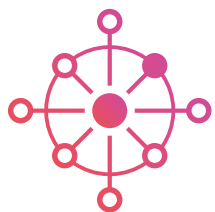




# LEES- KRACHT

ARTIKELEN  
VAN SWV DE EEM



SWV de Eem  
ELK KIND ZIJN EIGEN WEG

# INHOUDS- OPGAVE

A

B

Bingokaart

Het brein van kinderen in het onderwijs

C

De complimentenbal

D

E

Executieve functies

F

G

Gedrag is een Signaal | Een stevige basis

Gedragsproblemen en de hersenen

H

HGW | Ondersteuning op school

HGW | Kind in beeld

HGW | Begrijpen en plannen in het MDO **NIEUW**

HGW | Ondersteuningsroute niveau 1-4: Algemeen **NIEUW**

I

J

K

Klassenmanagement

L

Leerling op een eigen leerlijn

Leesproblemen en dyslexie

M

Medisch

N

O

P

Helderheid rond passend onderwijs

Q

R

Rekenonderwijs

Rekenproblemen en dyscalculie

S

Schoolpopulatie in beeld

T

Taalontwikkeling

Tips om het schooljaar af te sluiten

U

V

W

X

Y

Z

Zelfsturing bij kinderen



# HET BREIN VAN KINDEREN IN HET ONDERWIJS

Samenvatting van de workshop tijdens de Inspiratie avond voor Leerkrachten d.d. 5 april 2016 van dr. Dorine Slaats, klinisch neuropsycholoog en grondlegger van Denkkraft, centrum van neuropsychologische expertise.

De ontwikkeling van een kind is heel individueel; ieder kind ontwikkelt zich op zijn eigen wijze en in zijn eigen tempo. In een groep kunnen grote verschillen bestaan. De grootste verschillen zijn te zien bij de kinderen tussen 6 en 8 jaar. Het ene kind van 6 jaar kan al lezen als het in groep 3 binnenkomt, een ander kind kent nog nauwelijks de letterklanken. Of het ene kind kan al goed naar instructies luisteren en het andere kind is steeds afgeleid en hoort van alles. Het is voor een leerkracht een grote uitdaging om daar goed op in te kunnen spelen.

## PROBLEMEN IN HET BREIN

In onze hersenen speelt zich van alles af en op heel veel gebieden. Als er zorgen zijn en er is een "niet pluis gevoel", kan er psychologisch en neuropsychologisch onderzoek plaatsvinden. Vragen kunnen zijn:

- Wat is er aan de hand?
- Waarom zit dit kind niet goed in zijn vel?
- Hoe kan dit kind gaan leren?
- Hoe kan de school, ik als leerkracht hierbij helpen?

## De probleemgebieden kunnen zijn:

- Taal en motoriek
- Cognitieve capaciteiten/ IQ
- Aandacht o.a. inhibitie
- Geheugen en werkgeheugen
- Inzicht en overzicht
- Plannen en organiseren
- Sociale cognitie
- Aandacht en concentratie
- Emotieregulatie



Met een onderzoek gaat het erom de sterke kanten en de zwakke kanten van een kind te ontdekken in de verschillende probleemgebieden. Met als doel begrip te krijgen voor wat het kind laat zien, de problemen te accepteren en compensaties te zoeken. Daarnaast geeft de uitslag van een onderzoek mogelijkheden om te bespreken welke hulpmiddelen thuis en op school ingezet kunnen worden.

## INTELLIGENTIE

De meeste kinderen bovengemiddeld of begaafd/hoog begaafd niveau ligt. Maar er kunnen wel in een of meerdere gebieden problemen zijn.



De twee grootste gebieden in de hersenen zijn de linker en de rechter hersenhelft en ieder heeft zijn eigen specialiteiten.

Links is gestructureerd, daar zit taal en kennis, gebied van sequentie (in de juiste volgorde onthouden van informatie). De rechter hersenhelft is verantwoordelijk voor het kunnen uitvoeren van taken en het gelijktijdig kunnen verwerken van informatie, en de intuïtie.

De WISC-V is de nieuwste intelligentietest die steeds meer gebruikt wordt. Deze test bestaat uit vijf indexen die een sterke-zwakke analyse geven van de intelligentie. Zo wordt er gekeken naar het verbaal begrip, het visueel ruimtelijk inzicht, fluid redeneren (flexibel problemen oplossen), het werkgeheugen en de verwerkingssnelheid.

### WERKGEHEUGEN

Het neuropsychologisch wetenschappelijk onderzoek laat zien dat het werkgeheugen een betere voorspeller is voor het niveau van de cognitieve capaciteiten dan de intelligentie.

Het werkgeheugen verwijst naar een systeem in de hersenen dat zorgt voor tijdelijke opslag en bewerking van informatie die nodig is voor complexe cognitieve taken. Het werkgeheugen wordt sterk beïnvloed door de concentratie en anders om. En dit heeft weer invloed op de mate van afleidbaarheid. Alan Baddeley spreekt dan ook liever van werkconcentratie.

Het werkgeheugen is zeer belangrijk voor het onthouden van instructies, meervoudige opdrachten en het twee taken tegelijk kunnen uitvoeren. Het werkgeheugen heeft invloed op alle schoolse vakken. De capaciteit van werkgeheugen kan versterkt worden door bijvoorbeeld eenduidige strategieën aan te leren, ezelsbruggetjes en kladpapier te gebruiken en lessen te ondersteunen met plaatjes.

### Verband met psychiatrische problemen als ADHD en een stoornis binnen het autisme spectrum of een gedragsstoornis.

We werken met ADHD, dyslexie, ASS, ... maar de stoornissen kunnen overlappen en zich ook vermengen. Je kunt bij een kind dus problemen zien op een paar gebieden of op heel veel gebieden. Een kind is niet makkelijk in één hokje te zetten en stoornissen manifesteren zich verschillend. De omgeving is van grote invloed op hoe een kind kan leren omgaan met zijn sterke en zwakke kanten..

#### MEER WETEN?

##### Informatieve websites

[www.balansdigitaal.nl](http://www.balansdigitaal.nl)

##### Interessante video's

[https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK\\_ZfY](https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY)  
<https://youtu.be/TC1nj61l-h4>

##### Boeken

Het hele brein, het hele kind – Daniel J. Siegel  
Het werkgeheugen - Tracy Alloway  
De winst van het werkgeheugen – Ross Alloway

##### Werkgeheugen trainingen

[www.cogmed.nl](http://www.cogmed.nl)  
[www.junglememory.com](http://www.junglememory.com)  
[www.gamingandtraining.nl/beschrijving-braingame-brian](http://www.gamingandtraining.nl/beschrijving-braingame-brian)

##### Cursusaanbod BalansAcademy

Training Executieve functies  
Workshop Structuur op school



# EXECUTIEVE FUNCTIES

## THEORETISCH KADER

### Wat zijn executieve functies?

Executieve functies zijn denkprocessen die nodig zijn om doelgericht, effectief en passend te kunnen handelen. Het gaat om het vooruit kunnen denken, het niet direct reageren, het kunnen concentreren en richten, het kunnen opslaan en onthouden van informatie en het adequaat kunnen reageren in sociale situaties.

Door de opkomst van verschillende technieken om de hersenen te onderzoeken, zoals met behulp van een fMRI (functionele Magnetic Resonance Imaging) kan er meer inzicht verkregen worden op de werking van de hersenen. De laatste 15 jaar wordt er heel veel onderzoek gedaan en zijn er testinstrumenten ontwikkeld.

### Ontwikkeling van de executieve functies

Bij de geboorte zijn de hersenen nog niet volgroeid. De verschillende hersendelen en hogere functies groeien en ontwikkelen zich heel verschillend. De hersendelen voor het ontwikkelen van de taal en de motoriek of het zien en het horen zijn al vroeg na de geboorte actief. De prefrontale cortex, verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de executieve functies, begint ongeveer op peuterleeftijd en groeit door tot ver in de adolescentie en misschien nog wel later.

### Welke functies horen bij de executieve Functies?

Hieronder een lijstje met de belangrijkste functies die nodig zijn om doelgericht en effectief te kunnen handelen:

1. Werkgeheugen: vaardigheid om informatie in het geheugen te bewerken en de taak te voltooien.
2. Flexibiliteit: makkelijk kunnen omschakelen van het één naar het ander.
3. Responsinhibitie: gedrag en handelingen zelf kunnen stoppen en onderdrukken.
4. Emotieregulatie: het kunnen reguleren van emotionele reacties.
5. Taakinitiatie: zonder uitstel aan een taak kunnen beginnen.
6. Planning-organisatie: kunnen bedenken wat je nodig hebt om de taak stap voor stap te kunnen uitvoeren.
7. Organisatie van materialen: welke spullen heb je voor iets nodig (je boek, een pen, etc.)?
8. Zelfmonitoring: controleren van je werk; hoe heb ik het gedaan en heb ik alles gedaan?





### Stoornissen in de executieve functies

Stoornissen komen voor bij kinderen met een traumatisch hersenletsel en bij kinderen met ontwikkelingsstoornissen zoals ADHD en een stoornis binnen het Autisme Spectrum. Bij kinderen met ADHD zijn er vaak problemen met het direct reageren of handelen, de impulsiviteit en het onvoldoende goed uitvoeren van een taak. Bij kinderen met ASS zijn er vaak problemen met het kunnen schakelen en het aanpassen van het gedrag bij een verandering.

De BRIEF Vragenlijst voor Executieve Functies is de eerste vragenlijst die ontwikkeld is om een goed beeld te krijgen van de ontwikkeling van de executieve functies. De vragenlijst is te gebruiken voor kinderen van 5 tot en met 17 jaar. Deze vragenlijst wordt gebruikt bij een psychologisch onderzoek naar een vermoeden van een stoornis van de executieve functies.

### HANDELINGSADVIEZEN

#### Kun je executieve functies aanleren en verbeteren?

- In het onderwijs ben je iedere dag bezig met het aanleren, verbeteren en ondersteunen van de Executieve functies.
- Je leert kinderen regelmatig hoe ze een bepaalde taak moeten aanpakken, wat ze daarvoor nodig hebben, welke stappen ze moeten nemen en wanneer de taak voldoende gemaakt is. Je leert ze hun werk te controleren en netjes te werken.
- Je leert ze om zich te concentreren op hun werk en dat het met aandacht werken, minder fouten tot gevolg heeft.
- Je leert ze wanneer ze met een taak moeten beginnen en hoe lang ze daarvoor hebben.
- Je leert kinderen om op hun beurt te wachten, naar andere kinderen te luisteren en niet er door iemand anders heen te praten.
- Je vertelt verhalen die ze moeten onthouden en waar je vragen over kan stellen om te kijken wat ze allemaal hebben kunnen onthouden en of ze al verbanden kunnen leggen.
- Je leert kinderen zich aan de groepsregels te houden en andere kinderen geen pijn te doen en niet te pesten.

En je geeft ze complimenten als het goed is gegaan en als ze zich aan de regels gehouden hebben. Zo versterk je de executieve functies.

### Wat kun je doen als er problemen zijn met de executieve functies?

Het is heel goed mogelijk om een interventie te ontwikkelen, eventueel in samenspraak met de intern begeleider.

- Stap 1: ga in gesprek met het kind om samen te kijken waar het kind het meeste tegenaan loopt.
- Stap 2: laat het kind bepalen wat hij wil versterken/verbeteren.
- Stap 3: laat het kind verwoorden hoe hij denkt dat dat gaat lukken.
- Stap 4: maak samen een stappenplan met een checklist en een beoordeling van het kind zelf.
- Stap 5: controleer hoe het kind het doet en geef daar waar mogelijk complimenten.
- Stap 6: bespreek na een week samen hoe het gegaan is en maak eventueel aanpassingen.
- Stap 7: ga hiermee door totdat het kind zelf aangeeft dat het niet meer nodig is!

#### MEER WETEN?

##### Informatieve websites

<http://www.opvoedadvies.nl/executiefuncties.htm>  
<http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/lexicon/Executiefuncties/>  
<http://wij-leren.nl/executieve-functies-slim-maar.php>  
<http://gedragsproblemenindeklas.nl/executieve-functies/>  
<http://www.balansdigitaal.nl/data/balans-magazine/2010/balans-magazine-2010-9/executieve-functies-verbeteren-met-braingame-brian/>

##### Interessante video

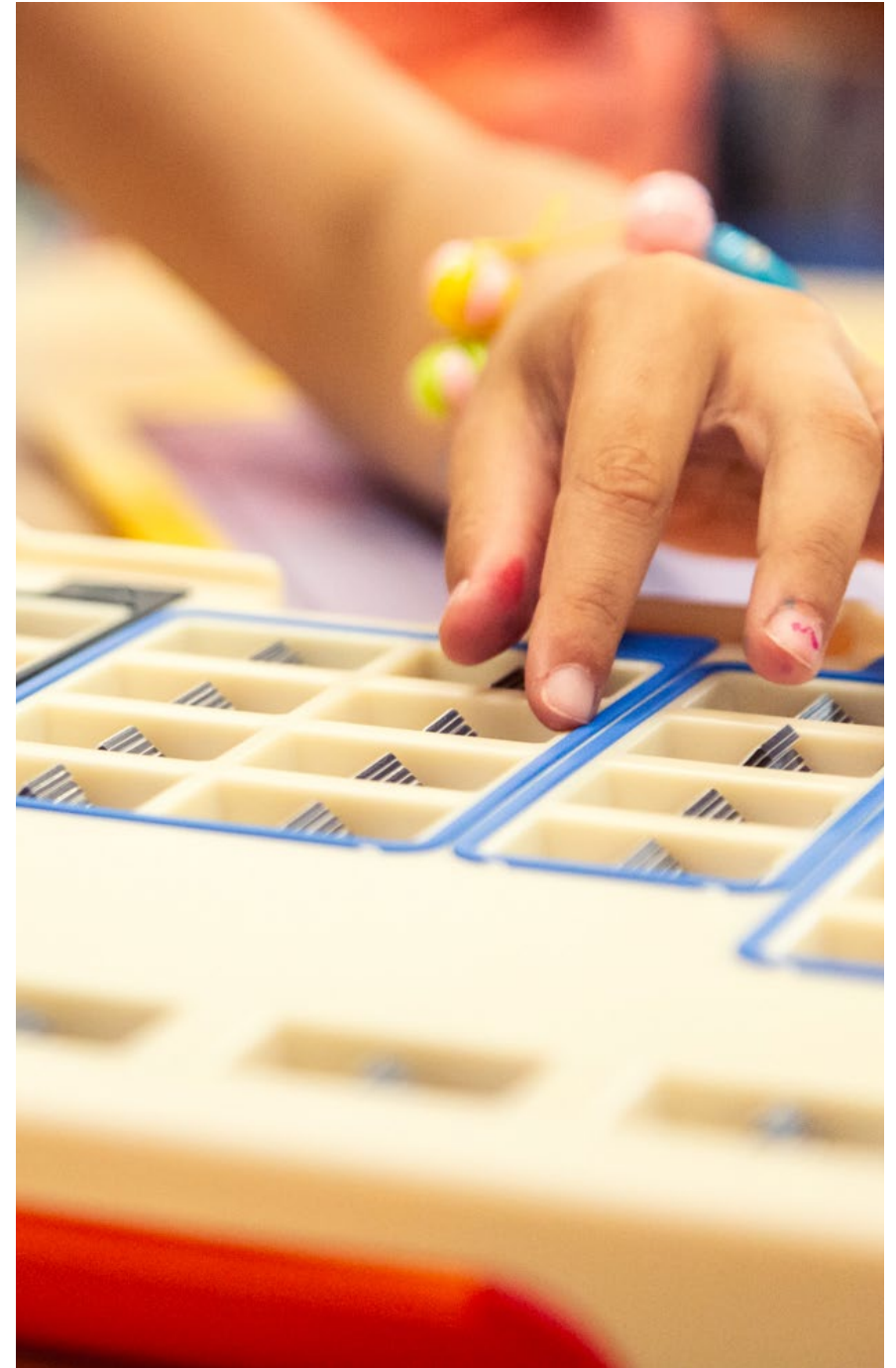
<https://www.youtube.com/watch?v=fNu48TM-170>

##### Boeken

Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers - Diana Smidts & Mariëtte Huizinga  
Slim maar ... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken - Peg Dawson & Richard Guare

##### Cursusaanbod BalansAcademy

Workshop Executieve functies: herkenning en ontwikkeling



# EEN STEVIGE BASIS

## Leerlingen motiveren tot gewenst gedrag

In elke groep zitten wel een aantal leerlingen die opvallend gedrag laten zien. Hoe kijk je naar dat gedrag? En hoe kom je tot een passende interventie die aansluit bij de behoeften van het kind? De training Gedrag is een Signaal gaf hiervoor handvatten. In dit artikel lees je enkele hoofdpunten.

In de waan van de dag reageer je als leerkracht vaak direct op ongewenst gedrag van kinderen. Vanuit ervaring, intuïtie en de relatie die je hebt met een leerling, kunnen dit heel passende reacties zijn. Toch komt het voor dat het je niet lukt om het gedrag om te buigen naar gewenst gedrag. Nauwkeurig waarnemen helpt je om er achter te komen wat een kind nodig heeft. En vanuit die behoefte kun je vervolgens bedenken hoe je hem kunt motiveren om ander gedrag te laten zien.

### NET ALS IN DE FILM

Wanneer je opvallend gedrag van een leerling wil ombuigen, is het goed om eerst concreet te maken welk gedrag je precies ziet. De kunst is daarbij het gedrag zo feitelijk mogelijk te benoemen. Dat lijkt heel logisch en eenvoudig. Toch merken deelnemers van de training elke keer weer hoe snel wij mensen geneigd zijn om gedrag te interpreteren en subjectief te beschrijven. 'Het meisje durft geen contact te maken' of 'Die jongen wil niet dat de aandacht op hem gevestigd is', het zijn voorbeelden van subjectieve interpretaties die vaak gegeven worden. Bij een objectieve beschrijving benoem je welk gedrag je precies ziet, waaruit je opmaakt dat een kind iets (niet) wil of durft. Een objectieve beschrijving is daarnaast zo concreet mogelijk. Het bevat dus geen containerbegrippen als 'teruggetrokken'. Wat zie jij het kind precies doen, dat jij onder teruggetrokken verstaat? Je beschrijft het gedrag feitelijk en concreet, bijna filmisch, zodat een ander precies hetzelfde beeld voor zich ziet als jij. Zo maak je helder over welk gedrag het gaat.

### GEDRAG ALS SIGNAAL

Nadat je het gedrag concreet hebt beschreven, verplaats je je in het kind. Waarom zou hij dit gedrag laten zien? Wat wil hij er (bewust of onbewust) mee zeggen? Gedrag dat maar blijft voortbestaan heeft heel vaak een functie; het levert het kind iets op. Dat kan iets positiefs zijn, zoals aandacht. Maar het kan ook zijn dat er iets negatiefs uitblijft. Denk bijvoorbeeld aan het niet hoeven meedoen met een saaie instructie of vervelende taak. Gedrag aanleren en afleren gaat volgens de principes van operante conditionering (Skinner):

- Gedrag dat je bekrachtigt, neemt toe.
- Gedrag dat je corrigeert, neemt af.
- Gedrag dat je negeert, dooft uit.

### OEFENING: GEDRAG BESCHRIJVEN

Wat vind jij allemaal 'druk gedrag'? Hieronder staan een aantal voorbeelden. Vul dit lijstje aan met zoveel mogelijk verschillende manieren waarop kinderen druk gedrag laten zien.

Wiebelen op de stoel  
Steeds opstaan  
Constant praten  
Vaak van activiteit wisselen zonder iets af te maken

---

---

---

---

---

Denk nu aan een leerling die jij kent, die regelmatig druk gedrag laat zien.

Bekijk het lijstje met gedrag dat je zojuist hebt gemaakt. Vink nu alleen het gedrag aan dat jouw leerling vertoont.

Heb jij alles aangevinkt dat je had opgeschreven? Waarschijnlijk niet...

Je merkt nu dat de term 'druk gedrag' van alles kan betekenen. Als jij tegen een collega vertelt dat je een 'druk kind' in de groep hebt, kan de collega net zo goed een leerling voor zich zien met al het gedrag dat je niet aanvinkte. Hij ziet dan evengoed een drukke leerling voor zich, maar heeft wel een totaal ander beeld. Objectief formuleren door het benoemen van concrete feiten helpt om hetzelfde beeld te vormen, en voorkomt misverstanden en discussies.

Als je merkt dat gedrag blijft bestaan, ondanks dat je het corrigeert, is het zinvol om eens goed naar de vorm en inhoud van de correctie te kijken. De kans is namelijk groot dat er ongemerkt een bekrachtigend element in de correctie zit. Een voorbeeld: een







leerling die tijdens de instructie regelmatig zit te klieren, moet nablijven. De leerkracht gaat er vanuit dat deze aanpak corrigerend zal werken (dat het geklier tijdens de instructie zal afnemen), doordat ze denkt dat het voor het kind niet fijn is om na te blijven. Maar zelf ervaart het kind dit helemaal niet als iets vervelends. Integendeel: hij is blij met de individuele aandacht die hij tijdens het nablijven van de leerkracht krijgt. Een complexe gezinssituatie zorgt ervoor dat hij die aandacht van een volwassene thuis mist. Vanuit het perspectief van dit kind is de 'correctie' dus juist bekrachtigend. De kans is dan ook groot dat hij tijdens de instructie blijft klieren, als dit hem steeds individuele aandacht oplevert.

Bij het toepassen van de principes van operante conditionering is het dus altijd belangrijk om het bekrachtigende of corrigerende aspect te beoordelen vanuit het perspectief van het kind. De principes werken pas, als het kind zelf de beloning als beloning

ervaart, of de correctie als correctie. Het gedrag nauwkeurig waarnemen, helpt om de functie ervan te begrijpen. Het kind echt zien zorgt ervoor dat je achter zijn behoefte kunt komen. Behalve objectief observeren zijn natuurlijk ook gesprekken met het kind en ouders daarbij waardevol.

### **BASISBEHOEFTE**

De signalen die kinderen bewust of onbewust met hun gedrag geven, komen over het algemeen voort vanuit hun psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Als aan die behoeften wordt voorbijgegaan, kunnen kinderen opvallend gedrag laten zien. Wanneer je dit gedrag wil veranderen, is het dus belangrijk om er achter te komen welk signaal het kind wil geven en in welke basisbehoefte hij zich tekort gedaan kan voelen. In het schema hierna vind je voorbeelden van signalen die kinderen kunnen geven wanneer ze ervaren dat er aan hun basisbehoeften wordt voorbijgegaan.

### **OEFENING: VAN GEDRAG NAAR INTERVENTIE**

Stel je eens voor: je bent super chagrijnig. Je omgeving heeft er last van, en jij zelf eigenlijk ook. Daarom wil je je stemming en gedrag veranderen. Wat kan jou helpen? Vink hieronder de dingen aan die jou doorgaans kunnen opvrolijken.

- Vrolijke muziek luisteren
- Even met rust gelaten worden
- Sporten
- Een fijne serie kijken
- Stoom afblazen
- Iets leuks voor mezelf kopen
- Met de hond wandelen
- Anders, namelijk \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jouw negatieve stemming is er niet zomaar, hij komt ergens vandaan. Stel dat je in dit geval 'hangry' bent: je hebt zo'n trek dat je er chagrijnig van wordt. Het signaal dat jij met je gedrag geeft, is dus eigenlijk: 'Ik heb honger.' Vanuit dit signaal komt logischerwijs de behoefte aan eten voort.

Bekijk nog eens het lijstje met dingen die jou doorgaans vrolijker maken. Zouden die dingen in dit geval helpen? Als ze niets met eten te maken hebben, waarschijnlijk niet.

Je merkt met deze oefening hoe belangrijk het is dat een aanpak aansluit op de behoefte van dat moment. Zo is dat ook met de kinderen in jouw groep. Als jij een aanpak toepast, zonder eerst goed te kijken naar wat het kind nodig heeft, dan is de kans groot dat die aanpak niet zal werken. Dat ligt dan niet zozeer aan de aanpak zelf, maar aan de ontbrekende aansluiting met de behoefte. Bedenk daarom altijd goed wat het kind met zijn gedrag wil zeggen en welke behoefte daaruit voortkomt, vóórdat je een interventie bedenkt.

