlijst Coping op School – Spelling en coping

Naam: .....  
Jongen/meisje: .....  
Geboortedatum: .....  
Groep: .....  
School: .....

---

Deze vragenlijst gaat over spelling (het juist schrijven van woorden/zinnen) op school. Soms kun je tijdens het spellen tegen problemen of moeilijkheden aanlopen. Wat doe jij als je problemen of moeilijkheden hebt met het spellen tijdens een toets, dictee, in de les of bij het maken van huiswerk?

In deze vragenlijst staan allerlei manieren over hoe jij dan met deze problemen of moeilijkheden omgaat tijdens het spellen. Geef bij elke vraag aan of je deze manier nooit, soms, vaak of altijd gebruikt? Kleur het bijbehorende bolletje in.

Let op! Er zijn GEEN goede of foute antwoorden. Elk antwoord is goed als jij vindt dat deze bij jou past. Kleur wel steeds maar één bolletje in. Wanneer je twijfelt tussen twee antwoorden, kies dan het antwoord dat het meest bij jou past. Kleur dat bolletje in. Nog vragen? Stel ze gerust.

Voorbeeld antwoord:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ● Vaak      O Altijd

Bij een fout antwoord verbeter je deze zo:

0. Ik vind het leuk op school.  
O Nooit      O Soms      ~~●~~ Vaak      ● Altijd

**Succes met het invullen van de vragen en alvast bedankt voor je medewerking!**

Niet invullen!

Correspondentienummer:

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het juist schrijven van een woord dan:**

1. Zeg ik tegen mezelf: Zo erg is het niet.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
2. Denk ik even aan iets leuks.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
3. Probeer ik het woord te schrijven met behulp van de spellingsregels die ik ken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
4. Zeg ik tegen mezelf: Ik weet dat het me gaat lukken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
5. Zeg ik even tegen iemand dat ik het zo lastig vind.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
6. Denk ik: Ik wil minder werk voor spelling.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
7. Zit ik daarover te piekeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
8. Stop ik met mijn werk voor spelling.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
9. Ga ik me ergeren.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
10. Denk ik: Het geeft niets, iedereen heeft wel eens moeite met spelling.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
11. Schrijf ik eerst een woord waarvan ik wel weet hoe je het schrijft.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
12. Gebruik ik het woordenboek om het moeilijke woord op te zoeken.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
13. Zeg ik tegen mezelf: Even doorzetten, dan lukt het me wel.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
14. Vraag ik aan een klasgenoot: 'Hoe moet ik dit woord schrijven?'  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
15. Wil ik niet naar school.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
16. Blijft het door mijn hoofd spoken dat het toch niet gaat lukken om goed te spellen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
17. Ga ik treuzelen.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd
18. Word ik heel boos.  
 Nooit       Soms       Vaak       Altijd

**Als ik problemen/moeilijkheden heb met het juist schrijven van een woord dan:**

19. Zeg ik tegen mezelf: Er zijn wel ergere dingen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
20. Ga ik even rommelen met bijvoorbeeld mijn spullen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
21. Probeer ik te bedenken waarom dit woord zo moeilijk is om te schrijven.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
22. Zeg ik tegen mezelf: Ik kan het wel, ik moet gewoon de tijd nemen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
23. Vraag ik mijn juf of meester hoe ik dit woord moet schrijven.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
24. Zou ik het liefst doen alsof ik mij niet lekker voel, waardoor ik niet hoeft te spellen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
25. Blijf ik maar denken: Ik kan toch niet spellen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
26. Doe ik alsof ik klaar ben.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
27. Doe ik onaardig tegen anderen of maak ik ruzie.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
28. Denk ik: De volgende keer gaat het wel weer beter.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
29. Doe ik even iets anders en ga daarna aan het werk.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
30. Ga ik thuis oefenen.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
31. Zeg ik tegen mezelf: Rustig blijven. Als ik maar mijn best doe, is het goed.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
32. Vraag ik of iemand samen met mij de opdrachten voor spelling wil maken.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
33. Denk ik: Was het maar pauze.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
34. Lig ik er wakker van.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
35. Sla ik het woord gewoon over om er vanaf te zijn.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd
36. Haat ik spelling.  
O Nooit            O Soms            O Vaak            O Altijd

## Bijlage 2

### Interview topics

### **Interview naar copingstijlen - Leerlingen**

Doel: Het vinden van strategieën van probleemoplossing die vakgerelateerd zijn

#### **Algemeen**

Naam:	
Jongen/Meisje:	
Leeftijd:	
Groep:	
School:	

#### **Inleiding**

##### *Schoolbeleving*

Kun je wat vertellen over hoe jij het vindt om op naar deze school te gaan?