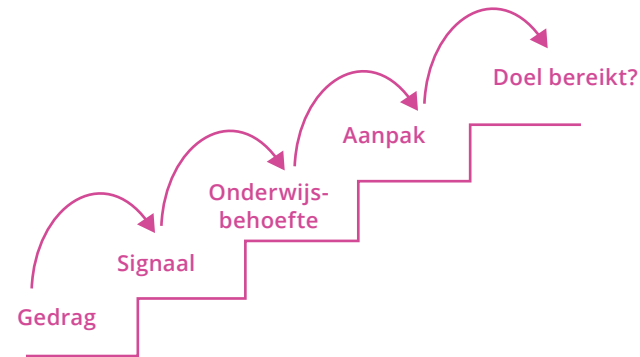


## BEHOEFTE VAN HET KIND, AANPAK VAN DE LEERKRACHT

Gericht gedrag observeren, het signaal van een kind begrijpen en zien welke behoefte het kind heeft, zijn dus stappen die voorafgaan aan het komen tot een plan van aanpak. Die stappen passen goed bij de cyclus van Handelingsgericht werken: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. Vooral wanneer een leerling een eigen ontwikkelingsperspectief (OPP) heeft, past deze werkwijze goed, omdat het formuleren van de onderwijsbehoefte hierin een centrale plek heeft. Die onderwijsbehoefte hoort bij het kind – in welke groep of op welke school hij ook zit of terecht komt. Om aan die behoefte tegemoet te komen, zijn veel verschillende interventies mogelijk. De keuze hierin hangt af van verschillende factoren buiten het kind, zoals de visie van de school, de mogelijkheden binnen de groep, maar ook de persoonlijkheid van de leerkracht en haar stijl van lesgeven, en de context van de thuissituatie. Juist door de behoeften nauwkeurig in beeld te brengen en te formuleren in het OPP, kan een leerkracht (samen met de ib'er) bedenken wat binnen de mogelijkheden van de context een passende aanpak is om op de behoefte van het kind aan te sluiten.

## LUCHTBEL IN HET FUNDAMENT

Voor leerlingen met opvallend gedrag kan de neiging groot zijn om 'speciale' interventies te bedenken. Toch is het belangrijk om eerst kritisch naar de basis te kijken. Denk bijvoorbeeld aan de groepsdynamiek, de leerkracht-leerling relatie, het stellen van duidelijke regels en verwachtingen en hier consequent mee omgaan, en het bieden van ruimte voor eigenheid en eigenaarschap.



In de praktijk blijkt dat de basis in eerste instantie vaak prima staat, maar na verloop van tijd een beetje verzakt. Je kunt het zien als kleine bubbeltjes in een fundament. Voor de meeste leerlingen zijn die bubbeltjes geen probleem. Maar voor sommige leerlingen vormen al die bubbeltjes bij elkaar een grote luchtbel. Dat maakt de basis voor hen instabiel. Het gevolg is dat zij opvallend gedrag gaan laten zien, als manier om zich staande te houden op het instabiele fundament. Daarom is het in beeld brengen van de basisbehoeften (naast relatie, competentie en autonomie ook: veiligheid en ontspanning) erg belangrijk. Juist voor leerlingen met opvallend gedrag. Dat maakt de werkwijze ook direct haalbaar voor het werken in grote, reguliere groepen. Want een stevige basis is fijn voor alle leerlingen.

### Over de auteur

Tamara Wally, MSc. is Onderwijs- en ontwikkelingspsycholoog en werkt bij de CED-Groep als ontwikkelaar. Ze geeft trainingen en schrijft over onder andere omgaan met opvallend gedrag van leerlingen, en over veerkracht en persoonlijk leiderschap voor leraren.

### Psychologische basisbehoefte

### Voorbeelden van signalen als aan de behoefte wordt voorbijgegaan

### Voorbeelden van interventies om aan de behoefte tegemoet te komen

Relatie

'Ik wil gezien worden.'  
'Ik wil aandacht.'  
'Ik wil er bij horen.'  
'Ik wil meedoen.'

- Veiligheid bieden.
- Nabij en beschikbaar zijn.
- Vertrouwen geven.
- Interesse tonen.

Competentie

'Ik denk dat ik dit niet kan.'  
'Ik durf het niet.'  
'Ik weet niet wat ik moet doen.'

- Zelfvertrouwen stimuleren.
- Kansen en succeservaringen creëren.
- Positieve, procesgerichte feedback geven (groeitaal gebruiken).

Autonomie

'Ik wil het zelf doen.'  
'Ik wil het op mijn eigen manier doen.'  
'Ik durf mijn eigen weg te gaan.'

- Verantwoordelijkheid en vertrouwen geven.
- Keuzevrijheid bieden.
- Gelegenheid creëren om zelf ervaringen op te doen.

### BRONNEN

- Hanni Bijl-van Gelder & Tamara Wally (2019, herziene druk). Trapsgewijs. Omgaan met opvallend gedrag van jonge kinderen. Rotterdam: CED-Groep.
- Hanni Bijl-van Gelder & Esther van Efferen-Wiersma (2016). Gedrag is een signaal. Rotterdam: CED-Groep.
- Maaïke Steeman & Femke Klomp (2020). Psychologische flexibiliteit in het onderwijs.
- Maarten Vansteenkiste & Bart Soenens (2015). Vitamines voor groei. Leuven: Acco.
- Tamara Wally (2013). Wat heeft dit kind nodig? Praxis Bulletin (maart, 24-28).
- Tamara Wally (2019). Relax! De rol van spanning bij opvallend gedrag. Praxis Bulletin (mei, 7-11)

# GEDRAGS- PROBLEMEN EN DE HERSENEN

Samenvatting van de workshop tijdens de Inspiratie avond voor leerkrachten d.d. 5 april 2016 van dr. Patrick de Zeeuw, gezondheidszorgpsycholoog/universitair docent Afdeling Ontwikkelingspsychologie/ambulatorium Universiteit van Utrecht

## WAT BEDOELEN WE MET HET BREIN VAN EEN KIND MET GEDRAGSPROBLEMEN?

Het is niet simpel, maar zeer complex omdat ieder kind met zijn eigen brein zich anders ontwikkelt in een eigen omgeving. Daarnaast is het niet zo dat je kan spreken van een enkel “defect” in het individuele brein: het is dus een oversimplificatie om van “het brein” van een kind met gedragsproblemen te spreken. Bedenk bijvoorbeeld ook dat de volgende factoren in de omgeving een grote rol spelen.

- De invloed van de omgeving op het kind zelf: binnen in het brein spelen de leerervaringen een grote rol; wat gebeurde er de vorige keer?  
Het kind leert van zowel positieve als negatieve ervaringen. De ervaringen worden opgeslagen in het brein. En voordat een gedragsprobleem zichtbaar wordt, gebeurt er in het brein al van alles. De hersenen verwerken informatie over de situatie waarin het kind zich bevindt, je kunt je de vraag stellen of de situatie optimaal is afgestemd op de capaciteiten van het individuele kind.
- De invloed die de ideeën van de omgeving over gedragsproblemen kan hebben: wat zijn gedragsproblemen (wat versta je eronder?) en onder welke omstandigheden zijn ze er? Wees nieuwsgierig en bekijk het probleem zoveel mogelijk zonder oordeel.  
Ervaren anderen hetzelfde gedrag ook als een probleem? Wanneer is het probleemgedrag er niet? Wat zijn de reacties van de omgeving op dit gedrag? Kun je met compassie en rust naar het kind blijven kijken?

## VASTSTELLEN VAN EEN DIAGNOSE ADHD EN ODD

Als we het hebben over wetenschappelijke kennis over het brein en gedragsproblemen dan moeten we concluderen dat alles wat we weten is gebaseerd op onderzoek naar kinderen met een diagnose van ADHD of ODD. Het is de vraag of dat te generaliseren is naar kinderen met milde gedragsproblemen.

## EEN KORTE SAMENVATTING OVER ADHD EN ODD

Deze diagnoses worden vastgesteld met de DSM IV en vanaf 2017 met de DSM V. Hierin staan alle kenmerken van de verschillende psychiatrische stoornissen beschreven. Aan de hand van

verschillende kenmerken wordt een diagnose gesteld. Deze diagnose is geen verklaring van de oorzaak van de stoornis. De kenmerken van ADHD zoals o.a. hyperactiviteit, aandachtsproblemen en impulsiviteit zijn er vaak al van jongs af aan en zijn er in meerdere settingen zoals thuis, op de voetbalclub en op school. Bij een kind met ODD is er sprake van moeilijk opvoedbaar en moeilijk stuurbaar gedrag. Het is erg ongehoorzaam en er zijn veel conflicten. Het kind kan zijn emoties zeer moeilijk reguleren. De problemen zijn niet geïsoleerd en bestaan gedurende langere tijd. Het kind laat gedrag zien dat niet passend is bij zijn leeftijd. Ondanks dat er wel verschillen worden gevonden met behulp van hersenscans tussen groepen kinderen met en zonder deze diagnoses, hebben deze weinig waarde op het individuele niveau. Met een hersenscan kunnen we dus niet zien of er sprake is van ADHD of ODD.

Een diagnose wordt pas gesteld als het kind lijdt onder de problemen die het gedrag veroorzaken.

Als je kijkt naar alle kinderen in de groep dan zie je al hele grote verschillen in hun ontwikkelingen, zowel in hun mogelijkheden als in hun gedrag. Zeker op jonge leeftijd kunnen verschillen tussen kinderen heel groot zijn. Wees daarom voorzichtig met het geven van labels. Ook bij verschillende kinderen met ADHD en ODD zijn er zeer grote verschillen zichtbaar.

## WAARMEE EN HOE KUN JE KINDEREN HELPEN?

Het belangrijkste is dat het kind weet dat jij op de hoogte bent van de problemen en dat jij wilt helpen. Dat het kind voelt dat het begrepen wordt en dat er samen afspraken gemaakt worden. Bespreek met het kind ook het gewenste gedrag

### Controle van gedrag en impulsen

Bijvoorbeeld: samen geheim teken afspreken als het kind impulsief gedrag laat zien.

### Problemen met de interne klok (dingen lijken langer te duren voor het kind)

Bijvoorbeeld: werken met time timer, kleurenklok ed.

### Gevoeligheid voor beloningen

Kinderen met ADHD zijn vaak gevoelig voor een beloning als deze





vaker gegeven wordt, sneller en specifiek gegeven wordt. Vertel er dus bij wat je vond dat het kind zo goed deed. Bij kinderen met ODD is uit onderzoek gebleken dat zij veel meer baat hebben bij belonen dan bij straffen. Dit onderstreept dat het in het algemeen (dus bij alle kinderen) beter en effectiever is gewenst gedrag te belonen dan ongewenst gedrag te bestraffen.

### HET SITUATIE GEDRAG GEVOLG SCHEMA ALS LEERKRACHT OF OPVOEDER

Dit SGG schema is heel goed te gebruiken om na te gaan wat er aan de hand is met een kind. Je kan zo een goed inzicht krijgen in welke situaties, maar ook waar het gedrag vandaan kan komen. Welk gedrag laat het kind zien en wat zijn de gevolgen daarvan?

We kijken nog te veel naar het gedrag; we moeten kijken wat eraan vooraf is gegaan en wat de gevolgen zijn.

### JE KUNT DAARNA DE SITUATIE VERDER ANALYSEREN AAN DE HAND VAN HERSENFUNCTIES

Prikkelverwerking: sommige kinderen kunnen "overprikkeld" zijn door zaken buiten de lesstof. Aandacht richten: klassiek probleem bij o.a. ADHD; is er niet te veel afleiding rond een kind? Onthouden: heb je het kind overladen met te veel informatie in één keer?

Begrijpen: frustratie door te hoog gegrepen lesstof kunnen gedragsproblemen versterken. Planning: wordt het kind overvraagd op het gebied van gedragscontrole en executief functioneren?

### ANALYSEER DE BEIDE G'S AAN DE HAND VAN HERSENFUNCTIES

Zouden moeilijkheden op het gebied van impulscontrole, beloningsgevoeligheid of gevoel voor timing kunnen spelen.

### JE EIGEN SGG SCHEMA

Het is heel zinvol om voor jezelf ook een schema in te vullen. Voor jou is het gedrag van het kind namelijk de situatie en dan volgt daarop jouw gedrag, wat voor het kind het gevolg is van zijn of haar gedrag.

Dit biedt veel mogelijkheden om anders te gaan kijken naar het kind met het probleemgedrag en het normale gedrag.

### WAT KUN JEZELF NOG MEER DOEN?

Het is helpend als je jezelf vragen durft te stellen over hoe jij het gedragsprobleem ziet.

- Zie ik het kind nog wel?
- Wat zie ik eigenlijk als het probleemgedrag?
- Ben ik nog "mindful" of spring ik snel naar automatische gedachten over dit kind?
- Kan ik het gedrag van dit kind nog tegen het licht van de normale ontwikkeling houden?

- Wat zijn mijn mogelijkheden en onmogelijkheden?
- Waar ben ik goed in, in de interactie met dit kind? Waar kan ik een bondje met het kind krijgen?
- Ken ik de triggers en moeilijkheden in de ontwikkeling waar dit kind mee kampt?
- Kan ik nog positief zijn en met compassie naar dit kind kijken?
- Kan ik het kind nog zien met mogelijkheden tot veranderingen? (andere bril!)

### OEFENINGEN OM UIT TE PROBEREN

- Gedrag systematisch observeren: turven.
- Video-opname van een veel voorkomende interactie.
- Stellen van een grens vergezeld laten gaan van de vraag: "Hoe kan ik je helpen om het te laten lukken?"
- SGG-schema's invullen: zijn er triggers te herkennen waar je wat aan kunt doen?
- Kan ik het gedrag dat ik verwacht van dit kind expliciet maken? Bekrachtig ik dat nog of lukt dat haast niet meer?
- Welke helpende gedachte kan ik voor mijzelf formuleren als ik merk dat ik moeite heb mijn geduld te bewaren?

### MEER WETEN?

#### Informatieve websites

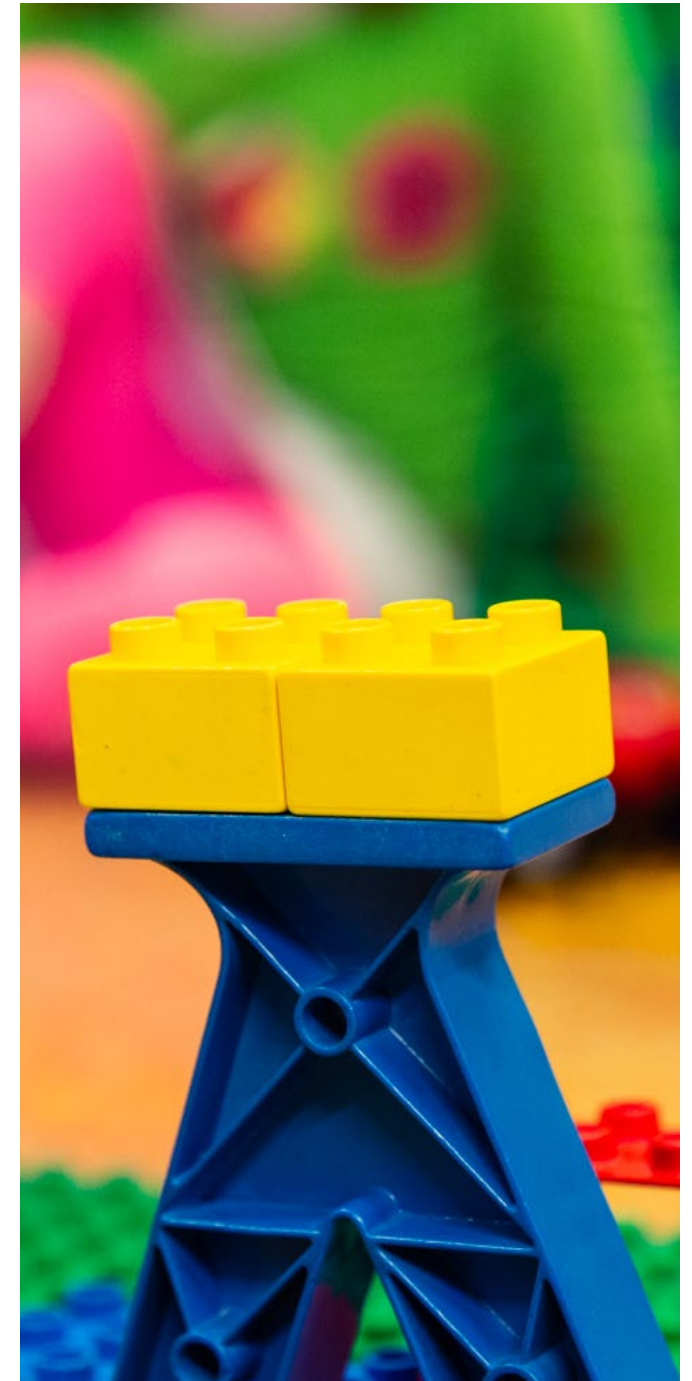
[www.balansdigitaal.nl](http://www.balansdigitaal.nl)  
[www.gedragsproblemenindeklas.nl](http://www.gedragsproblemenindeklas.nl)

#### Boeken

Ik ben toch té gek – Ivo Mijland  
Gedragsproblemen in de klas – Anton Horeweg

#### Cursusaanbod BalansAcademy

Training Executieve functies  
Workshop Structuur op school  
Training Druk gedrag in de klas



#### Situatie

Moment van de dag  
Vrije situatie/stilwerkuur  
Hoe is er gecommuniceerd?  
Zijn de regels duidelijk?

#### Gedrag

Wat doet het kind exact?  
(alsof je door een camera kijkt)

#### Gevolg

Is er beloond?  
Is er een verkeerde beloond?

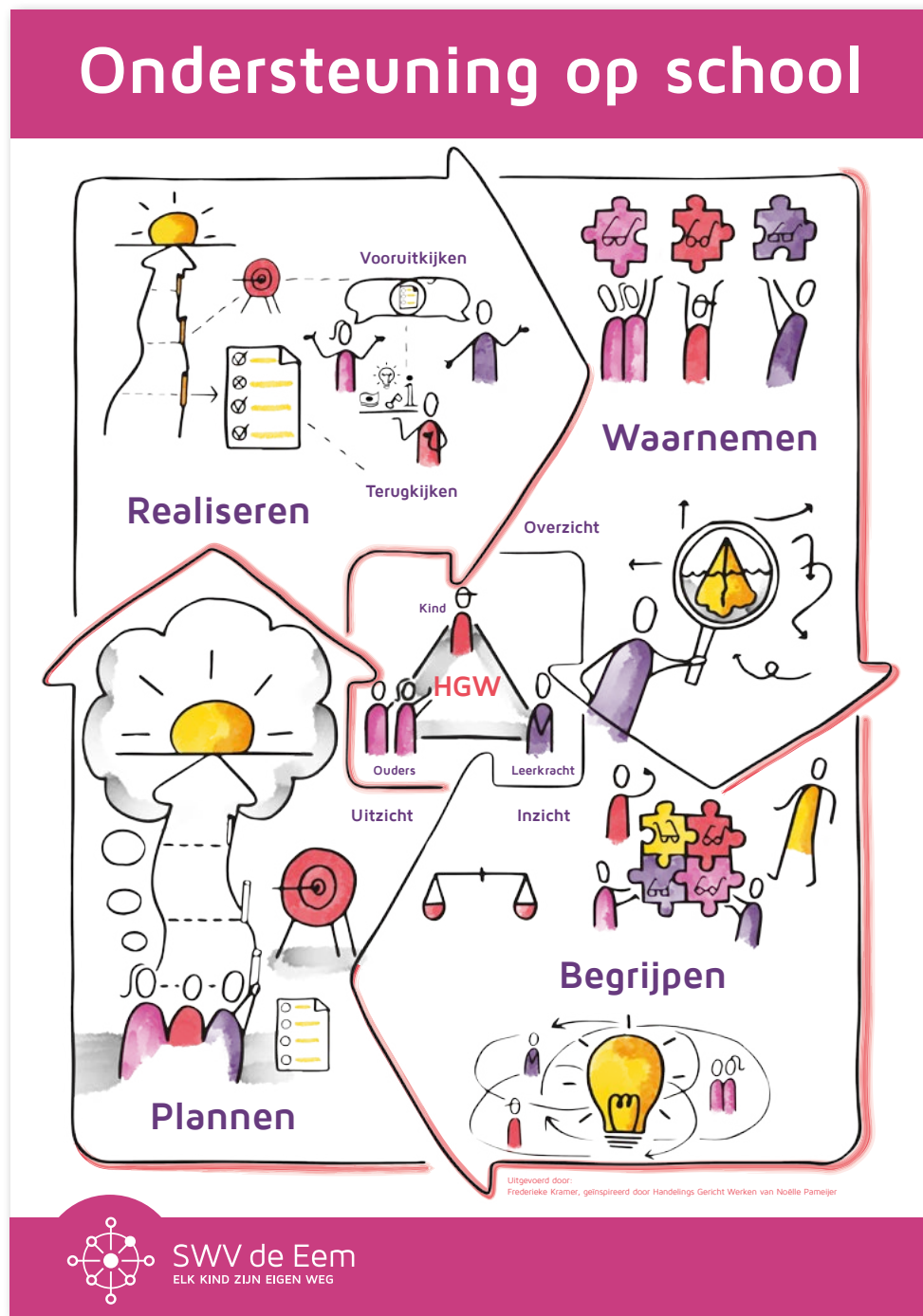
Beschrijf de situatie, het gedrag en het gevolg nauwkeurig.

# HANDELINGS- GERICHT WERKEN

## Ondersteuning op school

Na de training "HGW met SWV de Eem voor IB" merkte ik behoefte aan een leidraad voor in de dagelijkse praktijk. Daarom heb ik de elementen van het bieden van een handelingsgerichte ondersteuning weergegeven in een tekening.

Deze is in postervorm in oktober 2020 naar alle scholen opgestuurd. Het kan je helpen om jezelf en alle betrokkenen mee te nemen in de verschillende fasen van Handelingsgericht werken. In dit artikel neem ik je graag mee in.



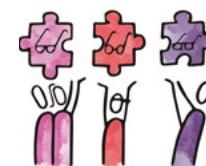
### HET VERHAAL ACHTER DE TEKENING...

In de basisondersteuning bied je dat, wat de groep als geheel nodig heeft. Dit om zoveel mogelijk de doelen te behalen die je voor ogen hebt en om kinderen zich veilig en prettig te laten voelen. Soms blijkt dat voor een leerling niet voldoende te werken; je merkt dat de leerling niet lekker in z'n vel zit en/of de gestelde doelen onvoldoende worden behaald.

En terwijl je dit merkt, ben je geneigd dat wat je ziet gelijk te begrijpen. En dat is logisch, want zo zit ons brein in elkaar. Dat wat je ziet, interpreteer je gelijk. En dat doe je op basis van je eigen kennis, ervaring en achtergrond. Met andere woorden: het is met jouw bril waardoor je naar het kind kijkt. Vervolgens ga je vanuit die interpretatie bepalen wat het kind nodig heeft en probeer je interventies uit.



Het is goed je te realiseren dat het hier dus gaat om jouw interpretatie. En daar bedoel ik mee, dat je dit onderkent. Durf die interpretatie eens te onderzoeken door jezelf de vraag te stellen: Wat zie ik eigenlijk, waardoor ik dit nu denk?



### Waarnemen

Op het moment dat je merkt (of ouders) dat iets ineffectief werkt voor de leerling, is het erg belangrijk dat je als het ware in de 'vertraging' gaat om in beeld te brengen 'wat zie ik eigenlijk?' Wat gaat goed en wat moet beter? En deze vraag stel je niet alleen aan jezelf, want dan zou het beeld erg eenzijdig zijn. Het is immers alleen vanuit jouw perspectief gezien, jouw bril waardoor je naar het kind kijkt. Daarom stel je de vraag ook aan het kind zelf. Je bent zo snel geneigd over het kind te praten en niet met het kind. Hoe ervaart het kind het zelf? Wat kan het kind vertellen over wat helpend is en wat niet? Ook vraag



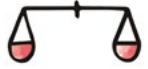


je de ouders: Hoe zien jullie het? Dit betekent dat je in deze gesprekken met hen praat (niet over of tegen hen) en nieuwsgierig bent naar hun perspectief. Je brengt het kind dus in beeld vanuit 3 perspectieven: Het kind, ouders en leerkracht(en).



### Begrijpen

Dan komt het moment pas om te gaan begrijpen: Je gaat met elkaar om tafel zitten, om inzicht te krijgen in de situatie zoals die is. Je onderzoekt welke mogelijke factoren een rol spelen. Wat werkt ineffectief voor het kind en welke rol spelen kind, ouders en school hierin? Dit is een open dialoog, waarbij niemand het van tevoren precies weet. Je denkt met elkaar mee, zonder het 'ik weet wel wat goed voor jou is' virus!



Wie er aan tafel zitten, hangt af van het moment. Wanneer je in de lichte ondersteuning onderzoekt, is dit in ieder geval met de leerkracht, ouders en lBer. Soms met andere professionals binnen de school. Als daarna blijkt dat het gewenste effect uitblijft, is het raadzaam om externe professionals mee te laten denken. Dan spreken we van een Multi Disciplinair Overleg (MDO).

### Plannen

Wanneer iedereen aan tafel het gevoel heeft het beeld voldoende te begrijpen en inziet wat ineffectief werkt voor de leerling, buig je je over het uitzicht; het plannen. Bespreek met elkaar welke factoren veranderd moeten worden; de doelen. Wat willen jullie veranderen en welke onderwijsbehoeften heeft het kind bij dat doel nodig? Bij die onderwijsbehoeften leer je van dat wat al goed gaat bij de leerling (Wanneer lukt het wel? Welke kansen liggen er?).

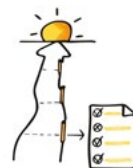


Vanuit de doelen van het kind kijk je naar de omgeving van het kind: welke ondersteuning hebben ouders en

leerkracht(en) nodig, zodat het plan haalbaar blijft en ieder het ziet zitten. Zo kom je op doelen voor zowel kind, ouders als leerkracht(en). Deze doelen dragen bij aan het perspectief dat past bij het kind, een reële verwachting waar het kind staat over een langere termijn.

### Het MDO

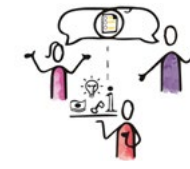
Als je met elkaar in een MDO effectief tot inzicht en uitzicht wilt komen, is het raadzaam om de 3 perspectieven met waarneming vooraf op 1 plek in beeld te brengen. Deze informatie laat je door alle betrokkenen voor het MDO lezen. Dit zorgt ervoor dat je hier tijdens het MDO niet meer uitgebreid over hoeft te praten, dan val je immers in herhaling. Nadat er nog verhelderingsvragen gesteld kunnen worden over het beeld, ga je de tijd nemen met elkaar de situatie van dit kind, met deze ouders en deze leerkracht(en) te begrijpen. Door hiervoor de tijd te nemen, verklein je de kans dat je 'pleisters gaat plakken' op de verkeerde plekken. Het inzicht en uitzicht vormen dus de belangrijkste agendapunten van het MDO.



### Realiseren en evalueren

Uiteindelijk gaat iedereen aan de slag en kom je na een afgesproken periode weer bij elkaar aan tafel. Je kijkt dan samen eerst terug naar de afgesproken doelen; is het plan uitgevoerd en welke effecten zien we? Wat heeft gewerkt en wat niet? En van daaruit; zijn we op weg naar het gestelde perspectief?

Dit bepaalt hoe je verder gaat: je kijkt vooruit. Wat betekent dit voor de komende periode, wat leren we hieruit? Is er iets veranderd aan ons beeld? Hebben we nieuwe inzichten gekregen? Of werkt het wel, maar is



het bijvoorbeeld nodig de aanpak te intensiveren om doelen te behalen en uiteindelijk bij het perspectief uit te kunnen komen. Het kan ook dat doelen voldoende behaald zijn en dat ieder blijft doen wat werkt in de volgende periode met nieuw geformuleerde doelen die het kind weer een stapje verder brengt naar het perspectief.



### Samenwerken

Op deze manier ondersteuning bieden in je school, zorgt voor samenwerken. Samenwerken dat juist zo nodig is, als blijkt dat iets voor een leerling niet voldoende werkt. Samen - werken aan het potentieel van elk kind!



**Klik hier wanneer je deze tekening wilt gebruiken tijdens een gesprek op school.**

### MEER WETEN?

**Training: HGW met SWV de Eem, 4 bijeenkomsten**

### Website

[www.padlet.com/frederiekekramer/HGWmetdeEem](http://www.padlet.com/frederiekekramer/HGWmetdeEem)

### Geïnspireerd door

Handelingsgericht werken; samenwerken aan schoolsucces – Noelle Pameijer  
Begeleid handelingsgericht; 8 aanraders – Sonja de Lange & Tijn Nuyens  
Anders kijken; de kunst van het waarnemen – Beau Lotto  
Ons feilbare denken- Daniel Kahneman

# HANDELINGS- GERICHT WERKEN

Het kind in beeld

## Het kind in beeld



Uitgevoerd door:  
Frederieke Kramer, geïnspireerd door Handelings Gericht Werken van Noëlle Pameijer

### WAARNEMEN; WAT ZIE IK?

Op het moment dat je merkt dat iets niet 'lekker loopt' bij een leerling, ben je geneigd dat wat je ziet gelijk te begrijpen. En dat is logisch, want zo zit ons brein in elkaar. Dat wat je ziet, interpreteer je gelijk. En dat doe je op basis van je eigen kennis, ervaring en achtergrond. Met andere woorden: het is met jouw bril waardoor je



naar het kind kijkt. Vervolgens ga je vanuit die interpretatie bepalen wat het kind nodig heeft en probeer je interventies uit.

Het is goed je te realiseren dat het hier dus gaat om jouw interpretatie. En daar bedoel ik mee, dat je dit onderkent. Durf die interpretatie eens te onderzoeken door jezelf de vraag te stellen:



Wat zie ik eigenlijk, waardoor ik dit nu denk? Dan blijft er concreet waarneembaar gedrag over. Dit is voor alle betrokkenen duidelijk en goed te lezen.



### Containerbegrippen

Wanneer je in beeld gaat brengen van een leerling 'Wat gaat goed en wat moet beter?' ben je snel geneigd daarbij containerbegrippen te gebruiken. Dit zijn woorden zoals: Jong, betrokken, afgeleid, creatief, sociaal, druk, enz. De betekenis van containerbegrip is niet voor niets "begrip zonder scherp afgebakende betekenis, waaraan de taalgebruiker zelf nader invulling kan geven en dat op veel verschillende toestanden, gebeurtenissen of zaken wordt toegepast". Het is dus een woord waar iedereen zijn eigen invulling aan kan geven. Invulling vanuit jouw bril waardoor je naar de wereld kijkt. Wanneer je als bevorderende factor opmerkt dat een leerling erg creatief is, zal de één denken dat de leerling goed is in handvaardigheid en de ander dat de leerling vaak nieuwe oplossingen kan bedenken. Het is helpend om te omschrijven wat je merkt of ziet van de leerling, waardoor jij 'creatief' hebt geïnterpreteerd.







### Tunnelvisie

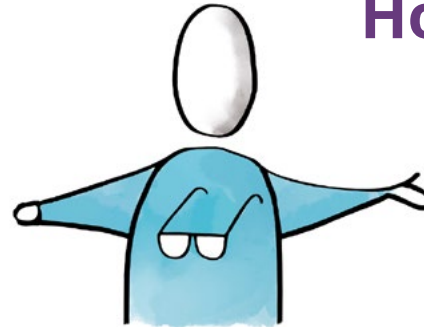
Hoe meer zorgen er zijn, hoe meer je je focust op wat niet goed gaat. Je zoekt –vaak onbewust– naar een bevestiging van je indruk en ziet positief gedrag dat die indruk zou kunnen tegenspreken over het hoofd. Dat noemen we tunnelvisie. Noemt een collega een leerling bijvoorbeeld a-sociaal, neem je daarna waarschijnlijk vooral gedrag waar die in dat beeld past.

Het zijn nu juist de kansen en krachten van een kind die heel erg kunnen helpen in het zoeken naar wat wel effectief werkt voor de leerling. Heb je een negatief gekleurde indruk van een leerling, groep of ouder, dan is het dus essentieel dat je van je tunnelvisie bewust wordt, erkent en doelgericht op zoek gaat naar het tegendeel; situaties waarin het gewenste gedrag er wel is. Vragen als ‘Wanneer gaat het beter?’, ‘Op welk moment laat de leerling een ander beeld zien?’ en ‘Wat lukt er wel?’ helpen je hierbij. Stel jezelf altijd de vraag ten aanzien van de belemmerende factor, bijvoorbeeld ‘wanneer lukt het de leerling wel om 10 minuten aan een taak te blijven werken?’.



### Specifiek en relevant

Dat wat je in beeld brengt bij ‘waarnemen’ ga je in de volgende fase ‘begrijpen’ door gegevens met elkaar in verband brengen tot een behoefte. Daarom is het belangrijk dat je het kernachtig opschrijft en je bevindingen specifiek maakt. Met specifiek bedoel ik, dat je -als er zorgen zijn om spelling- ook gelijk een spellingsanalyse doet. Maar let op, breng alleen dat in beeld dat past bij de vraag waarmee je begon! Dus, wat relevant is. En dat wordt bepaald door de vraag die jij, ouders of de leerling hebben. Vraag jezelf af: Is dit nice to know of need to know? Het kan daarom goed voorkomen dat je niet elk vakje invult. (En dat blijkt voor ons onderwijsmensen best een uitdaging)

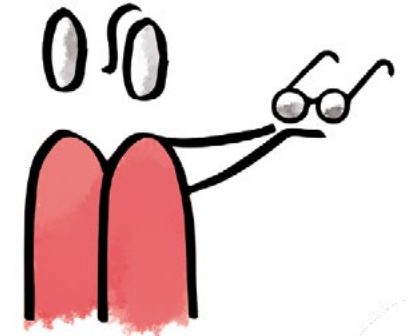


Leerkracht

## Hoe zie jij het?



Kind



Ouders

### Perspectief van het kind

En dan heb je je eigen beeld van de leerling klaar... Maar, dit is alleen jouw beeld. Erg eenzijdig, als je het mij vraagt. Het is immers alleen vanuit jouw perspectief gezien, jouw bril waardoor je naar het kind kijkt. Daarom stel je de vraag ook aan het kind zelf. Je bent zo snel geneigd over het kind te praten en niet met het kind. Ga open het gesprek in, oprecht nieuwsgierig hoe het kind het ziet. De leerling kan een andere mening hebben, twee weten meer dan één, je verandert jouw denkbeelden door te luisteren. Hoe ervaart het kind het zelf? Wat kan het kind vertellen over wat helpend is en wat niet? Daarbij is het belangrijk om steeds door te vragen en aandacht te hebben voor de uitzondering.



### Perspectief van de ouders

Ook stel je de vraag aan de ouders: Hoe zien jullie het? Dit betekent dat je in deze gesprekken met hen praat (niet over of tegen hen). Mét hen praten gaat verder dan alleen informatie uitwisselen. Laat ouders merken dat je nieuwsgierig bent naar hun perspectief. Laat daarbij OMA (oordelen, meningen en adviezen) thuis en smeer NIVEA (niet invullen voor een ander). Vertel ouders de aanleiding, je vraag en wat je hierover in beeld hebt gebracht. Dit is goed te ‘horen’ voor ouders, doordat het om waarneembaar gedrag gaat, waarbij je gelet hebt op tunnelvisie, containerbegrippen en de informatie specifiek en relevant is. Vraag ouders naar hun mening, ervaring en bevindingen met hun kind. Hebben zij ook een vraag die ze graag beantwoord willen hebben?



### Eigen reflectie

Je hebt nu het kind in beeld gebracht en de ouders gevraagd wat thuis bevorderend en belemmerend werkt. In de driehoek mis jij nog! De leerkracht en school waar het kind zit. In de zoektocht naar wat niet effectief werkt voor de leerling, kijk je ook naar jezelf. Waarin ben jij helpend voor de leerling en wat in jouw gedrag is belemmerend voor de leerling? Denk hierbij bijvoorbeeld aan: de relatie met jou, de kennis die je wel of niet hebt, hoeveelheid dagen die je werkt, ervaring in de leerstof, je instructievaardigheden, het klassenmanagement, het leerklimaat, omgaan met verschillen en de mate van verwachting. Je houdt jezelf als het ware een spiegel voor. Dit doe je ook van de school: waarin is de schoolsituatie helpend of belemmerend voor de leerling? Elementen als samenwerking met collega's, groepsdoorbroken werken, kennis binnen het team, combinatiegroepen, methodes, eigen ondersteuningsmogelijkheden enz.



### Het kind achter zijn leerresultaten en gedrag

Het belangrijkste misschien wel van dit alles, is dat wat in ieder van ons schuilt. Dat authentieke stukje, het unieke, je blauwdruk. Dat kwetsbare deel in ieder kind. Ik zie het graag als liefde. Onvoorwaardelijk en helemaal goed. Zie het als een matroesjka: Het authentieke zit in de kern. Door een ervaring die je opdoet in je leven, bescherm je jezelf door er een ander laagje gedrag omheen te bouwen. Soms zelfs meerdere lagen. Hierdoor zie je het werkelijke 'zijn' soms niet meer. Er gaat dan veel energie naar het gedrag wat ervoor zit. Blijf je richten op de werkelijke potentie en zie het kind in zijn 'zijn'.

Want als wij het hen niet helpen herinneren, vergeten ze het uiteindelijk zelf.

Laten we met elkaar vooral bijdragen aan een maatschappij die ervan uitgaat dat ieder mens in essentie helemaal oké is. Die elkaar niet veroordeelt op basis van eigen overtuigingen. Die zonder identificering op zoek gaat naar dat kwetsbare deel, ook al is er ander gedrag voor in de plaats is gekomen!



**Klik hier wanneer je deze tekening wilt gebruiken tijdens een gesprek op school.**

# Het kind in beeld

Uitgevoerd door:  
Friederike Kramer, geïnspireerd door Handelingen Gericht Werken van Noëlle Pameijer

**SWV de Eem**  
ELK KIND ZIJN EIGEN WEG

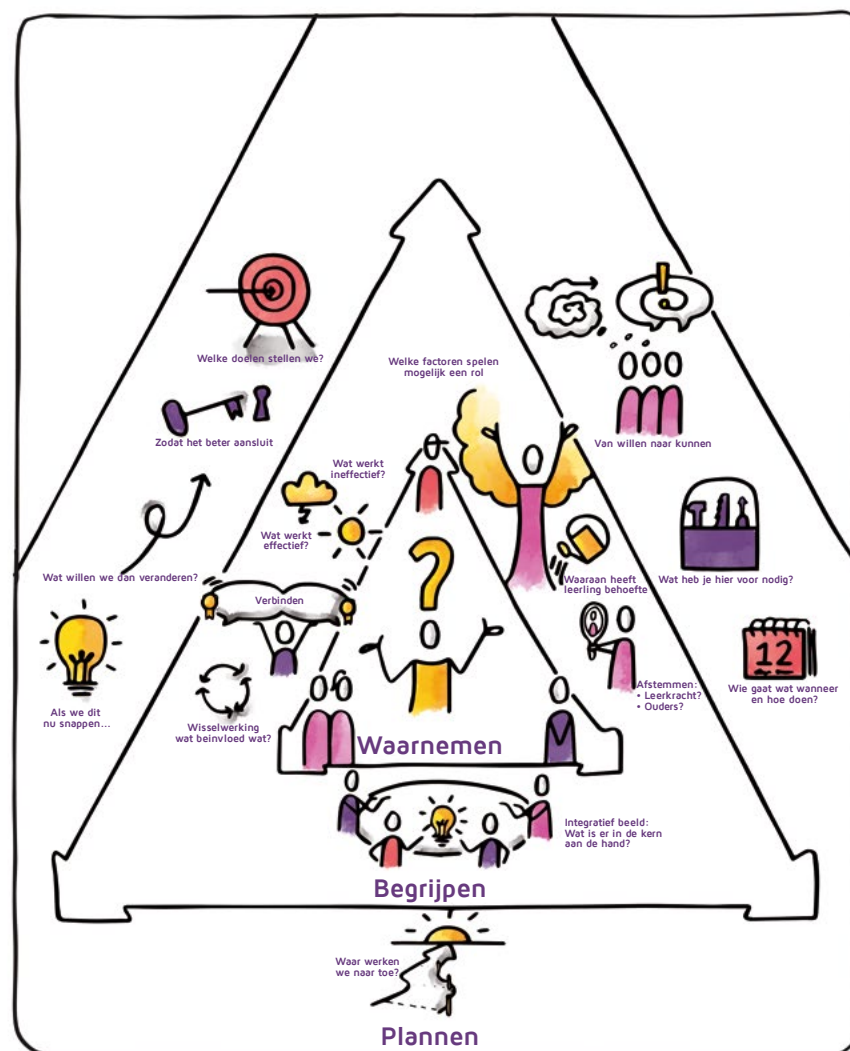




# HANDELINGS- GERICHT WERKEN

Begrijpen en plannen  
in het MDO

## Het MDO



Uitgevoerd door: Frederieke Kramer

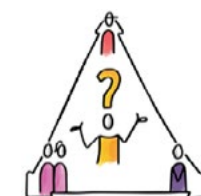


SWV de Eem  
ELK KIND ZIJN EIGEN WEG

### HET VERHAAL ACHTER DE TEKENING...

Je hebt in de fase van het waarnemen het kind in beeld gebracht, zonder het nog te interpreteren. Dit betekent dus dat je vooraf nog niet alles hoeft te begrijpen of al bedacht moet hebben. Het is juist de bedoeling dat proces samen met ouders en andere betrokken partijen aan tafel aan te gaan. Wanneer er sprake is van lichte ondersteuning, is de Intern begeleider degene die jullie helpt de situatie te begrijpen. Als er sprake is van extra ondersteuning, krijg je hierbij hulp van een externe die met jullie mee denkt om de situatie te begrijpen, bijvoorbeeld de onderwijsondersteuner.

Omdat je het kind al samen met het kind en ouders in beeld hebt gebracht in de fase van het waarnemen, is het niet de bedoeling om deze fase tijdens het MDO helemaal weer te bespreken. Het MDO start niet meer met de vraag: "Hoe gaat het op school?" Of "Hoe gaat het thuis?". Je valt dan in herhaling en er blijft te weinig tijd over om te gaan begrijpen en plannen. Dit betekent dus dat betrokkenen die verder aan tafel zitten, zich vooraf moeten hebben ingelezen. Stuur ze daarom voorafgaand aan het MDO een leesuitnodiging van het topdossier.



Het MDO start met de vraag die het kind, ouders en school hebben. Daarna is er gelegenheid om nog evt. verhelderingsvragen te stellen over dat wat in beeld is gebracht over het kind, ouders en leerkracht.

Daarna denk je met elkaar hardop na over de vraag: Hoe komt de situatie nu zoals die is? Hierbij denk je met elkaar mee. Je hoeft het niet overal mee eens te zijn, het mag naast elkaar bestaan.

Dit artikel is een vervolg op 'het kind in beeld'

Als je het kind in beeld hebt gebracht, samen met het kind en de ouders, hoe ga je dan verder? In de tweede bijeenkomst voor leerkrachten van HGW met SWV de Eem kijken we hier naar: het multi disciplinair overleg (MDO). En natuurlijk weer; zonder paarse krokodillen!





De vraag 'wat is er in de kern aan de hand?' hoeft en kun je niet in 1 zin beantwoorden. Dat kan immers pas als je alle gezichtspunten op tafel hebt en die aan elkaar verbind. Om alle gezichtspunten op tafel te krijgen kan het helpend zijn de vraag 'Welke factoren spelen mogelijk een rol?' met elkaar te beantwoorden.



Wanneer iedereen hardop nadenkt over deze vraag, probeer je met elkaar te zoeken wat nu zo ineffectief en effectief werkt voor het kind. Waardoor is de situatie nu zoals die is, met dit kind in deze groep met deze leerkracht en deze ouders? Als het kind bijvoorbeeld een erg grote prikkelbehoefte heeft, werkt stilzitten op een stoel gedurende meer dan 10 minuten ineffectief.



Laat de elementen die genoemd worden er naast elkaar zijn, gelijkwaardig aan elkaar. Realiseer je dat het jouw bril is waardoor je kijkt en dat ieder zo'n eigen bril heeft. Hiermee bedoel ik dat je daarmee de deur niet figuurlijk dicht doet. Sterker nog, hoe meer jij 'en zo is het' gaat zenden, hoe moeilijker het MDO zal verlopen. Probeer nieuwsgierig te zijn naar de bril van de ander en kijk waar je elementen met elkaar kunt verbinden.



Vraag je met elkaar af: Wat is de wisselwerking, wat beïnvloed nu wat? Probeer de huidige situatie te vergelijken met wat jullie denken dat belangrijk is voor het kind. Wat heeft het kind nodig om weer te ontwikkelen? Welke specifieke behoefte lijkt dit kind te hebben?



En vanuit daar: Als dit is wat het kind nodig heeft, in hoeverre beïnvloeden wij (leerkracht – ouders) op dit moment dit effectief of juist niet? Ga hierbij niet op elkaars stoel zitten, het 'ik weet wel wat goed voor je is' vindt niemand fijn. De leerkracht en de ouders beantwoorden deze vraag eerst zelf. Daarna vult iedereen waar nodig aan.

Het kind dat continue op zoek gaat naar prikkels en veel beweegt, lijkt behoefte te hebben aan momenten waarop prikkels toegevoegd worden om zich fijn te kunnen blijven voelen. Vanuit dat inzicht, werkt een omgeving waarin hij steeds moet 'stilzitten op een stoel' en hierop negatief gecorrigeerd wordt -zowel thuis als op school- ineffectief voor het kind.



Het kan heel inzichtelijk werken wanneer je samen al denkend over het inzicht meeschrijft in de hoeken van een driehoek. Je begint boven, bij het kind. Van daaruit naar rechts, over de leerkracht(en) en links, over de ouders. Je komt dan samen tot een inzicht, je begrijpt de huidige situatie met elkaar.

Probeer uiteindelijk met elkaar te komen tot een aantal zinnen waarin jullie de huidige situatie met elkaar begrijpen. Dit noemen we het integratief beeld. Let op; dit is dus niet alleen een opsomming van belemmerende kindfactoren! Het is een hypothetische zin, waar iedereen zich in kan vinden.

Als je met elkaar begrijpt hoe de situatie nu komt zoals die is, ga je vooruit kijken. 'Als we dit nu met elkaar snappen, wat willen we dan veranderen zodat het beter aansluit voor dit kind?' is de vraag die je hardop stelt in deze fase. Hierbij ga je vanuit willen naar kunnen met elkaar. Wat zouden we wensen voor het kind en wat kunnen we hiervan realiseren? Zo kom je met elkaar tot doelen voor de komende periode die je met elkaar wil behalen om het tij te keren. Ook hier begin je bij het kind. Daarna kijk je naar de doelen voor de aanpak van school en ouders. Wat betekenen deze doelen voor de aanpak van de leerkracht(en) en van de ouders? Wat heb je hierbij nodig? (Bijvoorbeeld: specifieke kennis, vaardigheden, materialen, ondersteuning, coaching, collega's enz.)

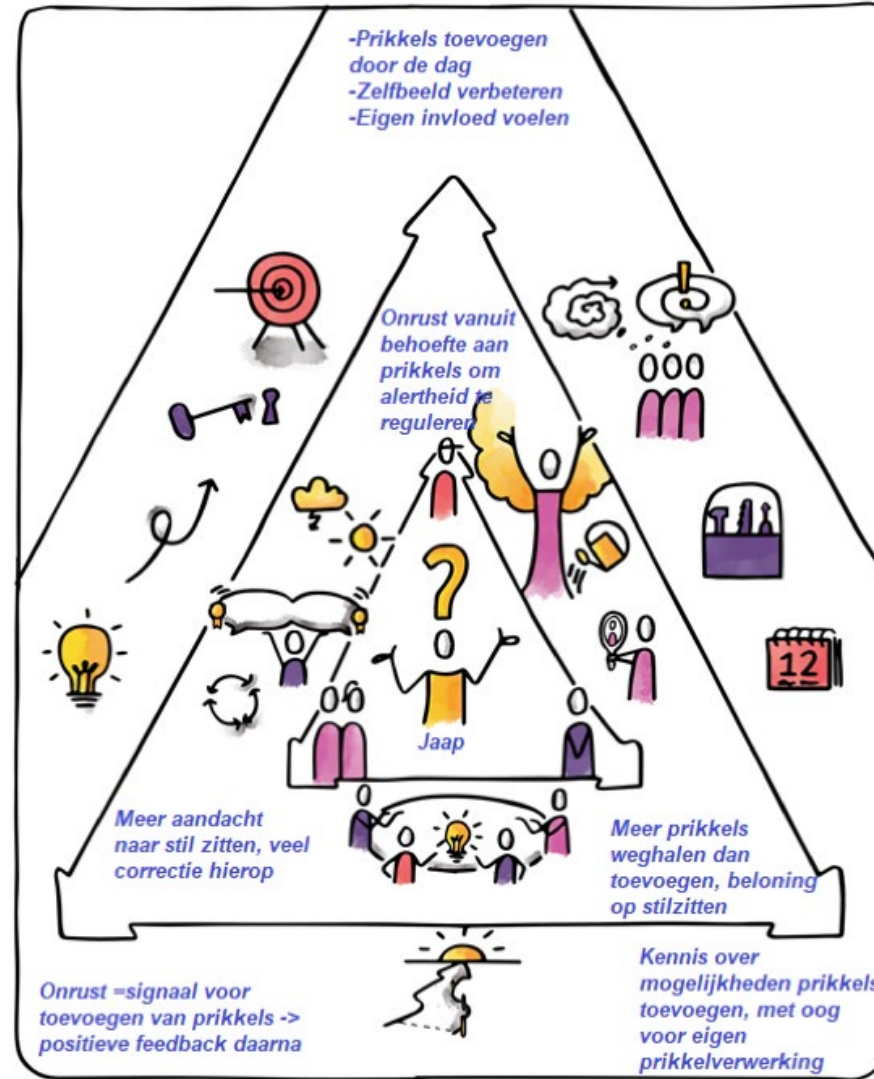


Maak de doelen daarna concreet, door een aanpak te bepalen: wie gaat nu wat, wanneer, waar en hoe doen? Plan gelijk met elkaar een datum wanneer de doelen behaald moeten zijn bij de aanpak. Dat is handig, omdat je daarmee het evaluatiemoment al afgestemd hebt.