- Ik vind het leuk/niet leuk om naar school te gaan
- Welk vak vind je leuk/niet leuk?
- Welk vak vind je moeilijk/makkelijk?

##### *Inleidend verhaal*

Rob/Sandra is een jongen/ meisje met leesproblemen. Ze heeft dyslexie. Dat betekent dat het lezen niet zo snel gaat als bij andere kinderen. Ze vindt het heel moeilijk. Ze is de enige in de klas met dyslexie. Laatst moest Sandra een lees test doen. De AVI toets waarin ze een stukje tekst moest lezen, snel en goed. Sandra had thuis nog geoefend met boekjes lezen. Ze had heel hard gewerkt omdat ze het graag goed wilde doen met de test. Weet je wat er gebeurde? Het ging helemaal niet goed. Ze maakte foutjes en het was ook te langzaam. Ze haalde niet het volgende AVi niveau.

- Hoe zou Sandra reageren denk je?
- Heb jij ook wel eens zoiets meegemaakt? Zo ja hoe ging dat toen?
- Wat deed je toen?
- Wat wilde je bereiken?
- Wat maakte deze doelen belangrijk voor jou?
- Wat voelde je toen?
- Liet je je gevoelens merken aan anderen?
- Wat deed je met deze gevoelens van binnen?
- Heb je er met je ouders of leerkracht over gepraat?

#### **Topics**

Begin vraag bij elke topic: Kun je wat vertellen over. Je begint breed en spitst het daarna toe.

##### *Problemen (vakgebied)*

Je vertelde net iets over vakken die je leuk vindt op school en die je minder leuk vindt. Kun je daar nog iets meer van vertellen? Specifiek richten op het vakgebied.

- Waar loop je het meest tegen aan met ... (vakgebied)?
- Hoe voel je je voor, tijdens en na een opdracht (vakgebied)?
- Wat doe je voor, tijdens en na een opdracht (vakgebied)?

- Wat zou je zelf willen bereiken?
- Hoe wil je dat gaan bereiken?
- Wat maakte deze doelen belangrijk voor jou?
- Wat voel je daarbij?
- Laat je je gevoelens merken aan anderen? Aan wie wel aan wie niet?
- Wat doe je met deze gevoelens van binnen?
- Praat je er met je ouders of leerkracht over?
- Hoe is dat bij andere vakken?

### *Hulp*

- Vraag je weleens hulp bij het ... (vakgebied)?
- Wie helpt jou dan?
- Wordt je op school geholpen door..(juf/meester, RT-er etc.)
- Kun je iets vertellen over deze hulp? Ben je tevreden over de hulp die je krijgt van juf of meester als je moeilijkheden hebt met het ... (vakgebied)?
- Wat vinden je ouders ervan dat je moeite hebt met ... (vakgebied)?
- Welke hulp krijg je van je ouders?
- Welke hulp zou je het liefst willen hebben/ ontvangen? Of hoe zou je het liefst geholpen willen worden?
- Welk advies zou je jouw ouders en leerkracht(en) willen geven om jou te helpen met ... (vakgebied)?
- Hoe is dat in vergelijking met andere vakken? Vraag je daar ook weleens hulp bij? Is dat voor jou hetzelfde of voelt die hulp anders?

### *Klasgenoten*

- Vergelijk je jezelf weleens met anderen?
- Hoe is het voor jou wanneer je je vergelijkt met andere klasgenoten?
- Hoe is het voor jou wanneer je je vergelijkt met anderen met ... (vakgebied)?
- Hoe denk je over je klasgenoten?
- Hoe denk je dat je klasgenoten jou zien?
- Vind je het vervelend dat je wordt vergeleken met klasgenoten?

### *Doelen*

- Wat zou je zelf willen bereiken met ... (vakgebied)?
- Hoe wil je dat gaan bereiken?
- Wie of wat heb je daarbij nodig

### *Adviezen*

- Welke adviezen zou je geven aan ouders kinderen en leerkrachten die problemen met ... (vakgebied) hebben?

Wil je nog iets zeggen over dit onderwerp?

Heb je nog een advies voor mij over wat ik kan vragen of juist niet moet vragen?

## Interview naar copingstijlen - Leerkrachten

### Algemeen

Naam:	
Groep:	
School:	

### Interview

#### *Signaleren van het leren*

- Welke toetsen neemt u af?
- Welke ondersteuningsvormen heeft dit kind gehad bij het ... (vakgebied)?

#### *Signaleren van probleemgedrag*

- Heeft u een systeem om te signaleren of de leerling voldoende gemotiveerd is om te ... (vakgebied)?
- Hoe signaleert u of een kind met problemen met ... (vakgebied) ook emotioneel vastloopt?
- Welk instrumentarium of observatie of gesprek hanteert u om dit in kaart te brengen?

#### *Ondersteuning*

- Op welke wijze bieden u en de school ondersteuning aan leerlingen met problemen met ... (vakgebied)?
- Kunt u de leer- (en gedrags) moeilijke of ongemotiveerde leerling voldoende bereiken? (contact/ relatie) Hoe doet u dat?
- Wat is voor u een effectieve benadering van omgaan met leerproblemen en daaraan gerelateerde gedragsproblemen?

#### *Strategieën*

- In hoeverre heeft u zicht op strategieën van probleemhantering die kinderen hebben?
- Welke strategieën zijn dit? (vermijden, hulp zoeken, hard werken, doelen verlagen...)
- Kunt u de kinderen ondersteunen in probleemhantering? Zo ja op welke wijze?
- Hoe geeft u feedback en feedforward (op de taak/ proces/ zelfregulatie/ persoon)?
- Hoe ondersteunt u de motivatie van leerlingen met leerproblemen?

#### *Communicatie*

- Voert u gesprekken met kinderen met problemen met ... (vakgebied)?
- Hoe voert u dit gesprek? Hoe plant u deze of juist niet? Op welk moment in welke situatie? Hoe bereidt u deze gesprekken voor? Wat bespreekt u dan?
- In hoeverre laat u leerlingen zelf doelen stellen?
- Voert u gesprekken met ouders van kinderen met leerproblemen? Zo ja, hoe?
- In hoeverre ziet u ouders als partners?

#### *Vergelijking met klasgenoten*

- Op welke wijze geeft u een leerling met leerproblemen zicht op eigen problematiek?

- In hoeverre werken zij heterogene groepjes?
- In hoeverre laat u hen, zichzelf vergelijken met klasgenoten?
- Hoe geeft u slechte, cijfers terug?

Wilt u zelf nog wat kwijt betreffende dit onderwerp?

bronnen:

Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 73-83.

Pameijer, N. Beukering, T. van, Lange, S. de (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco

Project LIST, Lees interventies voor scholen met een totaal aanpak (2009). *Vragenlijst leerkrachten*. Utrecht: HvU Lectoraat leerproblemen in het bijzonder preventie van leesproblemen.

Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314-333.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009) *Gedragsproblemen in scholen; het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco



### Bijlage 3

Interviews kinderen:

groep 6 met lp schuingedrukt

groep 8 met lp rechtop gedrukt

zonder lp onderstreept

gebruikte stukjes voor de vragenlijst zijn dikgedrukt

Emotiegerichte coping:

Relativeren

*K: Ik denk er niet zoveel bij na. Ik denk gewoon van ik ga het nu gewoon doen. **Ik ga gewoon lezen en dan kijk ik wel hoever ik kom.***

*Niet gelukt en wat dacht je toen?*

*K volgende keer beter hé*

*K van uh dat ik niet de enige ben dat er nog veel meer mensen dat hebben. Er stond in dat zelfs de koningin het kan krijgen.*

*L hm hm, Ja het kan bij iedereen komen hé?*

*K Ja en uh dyslexie is niet dat je dom bent*

K Mijn ouders zeggen: “Je moet gewoon door blijven gaan want school is belangrijk”. En ja ligt er ook aan het is de helft van je leven. Toen heb ik mij gerealiseerd, jullie hebben toch wel gelijk. Dus nu ga ik er voor.

K uhm .... bijvoorbeeld ik haal een 6 ofzo, **dan denk ik ik ga de volgende keer beter halen,** en beter leren.