Voor een kind waarover je een MDO voert, kan het zijn dat je een OPP maakt. Dit is aan de orde, als dat wat nodig is de basisondersteuning en de lichte ondersteuning overstijgt. Je bent op het moment dat je externe ondersteuning krijgt vanuit het samenwerkingsverband dit ook wettelijk verplicht. Dit betekent concreet dat je met elkaar tijdens het begrijpen -naast bovenstaande- ook nadenkt over de vraag: 'Waar denken wij dat dit kind naar uit kan stromen, rekening houdend met stimulerende en belemmerende factoren?'. De OPP trap kan heel helpend zijn om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Vervolgens bespreek je vanuit dit lange termijn doel welk aanbod in de tussentijd nodig is om daar te komen. Dit zodat het kind aan het eind van groep 8 ook soepel kan doorstromen naar het voortgezet onderwijs dat bij het kind past. Je plant je onderwijs dan doelgericht, in plaats van dat je afwacht en kijkt waar het kind uitkomt.



Frederieke Kramer, Onderwijsadviseur de Rolf groep



## MEER WETEN?

Training: HGW met SWV de Eem voor leerkrachten, 2 bijeenkomsten

### Geïnspireerd door

Pameijer, N. (2017). Handelingsgericht werken; samenwerken aan schoolsucces. Den Haag: Acco.  
PO- raad (2014). Ontwikkelingsperspectief in het basisonderwijs. Utrecht: PO-raad.



Klik hier wanneer je deze tekening wilt gebruiken tijdens een gesprek op school.



# HGW ONDERSTEUNINGS ROUTE

Gespreksformat  
Niveau 1-4: Algemeen

## BASISONDERSTEUNING

### Ondersteuningsniveau 1: aanbod in de groep

**Wie:** Hele groep  
**Wat:** Kerndoelen van de jaargroep (basisaanbod)  
**Waar:** Planmatig handelen (bijv. zichtbaar in het groepsplan)  
**Hoe:** Volgens jaarplanning HGW (bijv. onderwijsperiodes van 10 weken)  
**Regie:** Leerkracht

### Ondersteuningsniveau 2: aanbod in de groep met extra interventies

**Wanneer:** Als uit waarnemen, toetsen en analyseren blijkt dat de leerling onvoldoende profiteert van het aanbod vanuit niveau 1. (Groepsbespreking)  
**Wie:** Leerlingen die extra interventie(s) nodig hebben om de kerndoelen van de jaargroep te behalen.  
**Wat:** Extra interventies gericht op verlengen of verrijken van instructie en aanbod.  
**Waar:** Planmatig handelen (bijv. zichtbaar in het groepsplan)  
**Hoe:** Volgens jaarplanning HGW (bijv. onderwijsperiodes van 10 weken)

- Week 1: Delen van ondersteuningsvraag met kind-ouder(s)/verzorger(s)-school
- Week 2 t/m 9: Interventies
- Week 10: Evaluatie i.s.m. kind-ouder(s)/verzorger(s)-school

**Regie:** Leerkracht  
**Betrokken(en):** IB, expert taal/ lezen/ rekenen/ sociaal emotionele ontwikkeling (SEO)/ Jonge kind (JK)/ Hoogbegaafdheid (HB), Remedial Teaching (RT), etc.

### Ondersteuningsniveau 3: interne ondersteuning in de school

**Wanneer:** Als uit waarnemen, toetsen en analyseren blijkt dat de leerling onvoldoende profiteert van het aanbod vanuit niveau 2. (Leerlingbespreking)  
**Wie:** Leerlingen die extra interventie(s) nodig hebben om de kerndoelen van de jaargroep en/of eigen leerroute te behalen.  
**Wat:** Extra interventies (bovenop het aanbod van ondersteuningsniveau 2) gericht op instructie en aanbod mét ondersteuning in de groep of buiten de groep (met als doel dat er een transfer wordt gemaakt naar de groep).  
**Hoe:** Volgens jaarplanning HGW (bijv. onderwijsperiodes van 10 weken)

- Week 1: Opstellen handelingsplan/Topdossier i.s.m. kind-ouder(s)/verzorger(s)-school
- Week 2 t/m 9: Interventies
- Week 10: Evaluatie i.s.m. kind-ouder(s)/verzorger(s)-school

**Waar:** Zichtbaar in individueel handelingsplan of in Topdossier (lichte ondersteuning)  
**Regie:** Leerkracht  
**Betrokken(en):** IB, expert taal/ lezen/ rekenen/ SEO/ JK/ HB, RT, AB expertise cluster 1 & 2, preventief optrekken met onderwijsondersteuner SWV de Eem, zorgpartners, s(b)o expertise etc.

## EXTRA ONDERSTEUNING

### Ondersteuningsniveau 4: ondersteuningsarrangement

**Wanneer:** Als uit waarnemen, toetsen en analyseren blijkt dat de leerling onvoldoende profiteert van niveau 3. (MDO)  
**Wie:** Leerlingen die (structureel) extra ondersteuning nodig hebben.  
**Wat:** Extra interventies (boven op het aanbod van ondersteuningsniveau 3) gericht op instructie en aanbod mét ondersteuning in de groep of buiten de groep (met als doel dat er een transfer wordt gemaakt naar de groep).  
**Hoe:** Volgens jaarplanning HGW (bijv. onderwijsperiodes van 10 weken)

- Week 1: Volgen van handelingsplan/Topdossier i.s.m. kind-ouder(s)/verzorger(s)-school
- Week 2 t/m 9: Interventies
- Week 10: Evaluatie i.s.m. kind-ouder(s)/verzorger(s)-school

**Waar:** Zichtbaar in Topdossier (extra ondersteuning, OPP)  
**Regie:** Leerkracht i.s.m. IB  
**Betrokken(en):** Expert taal/ lezen/ rekenen/ SEO/ JK/ HB, RT, onderwijsondersteuner SWV de Eem, Ambulant begeleider cluster 1 en 2, wijkteam, overige partners.



# HET BESTE UIT ÁLLE LEERLINGEN

Een leerling op een eigen leerlijn;  
wanneer wel, wanneer niet?

Als leerkracht in het basisonderwijs heb je altijd kinderen van verschillende niveaus in je groep. Om daaraan tegemoet te komen weten veel leerkrachten goed te differentiëren, vanuit een convergente aanpak afgestemd om met alle leerlingen dezelfde basisdoelen te bereiken. Er zijn ook scholen die experimenteren met het anders organiseren van hun onderwijs, om in te kunnen spelen op de verschillen tussen leerlingen en hun onderwijsbehoeften.

Welke vorm van organisatie dan ook, het onderwijs blijft erop gericht leerlingen een voldoende eindniveau te laten halen en hen door te laten stromen naar het vervolgonderwijs. Het einddoel is dat aan het einde van de basisschool het curriculum voor het basisonderwijs is doorlopen. Voor taal en rekenen zijn de referentieniveaus daarin leidend. In de referentieniveaus staat beschreven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het vervolgonderwijs, moeten kennen en kunnen als het gaat om verschillende onderdelen van taal en rekenen. De bedoeling is dat zo veel mogelijk leerlingen aan het einde van het basisonderwijs een zo hoog mogelijk niveau bereiken. Tenminste 75% moet niveau 1F halen en het ambitieniveau ligt op 85%. Niveau 2F is het algemeen maatschappelijk functioneel niveau, dat elke Nederlander uiteindelijk zou moeten beheersen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009).

## EEN EIGEN LEERLIJN? OF JUUST NIET...?

Wat doe je als leerkracht, als je signaleert dat een leerling over een langere periode op één of meerdere kernvakken onvoldoende meekomt? Een goede leerkracht verzamelt eerst de juiste data (gegevens), analyseert deze, stelt doelen en zet vervolgens planmatig interventies in. Effectieve interventies zijn aanpassingen in leerstofaanbod, leertijd, in pedagogisch of didactisch handelen, in het klassenmanagement en in het schoolklimaat. Dit zijn de beïnvloedbare elementen van het onderwijsleerproces. Alle interventies richten zich erop dat de leerling mee kan blijven doen met de basisdoelen van de groep. Je kunt ook denken aan meer leertijd creëren door pre-teaching, meer oefening bieden, en meer denktijd geven. En op didactisch gebied kun je bijvoorbeeld strategieën aanleren voor denken en leren en meer en gerichtere feedback geven. Er zijn leerlingen die dankzij deze interventies voldoende groei laten zien. Zij hebben baat bij deze aanpak en kunnen mee blijven doen met het basisaanbod.

Als een leerling relatief laag scoort op de cito, maar wel structurele groei laat zien op vaardigheidsscores, is het niet nodig het aanbod voor deze leerling direct naar beneden aan te passen. Dit geldt ook voor leerlingen die op de methode-gebonden toetsen goed meekomen, maar op cito-toetsen minder scoren. De leerling laat immers zien prima mee te kunnen doen met het aanbod in de

groep. In dit soort gevallen is het zinvol om te onderzoeken wat de oorzaak is van de verschillende opbrengsten tussen deze toetsen. Aan de hand daarvan kan je gericht werken aan verkleining van deze kloof. De leerdoelen (het aanbod) voor een leerling verlagen, is in principe de allerlaatste interventie die je inzet. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen de meeste vooruitgang boeken als zij (zo lang mogelijk) meedoen met het basisaanbod. Als je het aanbod naar beneden bijstelt, beïnvloedt je als school het uiteindelijke uitstroomniveau van de leerling en daarmee ook zijn/haar mogelijkheden voor het vervolgonderwijs. Krijgt een leerling, bijvoorbeeld in groep 3 al, lagere doelen aangeboden, dan is de kans gering dat hij/zij dit nog gaat inlopen, blijkt uit de praktijk.

Wees er alert op dat de intensieve lijn van een methode soms al een verlaging van aanbod betekent. Daarom is het belangrijk om de methode daarop te screenen en als school bewust de keuze te maken welke materialen en opdrachten hierin belangrijk zijn. Doe je dat niet, dan loop je het risico dat je onbewust toch meerdere niveaus creëert in je groep (en daarmee divergent werkt).

## EEN EIGEN LEERLIJN? MAAK GOEDE AFSPRAKEN!

Veel scholen spreken intern af tot welk leerjaar ze leerlingen in principe niet op een eigen leerlijn zetten. Ook hebben veel scholen inmiddels een protocol opgesteld met daarin te nemen stappen hoe tot een besluit te komen om het aanbod al dan niet te verlagen of aan te passen. Zijn alle stappen zorgvuldig doorlopen volgens de cyclus van handelings- en opbrengstgericht werken, dan kan de school er voor kiezen een leerling op een eigen leerlijn te zetten. Dit houdt in dat eerder genoemde interventies niet het gewenste effect hebben gehad. In samenspraak met ouders en alle betrokken partijen wordt zorgvuldig de beslissing genomen om een leerling op een eigen leerlijn te zetten. Dit kan voor een enkel vak zijn, voor een onderdeel binnen een vak of voor meerdere vakken. Voor deze leerling stelt de school dan een ontwikkelingsperspectief (OPP) op, waarin expliciet staat naar welk uitstroomniveau toegewerkt wordt. Hierin zijn de stimulerende en belemmerende factoren benoemd en de te bieden ondersteuning en begeleiding is beschreven. Door de einddoelen en tussendoelen duidelijk te benoemen, blijft er sprake van plannend en ambitieus onderwijs.

## EEN PASSEND AANBOD EN BIJBEHORENDE LEERLIJNEN

Dan begint voor de school de puzzel; wat zijn cruciale leerdoelen voor de leerling en welk aanbod past daarbij? Als voorbeeld nemen we een leerling voor wie vastgesteld wordt dat de uitstroombestemming in groep 8 praktijkonderwijs wordt, met een bijbehorend functioneringsniveau op midden groep 5 niveau (M5-score op de cito-toets). Dit resulteert voor de kernvakken in een reductie van doelen en een aanpassing van de methodes en materialen. Maar dit betekent níét dat de leerling nu alleen maar aanbod krijgt met doelen uit de leerstof tot en met groep 5. Daar komt meer bij kijken! Om vast te stellen wat een passend aanbod voor de leerling is, is een leerlijn een goede leidraad. In een leerlijn is zichtbaar wat cruciale- en tussendoelen zijn die bij bepaalde niveaus horen. De CED-Groep heeft, voor het regulier en speciaal onderwijs, meerdere vakken uitgewerkt in leerlijnen. Je vindt deze leerlijnen op [www.cedgroep.nl/leerlijnen](http://www.cedgroep.nl/leerlijnen). Voor leerlingen die moeite hebben om het 1F-niveau te halen, heeft het SLO passende perspectieven ([www.passendeperspectieven.slo.nl](http://www.passendeperspectieven.slo.nl)) uitgewerkt voor rekenen en taal. Hierin is voor drie leerroutes uitgewerkt wat cruciale doelen zijn voor leerlingen, afgezet tegen 1F. Als de leerling 1F over de hele linie niet haalt, zijn er nog steeds belangrijke doelen uit hogere groepen (6 t/m 8) die wél belangrijk zijn om aan te bieden.

*Tamar is 11 jaar en gaat volgend schooljaar naar De Krul, een praktijkschool een dorp verderop. De leerkracht en Tamar werken hard aan de doelen die zij moet beheersen voor een goede overstap. Tamar weet dat zij voornamelijk werkt met groep 5 oefenstof. Zij moet uiteraard ook kennis van breuken en procenten hebben. Daarom krijgt zij ook oefenstof van groep 6 en 7. Tijdens het automatiseren van rekensommen, zoals 25% is hetzelfde als 1/4, doet Tamar ook mee. Zij krijgt langer denktijd en heeft een spiekbrieven.*

## VOORTSCHRJDEND INZICHT

Gaandeweg hebben de ontwikkelaars van veel rekenmethodes de passende perspectieven al naast hun eigen methodes gelegd en geven ze in hun handleiding aan welke onderdelen en opdrachten relevant zijn voor leerlingen die 1F niet halen. De eerste taalmethodes beginnen er ook mee. Binnen een samenwerkingsverband is vaak sprake van scholen waar meerdere leerlingen op het niveau onder 1F zitten, bijvoorbeeld op de s(b) oscholen. Deze scholen werken voor hun leerlingen doorgaans leerroutes uit die meerdere jaren meegaan. Het is de moeite waard om te kijken of andere scholen van deze expertise mee kunnen profiteren.

Als de doelen helder zijn, is een laatste stuk van de puzzel om te kijken hoe je goed onderwijs voor deze leerlingen kunt organiseren binnen je bestaande school- en groeps cultuur. We weten dat leerlingen veel baat hebben bij een goede en duidelijke instructie. Dit geldt zeker voor de zwakkere leerlingen.

## PASSEND EN DOORDACHT KLASSENMANAGEMENT

Een leerling op een eigen leerlijn zal niet altijd aan kunnen sluiten bij de gedifferentieerde instructie voor de hele groep. Deze leerling moet dus op een ander moment instructie krijgen en het is van belang om dit goed in te roosteren. Als je een leerling op een eigen leerlijn in de groep hebt, kun je dit in feite benaderen alsof je een combinatiegroep hebt. Dit vraagt sterk klassenmanagement. Welke groep, welke leerling krijgt wanneer instructie en wat is haalbaar? Het kan rust geven als de leerkracht en ib' er samen goed in kaart te brengen wat nodig is en wat optimaal haalbaar is. Dit helpt ook in de communicatie naar ouders.

### Een voorbeeld:

We kijken naar een groep, jaargroep 7, die werkt volgens het klassieke jaargroepsysteem. In deze groep bestaat de basisgroep uit 23 leerlingen (groep A). Daarnaast telt de klas nog vier leerlingen die werken op verschillende leerlijnen (verdeelt over groep B en C). Dan zou het inroosteren er als volgt uit kunnen zien:

	ma	di	wo	do	vr
Ronde 1	A	A	A	A	A
Ronde 2	B	C	B	C	B
Ronde 3	C	B	C	B	C

*Als groep A veruit de meeste leerlingen telt, is de aanbeveling altijd te starten met instructie aan deze groep.*

Alle leerlingen van de groepen weten wanneer en hoelang zij instructie krijgen en wanneer ze zelfstandig (ver)werken door een duidelijk lesoverzicht en door de inzet van hulpmiddelen.

We werken hieronder een concreet voorbeeld uit:



Fig. 1



Fig. 2

In dit voorbeeld zet de leerkracht bij de start van de les de timer op een uur. De leerkracht laat aan de start van de les het lesoverzicht zien. De leerlingen weten: 'iedereen doet mee'. In dit deel van de rekenles benoemt en visualiseert de leerkracht de rekendoelen en de instructiemomenten. Tijdens de eerste ronde krijgt groep A instructie (de grootste groep). Op het moment dat de timer 'eerste ronde' aangeeft, doet de leerkracht een looprond, de timer staat op 40 minuten. Groep A, die zojuist instructie kreeg, werkt zelfstandig verder. Het is voor hen duidelijk wat ze moeten doen tijdens de verwerking en als ze klaar zijn.

Na de eerste ronde zit groep B klaar voor instructie (in dit voorbeeld gaat het om twee leerlingen). Op het moment dat de timer aangeeft 'nog 25 minuten', is de tweede ronde instructie én begeleide inoefening klaar; de leerkracht doet weer een looprond. Vervolgens krijgt groep C instructie (twee leerlingen). Groep A en groep B werken nu zelfstandig. De leerkracht hanteert een dubbele planning: de leerkracht plant tijdens het maken van zijn lesplan precies wat de leerlingen op elk moment van de les moeten doen. Tijdens instructie doet de leerling mee met de instructie. Op andere momenten van de les is de leerling zelfstandig aan het werk. De doelen en opdrachten staan op het bord.



Een voorbeeld:

Groep	Ronde	Doel	Maken
A	1	Ik leer ongelijknamige breuken op te tellen door ze gelijknamig te maken bijv. $\frac{3}{8} + \frac{1}{3} =$	Les 12, Som 2,3,4 + kopieerblad 12a Klaar? Map tabblad roze
B	2	Ik leer cijferend aftrekken en lenen van het tiental bijvoorbeeld: $73 - 28$	Les 8, som 2, 3, 6, 7 kopieerblad X
C	3	Ik leer optellen op de rekenlijn $128+64$	Les 7, som 1, 3, 4, 5 sommen oefenen op de computer kopieerblad Y

Om te zorgen voor een effectieve leertijd voor alle leerlingen heeft de leerkracht op elk moment helder voor ogen, naar zichzelf én naar de leerlingen, wie wat wanneer waar en hoe moet doen, met gebruik van hulpmiddelen. De leerlingen weten:

- Wanneer er vragen gesteld mogen worden (timer en vragenblokjes)
- Wanneer de verlengde instructie of instructie voor een bepaald groepje klaar is en de leerkracht een loopronde doet (timer)
- Wat ze moeten/mogen doen als ze vastlopen
- Wat het stemniveau is (stemniveau kaart, mogen leerlingen wel of niet overleggen?)
- Hoeveel tijd er nog is (timer & lesoverzicht) • Wat ze moeten doen als ze klaar zijn (klaarwerk: de leerlingen weten wat zij moeten doen, er is genoeg passend werk leidend naar het behalen van de doelen)

Tijdens de instructie checkt de leerkracht de werkhouding van de zelfstandig-werken-leerlingen regelmatig. Hij onderhoudt de taakgerichtheid door te complimenteren en corrigeren. Voor een fijn klassenklimaat geeft de leerkracht meer complimenten dan correcties. Bij een groep met meerdere instructieniveaus, zoals hierboven beschreven, kan het heel effectief zijn om een aantal dagen in de week extra werktijd in te plannen van 20-30 minuten. In deze tijd kunnen alle leerlingen minimaal de basisstof afmaken. Dit is een grote uitdaging in de huidige roosters, maar de ervaring is dat het veel kan opleveren en rust geeft bij leerkracht en leerlingen.

### LEERLIJN LEREN LEREN

In elke organisatievorm werken leerlingen voor een groot deel van de tijd zelfstandig. Dit vraagt een goede werkhouding van de leerlingen. En het vraagt ook wel wat van hun executieve functies (denk aan plannen,

flexibiliteit, inhibitie en werkgeheugen). Om deze vaardigheden aan te leren, kan de leerlijn Leren leren ([www.cedgroep.nl/lerenleren](http://www.cedgroep.nl/lerenleren)) je ondersteunen. Deze leerlijn werkt aan concrete doelen, verdeeld over vijf domeinen: taakaanpak, hulp vragen, zelfstandig doorwerken, samenwerken en reflecteren. Net als leren rekenen kunnen leerlingen ook (werk)gedrag aanleren. Geef duidelijke instructie op de doelen, oefen de doelen en neem de leerlingen actief mee om hun doelen te bereiken. Zo kunnen zij op deze leerlijn grote sprongen maken. De leerlingen kunnen het geleerde vervolgens toepassen in de instructielessen en tijdens het zelfstandig werken. Zo wordt het voor de leerkracht haalbaar om de lessen goed te organiseren en tegemoet te komen aan de instructie- en onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

Meer informatie over planmatig werken met deze leerlijnen is te lezen in het boek Gedrag is een vak ([www.cedgroep.nl/gedragiseenvak](http://www.cedgroep.nl/gedragiseenvak)).

*A.van Dijk & C. Oudejans*

*Onderwijs- en organisatieadviseurs CED-Groep, tevens ontwikkelaars en trainers van de bijeenkomsten 'Afwijken van de methode; leerlijnen en klassenmanagement' voor SWV De Eem*

### BRONNEN

Website: [www.leerlijnen.cedgroep.nl](http://www.leerlijnen.cedgroep.nl)

Website: [www.passendeperspectieven.slo.nl](http://www.passendeperspectieven.slo.nl)

Simons M., Masschelein J. (2017). De leerling Centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering.

Struiksma C., (2012). Duiden en Doen, versie Bao

Referentiekader taal en rekenen, Enschede, oktober 2009, In opdracht van Ministerie van OCW

Joosten F., Struiksma C., Boonstra A.M., (2015). Omgaan met verschillen? Begin bij de overeenkomsten.

Rotterdam: CED-Groep

Lemov D., (2016). Teach Like a Champion ([www.teachnederland.nl](http://www.teachnederland.nl)).

Machielsen A., van der Sar R., (2016). Gedrag is een vak.

Opbrengstgericht werken aan gedrag.

([www.cedgroep.nl/gedrag](http://www.cedgroep.nl/gedrag)).



# KLASSEN- MANAGEMENT



## HET BELANG VAN STRUCTUUR IN DE KLAS

Structuur geeft kinderen op school houvast. Hierdoor wordt het gevoel van veiligheid en zekerheid vergroot. Kinderen die zich veilig voelen, voelen zich vrij om op onderzoek uit te gaan en kunnen zich beter ontwikkelen. Ze zijn in staat op nieuwe dingen te leren en durven fouten te maken. Het bieden van structuur geeft het houvast dat nodig is voor het kind om zelfstandig activiteiten te ondernemen.

Structuur geeft niet alleen de kinderen veiligheid en zekerheid. Ook voor jou als leerkracht biedt dit een gevoel van veiligheid en vrijheid. Als je weet hoe een groep op jou reageert, heb je minder stress en onzekere gevoelens.

*Structuur geeft kinderen, en jou als leerkracht, houvast en vergroot hun gevoel van veiligheid en zekerheid.*

---

## HANDELINGSADVIEZEN

### HOE KRIJG JE STRUCTUUR IN JE KLAS?

#### Dagindeling

Door een vaste dagindeling die zichtbaar is voor iedereen (digibord, kaart in de klas), geef je aan wat de kinderen kunnen verwachten op die dag en op welk moment. Het is heel goed om na te denken over de dagindeling en inspanning en ontspanning voldoende af te wisselen. Kinderen hebben veel behoefte om na een inspannende taak te kunnen ontladen. Als jij hiervoor ruimte geeft, krijg je geen onverwachte chaos, maar heb je 'druk gedrag' georganiseerd. Zo is dit beter te hanteren. Ontladen betekent niet dat alles mag, maar je geeft bijvoorbeeld de opdracht: 'nu gaan we even staan en schudden we alles even los'.

#### Kinderen ontvangen

's Morgens bij de deur staan en de kinderen een hand geven bij binnenkomst, geeft de kans om elkaar even te ontmoeten. Je zegt dan eigenlijk: 'ik zie dat je er bent'.

#### Groepsopstelling

Structuur in de groepsopstelling is zinvol: een vaste opstelling geeft je als leerkracht de kans om leerlingen zo neer te zetten dat ze het meest effectief kunnen werken. Door drukke kinderen bijvoorbeeld niet bij elkaar te plaatsen, zorg je ervoor dat kinderen zich beter kunnen concentreren.

#### Vaste plek en regels voor materialen

Als het voor iedereen duidelijk is waar iets ligt of in welke bak de schriften moeten, voorkom je vragen en het onzorgvuldig omgaan met materialen. Ook het ordenen van een kastje met de spullen van een kind, is heel noodzakelijk. Zo kan iedereen op hetzelfde moment een boek of schrift en een pen of potlood op de tafel hebben.

*Juist de kleine dingen, zijn zo belangrijk voor rust.*

#### Gedagsregels

Samen met de groep regels opstellen, is heel belangrijk voor de veiligheid en de rust in de groep. Door het samen te doen, geef je de kinderen ook verantwoordelijkheid voor het naleven van de regels. Ook nu; hang de regels zichtbaar op en hanteer de regels consequent. Door zelf het voorbeeld geven, de regels regelmatig herhalen, gewenst gedrag te benoemen en te belonen, leren kinderen normen en waarden. Hiermee help je de kinderen bij het ontwikkelen van het geweten. Kinderen moeten zich bewust worden dat ze samen verantwoordelijk zijn voor hun eigen klas en de sfeer in de groep.



Bij ongewenst gedrag is het belangrijk dat je met het kind in gesprek gaat en samen bespreekt wat het kind nodig heeft om te voorkomen dat het weer ongewenst gedrag laat zien.

Iedere dag opnieuw mag je beginnen met het vasthouden van de structuur in de groep!

### Waarom regels?

Regels stellen is een onderdeel van structuur bieden, kinderen leren wat wel en niet mag. Dit heeft niets te maken met of je een strenge of lieve leerkracht bent of wilt zijn. Regels geven kinderen inzicht in hoe en waar ze zich vrij kunnen bewegen.

Een regel moet zinvol zijn; het kind moet er iets van leren of de regel moet het kind beschermen tegen een gevaarlijke situatie.

Een regel moet haalbaar zijn en er moeten niet te veel regels zijn.

Kinderen die bijna niet met regels en grenzen te maken krijgen, kunnen later een groot risico lopen. Regels en grenzen stellen, lijkt zo normaal, maar dit is niet altijd makkelijk. Jonge kinderen kennen geen grenzen, ze denken immers dat ze de hele wereld aan kunnen. En de huidige verleidingen van de sociale media en allerlei computerspellen kunnen grote problemen gaan geven, als er te weinig regels en grenzen zijn. Kinderen willen alles ontdekken en uitproberen, maar ze moeten wel het speelveld leren verkennen.

### Blijf bij jezelf

Hoe is het voor jou in deze groep? Voel jij je prettig en veilig? Welke manier past bij jou om sfeer en rust in de groep te brengen? Wees je bewust van wat voor jou belangrijk is en welke manier bij jou past. Zo kun je bij jouw stijl blijven en ben je voor de kinderen het meest geloofwaardig.

Indien de groep erg onrustig en druk is en je krijgt weinig grip op het gebeuren in de groep, bespreek dit met andere collega's. Vraag of iemand een keer komt kijken en tips voor je heeft.

Een veilige school betekent ook dat leerkrachten elkaar kunnen helpen en ondersteunen om goed te kunnen ontwikkelen

### MEER WETEN?

#### Informatieve websites

<http://passendonderwijsaanbod.slo.nl/organisatie/klassenmanagement/>

<http://www.internetwijzer-bao.nl/klassenmanagement/>

<https://www.leraar24.nl/dossier/3227/klassenmanagement#tab=0>

<http://wij-leren.nl/klassenmanagement.php>

#### Interessante video's

<https://www.leraar24.nl/video/3355#tab=0>

<https://www.youtube.com/watch?v=gBo73BL0TaA>

#### Boeken

Teach like a champion - Doug Lemov

Klassenmanagement - Miriam Klamer-Hoogma

#### Cursusaanbod BalansAcademy

Cursus Structuur in de klas

Workshop Gedragsproblemen in de klas





# LEES- PROBLEMEN EN DYSLEXIE

## THEORETISCH KADER

### Wat zijn leesproblemen en dyslexie?

Vanaf de kleuterklas maken kinderen al kennis met de wereld van letters en klanken. In groep 3 wordt er echt gestart met het leren lezen. Veel kinderen kijken hier naar uit. Niet bij alle kinderen loopt het leren lezen gelijk, de verschillen kunnen in het begin heel groot zijn. Sommige kinderen leren bijna vanzelf lezen en bij andere kinderen moet er veel geoefend worden.

Daarnaast is er een groep waar ook het oefenen niet voldoende helpt om de tekens en klanken te onthouden, te herkennen en ermee te kunnen experimenteren.

Om van een probleem of stoornis als dyslexie te kunnen spreken, moet er heel wat tijd en energie geïnvesteerd zijn in het leren lezen, zeker wel een jaar. Aan het eind van groep 2 en in groep 3 kunnen er al signalen zijn dat het aanleren van de tekens, de klanken en het lezen van eenlettergrepige woorden veel meer oefening en extra instructie vraagt dan bij de meeste kinderen. De eerste handelingsplannen worden al bij de herfstsignalering opgesteld voor deze kinderen. Blijft het kind ondanks deze extra instructies, het vele oefenen op school en thuis, ernstige achterstanden houden dan kan er gesproken worden van een ernstig probleem met het leren lezen.

Er zijn ook kinderen die de eerste stappen in het leesproces normaal doorkomen en in de problemen komen als er meer gelezen moet worden; als de zinnen langer en complexer worden en de teksten meer inhoud gaan krijgen. Vaak blijft het tempo van het lezen achter en lopen ze later in het technisch leesproces vast. Het kan dan zijn dat ze veel gaan raden naar woorden of langere woorden niet direct kunnen lezen. Dit heeft gevolgen voor andere vakken, zoals het begrijpend lezen.

Er zijn twee belangrijke onderliggende factoren die de oorzaak kunnen van de problemen bij het leren lezen zijn. Dit kunnen zijn automatiseringsproblemen en/of problemen met de fonologische vaardigheden. Deze problemen kunnen veroorzaakt worden door problemen met de visuele informatieverwerking en/of de auditieve informatieverwerking.

---

*Houd kinderen waarbij dyslexie in de familie voorkomt, samen met de ouders, extra in de gaten!*

Uitgebreid psychologisch en orthodidactisch onderzoek door een gezondheidszorgpsycholoog of een orthopedagooggeneralist kan uitwijzen of er sprake is van een leesprobleem of een leesstoornis, dyslexie. Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag wat de oorzaak kan zijn van deze problemen en de ernst van de problemen. Tevens komen hier gerichte adviezen voor de remediale hulp naar voren.

### In de onderbouw

In groep 1 en 2 gaan kinderen ontdekken dat woorden uit losse klanken bestaan, zoals de "k" is de eerste letter van kip. Dit is het fonemisch bewustzijn. Een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn is de belangrijkste voorwaarde voor het leren lezen in groep 3. Sommige kinderen leren de eerste letter en klank van hun naam maar er zijn ook kinderen die in groep 1 en 2 al veel meer letters en klanken leren of zelfs al woordjes kunnen lezen.

Vanaf groep 1 is het heel belangrijk om de taalontwikkeling van ieder kind goed in de gaten te houden. Als leerkracht hoor je of een kind alle letters goed uitspreekt en in goede zinnen praat. Kinderen moeten een verhaaltje kunnen navertellen en rijmpjes en versjes kunnen onthouden. Interesse tonen in boeken en het kunnen luisteren naar verhalen, is eveneens belangrijk.



In groep 2 zijn de ontwikkeling van het taalbewustzijn en de letterkennis belangrijke observatiepunten. Het kunnen opdelen van een woord als brand – weer - auto, het kunnen rijmen van woorden als pop - kop en het herkennen dat kat en koe met dezelfde letter/klank beginnen.

*Bij problemen in de bovengenoemde gebieden is overleg met ouders en intern begeleider over de extra aandacht die er moet komen noodzakelijk. Het raadplegen van een logopedist is zeer zinvol. Logopedisten kunnen al heel vroeg gerichte hulp geven voor de taalontwikkeling, het taalbewustzijn en het fonemisch bewustzijn.*

*Geef ouders adviezen over alle prentenboeken, spelletjes, tijdschrift als Bobo en de computerspelletjes voor het inoefenen van de letters en klanken. Voorlezen en ook samen Sesamstraat kijken kunnen veel bijdragen aan de hele taalontwikkeling.*

*Houd kinderen waarbij dyslexie in de familie voorkomt, samen met de ouders, extra in de gaten!*

#### **In de midden- en bovenbouw**

De leesmethodes voor groep 3 en 4 geven stap voor stap aan welke stof aangeboden moet worden. Daarnaast zijn er uitgebreide instructies over wat te doen als kinderen trager of sneller de stof doorlopen. De toetsmomenten van de methode en de afname van de Cito –toetsen zijn de pijlers van de technisch leesontwikkeling in groep 3 en 4. De grootste problemen in groep 3 en 4 zijn problemen met de fonologische vaardigheden; het goed kunnen verklanken van tekens en koppelen van tekens aan klanken. Deze fonologische vaardigheden hebben ze nodig om woorden zelf te leren ontsleutelen waardoor het lezen op gang komt.

In groep 5 tot en met 8 kunnen de meeste kinderen de klanken en de tekens goed aan elkaar koppelen. Het kan wel zijn dat dit nog onvoldoende vlot gaat en kinderen nog blijven spellen of gaan raden. Andere problemen die kunnen ontstaan of blijven als de 'vaardigheden' onvoldoende ontwikkeld zijn:

- het lezen vraagt veel energie
- het lezen verloopt trager
- er wordt minder zelfstandig gelezen en daarmee minder geoefend
- de leesstrategieën ontwikkelen zich onvoldoende
- de motivatie voor het lezen neemt wat af waardoor er ook minder geoefend wordt.

Wees alert dat een trage leesontwikkeling gevolgen heeft voor het zelfstandig kunnen werken met het taalboek, begrijpend lezen, sommige rekenopgaven en ook gevolgen heeft voor de andere vakken.

*Leeskilometers maken is het allerbelangrijkste. Probeer daarbij ook de leesmotivatie te vergroten. Ga samen met het kind op zoek welke boeken, tijdschriften of ander leesmaterialen bij het kind passen zodat het lezen hem iets leert en dat het ook functioneel en leuk is.*

#### **Wat is de kracht van het kind?**

Het is zinvol om met het kind te bespreken dat jij als leerkracht ziet wat het al goed kan en waar het problemen mee heeft. Zo weet het kind dat het hulp kan vragen en dat jij wilt helpen. Het is altijd noodzakelijk dat er extra geoefend wordt, ook dit kan heel goed besproken worden. Als je een goede hardloper wil worden, moet je ook veel oefenen.

Afspraken maken met het kind en de ouders wanneer en hoelang er thuis geoefend moet worden (nooit langer dan 15 minuten, liefst 5 tot 10 minuten iedere dag). Goed

bespreken hoe er geoefend wordt is belangrijk. Welke methode past bij het kind en de ouders? Bekijk goed wat haalbaar is, zodat het extra oefenen ook vooruitgang te zien geeft. Hierdoor ervaren kinderen regelmatig succes en zal de motivatie toenemen en de angst om te falen afnemen.

#### **Wanneer is een onderzoek naar de leesproblemen of dyslexie zinvol?**

Als gerichte remediale hulp en alle extra oefeningen na een periode van een half jaar niet voldoende goed aanslaan en het kind vastloopt in de ontwikkeling van het lezen, is een psychologisch en orthodidactisch onderzoek zinvol om de oorzaken te vinden.

Bestaat er een vermoeden dat er sprake kan zijn van ernstige leesproblemen en mogelijk dyslexie, kijk dan goed in het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling welke stappen er genomen moeten worden voor er een onderzoek aangevraagd kan worden.

Voor kinderen waarbij de school het vermoeden heeft dat er sprake is van een ernstige dyslexie (ED) is er een route vanuit het dyslexie protocol die gevolgd kan worden (zie voor meer informatie [dyslexiecentraal.nl](http://dyslexiecentraal.nl)). Indien dit vermoeden bestaat, kan de diagnostiek en de behandeling vergoed worden door de gemeente. Bij veel kinderen met ernstige leesproblemen kan er sprake zijn van dyslexie maar dat hoeft geen ernstige dyslexie (ED) te zijn. Een onderzoek komt dan voor rekening van de ouders.

#### **MEER WETEN?**

##### **Informatie vanuit SWV de Eem**

Procedure vergoeding ernstige dyslexie 2015, te vinden op: [www.swvdeem.nl](http://www.swvdeem.nl)

##### **Informatieve websites**

[www.steunpuntdyslexie.nl](http://www.steunpuntdyslexie.nl)  
[www.dyslexiecentraal.nl](http://www.dyslexiecentraal.nl)  
[www.dedicon.nl](http://www.dedicon.nl)  
[www.makkelijklezenplein.nl](http://www.makkelijklezenplein.nl)  
[www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)  
[www.dyslexieplein.nl](http://www.dyslexieplein.nl)  
[www.nkd.nl](http://www.nkd.nl)

##### **Boeken**

Dyslexie en leesproblemen – Arga Paternotte en Nikki Oostewechel  
Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool – Arga Paternotte  
Mijn kind heeft dyslexie – Martine Ceyskens

##### **Cursusaanbod BalansAcademy**

zie [www.balansdigitaal.nl/academy](http://www.balansdigitaal.nl/academy)  
Cursus Vroegsignalering en begeleiding bij dyslexie in de klas  
Workshop Structuur op school  
Workshop Executieve functies



# MEDISCH

## DIABETES

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN VAN DIABETES

Diabetes is een stofwisselingsstoornis, waarbij de hoeveelheid glucose in het bloed verhoogd is. Het lichaam is niet meer in staat om zelfstandig de suikers (ofwel glucose) uit de voeding te verwerken. Diabetes is een chronische ziekte, dat betekent dat het niet meer overgaat.

De bloedglucosespiegel mag niet te hoog of te laag zijn. Heel veel dingen hebben invloed op dat gehalte: eten, drinken, sport, stress of een griepje. Het is dus erg gemakkelijk om uit evenwicht te raken en hoger of lager te komen zitten.

#### Hyper:

Als er teveel glucose in het bloed zit, dan is er sprake van een hyper.

#### Hypo:

Er is sprake van een hypo als het bloedglucosegehalte te laag is. Dit is gevaarlijk. Als er geen actie volgt kan de leerling in coma raken.

De behandeling is gericht op het zo normaal mogelijk laten functioneren van het lichaam, met behulp van medicijnen.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN DIABETES

#### Diabetes type 1 (15 %)

Normaal gesproken wordt insuline aangemaakt door groepjes cellen in de alvleesklier. Bij type 1 Diabetes zijn deze cellen vernietigd door het eigen afweersysteem. De alvleesklier maakt dus geen insuline meer aan. Omdat insuline nodig is om glucose uit het bloed naar de lichaamscellen te brengen, moet met deze vorm van Diabetes iedere dag insuline ingespoten worden.

Type 1 Diabetes ontstaan in korte tijd (binnen een paar weken) en meestal bij mensen onder de dertig jaar. Symptomen:

- veel dorst en veel plassen (ook 's nachts)
- afvallen zonder dat daar een reden voor is
- zich ziek en beroerd voelen
- constant hongergevoel
- wazig zien

#### Diabetes type 2: (85 %)

Bij type 2 maakt het lichaam meestal nog wel insuline aan, maar niet genoeg. Voor dit type diabetes kan een erfelijke aanleg bestaan.

Type 2 Diabetes wordt meestal behandeld met medicijnen, voedings- en bewegingsadviezen.

Symptomen:

- vaak dorst en veel plassen/ droge mond
- grote vermoeidheid
- oogklachten
- slecht genezende wondjes
- kortademigheid of pijn in de benen bij het lopen
- vaak terugkerende infecties

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET DIABETES

- steeds bloedglucose meten (vingerprik) 'Meten is weten!'
- insuline toedienen indien nodig
- De dagelijkse medicatie is een continue belasting voor het kind en zijn omgeving. Het behandelprotocol is ingrijpend (tabletten-spuiten-pomp-dieet).

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- verzuim
- frustratie door het gebrek aan controle om een normaal leven te leiden
- spijbelen en angst voor pesten
- sociale isolatie
- faalangst, zowel m.b.t. schoolprestaties als in relatie met leeftijdsgenoten

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.





## EPILEPSIE

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN VAN EPILEPSIE

Epilepsie is een aandoening waarbij regelmatig aanvallen optreden als gevolg van veranderingen in de elektrische activiteit in de hersenen. In het brein communiceren hersencellen met elkaar door elektrische signalen af te geven. Bij een epileptische aanval worden sommige hersencellen overactief en gaan in het wilde weg elektrische impulsen afgeven. De verschijnselen van een epileptische aanval en de mogelijkheden tot herstel daarvan, hangen samen met de ernst en de plaats van de kortsluiting in de hersenen. Iemand kan vallen, schokken, vreemde bewegingen maken, iets vreemds ruiken, even afwezig zijn of buiten bewustzijn raken. Ongeveer 1 op de 150 leerlingen heeft epilepsie.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN EPILEPSIE

Er bestaan drie verschillende soorten epileptische aanvallen:

- Bij partiële aanvallen is een beperkt deel van de hersenen betrokken. Het bewustzijn is (gedeeltelijk) verstoord en varieert van een leerling die kan vertellen dat hij een aanval heeft, tot voor zich uit staren en kauwende of wrijvende bewegingen maken.
- Bij gegeneraliseerde aanvallen vindt de aanval door het gehele brein plaats. Het bewustzijn is verstoord en er kunnen veelvuldige, korte absences optreden van enkele seconden tot een halve minuut. Hierdoor kan de leerling kort geen informatie opnemen en dat werkt zeer belemmerend voor het volgen van lessen.
- Bij tonisch-clonische aanvallen raakt de leerling plotseling buiten bewustzijn, wordt stijf (tonisch) en gaat schokken (clonisch). Soms kort en frequent, of zelden en langdurig. Het bewustzijnsverlies is aanzienlijk, wat angst kan opleveren bij de leerling.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET EPILEPSIE

#### Motorische ontwikkeling:

- Door verminderde reactiviteit kan het gevaar opleveren om te gymmen of fietsen. Toezicht is van belang.
- Door absences zien we onregelmatigheid in het handschrift
- De leerling kan sterk vermoeid zijn als gevolg van een aanval.

#### Leerontwikkeling:

- Problemen met de aandacht
- Plotselinge stagnatie van het leerproces
- Traagheid in denken en reageren
- Lijkt informatie niet op te nemen
- Presteren beneden verwachtingen

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- De leerling kan rusteloos en ongeduldig zijn, soms agressief
- Angst voor aanvallen speelt een rol
- Stil en teruggetrokken gedrag, weinig vrienden

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.

#### MEER WETEN?

Onderwijs en epilepsie, landelijk werkverband

<https://www.lwoe.nl/>



## NIET AANGEBOREN HERSENLETSEL

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN NAH

Onder N.A.H. wordt verstaan: 'Hersenletsel ten gevolge van welke oorzaak dan ook, anders dan rond of vanwege de geboorte ontstaan, dat leidt tot een onomkeerbare breuk in de levenslijn'.

Een **traumatisch hersenletsel** wordt veroorzaakt door een 'externe' gebeurtenis. Bijvoorbeeld een harde klap tegen de schedel, een ongeval of mishandeling.

Een **niet-traumatisch hersenletsel** wordt veroorzaakt door processen die zich in het lichaam afspelen. Bijvoorbeeld een herseninfarct, bloeding, meningitis, encefalitis of een tumor. Als gevolg van (niet-) traumatisch hersenletsel kunnen er complicaties ontstaan die het hersenletsel negatief kunnen beïnvloeden of kunnen vergroten: epilepsie, waterhoofd (hydrocephalus), zuurstofgebrek

### ALGEMENE KENMERKEN VAN NAH

N.A.H. kan leiden tot stoornissen in allerlei aspecten van het functioneren van een kind. De ernst en de aard van de stoornissen wordt mede bepaald door de lokalisatie en de omvang van de beschadigingen in de hersenen. Er kunnen dus op één of meerdere gebieden van het functioneren in mindere of meerdere mate problemen ontstaan en ervaren worden. Met andere woorden: een kind kan sommige taken nog op een hoog niveau uitvoeren, terwijl het andere taken zelfs helemaal niet meer of minder goed kan uitvoeren. Ook kan het zijn dat het algehele niveau van het kind lager is dan voor het verworven hersenletsel. De ontstane stoornissen zijn niet altijd aan de buitenkant van het kind te zien. De omgeving kan denken dat het kind helemaal in orde is, terwijl er door het hersenletsel allerlei interne processen verstoord zijn en er dus wel degelijk problemen zijn. Deze problemen kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met

het tempo van informatieverwerking, met het geheugen of met de aandacht en concentratie en belemmeren de uitvoer van taken in het alledaagse leven.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET NAH

#### Motorische ontwikkeling:

- Door de beschadiging heeft het kind mogelijk een terugval in de ontwikkeling en moet het vaardigheden opnieuw aanleren. Hiervoor is revalidatie inzetbaar.
- Vaak is er een asymmetrie: de ene hersenhelft (en dus ook lichaamshelft) is erger aangedaan dan de andere. Of 1 lichaamshelft is aangedaan en de andere niet.
- Handsamenwerkingsproblemen zoals knippen, plakken, kleuren, manipuleren en monteren
- Het aanleren van motorische vaardigheden in de gymzaal kan moeizamer verlopen vanwege onder andere beperkt inzicht, angst.
- Er kan sprake zijn van veranderde spierspanning waardoor zitten op standaardmeubilair niet mogelijk is.

#### Zelfredzaamheid:

- Verminderde zelfredzaamheid bij omkleden, toiletbezoek, veters strikken, eten en het leren hanteren en organiseren van tas en materialen KAN aan de orde zijn.

#### Leerontwikkeling:

De samenwerking van hersenfuncties onderling kan verstoord zijn.

- planning, overzicht en inzichtproblemen
- rekenproblematiek
- moeilijker nieuwe dingen aanleren en de aandacht vasthouden
- snelle overprikkeling
- tempo problemen.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- De leerling is vaak niet zichtbaar anders dan anderen en kan zelf niet aangeven waar hij/zij problemen heeft omdat het inzicht hierin vaak beperkt is. Vooral de sociaal emotionele problematiek kan maken dat een kind geïsoleerd raakt en onbegrip ervaart.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.





## JEUGDREUMA

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN JEUGDREUMA

Jeugdreuma is een verzamelnaam voor gewrichts-ontstekingen bij kinderen. Er zijn drie hoofdvormen: oligo-articulaire jeugdreuma (1 gewricht is aangedaan), poly-articulaire jeugdreuma (meer gewrichten zijn aangedaan) en systemische jeugdreuma. Een andere naam voor jeugdreuma is Juveniele Idiopathische Artritis, afgekort JIA.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN JEUGDREUMA

- Een ontstoken gewricht is warm en gezwollen. Het gewricht kan stijf worden.
- Om pijn te voorkomen, zullen heel jonge kinderen vaak teruggaan naar een eerdere fase in hun ontwikkeling. Ze gaan bijvoorbeeld weer kruipen in plaats van lopen.
- Als er lange tijd veel ontstoken gewrichten zijn, kan er een groeiachterstand ontstaan. Sommige medicijnen, bijvoorbeeld corticosteroïden, versterken dit effect.
- In een actieve periode van de ziekte kan het kind last hebben van koorts en vermoeidheid. Vooral kinderen met systemische jeugdreuma kunnen hier last van hebben.
- Bij sommige vormen van jeugdreuma kan het kind oogontsteking krijgen.
- Kinderen met jeugdreuma kunnen last krijgen van botontkalking (osteoporose). Dit kan door de reuma zelf komen, maar ook door de medicijnen. De botten worden brozer en kunnen daardoor sneller breken.
- Een kind met reuma kan door pijn, stijfheid, medicatie en ontstekingen/koorts extra vermoeid zijn.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET JEUGDREUMA:

#### Motorische ontwikkeling:

- Door de aandoening kunnen boven beschreven verschijnselen zich voordoen. Vooral de aspecten pijn en gebruik van prednison kunnen een achterstand in de motorische ontwikkeling met zich meebrengen doordat het kind zich minder beweegt en minder kan meedoen met leeftijdsgenoten.
- Gymnastiek zal vaak moeten worden aangepast qua activiteiten en belasting. Kinderen met reuma mogen vaak geen grote belasting op hun gewrichten zoals bij diepspringen, lang hardlopen, hangen aan de armen.
- De hoeveelheid beperkingen hangt af van de activiteit van het beeld. Er zijn vaak periodes waarin het kind geen klachten heeft en vrijwel "normaal" kan meedoen.
- Langdurig zitten op standaard schoolmeubilair kan een probleem zijn voor het kind door de vermoeidheid en de pijn.

#### Risicofactoren:

- Overbelasting en botbreuken

#### Zelfredzaamheid:

- Verminderde zelfredzaamheid bij omkleden, toiletbezoek, veters strikken, eten en het hanteren van tas en materialen. Is het beeld actief dan kan het kind soms zelfs geen pen/potlood hanteren.