K nee dat heb ik niet, een voldoende is genoeg

Afleiding/Ontspanning

*K: Niet echt vaak, maar dan zeg ik het niet dat ik het niet af heb want dan heb ik daar geen zin aan, en dan maak het de volgende dag wel gewoon af.*

*L: En dat lukt dan wel?*

*K: Ja.*

*L: En hoe zit dat met leesboeken dan? Wat kies jij dan meestal?*

***K: Dan kies ik hele makkelijke boeken.***

L Als jij zou mogen kiezen... Zeg maar je bent er helemaal vrij in. Je krijgt een taak en het is best wel een moeilijke taak en jij mag kiezen of ik ga er heel hard voor werken, of ik denk mijzelf ik laat hem gewoon zitten of ik vraag er hulp bij. Wat zou je dan doen? En dat het niet uitmaakt wat je doet

**K Hulp bij vragen en gewoon doorgaan. En een beetje..als ik het zover af heb een keer stoppen en dan ga ik later weer door.**

K Ja Als Zoals altijd wel een grapje tussen door. Dat vind ik wel grappig en dan serieus aan het werk. Dat hebben we nu bij onze juf. En gewoon rustig blijven. Ja gewoon juffrouw blijven

L Ja ja, dus soms wel een beetje streng zo van nu moet het ophouden maar er moet ook wel ruimte zijn voor een geintje..

K Ja ja

#### Probleemgerichte coping:

Directe taakaanpak

*K Heel veel lezen, sneller lezen uhm.. beetje opletten. uhm.. Ja en gewoon oefenen.*

***K Thuis lezen, en uhm.. Woordjes oefenen op de computer.***

***K ik begin gewoon van voor af aan en als ik geen woordje ken dan ga het eerst zachtjes in mezelf lezen. Dan ga ik letter voor letter en dan weet ik het woordje soms wel.***

*Ik vind dat bv met taal dan heb je een woordenlijst en dan moeten we de zin opnoemen en dan als iemand hardop leest dan kijk ik zelf en dan ga ik dat zinnetje lezen want als juffrouw mij roept dan ga ik dan, dan weet ik al wat er staat en dan kan ik dat snel hardop lezen..*

***En uhm, ja anders gewoon zelf goed lezen. Kijken, en in stukjes hakken. Of dat..***

***K Ja. Of vragen in mijn eigen groepje.***

*K: Nou ik kan vragen of ik er een blaadje onder mag houden, want anders ga ik me al op de andere woorden concentreren, en dat is niet, en dan gaat het te lang duren.*

*K uhm als, als uhm nieuwsbegrip gaan doen dan moet je hardop lezen en mag ik zelf weten als ik wel doe of niet doe. En uhm als je dat gaat lezen dan vind ik niet zo leuk want als ik een foutje maak dan gaan alle meisjes zeggen: Nee dat woordje is fout. Dan gaan ze verbeteren. Dat is heel irritant dan weet ik niet meer waar ik ben.*

*L Ja, ja dat kan ik me voorstellen. En wat doe je dan als dat gebeurt?*

*K uhm ja dan erger ik mij eraan en dan ga ik gewoon doorlezen.*

K ja die wat minder goed gaan heb je wel op de computer van die sites waar je kunt invullen, en ja die vakken die ik beter kan die, daar zijn ook wel sites voor, maar dan leer ik meer wat ik minder goed kan, dat andere leer ik dan niet zo heel veel meer voor.

K uhm goed de toetsen leren, moeder en vader die heel vaak met je overhoren, zodat je het heel goed uit je hoofd kunt.

K nee, maar als ik het erg moeilijk vind vraag ik zelf wel of ik een extra werkblad mee mag nemen.

Positieve zelfspraak

*Ja. En ik krijg dat meestal niet af. Heb je bv rekenen en na die tijd moet je bv moet je taaktijd doen tot 11 uur. En dan heb je rekenen af en dan is het al 11 uur en dan kan ik niet meer taaktijd doen.*

*L Oké en wat denk je dan bij jezelf?*

*K Ja, beter doorwerken*

*K: Ik probeer heel rustig te blijven, en concentreren op het woordje en gewoon denken van heel rustig blijven en gewoon telkens proberen wat er staat. Niet denken van nou weet ik het niet meer en nou ga ik gewoon zitten. Ga ik gewoon lekker zo zitten en ga ik lekker niks meer doen. Maar ik blijf heel serieus bezig, en ik denk **van ik kan het wel, ik moet gewoon tijd nemen.***

*K: Als je dyslexie hebt dan moet je eigenlijk niet iets in paniek raken, want dan gaat het je nooit meer lukken. Want L. die is ook wel een beetje van het paniekerige, die heeft van: ‘Oh*

god, tijd.. Nog 3 seconden'. **En dan blijf ik gewoon rustig en wil ik iets schrijven, en dan haal ik het net.** En L. die gaat dan op de klok letten, en dan gaat ze denken en dan gaat ze op de klok kijken en dan gaat ze denken.. En dan lukt dat niet.