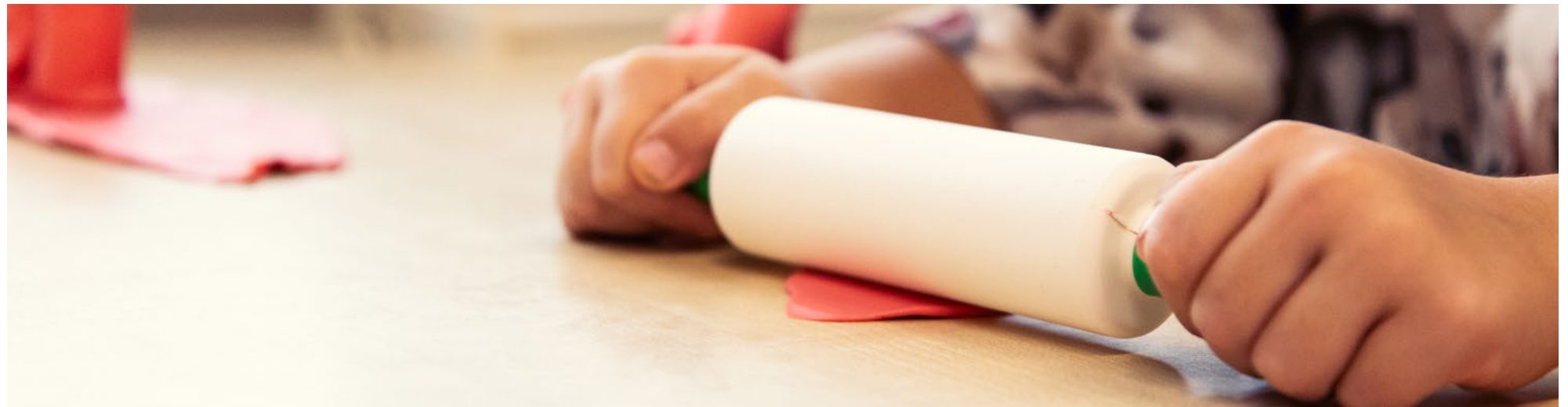
#### Leerontwikkeling:

- Er zijn geen aanwijzingen dat een kind met reuma zich intellectueel anders ontwikkelt.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- De leerling is vaak vermoeid en kan door pijn niet overal aan meedoen. Voor andere kinderen is het vaak moeilijk te begrijpen dat het kind de ene periode wel alles kan en de andere periode niet.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.





## KANKER

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN VAN KANKER

Kanker is een verzamelnaam van diverse kwaadaardige ziekten. Per dag vinden er miljoenen celdelingen plaats in ons lichaam. Hier vinden regelmatig kleine foutjes in plaats. Als er meerdere fouten plaatsvinden die niet door het lichaam zelf gerepareerd worden, dan kan de cel ongecontroleerd gaan delen. Hierdoor ontstaat een tumor of een gezwel. Er kunnen uitzaaiingen ofwel metastasen ontstaan op andere plaatsen in het lichaam. De meeste soorten kanker zijn tumorvormend. Sommige vormen zoals leukemie, vormen geen tumor maar verspreiden zich via het bloed. Niet alle tumoren of gezwellen zijn kwaadaardig. Goedaardige tumoren zijn goed te behandelen door ze bijvoorbeeld chirurgisch te verwijderen.

Er zijn drie basisbehandelingen: Chirurgie, chemotherapie (medicatie) en radiotherapie (bestraling) die in combinatie met elkaar kunnen worden ingezet. Het behandelproces kan maanden tot 2 jaar duren. Periodieke medische controle is noodzakelijk omdat de kans dat de ziekte terugkeert altijd mogelijk is. 1 op de 3003 kinderen onder de 18 krijgt te maken met kanker

### ALGEMENE KENMERKEN VAN KANKER

De meest voorkomende uitingsvormen van kanker zijn

- Leukemie (kanker van bloedcellen)
- Hersentumor
- Lymfomen (lymfeklierkanker)
- Spiertumoren
- Botkanker
- Neuroblastoom
- Nier tumoren

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET KANKER

#### Motorische ontwikkeling:

- Er kunnen problemen ontstaan in de coördinatie en vertraging in de motorische ontwikkeling.

#### Leerontwikkeling:

- Door de behandeling of (onderhouds-)medicatie kan misselijkheid en vermoeidheid optreden, waardoor het tempo waarop de leerstof wordt aangeboden moet worden aangepast.
- Geheugen- en concentratieproblemen kunnen ontstaan ten gevolge van (blijvende) vermoeidheidsklachten.
- Er kunnen leerproblemen ontstaan, met name ten gevolge van een hersentumor, maar ook door het missen van leerstof door afwezigheid.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- Een zieke leerling is veel afwezig en krijgt te maken met veel volwassenen aan het ziekbed. Echt contact met vrienden en klasgenoten is belangrijk om zich kind te voelen en om de terugkeer naar school makkelijker te maken. Klassecontact en Digibeter kunnen ook digitale ondersteuning bieden.
- Angst om dood te gaan of om nogmaals ziek te worden speelt een rol.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nog passender onderwijs kunt bieden.

## ACHONDROPLASIE (DWERGGROEI)

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN VAN ACHONDROPLASIE

Achondroplasie is een groeistoornis waarbij de kraakbeenvorming in het proces van de lengtegroei van de botten gestoord is. Er is 90% sprake van spontane mutatie; in de overige gevallen speelt erfelijkheid een rol. Ouders waarvan één van beiden achondroplast is, hebben 50 % kans op een kind met achondroplasie.

Als beide ouders achondroplast zijn, is de kans dat het kind niet levensvatbaar is 25 % en de kans dat het kind achondroplasie heeft 50 %.

De oorzaak van achondroplasie is een verandering in het gen met het eiwit dat verantwoordelijk is voor de deling van kraakbeencellen. Het sein dat een kraakbeencel zich moet gaan delen komt niet juist aan. Als gevolg daarvan zullen de botten niet voldoende groeien. Kinderen met achondroplasie hebben gewoonlijk een goede gezondheid en een normale intelligentie.

### ALGEMENE KENMERKEN

- kleine lichaamsbouw: bovenarmen en bovenbenen vrij kort, normale romplengte.
- verandering aan hoofdvorm: schedel vrij groot en aangezicht klein.
- dikke billen en bovenbenen, doordat de spieren en pezen wel doorgroeien.
- vaak: bijkomende visus- en/of gehoorproblemen en afwijkingen in de wervelkolom.
- afwijkende bouw van handen en voeten; hand in V-stand, korte vingers.
- ingevallen neus.
- 15% van de kinderen met achondroplasie wordt geboren met een waterhoofd.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET ACHONDROPLASIE:

De belemmeringen die mensen met achondroplasie ondervinden worden grotendeels bepaald door de omgeving en het eigen vermogen om met deze aanvoering om te gaan.

#### Motorische ontwikkeling:

- het kind is langzamer in het aanleren van vaardigheden, omdat het zwaartepunt van het lichaam ergens anders ligt en de spierspanning minder is.
- kinderen vallen vaker. Door de andere bouw van de handen en de korte armen, kunnen zij zichzelf slecht opvangen en opstaan.
- de benen zijn kort in verhouding tot het lichaam, waardoor langere afstanden lopen, fietsen e.d. een fysiek grote inspanning is.
- traplopen, opstapjes, stoepen, verhogingen zijn moeilijk. In een auto of bus stappen levert veelal problemen op. Bij de gymlessen geven klimmen, klauteren, duikelen, rennen, turnen, e.d. problemen door de andere lichaamsverhoudingen.
- de fijne motoriek ondervindt soms problemen door de handstand en de korte vingers.
- werkstukken en gereedschappen zullen niet altijd hanteerbaar zijn.

#### Zelfredzaamheid:

- de toiletgang kan problemen opleveren, doordat de armen in verhouding tot de lichaamslengte kort zijn.

## CYSTIC FIBROSIS

### Leerontwikkeling:

- De cognitieve ontwikkeling is natuurlijk voor elk kind verschillend. Bij een kind met achondroplasie is de intelligentie meestal normaal ontwikkeld.

### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- kans op overbelasting en frustraties is groot.
- zelfvertrouwen en zelfbeeld kunnen laag zijn.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN CYSTIC FIBROSIS:

Cystic Fibrosis (CF) is een ernstige en ongeneeslijke aangeboren en tevens erfelijke aandoening. Als beide (gezonde) ouders drager zijn van het gen dat CF veroorzaakt, kan een kind met CF geboren worden. Cystic Fibrosis wordt ook wel taaislijmziekte genoemd. Slijm heeft een belangrijke functie. Het zorgt ervoor dat afvalstoffen worden afgevoerd. Zo worden bijvoorbeeld stofdeeltjes en bacteriën die we inademen, via het slijm in de neus of in de longen naar buiten afgevoerd. Maar ook in de alveesklier is dit slijm noodzakelijk om de spijsverteringsenzymen vanuit de alveesklier naar de dunne darm te transporteren. Deze spijsverteringsenzymen zijn nodig om het voedsel te helpen verteren.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN CYSTIC FIBROSIS

Bij patiënten met CF is het slijm veel te dik en taai. Het slijm kan niet goed worden afgevoerd en er ontstaan 'opstoppingen'. In de longen leidt dit tot langdurig hoesten en herhaalde infecties.

In de alveesklier en de lever leidt dit tot littekenweefsel en daardoor verstoring van de spijsvertering.

### Verschijnselen:

- benauwdheid, hoesten en het opgeven van slijm
- koorts en luchtweginfecties
- vette en stinkende ontlasting (steatorrôe)
- buikpijn en verstopping
- zout smakend zweet
- weinig eetlust
- groeivertraging
- vermoeidheid

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET CYSTIC FIBROSIS:

#### Motorische ontwikkeling:

- Het kind zal zich in principe normaal ontwikkelen qua motorische vaardigheden.
- Er kan een ernstig en ook toenemend conditioneel probleem zijn.

#### Zelfredzaamheid:

- Jonge kinderen zullen geholpen moeten worden bij hun medicijngebruik en eventueel "sprayen" voor de longen.
- Het kind kan niet altijd overal aan meedoen in verband met de conditie.

#### Gymles:

Mogelijk kan het kind niet alles meedoen tijdens de gymles. Dit hangt af van:

- Stadium van de ziekte
- Benauwdheid op dat moment
- Conditie

#### Leerontwikkeling:

- Kan verstoord zijn indien er veel ziekteverzuim is. In principe is het IQ niet beïnvloed door de CF.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- De leerling kan door conditieproblemen –mogelijk– niet aan alle (fysieke) spelletjes deelnemen.
- De leerling heeft mogelijk een dieet waardoor het niet alles –of in beperkte mate– mag eten. Soms alleen na extra medicijngebruik.
- De meeste kinderen zijn op de hoogte van hun beperkte levensverwachting.

Bovenstaande kan problemen geven in de aansluiting bij klasgenootjes.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.

## DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER

### BESCHRIJVINGEN EN OORZAKEN VAN DCD

Developmental Coordination Disorder is een stoornis in de ontwikkeling van de coördinatie van bewegingen. De oorzaak is niet bekend.

Uitgangspunt is dat de motorische problemen waar de leerling last van heeft niet kunnen worden verklaard vanuit een neurologische beschadiging of vanuit de intelligentie (IQ > 70). Wanneer de kinderen met DCD volwassen worden, hebben ze vaak oplossingen gevonden voor de dagelijkse problemen en ondervinden ze hier minder hinder van.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN DCD:

- Achterstand in de fijne en grove motoriek, motorisch onhandig.
- Lage of wisselende alertheid.
- Problemen met sensorische integratie (niet altijd aanwezig).
- Problemen met praxis, motorplanning (het plannen van je motoriek) en plannen van de handelingen.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET DCD:

Er kunnen problemen optreden op de volgende gebieden:

#### Motorische ontwikkeling

- Fijn motorische activiteiten, schrijven, hanteren van een schaar, prikpen, plaksel, verven etc.
- Aanleren en inslijpen van nieuwe handelingen (automatiseren).
- Bewegingsonderwijs: ballen vangen, evenwichts-situaties, spelregels toepassen, motorisch plannen.
- Zithouding: onderuitgezakt, vaak gapen of wippen op de stoel, friemelen (alertheid).

- De leerling is onhandig; valt over zijn tas, laat spullen van tafel vallen, knoeit.
- Dagelijkse activiteiten kosten veel energie; overbelasting.

#### Leerontwikkeling/leervoorwaarden:

- De leerling overziet meervoudige opdrachten niet en kan er geen structuur in aanbrenen. Hij kan moeite hebben met automatiseren en generaliseren, denk aan spelling, rekentafels, leren van woordjes in een vreemde taal, topografie.
- Problemen op het gebied van geheugen, redeneren, aandacht en concentratie.
- Plannen, organiseren en uitvoeren van activiteiten, weektaak, huiswerk.
- De leerling werkt slordig, inefficiënt en langzaam.
- Onvoldoende flexibiliteit om adequaat te reageren op snelle veranderingen van bijvoorbeeld docenten en of roosters.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling

- De leerling heeft vaak dezelfde manier van doen.
- Voegt niet snel naar de ideeën van anderen.
- Onzeker, faalervaringen, is de omgeving en de activiteiten niet meester.

#### Zelfredzaamheid

- Dagelijkse activiteiten, die motorische coördinatie vereisen, worden duidelijk slechter uitgevoerd dan men (op grond van chronologische leeftijd en gemeten intelligentie) zou verwachten; veters strikken, tas inpakken, jas dicht ritsen, eten, sluiten drinkbeker, knopen sluiten etc.
- Ruimtelijke oriëntatie; Vinden van het juiste lokaal.
- Oplossingen voor problemen vinden.

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.





## HARTAANDOENINGEN

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN HARTAANDOENINGEN

De meeste aandoeningen aan het hart van kinderen zijn aangeboren. De verschijnselen variëren van zeer ernstig tot mild. Dit hangt af van de aandoening en de daarbij voorkomende complicaties. Sommige (lichte) hartafwijkingen kunnen genezen naarmate het kind ouder wordt.

- Afwijkende vaataanleg (meestal ernstig)
- Openingen in het tussenschot in het hart (kan genezen)
- Hartklep-lekkage
- Onvolkomenheden in de aanleg van het hart
- Hartritmestoornissen

### ALGEMENE KENMERKEN VAN HARTAANDOENINGEN

Vrijwel alle hartaandoeningen gaan gepaard met leefregels voor het algemeen dagelijks functioneren.

#### Verschijnselen:

- Vermoeidheid
- Blauwkleuring van de huid (het eerste de lippen en nagels)
- Voctophoping waardoor benauwdheid of moeilijker kunnen bewegen.
- Veranderde of verminderde groei.
- Verminderde weerstand waardoor vaker infecties

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET EEN HARTAANDOENING

#### Motorische ontwikkeling:

- Het kind zal zich mogelijk anders ontwikkelen qua motorische vaardigheden omdat het vermoeid is, verminderd belastbaar en vaker ziek en/of afwezig.
- Er kan een ernstig en ook toenemend conditioneel probleem zijn.

#### Zelfredzaamheid:

- Jonge kinderen zullen geholpen moeten worden bij inname van hun medicijnen.
- Het kind kan niet altijd overal aan meedoen in verband met de conditie en belastbaarheid.
- Het kind moet mogelijk vaker rustmomenten nemen tijdens de dag of kan slechts delen van de dag naar school.

#### Leerontwikkeling:

- Kan verstoord zijn indien er veel ziekteverzuim is.
- Door operaties kan er een zuurstofgebrek zijn geweest in hersenen waardoor het kind moeilijker leert.

#### Sociaal-emotionele ontwikkeling:

- De leerling kan door conditieproblemen -mogelijk niet aan alle (fysieke) spelletjes deelnemen.
- Er is vaak veelvuldig verzuim door ziekenhuisbezoek.
- Leefregels en vrijstellingen voor lessen cq opdrachten kunnen bij andere leerlingen -door gebrek aan kennis- onbegrip geven. Een voorlichting/spreekbeurt in de klas kan helpen om begrip te creëren.

Bovenstaande kan problemen geven in de aansluiting bij klasgenootjes.

Door de enorme diversiteit in aandoeningen van het hart is hier moeilijk een algemeen inzicht in te geven. Individueel advies op maat is hier zeker van belang!

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt ieden.



## SPINA BIFIDA

### BESCHRIJVING EN OORZAKEN VAN SPINA BIFIDA

Spina bifida is een aangeboren afwijking waarbij een of meer wervelbogen niet gesloten zijn en het ruggenmerg afwijkend is aangelegd. De afwijking kan voorkomen op elke plaats in de wervelkolom, maar komt meestal voor in het onderste deel. Het operatief sluiten van de rug is meestal de eerste operatie die de baby ondergaat; dit om complicaties zoals hersenvliesontsteking te voorkomen. In 80% van de gevallen gaat Spina bifida gepaard met hydrocephalus (waterhoofd). De oorzaak is nog niet bekend: waarschijnlijk is er sprake van een samenspel van erfelijke en niet-erfelijke factoren die vroeg in de zwangerschap de afwijking bepalen. Kinderen met Spina bifida en hydrocephalus hebben een vergrote kans op epilepsie.

### ALGEMENE KENMERKEN VAN SPINA BIFIDA

Het ruggenmerg is beschadigd op de plaats waar de afwijking in de rug zichtbaar is. Hierdoor zijn de zenuwbanen onderbroken en gestoord zodat prikkels niet goed doorgegeven kunnen worden. Dit geldt zowel voor de motoriek (verlammingverschijnselen, motorische stoornissen) als voor gevoelsstoornissen; bv. voelt geen pijn bij een wondje of drukplek). Ook incontinentie voor urine en ontlasting komt bij vrijwel alle kinderen voor. Bij mensen met een Spina bifida en hydrocephalus is het evenwicht tussen de aanmaak, transport en opname van het vocht in de hersenkamers verstoord zodat er een te grote hoeveelheid vocht in de hersenkamers blijft. De druk in de hersenkamers wordt groter, waardoor de hersenen beschadigd kunnen worden. Dit noemen we ook wel waterhoofd. De behandeling gebeurt door het plaatsen van een pompje ( drain) in de schedel.

### MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS AAN EEN LEERLING MET SPINA BIFIDA

#### Motorische ontwikkeling en zelfredzaamheid

- Beperkte loop-en sta-functies; gymmen met aangepaste schoenen; aanpassingen voor rolstoelgebruikers, mogelijk broze botten bij rolstoelgebruikers; drukplekken; verstoord lichaamsbesef en visuele waarneming.
- Verminderde ruimtelijke oriëntatie; verminderd spelinzicht; laag handelingstempo.
- Problemen in de visuele waarneming.
- Traag handelingstempo.
- Verminderde ruimtelijke oriëntatie.
- Problemen met structuren van opdrachten.
- Schrijftempo laag; moeite met regelmatig handschrift.

#### Zelfredzaamheid:

- Problemen mobiliteit binnen klas en schoolgebouw.
- Zelfstandig materialen pakken.
- Problemen bij verzorging, aangepaste toiletruimte.

#### Sociaal- emotionele ontwikkeling:

- Impulsief gedrag; claimen van volwassenen.
- Verbaal sterk, taalbegrip minder; overschatting van mogelijkheden.

#### Leerontwikkeling:

- Taalontwikkeling: moeite met taalbegrip, begrijpend lezen.
- Rekenontwikkeling: automatiseren, tafels, topografie.

#### Leervoorwaarden:

- Concentratie
- Informatieverwerking m.n. bij verbale instructie
- Korte termijn geheugen
- Ruimtelijk inzicht: Visuele waarneming
- Generaliseren, toepassen van het geleerde: automatiseren
- Structureren van handelingen en taken

Via SWV de Eem kan De Kleine Prins een interactieve voorlichting bieden over dit onderwerp, voor uw team of netwerk op uw locatie. Tijdens deze voorlichting reiken wij praktische oplossingen, tips en tools aan, zodat u nóg passender onderwijs kunt bieden.



# HELDERHEID ROND PASSEND ONDERWIJS

Wat leraren in het basisonderwijs moeten weten over de ondersteuning aan leerlingen.



## DE HANDREIKING 'HELDERHEID ROND PASSEND ONDERWIJS'

De handreiking 'Helderheid rond passend onderwijs' geeft een overzicht van de belangrijke informatie over passend onderwijs en de ondersteuning aan leerlingen. Deze handreiking kan helpen om in het team het goede gesprek te voeren over passend onderwijs en samen keuzes te maken die tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en tegelijk werkbaar blijven voor het lerarenteam. Samen met leraren is gezocht naar de vragen die zij hierover hebben. Leraren vinden in deze handreiking dan ook veelgehoorde vragen en antwoorden.

### WIL JE DE HANDREIKING LEZEN?

Klik [hier](#) voor het openen van de pdf.





# BASISPRINCIPES BIJ HET WERKEN MET LEERLINGEN MET REKEN- PROBLEMEN

## LAGER ABSTRACTIENIVEAU

In de praktijk wordt er veel en hard gewerkt met leerlingen met rekenproblemen. Vaak gebeurt dit echter, zonder dat de leerkracht of remedial teacher (rt'er) zich dit realiseert, op een te hoog abstractieniveau, waardoor de oefenstof niet goed aansluit bij de rekenbehoeften van de leerling. Het gevolg is dan dat alle inzet en energie weinig tot niks oplevert. Durf als leerkracht wat langer het abstractieniveau lager te houden als een leerling daar behoefte aan heeft. Een herkenbaar voorbeeld daarbij is het werken met het rekenrek. Hoe vaak geven leerlingen zelf aan dat ze het rekenrek niet meer nodig hebben, terwijl dat niet het geval is. Als zij die ruimte krijgen zonder dat zij de getalbeelden voldoende eigen hebben gemaakt dan zullen zij zeer hardnekkig blijven tellen op hun vingers, tenen, op tegeltjes of op een andere manier die zij bedacht hebben om zich staande te kunnen houden. Signaleer als leerkracht goed wat een leerling nodig heeft en wees daarin zeer consequent en sturend. Maar zorg ook dat je als leerkracht of ib-er zicht hebt op de opbouw van het gebruik van het materiaal, zodat er een gerichte keuze gemaakt kan worden.

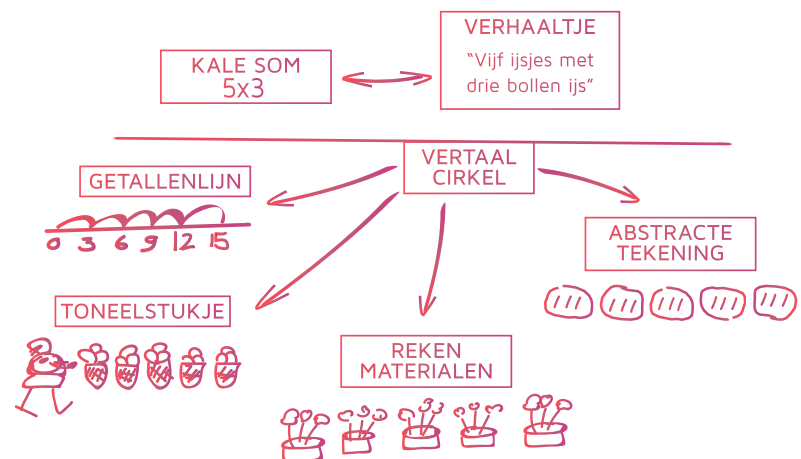
Gebruik hierbij de opbouw die gebruikt wordt binnen de rekenmethode die op school wordt gebruikt. Leg daarnaast de leerling uit waarom deze het rekenrek nog moet gebruiken en vooral ook op welke manier. In de praktijk gebeurt het nog steeds dat het rekenrek verkeerd wordt neergezet en dat er wordt gewerkt van links naar rechts in plaats van andersom. Ook het starten met de rode kralen naar links is niet altijd zichtbaar tijdens rekeninstructies in de groep en bij het handelen van de leerling. Goed onderwijs begint daar! Het gaat over zeer alert zijn op kleine details, maar details die zo ontzettend belangrijk zijn voor de rest van de rekenleerlijnen.

## BEGRIJ VAN DE BASISBEWERKINGEN

Ook belangrijk voor zwakke rekenaar is dat er voldoende wordt stilgestaan bij het rekenbegrip waarmee ze zich gaan bezig houden. Rekenbegrip houdt in dat de leerlingen weten wat er gebeurt bij de basisbewerkingen. Dat het bij een plussom gaat om hoeveel is het samen en bij een minsom om hoeveel er over blijft. Maar ook dat het bij vermenigvuldigen gaat om herhaald optellen en bij delen om herhaald aftrekken. Dat is altijd het eerste deel van de (nieuwe) leerlijn. Voor zwakke rekenaars is de mate waarin er stil wordt gestaan bij het begrip veelal te kort, waardoor ze zich staande proberen te houden door strategieën toe te passen, waarbij ze niet goed weten wat ze aan het doen zijn.

De 'leerlijn' delen is hier een goed voorbeeld van. Bij bijna alle zwakke rekenaars komt naar voren dat zij niet weten wat zij aan het doen zijn bij het delen. Daarbij worden ze ook gehinderd door hun vaak zwakkere tafeln kennis, maar ook met een tafelkaart begrijpen ze niet wat er van hen wordt gevraagd bij een deelsom. Het gevolg is dat het eigen maken van de breuken ook moeizaam verloopt. Wanneer het begrip tussen een context/verhaal en een kale som niet voldoende is, is het inzetten van de 'vertaalcirkel' (mw. C. Borghouts) een essentieel onderdeel. Bij de vertaalcirkel gaat het erom dat de leerlingen een kale som en verhaal ook op andere manieren weer kunnen geven, zoals in een (abstracte) tekening, met rekenmaterialen, met behulp van een getallenlijn of het uit kunnen spelen van het verhaal. Met name de nabespreking van de vertaalcirkel is hierbij het meest belangrijk. Zorg dat leerlingen goed weten wat de basisbewerkingen (plus, min, keer en delen) betekenen. Dat maakt dat leerlingen flexibeler met een bewerking om kunnen gaan en bewerkingen eerder herkennen in een toepassingsopgave. Ook het begrip van wat een kommagetal, procent en breuk betekent, is voorwaardelijk om de leerlijnen eigen te kunnen maken en de kennis toe te kunnen passen in contexten.





Voorbeeld van de vertaalcirkel

### STAPPENPLAN

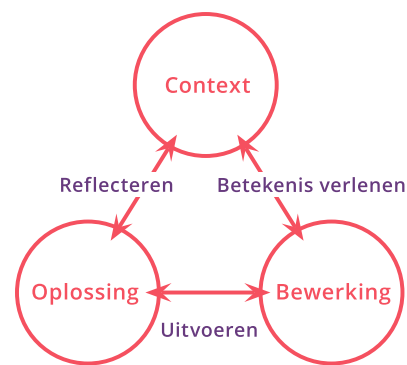
Omgaan met toepassingsopgaven is een onmisbaar deel in de begeleiding van rekenzwakke leerlingen. Dit is een vaardigheid die leerlingen zich niet als vanzelf eigen maken; het moet goed geïnstrueerd worden. Het begrip van de basisbewerkingen is onmisbaar bij het kunnen vertalen van de situatie naar de bijbehorende bewerking (zie het drieslagmodel van het ERWD-protocol).

Binnen het drieslagmodel wordt er gericht gekeken of een leerling vanuit een context kan komen tot een bewerking (het noteren van de bijbehorende kale som), maar ook of de leerling van de bewerking tot de oplossing kan komen (de som uit kan rekenen, de strategie toe kan passen).

Daarnaast moet er na het komen tot een oplossing (een antwoord) ruimte zijn om te reflecteren of het gevonden antwoord wel passend kan zijn bij de situatie. De fase waarin het mis gaat, bepaalt welke hulp er nodig is. Als leerlingen moeite hebben met het correct uitvoeren van de rekenstrategieën en het reflecteren op het gevonden antwoord dan is er andere begeleiding nodig dan wanneer de leerling niet tot een kale som kan komen. Bij

leerlingen die moeite hebben met het rijgend rekenen moet altijd worden gecontroleerd of zij sprongen van 10 vanaf een willekeurig getal kunnen maken vooruit en achteruit, maar ook kunnen aanvullen en afhalen tot 10 en de splitsingen beheersen. Als die vaardigheden ontbreken, kan een leerling niet tot rijgend rekenen komen en zal hij eerst aan die hiaten moeten werken. Voorbeeld van de vertaalcirkel

Voorbeeld van de vertaalcirkel



Drieslagmodel vanuit het ERWD-protocol

Een ander probleem dat vaak terugkeert, is dat leerlingen de eenheden omkeren bij een minsom met een tientaloverschrijding (bij 53-17 rekent de leerling eerst 50-10 uit dat is 40 en daarna 7-3=4 in plaats van te voorzien dat er 3-7 wordt gevraagd). Reflectie ontbreekt veelal, doordat zwakke rekenaars al zo blij zijn dat ze een antwoord hebben gevonden dat ze er niet meer aan denken om te kijken of het antwoord wel passend kan zijn bij de situatie. Het werken met een vast stappenplan (zoals wordt gebruikt bij Nieuwsrekenen, CED-Groep) bij het omgaan met de toepassingsopgaven geeft rekenzwakke leerlingen veel steun. Het stappenplan moet wel worden inge oefend en onderhouden. Laat de leerling voortdurend verwoorden wat de volgende stap is en hoe hij de stap doorloopt. Dat levert u als leerkracht of rt'er en/of de ib'er waardevolle informatie op om de leerling verder te kunnen begeleiden.

### REKENONDERZOEK EN DIAGNOSE

Wanneer een leerling moeite heeft met rekenen, zijn er veel punten waaraan eerst gewerkt moet worden, vóórdat gedacht kan worden aan dyscalculie. Dyscalculie kan vanaf groep 6 worden vastgesteld door een gespecialiseerde psycholoog/orthopedagoog door middel van diagnostisch rekenonderzoek. Hierbij is overzicht van de eerder uitgevoerde begeleiding én de bijbehorende evaluaties van groot belang. Hiermee kan gekeken worden of er intensief genoeg geoefend is, wat het effect is en of er goed aangesloten is bij de rekenbehoeften. Bij kinderen met dyscalculie zijn de rekenproblemen veelal vanaf groep 2-3 zichtbaar. Ook de begeleiding moet dus vanaf dat moment zichtbaar zijn in de handelingsplannen.

Als de diagnose dyscalculie is gesteld, verandert er niet veel aan de begeleiding van de leerling. Het stellen van de diagnose leidt er niet toe dat de rekenproblemen verminderen of verdwijnen. Er is geen wondermiddel waardoor de leerling opeens beter leert rekenen. De leerkracht moet kijken naar de rekenbehoeften van de

leerling, maar ook naar de verwachte uitstroom aan het einde van groep 8. Leerlingen die uitstromen op het niveau VMBO-BB of KB kunnen zich richten op de einddoelen die behoren bij het niveau 1F (fundamenteel niveau). Leerlingen die hoger uitstromen richten zich op het niveau van 1S (streefniveau). Bij leerlingen met dyscalculie is niveau 1F soms niet haalbaar, of niet haalbaar voor het eind van groep 8. In dat geval kunnen 'Passende perspectieven' worden ingezet. Bij alle gangbare rekenmethoden zijn Passende perspectieven gemaakt, zodat de leerkracht weet welke doelen de leerling wel en niet eigen moet maken. Op die manier kan er effectief worden omgegaan met de beschikbare onderwijstijd voor rekenen op de basisschool. Geconcludeerd kan worden dat bij het omgaan met leerlingen met dyscalculie de nadruk ligt op het vroegtijdig signaleren en het goed aansluiten bij de rekenbehoeften van de leerling. Zoals vaak wordt gezegd: voorkomen is beter dan genezen!

### VOOR VRAGEN:

Mariska van der Vliet (m.vandervliet@cedgroep.nl)  
Fonny Pasma (f.pasma@cedgroep.nl)

# REKEN- PROBLEMEN EN DYSCALCULIE

## REKENPROBLEMEN

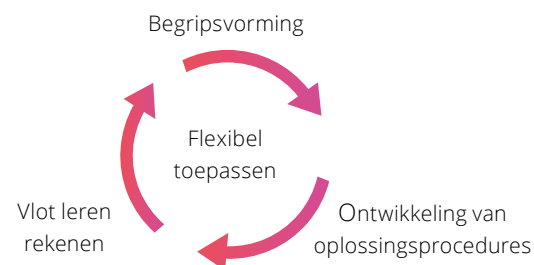
### THEORETISCH KADER

#### Ontwikkelen van rekenvaardigheden

Al op hele jonge leeftijd leren kinderen getallen herkennen. Bijvoorbeeld als antwoord op de vraag “hoe oud ben je?”, kunnen kinderen vaak als ze 1 jaar worden, 1 vinger opsteken. Zo wordt het begin gemaakt om een getal aan een hoeveelheid te koppelen en een hoeveelheid aan een getal. Dit noemen we begripsvorming.

Kinderen leren dit niet allemaal in hetzelfde tempo. Er zijn kinderen die hier heel lang problemen mee houden en heel veel moeten oefenen voordat dit eerste onderdeel van het rekenen geautomatiseerd is. Er zijn ook kinderen die deze vaardigheid onvoldoende automatiseren. Hierdoor ontstaan problemen met de volgende stap waar in groep 3 een begin mee wordt gemaakt; de rekenafspraken en de rekenprocedures, zoals het plaatsen van de getallen op een getallenlijn en het leren optellen en aftrekken. Dit zijn de oplossingsprocedures.

In groep 5 wordt er verwacht dat de basisvaardigheden, die aangeleerd zijn in groep 3 en verder ingeoefend zijn in groep 4, beheerst worden. Leerlingen kunnen dan meer en meer de kennis en de vaardigheden toepassen.



#### Rekenproblemen en rekenstoornissen

Rekenproblemen en rekenstoornissen worden gekenmerkt door problemen met het automatiseren van de basiskennis en/of met het begrijpen en leren van de regelafspraken en procedures. We spreken van een stoornis als er na gerichte remediale hulp en heel veel oefenen weinig vooruitgang te zien is. Kinderen kunnen hierdoor onzeker en faalangstig worden. Zij blijven aangewezen op gerichte remediale hulp, steunkaarten en hulpmiddelen. Daarnaast kan een individuele leerlijn met een eigen rekenprogramma noodzakelijk worden

Andere problemen waaraan je kunt ontdekken dat rekenen moeilijk is, zijn: het langdurig op de vingers blijven tellen, hardnekkig omdraaien van getallen, het niet kunnen onthouden van de volgorde van de rekenstappen, de plaats van een getal, moeite met de dagen van de week, klokkijken en de waarde van het geld.

De precieze oorzaak van dyscalculie is nog niet goed bekend. Wel weten we dat er verschillen zijn in het functioneren van de hersenen tussen kinderen die snel kunnen rekenen en kinderen met rekenproblemen. Er lijkt tevens sprake te zijn van erfelijkheid.

#### Handelingsadviezen voor de leerkracht

Rekenproblemen zijn divers en vallen binnen de basisondersteuning op een school. Volg hiervoor het protocol voor rekenproblemen en dyscalculie die jouw school hanteert.

#### In de onderbouw

Het ontwikkelen van het tellen en het getalbegrip is bij kinderen het belangrijkste in de kleuterfase. Als leerkracht moet je alert zijn als kinderen zeer veel moeite hebben met het onthouden van telliedjes en de telrij.





Maar ook het niet kunnen onthouden van getallen, getalbeelden niet kunnen aanwijzen of vertellen hoeveel ogen of vingers ze hebben zijn signalen voor mogelijke rekenproblemen.

Begrippen als groter, evenveel, meer, weinig, zwaarder, langer zijn noodzakelijk bij het krijgen van een getalbegrip. Het is heel belangrijk dat het getalbegrip bij kleuters goed ontwikkeld is voordat ze naar groep 3 gaan.

Merk je al in groep 1 dat cijfers niet beklippen, bespreek dit dan met de intern begeleider en de ouders. Liever te vroeg hulp dan pas als er meer verwacht wordt. Bij vroegtijdige hulp is de duur van de hulp vaak veel korter. In de kleutergroepen is nog veel spelenderwijs mogelijk.

Het is heel zinvol als ouders hierbij ingeschakeld worden. Er zijn veel leuke materialen en kleuterprogramma's waar kinderen spelenderwijs veel van kunnen leren.

#### In de midden- en bovenbouw

Het kenmerkende van kinderen met rekenproblemen kun je in de midden- en bovenbouw zien als ze hardnekkig de vingers blijven gebruiken of het rekenrekje nodig blijven hebben. Waarschijnlijk is het rekenwerk niet altijd af en staan er te veel fouten in het werkboek.



Overleg met de IB-er en ouders welke korte oefeningen of spelletjes leuk zijn om thuis dagelijks te oefenen

Een goed moment om te ontdekken of er sprake kan zijn van automatiseringsproblemen is het aanleren van de tafels.

Je ziet leerlingen die een tafel zeer snel onder de knie hebben en andere waar alleen eenvoudige tafels beklippen.

Om kinderen die meer oefening nodig hebben te ondersteunen, kun je alle kinderen hardop in koor of zingend de tafel(s) laten opzeggen. Dit kan ook thuis gedaan worden en in de auto op weg naar de voetbal.

Kinderen die moeite hebben met rekenen vallen tevens op als er meerdere rekenstrategieën aangeleerd worden. Hiervan kunnen ze erg in de war raken.

Advies is, geef kinderen die extra instructie nodig hebben één rekenregel en laat ze daarmee oefenen. Leg ouders uit dat zij geen rekenregels aan hun kind moeten leren, zo komt er nog meer verwarring.

In de bovenbouw hebben zwakke rekenaars steun aan het meer cijfermatig rekenen. Bespreek samen met de IB-er welke stof het meeste zin heeft om aan te leren, zodat de kinderen wel doorgaan met de rekenontwikkeling. Welke extra instructie en oefening is noodzakelijk? Bespreek met het kind en de ouders wat en hoeveel er geoefend kan worden thuis.

Maak van een zwakke rekentoets een foutenanalyse en ga een gesprek aan met het kind om erachter te komen wat er aan de hand is.

#### Wat is de kracht van het kind?

Het is zinvol om met het kind te bespreken dat jij als leerkracht ziet wat het al goed kan en waar het problemen mee heeft. Zo weet het kind dat het hulp kan vragen en dat jij wilt helpen.

Vaak is het noodzakelijk dat er extra geoefend wordt, ook dit kan heel goed besproken worden. Als je een goede voetballer wil worden, moet je ook veel oefenen.

Afspraken maken met het kind en de ouders wanneer en hoelang er thuis geoefend moet worden (nooit langer dan 15 minuten, liefst 5 tot 10 minuten iedere dag).

Goed bekijken wat haalbaar is, zodat het extra oefenen ook vooruitgang te zien geeft. Het is zo ontzettend belangrijk dat het kind de motivatie behoudt en dat de onzekerheden verminderen.

Dit kan goed bereikt worden als er regelmatig succeservaringen zijn.

#### Wanneer is een onderzoek naar de rekenproblemen of stoornis zinvol?

Als de rekenontwikkeling in vergelijking met de totale ontwikkeling achterblijft en het kind niet voldoende profiteert van de gerichte remediale hulp en alle extra oefeningen, is het zinvol om een psychodiagnostisch onderzoek te laten verrichten. Vaak is er tevens sprake van onzekerheden of faalangst.

#### MEER WETEN?

##### Informatieve websites

[www.balansdigitaal.nl](http://www.balansdigitaal.nl)  
[www.masterplandyscalculie.nl](http://www.masterplandyscalculie.nl)  
[www.volgens-bartjens.nl](http://www.volgens-bartjens.nl)  
[www.kleuterportaal.nl](http://www.kleuterportaal.nl)  
[www.spelletjesplein.nl/rekenen](http://www.spelletjesplein.nl/rekenen)  
[www.rekenblobs.nl](http://www.rekenblobs.nl)

##### Interessante video's

<http://www.hetklokhuis.nl/tv-uitzending/2903/Dyscalculie>

##### Boeken

Stomme sommen – Raul Saez Scheihing en Ellie Smulders  
Mijn kind heeft dyscalculie – Martine Ceyskens

##### Cursusaanbod BalansAcademy

zie [www.balansdigitaal.nl/academy](http://www.balansdigitaal.nl/academy)  
Cursus Vroegsignalering en begeleiding bij dyscalculie in de klas  
Workshop Structuur op school  
Workshop Executieve functies

# DYSCALCULIE

## WAT KUNNEN WE ERMEE ALS LEERKRACHT EN INTERN BEGELEIDER?

Door Mariska van der Vliet & Fanny Pasma

Elke leerkracht of intern begeleider (ib'er) kent ze wel, de zwakke en zeer zwakke rekenaars. De kinderen die op hun vingers blijven tellen, waarbij rekenstrategieën niet beklijven, die de tafels niet in hun hoofd krijgen en die geen idee hebben hoe de getalstructuur in elkaar steekt. Bij een klein deel (ca. 3 %) van die kinderen kan er gesproken worden van dyscalculie. Dat is een rekenstoornis die ervoor zorgt dat er grote problemen ontstaan bij het leren rekenen, bij het vlot en accuraat oproepen van en het toepassen van reken- en wiskundekennis. In dit artikel willen wij handvatten geven om ernstige rekenproblemen te voorkomen.

### Goed rekenonderwijs volgens het ERWD-protocol

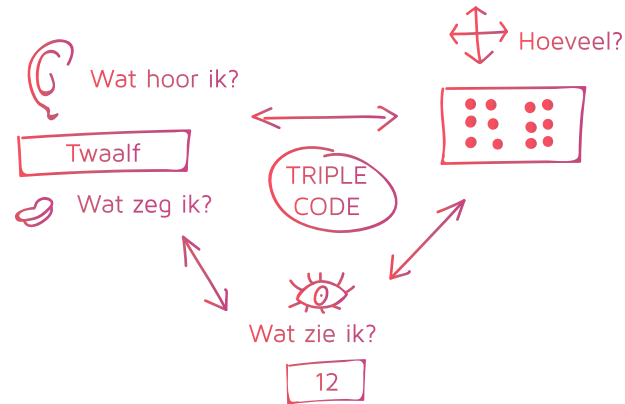
Zoals wordt beschreven in het ERWD-protocol (Protocol Ernstige Reken- en Wiskunde problemen en Dyscalculie, 2011) is het geven van goed rekenonderwijs een eerste vereiste om te voorkomen dat er ernstige rekenproblemen kunnen ontstaan. Daarbij speelt het alert en direct reageren op rekenmoeilijkheden een centrale rol. In de praktijk zien wij, als rekenexperts, vaak dat scholen geneigd zijn om lang af te wachten. Veelal tot de midden- of bovenbouw, totdat het niet meer lukt om een leerling 'mee te trekken' met de methode. Die krijgt vervolgens een eigen leerlijn en de leerkracht vermoedt dyscalculie. Welke stappen zijn hier overgeslagen? Hoe had de leerkracht kunnen aansluiten bij de rekenbehoeften? Hoe hardnekkig is het rekenprobleem nu echt? Hieronder bieden we handvatten om uitval te voorkomen.

### Groep 1-2

Goede signalering van rekenuitval is een voorwaarde, en die start al in groep 1-2. Als kleuters in groep 2 op niveau IV of V op de Cito Rekenen voor Kleuters presteren, is dat een signaal om direct te starten met de voorschotbenadering.

De nadruk van de voorschotbenadering moet liggen op het vergroten van het getalbegrip. Een hulpmiddel hierbij is het 'triple-code model' (Dehaene & Cohen, 1995). Dit model gaat uit van een symbolische weergave (het visuele

symbool voor een getal, het cijfer 5 bijvoorbeeld), een verbale weergave (mogelijkheid om een getal te benoemen, 5 als vijf) en een weergave van de grootte (mogelijkheid om een hoeveelheid neer te leggen met blokjes).



Voorbeeld van de triple code bij het getal 12

Aan welke activiteiten moet een kleuterleerkracht voorrang geven, als het gaat om voorbereidend rekenen? Binnen de begeleiding aan kleuters met uitval op de rekenvoorwaarden is gerichte aandacht nodig voor tellen zonder materialen door te klappen, trap te lopen, een bal over te gooien, maar denk ook aan het opzeggen van rijmpjes en het zingen van liedjes. Het tellen van materialen, zoals scharen en pennen, maar ook het resultaat benoemen en hetzelfde aantal representeren met bijvoorbeeld streepjes of fiches. En het snel herkennen van hoeveelheden en getalbeelden door bijvoorbeeld te werken met getalkaarten of het spel Halli Galli. Het omgaan met de getalrij dient vorm te krijgen door de leerlingen bewust te maken van de betekenis van cijfers en getallen als schoenmaat, cijfer op een klok, aanduiding voor je leeftijd maar ook door getallen te ordenen en het benoemen van de buurgetallen. Al deze vaardigheden dienen met elkaar geïntegreerd te worden.

### Groep 3, 4 en 5

Ook in groep 3, 4 en 5 is het goed volgen en adequaat reageren op rekenproblemen belangrijk. Is er uitval op een toetsonderdeel van de methodegebonden toets, onderneem dan direct actie en ga na hoe het zit met de kennis en het strategiegebruik bij het kind. De rekenmethode gaat

ervan uit dat als het onderdeel getoetst is dat de leerling de rekenvaardigheid beheerst en dat er verder op doorgebouwd kan worden. Ontstaan er teveel hiaten, dan zal de leerling onverbiddeijk vastlopen. De leerling mist dan de rekenvoorwaarden voor de volgende stap binnen de rekenleerlijnen. Eerst moeten de hiaten die aanwezig zijn gevuld worden, voordat de leerling weer stappen voorwaarts kan zetten. Het heeft altijd de voorkeur om direct meer tijd en energie te steken in het eigen maken van doelen die centraal staan in een blok, door extra leertijd te creëren. De extra leertijd van 60 minuten per week, zoals omschreven wordt in het ERWD-protocol, komt bovenop de 5 uur rekentijd die in het weekrooster gereserveerd is voor rekenonderwijs. In de extra rekentijd moet de nadruk vooral liggen op directe instructie en inoefening. Niet het zelfstandig maken van werkbladen zorgt ervoor dat een leerling rekenvaardigheden eigen maakt, maar vooral de begeleide instructie en inoefening waarbij rekening wordt gehouden met het handelingsniveau van de leerling (zie het handelingsmodel uit het ERWD-protocol).

Mentaal handelen	Verwoorden / communiceren	Formeel handelen (formele bewerkingen uitvoeren)
		Voorstellen - abstract (representeren van de werkelijkheid aan de hand van denkmodellen)
		Voorstellen - concreet (representeren van objecten en werkelijkheidssituaties in concrete afbeeldingen)
		Informeel handelen in werkelijkheidssituaties (doen)

Handelingsmodel vanuit het ERWD-protocol

Het handelingsmodel geeft inzicht in de mate van abstractie waarmee de leerling rekt. Er wordt gestart met het informeel handelen. Hierbij worden concrete materialen gebruikt, zoals bij de breuken een echte pizza. Op het niveau voorstellen-concreet is er sprake van een afbeelding van de werkelijkheid. Dus een plaatje van een pizza. Op het niveau voorstellen-abstract wordt er gebruik gemaakt van een model, zoals de breukencirkels. Het formeel handelen bestaat uit de kale som. Tijdens het doorlopen van de verschillende fasen van abstractie speelt het verwoorden een essentiële rol. Pas als een leerling kan verwoorden wat het aan het doen is, ontstaat er mentaal handelen.

# SCHOOL-POPULATIE IN BEELD

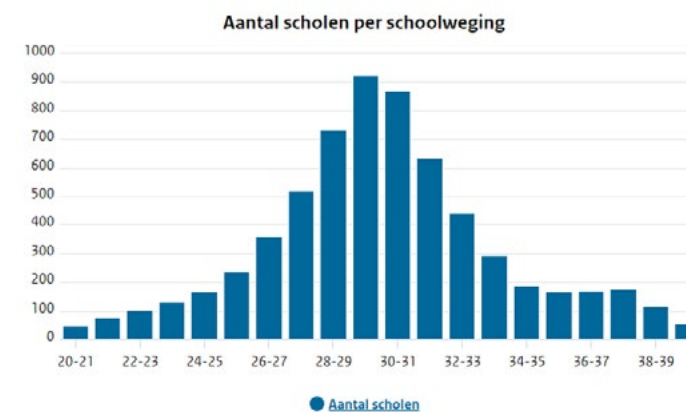
Ken je doelgroep, aan wie geven wij les? Als je een lokaal binnenkomt en naar de aankleding van de klas en het rooster kijkt, heb je al snel een eerste beeld van de groep die hier les krijgt. Je kunt iets zien over de grootte van de groep, het niveau, thema's waaraan gewerkt wordt en bijvoorbeeld of er extra aandacht is voor afspraken in de klas. Als ik meer informatie verzamel, kan ik zien of dit beeld klopt.

Op schoolniveau geldt hetzelfde. Een goed startpunt om meer te weten te komen over de populatie die de school in huis heeft, is de schoolweging. Als we dit aanvullen met gegevens waar we als school zicht op willen hebben, ontstaat er een beeld van de doelgroep waar we mee te maken hebben.

De oude gewichtenregeling was al lange tijd een punt van discussie. Kunnen we werkelijk leerlingen plaatsen in de drie categorieën (gewicht 0.0, 0.3 en 1.2) van deze regeling? In antwoord hierop ontwikkelde de overheid een nieuwe manier om een school een weging toe te kennen. Sinds 1 augustus 2019 worden achtergrondkenmerken van de leerlingen bij elkaar genomen en vertaald naar een 'weging'. Deze weging staat voor een positie op de lijn van alle po-scholen met een laag risico (20) versus een hoog risico (40). Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) onderzocht welke kenmerken het risico op een onderwijsachterstand van leerlingen het best voorspellen. Dit zijn: Opleidingsniveau van de ouders, gemiddeld opleidingsniveau van de moeders, land van herkomst van de ouders, verblijfsduur in Nederland van de moeder en schuldsanering van het gezin.