*K: Uhm, ik kan daar wel tegen als anderen zeggen ik heb een 10 en ik heb een onvoldoende. Dat maakt mij niet echt veel uit.*

*L: En vertel je het dan wel aan die anderen?*

*K: Jawel, dat maakt mij niet uit. Als ik er maar mijn best op heb gedaan, dan vind ik het oké.*

L En ben je vanaf dat moment ook harder gaan werken? Of anders gaan werken of..

K anders.

L Ja, kun je daar...

**K Iets rustiger werken. De kop erbij houden.**

**K Gewoon rustig blijven en altijd denken het lukt wel. Altijd denken, ja je moet zien waar je komt, je moet gewoon net zo ver gaan het uiterste wat je hebt en dat gewoon vasthouden.** En als dat niet altijd lukt dan moet je maar een andere baan gaan zoeken wat je wel goed kunt.

Sociale steun

*K Ja want dan heb je eigenlijk een soort van partner waarmee je samen kunt lezen.*

*K En ook wel soms met mama. Dat helpt wel wat beter.*

**K Ja dan uh, soms vragen aan juffrouw als ik moeilijk woordje heb. Dan komt juffrouw wel bij mij.**

**K Uhm, dan vraag ik aan juffrouw en dan helpt ze wel**

*K Ja, samen lees boeken, want die vind ik altijd best leuk. Met dikke letters en dunne letters.*

*Weet je wat ik heel vaak doe? Dat ik die dunne letters doe en die andere de dikke letters.*

*L Wat maakt dat je dat samen lezen zo leuk vindt?*

*K Ja want dan heb je eigenlijk een soort van partner waarmee je samen kunt lezen.*

*L Oké en wat is daar fijn aan voor jou?*

*K Ja, je wordt geholpen en ik vind samenleesboeken ook heel leuk.*

*K zeg maar 4 bladzijdes wat je moet lezen. En dan moet je ook nog weer in je werkboek lezen en dan vind ik heel stom. En dan moet uh.. wij deden dat altijd samen met juffrouw eerst en nou moeten wij het allemaal alleen maken.*

*L Oké. En zeg je dan ook eigenlijk van ja 4 bladzijdes lezen is gewoon te veel?*

*K Nee dat niet, maar soms zeg juffrouw dan ook wel dan zeggen wij soms ook wel eens 'Aaaah'. En dan soms zegt juffrouw van, dan doen de kinderen die het graag alleen willen doen alleen en de anderen doen met mij mee. Dan doe ik met juffrouw mee.*

*L Oja, en hoe zou J. jou het beste kunnen helpen dan?*

*K Uhm, zeg maar met lezen, en uh als ik moeilijke woordjes heb dan dat zeggen. En uhm, ja..*

*L Dus zeg maar dat je samen zo de tekst leest en als jij dan een woord tegen komt wat je niet weet dat hij het dan even hardop leest.*

*K Ja*

*een leesmaatje*

*K Uhm.. Dan moet ik thuis ook meer oefenen en uh.. Iemand mij mee ietjes meer helpen.*

*K ja geschiedenis en dat soort dingen is wel leuk, want dat doe je altijd samen en dat is niet zo moeilijk*

*Als je het alleen moet doen, en als je het dan soms niet goed begrijpt, moet je eerst weer het blokje op vraagtekenen zetten, en dan duurt het soms wel even voor iemand komt helpen*

*K en met de toetsen, uhm hoef ik niet zelf te lezen maar dan moet mama mij voor lezen*

*K ja met toetsen word ik voor gelezen ook wel eens door juffrouw, en ja dat was het eigenlijk.*

*K nou ik ben wel eens gepest met mijn dyslexie, dat vond ik niet zo heel leuk.*

*K gaat ze (Juf) mij troosten.*

*En als ik het helemaal niet weet vraag ik het aan L.. En dat is mijn vriendinnetje en S. en uh die zeggen het woord voor mij.*

*Maar ze gaan wel goed met mij om en uhm als je samen mag je een boekje lezen en dan ga ik meestal met L. en als ik een woordje fout zeg dan verbetert ze dat wel. Dat is wel leuk.  
Lezen met z'n tweeën.*

**K Juffrouw en als juffrouw geen tijd heeft vraag ik het aan de andere kinderen in mijn groepje.**

K Ja best wel veel mijn ouders gevraagd bv woorden die ik eerst niet begreep.

L Je hebt veel gevraagd aan je ouders?

K Ja

L Nu hoeft dat niet meer?

K Nee alleen hele moeilijke woorden die elk kind nog nooit van heeft gehoord.

L Ja en je vertelde je vader heeft ook dyslexie dus die weet wel waar hij het over heeft. En je zus. Heb je daar nog steun aan dat zij het ook hebben en dat ze jou snappen.

K Ja snappen dat vind ik wel fijn. Met mijn moeder kan ik niet zo goed leren. Die is sneller in dingen. Ja en dan zegt ze je moet het zo en zo doen maar ik doe het altijd zo en zo. Dat verschilt.

L Ja en merk je dan dat jouw zus het beter snapt zoals jij het doet?

K Ja ik doe het altijd liever met mijn vader. Mijn zus kan het ook wel doen maar ..

K met mijn ouders overhoren

K uhm ja bij mij op school, doen we in de klas als ik vragen heb ga ik eerst proberen er zelf uit te komen, want ik ben niet zoveel hulp nodig, en sommige hebben wel veel hulp nodig, want andere kinderen hebben meer hulp nodig, en als ik er zelf niet uitkom dan heb ik maar een foutje.

L oke je vraagt niet zo snel hulp?

K nou ik vraag wel hulp, maar niet aan de kinderen die zelf de tijd nodig hebben,

Maladaptieve strategieën:

Passieve vermijding

*L oke en als jij het helemaal voor het zeggen had, dit en dat wil ik allemaal, want dat helpt mij erg goed, wat helpt jou dan het beste.*

*K niet naar school!*

*L wat zou iemand jou eigenlijk moeten geven of moeten doen om het voor jou leuker te maken?*

*K uhm, ja geen school en ja voor de rest weet ik niet echt.*

*K: Ja en dan heb ik ook heel vaak een zere buik en dan heb ik er geen zin aan. **En dan denk ik van, moet ik echt naar school? Waarom ben ik nou niet ziek? Ik wil dan thuis blijven, en dan wil ik het helemaal niet meer doen.***

Piekeren/Rumineren

*K: Nee 's avonds voordat ik een bed lig dan lees ik een bladzijdetje of een paar regels. En dan ga ik slapen. Want dan ben ik wel heel erg moe van wat er die dag is gebeurd. **Dat ik heel druk ben. En ook als het me niet was gelukt dan uh, dan ga ik dan midden in de nacht dan word ik wakker en dan ga ik daar over nadenken en dan kan ik niet meer slapen.***

*L: En uhm, heb je ook wel eens dat je daar boos van wordt. Dat je denkt in de klas van verdorie dat stomme lezen.*

*K: Soms dan denk ik, van iedereen heeft het gemakkelijk in de klas, en ik zit gewoon van wat is dat nou. En iedereen die kan gewoon lekker rustig door lezen. **En ik zit zo van wat is dat nou, ik kom er niet uit en dan denk ik van wat een rot leven. Kan ik niet opnieuw met leven beginnen.***

*K: Uhm, dat hun het heel snel af hebben ik zit dan nog maar op de helft. En heel veel die hebben het dan af **en dan denk je ook van Jezus, waarom ben ik zo langzaam.***

*K Daar trek ik me niets van aan, dan ga ik raar denken...*

**L Ja wat dan? Hoezo ga je dan raar denken?**

**K Ah... Kan ik niet beter mijn best doen of zo....**

*L Ja ja, Dus als je aan de andere klasgenoten denkt dan heb je het gevoel van moet ik niet beter mijn best doen?*

*K Ja soms wel en soms ook niet. Ik ga daar niet over nadenken.*

*L Waarom ga je daar niet over nadenken dan?*

**K uhm ja dan ga ik helemaal denken. hun doen beter hun best, kon ik dat maar.**

Actieve vermijding

*K Gewoon heel veel oefenen met lezen.*

*L Dat doe je?*

*K Nee dat doe ik de volgende keer misschien.*

***K ja niet werken, niet zo heel veel leren.***

*L oke dat lijkt me best lastig dat je met jou dyslexie steeds dingen moet doen die eigenlijk best lastig zijn om te doen, en hoe gaat dat dan bij jou, want ik heb geen dyslexie dus ik vind het best lastig om mij dat voor te stellen. Maar jij moet de hele dag door, jaar in jaar uit. Allerlei dingen doen die dan best wel lastig zijn voor jou, omdat je dyslexie hebt. Wat betekent dat voor jou, zeg je dan van jongens bekijk het allemaal maar ik doe het gewoon niet?*

*K ja heel vaak*

*L ja heel vaak? Ja?*

*K ja s' avonds thuis ben ik dan ook heel moe,*

***K ja soms probeer ik wel om iets niet te doen, maar op het laatst moet het dan toch van juf***

*K Ik wil liever thuis niet lezen. Ik lees op school al een half uur.*

**K Niks van zeggen en dan de volgende dag weer verder gaan**

**L en dan is het vrijdag...en dan...**

**K Ga ik er maandag weer mee verder..**

**L Oh oké dat mag wel? Dat je het meeneemt tot de volgende week?**

**K Daar zeg ik niks van..**

**L oké. Maar op een gegeven moment wordt het gecontroleerd denk ik of niet?**

**K Jawel**

**L en dan**

**K Zeg ik, ik was nog niet zo ver**

Agressie

*K Uhm, dan vraag ik aan juffrouw en dan helpt ze wel*

*L En heb je ook wel eens dat je er heel erg van baalt of dat je er boos van wordt?*

***K Soms, heel soms***



*L En wat doe je dan?*

*K Uhm, ja dan blijf ik gewoon op m'n plaats zitten, en dan zeg ik helemaal niks.*

*L En lukt het dan nog wel om wat te doen, of doe je dan gewoon even niks, of?*

*K Uh, heel soms doe ik dan nog wat.*

*L Hmm. En soms doe je ook gewoon dan niks*

*K Ja*

*L Dan denk je van bekijk het allemaal maar*

*K Ja*

*K: Ja, alleen soms gaat het ook een beetje mis. En dan word ik gewoon heel boos op mezelf, en dan ga ik gewoon boos zitten.*

*L: En dan ga je het gewoon niet meer doen.*

*K: Nee, dan denk ik van rotboek, dan ben ik eigenlijk van plan het boek weg te gooien, maar dat kan ik niet.*

*L: Nee dat kan dan net niet. Maar dan laat je het gewoon liggen en dan doe je even niks?*

*K: Ja en als ik er weer bovenop ben dan ga ik het weer proberen.*

## Literatuur

- Caroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 524-532.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol. Bull.* 127: 87–127.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., and Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *J.Consult. Clin. Psychol.* 56: 405–411.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., and Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *J. Adolesc.* 16: 331–349.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping strategies: task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J. C. van, Resing, W. C. M., Starren, J. C. M. G., Alphen de Veer, R. J. van, & Boxtel, H. van, 2002. *COTAN. Testboek voor het onderwijs*. Amsterdam, Nederland: NDC Boom)
- Hampel, P., Petermann, F., & Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Hogrefe, Göttingen.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 73-83.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health* 38, 409–415
- Harter, S. (2006). The Self. In W.Damon& R. Lerner (chief ed.), & N. Eisenberg (volume ed.), *Handbook of child psychology. Vol 3; social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 505-570). New York: Wiley.
- Harter, S., Whitesel, N. R., & Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning- disabled, behaviourally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35, 653-680
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227–239.

- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29, 29–36.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385-413.
- Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol.7, no 4, 223-240.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 38, 429-436.
- Ruijsenaars, W., Minnaert, A., & Ghesquière, P. (2008). Leerproblemen en leerstoornissen. In P. Prins & C. Braet (Red.), *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie* (pp. 403-425) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411–423.
- Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314-333.
- Skaalvik, S. (2004). Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 105-125.
- Skinner, E. A. & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. In: Wolchik, S. A., & Sandler, I.N. (Eds), *Handbook of children's Coping: Linking Theory and Intervention* (p.387-422). New York: Plenum Press, 1997. 1039-1048.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.
- Widenfelt, B. M. van, Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 281-289.
- Verschuere, K., & Gadeyne, E. (2007). Zelfconcept. In K. Verschuere, & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 135-150). Apeldoorn: Garant.

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