## Frequentieverdeling schoolweging

Het CBS heeft ons de schoolweging van alle reguliere basisscholen geleverd van 2016/2017, 2017/2018 en 2018/2019. In onderstaand figuur ziet u de frequentieverdeling van de gemiddelde schoolweging van alle scholen.



In bovenstaand figuur zie je de frequentieverdeling van de gemiddelde schoolweging van alle scholen. Bron: inspectie van het onderwijs

Aan de schoolweging koppelt de inspectie een ondergrens; welk percentage van de schoolpopulatie het niveau voor 1F en 1S moet halen aan het einde van de basisschool. Deze koppeling gaat voor alle po-scholen in met ingang van schooljaar 2020-2021. De redenering is dat hoe lager de schoolweging is, hoe minder complex de leerlingpopulatie is. Daaraan gekoppeld worden hogere resultaten van de school verwacht. Zie de tabel hieronder.

**Tabel 1. Signaleringswaarden en landelijk gemiddelden<sup>1</sup>**

Schoolweging	Signaleringswaarde % ≥1F	Landelijk gemiddelde % ≥1F	Signaleringswaarde % ≥1S/2F	Landelijk gemiddelde % ≥1S/2F
20	21	99,0	66,8	78
21	22	85	98,7	75,1
22	23	85	97,6	70,7
23	24	85	97,4	68,4
24	25	85	97,2	66,4
25	26	85	96,9	64,9
26	27	85	96,9	64,1
27	28	85	96,7	62,8
28	29	85	96,5	62,0
29	30	85	96,1	60,3
30	31	85	96,0	59,2
31	32	85	95,2	57,1
32	33	85	95,1	55,5
33	34	85	94,6	53,7
34	35	85	94,1	50,4
35	36	85	93,2	49,8
36	37	85	92,9	47,5
37	38	85	92,5	46,4
38	39	85	91,8	44,1
39	40	85	89,5	41,3

Let op: bij afzetting van de signaleringswaarden gebruik de meest up to date versie. Dit is de versie van oktober 2019. Bron: inspectie van het onderwijs

## SCHOOLPOPULATIE IN 4D

De CED-Groep werkt in 4D; op basis van verzamelde **Data** en het **Duiden** van deze data, stellen we **Doelen** op die we gaan **Doen**. Dit levert vervolgens na een evaluatiemoment weer nieuwe data op en zo ontstaat het cyclisch, planmatig en opbrengstgericht werken (zie het 4D-schema hieronder). In handelingsgericht werken zien we dit terug in de stappen waarnemen (data verzamelen), deze data begrijpen (duiden), het plannen van doelen en acties (doelen) en deze realiseren (het doen).

We zijn gewend om naar data van cito te kijken, maar er is meer dan dat. We kunnen ook data verzamelen om meer zicht te krijgen op welke leerlingen we in huis hebben. Het gaat erom wat we willen weten, aansluitend op de schoolweging. Welke informatie hebben we nodig om ons onderwijs nog beter in te richten?







# TAAAL- ONTWIKKELING

## Een theoretisch kader

### TAALONTWIKKELING

Anders dan lezen en rekenen leren we het spreken spelenderwijs.

Niemand kan zich herinneren hoe hij taal leerde en er wordt van ouders ook niet verwacht dat ze het hun kinderen systematisch aanleren. Taal pikt een kind gewoon op. En dat is opmerkelijk want taal is behoorlijk ingewikkeld. Kijk maar naar de zinsontwikkeling, die verloopt heel geordend. Als het kind het twee-woordstadium net is ontgroeid, zegt het achtereenvolgens zinnen als: 'mama koekje', 'mama koekje pakken'. Het kind past de zinsbouw toe zonder het expliciet te hebben geleerd. Het kind bouwt het grammaticale systeem geleidelijk op, door de toepassing van regels op enkele woorden uit te breiden naar meerdere woorden en woordgroepen.

De kennis van woorden en de ontwikkeling van de woordenschat gebeurt op basis van koppelen van ervaringen, belevenissen, aan betekenissen. Het kind geeft betekenis aan de wereld om zich heen. Volwassenen kunnen het kind volgen en taal toevoegen aan ervaringen, spel, activiteiten. Het is aan het kind om deze taal een plek te geven en zelf te gaan gebruiken. Woordenschat ontwikkelt zich door zowel aanleg, verbale intelligentie, als door invloeden uit de omgeving, gericht taalaanbod.

### TAALPROBLEMEN EN TAALONTWIKKELINGSSTOORNISSEN

Een taalachterstand is iets anders dan een taalontwikkelingsstoornis. Alle kinderen met een taalontwikkelingsstoornis hebben een taalachterstand. Maar niet alle kinderen met een taalachterstand hebben een taalontwikkelingsstoornis.

Kinderen met een taalontwikkelingsstoornis hebben moeite om zich te ontwikkelen op het gebied van taal. Ze vinden het bijvoorbeeld moeilijk om woorden en klanken te onthouden.

Een taalontwikkelingsstoornis herken je aan:

- Het kind is slecht te verstaan, heeft moeite met het uitspreken van klanken en klankcombinaties.
- Het kind begrijpt niet goed wat er gezegd wordt.
- Het kind begrijpt en gebruikt nog weinig woorden. Soms heeft het moeite het juiste woord te kiezen in de juiste situatie.
- Het kind maakt erg korte, onvolledige zinnen, of zinnen met volgordefouten.

Vijf procent van de bevolking heeft TOS, in de hersenen van mensen met TOS wordt taal dan minder goed verwerkt.

Hierdoor hebben kinderen bijvoorbeeld moeite met het onthouden en leren van woorden of klanken.

Een taalontwikkelingsstoornis kun je niet zien. Het is een onzichtbare beperking en daardoor wordt het soms niet goed herkend. Ook wordt TOS nog te vaak verward met bijvoorbeeld dyslexie, stotteren, een algemene taalachterstand of autisme.

De precieze oorzaak van een taalontwikkelingsstoornis is nog niet goed bekend. We weten dat er soms sprake is van een erfelijke component, maar dat is zeker niet altijd het geval. We weten ook dat taal in de aanleg in de hersenen al minder goed ontwikkeld kan zijn, waardoor kinderen de hersenen minder snel schakelen op talige informatie, of minder efficiënt hun talig reageren kunnen plannen.

### HANDELINGSADVIEZEN VOOR DE LEERKRACHT

Zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid vallen onder het reguliere lesaanbod van een school. Wanneer een kind opvalt in het begrijpen van informatie, instructie, of in zijn wijze van communiceren, kan gedacht worden aan een achterstand in de taalontwikkeling of aan een taalontwikkelingsstoornis



---

# Anders dan lezen en rekenen leren we het spreken spelenderwijs

## IN DE ONDERBOUW

Het ontwikkelen van de woordenschat en de mondelinge taalvaardigheden maakt vooral in de kleuterfase een enorme groei door. We spreken van een 'taalgevoelige' periode. Als leerkracht moet je alert zijn als kinderen weinig spreekinitiatieven nemen, vaak antwoorden met 'weet ik niet', spreken in heel korte en soms kromme zinnen, de namen van de andere kinderen of de namen van kleuren niet goed aan kunnen leren en nog weinig woorden oppikken van de aangeboden taalactiviteiten in de groep, hun snor drukken bij spelsituaties die een beroep doen op vlot kunnen meepraten. Merk je in de kleutergroepen al op dat woorden niet bekliven, of dat het kind erg moeilijk te verstaan is, of zich met taal moeilijk kan redden in de groep, bespreek dit dan met de intern begeleider en met de ouders. Zoals gezegd is het juist deze periode van belang om de taalontwikkeling zo goed mogelijk te stimuleren.

Het is belangrijk dat ook de ouders meegenomen worden bij taalstimulering van het kind. Denk hierbij aan taalspelletjes, kletsen bij de dagelijkse boodschappen, bij het koken, aankleden, waarbij veel voor het kind herkenbare woorden spelenderwijs gebruikt worden.

## IN DE MIDDEN- EN BOVENBOUW

In de midden- en bovenbouw komt het er nog meer op aan dat kinderen instructies van de leerkracht voldoende op kunnen pikken, en om kunnen zetten in uitvoering van hun dagelijks werk. Ook moeten de kinderen vlot aan gesprekjes in en buiten de klas deel kunnen nemen. Als de kinderen ook in de midden en bovenbouw nog weinig spreekinitiatief nemen, dan kan dat te maken hebben met een minder goed ontwikkelde taalontwikkeling.

Overleg met de ouders welke voorinformatie voor jou als leerkracht van belang is om aan te kunnen sluiten bij gesprekjes in de klas. Vraag de ouders thuis al te polsen wat het kind in de kring wil vertellen.

Is een kind wat sneller in tranen, stil en teruggetrokken, snel boos, of juist clownesk, dan kan ook dat te maken hebben met een taalontwikkelingsachterstand of taalontwikkelingsstoornis. Het kind vindt dan minder snel de denktaal om zichzelf te troosten of zijn gedrag bij te sturen. Er zijn ook kinderen die juist heel stil of teruggetrokken zijn. Ook dat kan te maken hebben met beperkte taalvaardigheden.

Wat vooral opvalt is het gedrag, terwijl de oorzaak kan liggen bij beperkte taalvaardigheden.

Zowel in de onderbouw als in de midden- en bovenbouw hebben kinderen met taalproblemen steun aan verlengde instructie, beperken van auditief aangeboden informatie, hulp bij omzetten van instructietaal naar doetaal en extra uitleg van minder bekende begrippen of hulp bij het vinden van hoofd- en bijzaken in lesstof. Bespreek samen met de IB-er welke begrippen van belang zijn om expliciet aan te leren en bied waar mogelijk preteaching. Bespreek met het kind en de ouders wat er thuis aan voorbereiding op de lesstof kan worden gedaan.

Ga na welke aanpak strategieën het kind kunnen ondersteunen bij de aanpak van leesteksten en woordenschat

## WAT IS DE KRACHT VAN HET KIND?

Ga met het kind in gesprek over welbevinden op school in relatie tot leren (de verschillende vakken) en de omgang met andere kinderen. Wat vindt het kind goed gaan en waar wil het nog in leren of bij geholpen worden? Heeft het kind ook hulp van een logopedist, neem dat dan mee in dit gesprek. Bespreek wat jouw rol als leerkracht kan zijn, maar ook wat het kind zelf kan doen. Maak hier afspraken over en leg die vast in een Kindplan. Het is van belang dat je doelen stelt en dat die doelen haalbaar (en evalueerbaar) zijn.

## WANNEER IS EEN ONDERZOEK NAAR DE TAALPROBLEMEN OF TAALONTWIKKELINGSSTOORNIS ZINVOL?

Als de informatieverwerking, de woordenschat en/of de zinsbouw in vergelijking met de totale ontwikkeling van het kind achterblijft en ook voldoende didactische vorderingen uitblijven, kan het zijn dat er sprake is van een taalontwikkelingsstoornis. Als, ondanks gerichte

hulp in de klas of bij de RT een kind onvoldoende in staat blijft tot communicatie met klasgenoten, is het zinvol een kind aan te melden voor logopedisch onderzoek zinvol. Dit kan bij een bij een particulier gevestigde logopedist of een audiologisch centrum. Bovendien kan een consultatie aangevraagd worden bij Auris Dienstverlening.

## MEER WETEN?

### Informatieve websites

[www.auris.nl](http://www.auris.nl)  
[www.kindentaal.nl](http://www.kindentaal.nl)  
[www.taalspraak.nl](http://www.taalspraak.nl)  
[www.taalzee.nl](http://www.taalzee.nl)  
[www.signaleraar.nl](http://www.signaleraar.nl)

### Interessante video's

[http://www.npo.nl/zapp-echt-gebeurd/26-01-2014/KN\\_1655512](http://www.npo.nl/zapp-echt-gebeurd/26-01-2014/KN_1655512)  
<https://www.youtube.com/watch?v=UCyaA0PytF8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=uH2IMeY8Jrc>

### Boeken

Kinderen met specifieke taalstoornissen – Burger E. en Wetering v.d. M – Kentalis  
Taalontwikkeling op school – Verhallen M. en Walst R.

### Cursusaanbod Auris zie [www.auris.nl/cursus](http://www.auris.nl/cursus)

Ervaar TOS  
Cyclus van 9 verschillende modules rondom Taalontwikkelingsstoornissen. Ook los te volgen.





# TIPS

## OM HET SCHOOLJAAR AF TE SLUITEN

### 3 TIPS OM HET SCHOOLJAAR GEDENKWAARDIG AF TE RONDEN

De laatste periode van het schooljaar is aangebroken. Een schooljaar waarin je hard gewerkt hebt aan de groepsvorming in je klas. En nu neem je over anderhalve maand afscheid van je leerlingen en je leerlingen van jou. Dat doet iets met ze èn dus met de groep. Kinderen kunnen soms een wat onbestemd gevoel krijgen en je groep kan wat rumoeriger worden. En hoewel kinderen op de basisschool meestal niet echt afscheid van elkaar hoeven te nemen, is het goed om het einde van het schooljaar met elkaar te markeren. Hoe je dat kunt doen, lees je hieronder.

#### Een complimentenkaart

Ieder kind in je klas heeft dit jaar dingen gedaan of bereikt om trots op te zijn. Misschien iets op didactisch gebied. Maar wellicht ook iets op sportief of sociaal gebied of met betrekking tot zijn/haar leerhouding. En hoe fijn is het voor een kind om daarvoor een compliment te krijgen! Zoek voor ieder een kind een mooie kaart of toepasselijke afbeelding uit. Schrijf daarbij je welgemeende compliment. Zorg ervoor dat je compliment weergeeft wat het kind gepresteerd heeft en wat het effect daarvan is. Bijvoorbeeld: Ik ben er trots

op dat je je aandacht zo goed op je werk kunt richten, het is daardoor altijd op tijd en goed af, of: Ik vind het knap dat je de tafels tot 10 nu uit je hoofd kent, zodat je zelfs moeilijke sommen vlot kunt maken.

Over complimenten gesproken... Ken je de complimentenbal al? Een leuke manier om kinderen complimenten aan elkaar te laten maken!

#### Een bingospel

Maak een 'bingokaart' met in de vakjes (minder) bekende feiten over je leerlingen. Geef elk kind een kaart en laat ze door de klas lopen. Het doel is om door middel van het stellen van vragen klasgenootjes te vinden die aan de omschrijving voldoen. Het klasgenootje schrijft vervolgens zijn/haar naam in het vakje. Wie heeft er 'bingo'?

#### Een terugblikboek

Blik met je kinderen terug op het afgelopen schooljaar en alles wat jullie met elkaar gedeeld hebben. Laat de kinderen daarna een herinnering op papier schrijven of tekenen. Maak van alle pagina's een boek of scan ze in en maak er een powerpoint presentatie van. Een mooi cadeau op de laatste schooldag. Je leerlingen zullen op deze manier vast nog vaak met plezier terugdenken aan dit jaar!

### 6 TIPS VOOR EEN GOEDE OVERDRACHT

Het eind van het schooljaar nadert snel. Je neemt afscheid van je huidige klas en gaat je voorbereiden op je nieuwe groep kinderen. En terwijl sommige leerkrachten aan het begin van het schooljaar het liefst alles willen weten over de leerlingen die ze krijgen, willen andere leerkrachten graag zo blanco mogelijk starten. Maar een goede overdracht hoort er bij! Niet alleen voor de leerling, maar ook voor de ouders en voor jou als leerkracht. Lees hieronder welke informatie bij de overdracht van belang is en waarom.

#### Creëer een doorgaande lijn

Op veel scholen wordt handelingsgericht gewerkt. Ieder schooljaar verloopt volgens een cyclus van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. Aan het eind van het schooljaar werkt de leerkracht het leerlingvolgsysteem bij met de meest recente gegevens uit toetsen, observaties en/of gesprekken. Deze gegevens zijn van belang voor jou als volgende leerkracht, omdat je deze informatie gebruikt als start voor de komende cyclus. Zo creëer je een doorgaande lijn en kan de ingezette aanpak meteen voortgezet worden.

#### Betrek ouders erbij

Merk je ook wel eens dat kinderen zo gegroeid zijn als ze na een zomervakantie terug op school komen? Dat is vaak niet alleen fysiek zo, maar ook sociaal-emotioneel. Daarom is bij een goede overdracht niet alleen de informatie van de vorige leerkracht van belang, maar ook die van de ouders. Laat ouders weten dat je het waardeert wanneer ze je inlichten over bijzondere omstandigheden in de vakantie, die invloed hebben (gehad) op het kind.

#### Bouw voort op wat werkt

Als leerkracht weet je dat er in elke groep kinderen zijn die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Je collega die de klas vorig jaar had kan je vertellen welke pedagogische-didactische aanpak voor individuele leerlingen werkt. Een ook wat de klas als groep zijnde nodig heeft. Doe je voordeel met deze informatie en bouw voort op de positieve aanpak van vorig jaar.

#### Informatie van de leerling

Vraag ook eens aan de leerling wat hij belangrijk vindt dat jij van hem weet. En hoe hij over zichzelf en school denkt. 'Wat vind je leuk om te doen?' en 'Waar ben je goed in?' Maar ook vragen over leerstijlen kunnen je veel informatie opleveren: 'Hoe kun jij het beste een toets leren?' of 'Wanneer kun jij je goed concentreren?'

Als kinderen wat ouder zijn, kunnen ze meestal best goed verwoorden wat hun onderwijsbehoeften zijn en waar hun talenten liggen. Laat een kind een persoonlijk leerdoel formuleren, zo maakt hij deel uit van zijn eigen ontwikkelproces en dat motiveert!

#### Toets je beeldvorming

Objectief naar leerlingen kijken, dat is wat je wil. Maar vaak onbewust ontstaan er beelden van leerlingen op grond van eerdere informatie of ervaringen. Heb je bijvoorbeeld al een broertje van deze leerling in de klas gehad en ken je de ouders, dan kleurt dat je beeld. Of misschien doet de leerling je denken aan een ander kind dat je kent, waardoor je bepaalde veronderstellingen hebt. Maar ook de manier waarop de leerling in het eerste contact op je overkomt, maakt dat je een idee hebt over hoe de leerling is. Sterker nog, zelfs de naam van een leerling of het uiterlijk kan maken dat je bepaalde verwachtingen hebt. Het is belangrijk om je te realiseren dat dit invloed heeft op je relatie met de leerling. Daarom is het nodig regelmatig je eigen beeldvorming te 'toetsen'. De overdracht met de vorige leerkracht biedt hier goede mogelijkheden voor.

#### En wat heb jij nodig?

Als je in kaart hebt wat de groep als geheel en de individuele leerlingen daarin nodig hebben, kun je nagaan wat dat voor jou betekent. Wat wil je als leerkracht met deze klas bereiken? Wat doe je al? Wat heb je zelf nog nodig aan kennis, vaardigheden, ondersteuning of materialen? Bespreek met je collega, IB-er of directeur hoe dit gerealiseerd kan worden. Op deze manier kun je elkaar als team ondersteunen.

**DE COMPLIMENTENKAART EN DE BINGO-  
KAART ZIJN TOEGEVOEGD ALS BIJLAGE.**



# BINGOKAART

Zoek bij elke beschrijving een kind en vraag ze hun naam op te schrijven.

<b>Wil later dokter worden</b> Naam .....	<b>Gaat deze zomer kamperen</b> Naam .....	<b>Heeft 6 zwem-diploma's</b> Naam .....	<b>Eet graag spruitjes</b> Naam .....	<b>Is de grootste grapjas thuis</b> Naam .....
<b>Helpt vaak anderen</b> Naam .....	<b>Kan heel goed tekenen</b> Naam .....	<b>Bezoekt vaak de dierentuin</b> Naam .....	<b>Gaat met het vliegtuig op vakantie</b> Naam .....	<b>Houdt van tuinieren</b> Naam .....
<b>Kan lekker koken</b> Naam .....	<b>Heeft veel huisdieren</b> Naam .....	<b>Speelt graag een spelletje schaak</b> Naam .....	<b>Wil later uitvinder worden</b> Naam .....	<b>Kan goed computeren</b> Naam .....
<b>Zingt altijd vrolijke liedjes</b> Naam .....	<b>Gaat deze zomer logeren</b> Naam .....	<b>Houdt van drop</b> Naam .....	<b>Treedt wel eens op voor publiek</b> Naam .....	<b>Gaat graag winkelen</b> Naam .....
<b>Houdt niet van ijsjes</b> Naam .....	<b>Wil filmster worden in Hollywood</b> Naam .....	<b>Is een goede voetballer</b> Naam .....	<b>Heeft een medaille gewonnen</b> Naam .....	<b>Is het middelste kind thuis</b> Naam .....



# DE COMPLIMENTEN BAL

Hoe werkt dat?



Iedere dag heeft één kind de complimentenbal in (z'n la). Dit is heel **geheim!**



Dat kind geeft de hele dag aan iedereen complimenten (**bijvoorbeeld 'mooi geschreven' of 'leuke kleren'**).



Alle andere kinderen proberen zo op te letten wie die complimentenbal zou kunnen hebben, **want ....**



Aan het eind van de dag proberen we te raden wie de bal heeft.





# ZELFSTURING BIJ KINDEREN

(executieve functies)

N.a.v. de training: Executieve functies door Dianne Smidt  
(kinderpsy educatie)

## KENMERKEN ZWAKKE ZELFSTURING BIJ KINDEREN

Naarmate kinderen ouder worden, zijn ze steeds beter in staat om hun gedrag te sturen. Deze toename in zelfsturing is gerelateerd aan de ontwikkeling van executieve functies. Hoe kun je als leerkracht de ontwikkeling van deze hersenprocessen stimuleren?

### Executieve functies in het kort

Maar wat zijn dat? En wat hebben executieve functies te maken met leren en gedrag? Executieve functies zijn hersenprocessen, net als taal of geheugen. Bij taal of geheugen weten we meteen wat er wordt bedoeld. De term 'executieve functies' lijkt ingewikkeld, maar dat komt omdat de term direct vertaald is uit het Engels. To execute betekent 'doen' of 'uitvoeren'.

Dus executieve functies zijn de doe-processen in het brein, die ervoor zorgen dat we ons gedrag bewust kunnen sturen. Bij sommige kinderen loopt deze ontwikkeling anders en kan er sprake zijn van een zwakke zelfsturing.

### Zwakke zelfsturing bij 3- tot 5-jarigen

Bij jonge kinderen kun je nauwelijks spreken over een zwakke zelfsturing, omdat vrijwel alle jonge kinderen moeite hebben met het adequaat sturen van hun gedrag. Onderstaand gedrag is dus niet zozeer afwijkend. Het gaat vooral om de intensiteit van het gedrag.

- Snel van de ene activiteit naar de andere overgaan.
- Van slag of in de war raken als iets anders gaat dan anders.
- Regelmatig vragen wat er gaat gebeuren, wanneer, hoe lang nog.
- Behoefte aan veel herhaling bij het leren van nieuwe afspraken.
- Beginnen met puzzels of tekeningen, maar niet afmaken.
- Moeite met het opvolgen van korte instructies (trek je schoenen aan).
- Dingen meteen doen, zonder nadenken.

### Zwakke zelfsturing bij 6- tot 9-jarigen

Vanaf een jaar of 6-7 zijn problemen op het gebied van zelfsturing beter te herkennen, maar ook op deze leeftijd komen onderstaande gedragingen nog veelvuldig voor.

- Snel verveeld raken, ongeduldig.
- Steeds opkijken in de klas tijdens het zelfstandig werken.
- Niet weten waar en hoe te beginnen met een taak of opdracht.
- Weinig tijdsbesef, moeite met inschatten hoe lang iets duurt.
- Snel overweldigd raken bij een veelheid aan informatie.
- Briefjes van school in de tas laten zitten.
- Vaak spullen kwijtraken.

### Zwakke zelfsturing bij 10- tot 13-jarigen

In de bovenbouw komt een zwakke zelfsturing vaak tot uiting in problemen op het gebied van zelfontwikkeling, leerhouding en sociaal gedrag.

- Kiezen voor (leuke) dingen op de korte termijn.
- Zich makkelijk laten meeslepen.
- Spullen vergeten, in de tas laten zitten.
- Onnodige fouten maken (slordigheidsfouten, opdracht niet nalezen).
- Boos worden als het anders gaat dan hij in zijn hoofd heeft.
- Anderen onderbreken.
- Niet weten hoe te beginnen met een opdracht.



## ZELFSTURING IN DE KLAS: WAT HEEFT EEN LEERLING NODIG?

### Veilige en positieve leefomgeving

Een veilig en positief gezin/klas is gericht op:

- samenwerking, harmonie en balans.
- het positieve/wat ergoed of betergaat
- het bekrachtigen van gewenst gedrag
- ruimte voor zelfontplooiing en exploreren van de eigen grenzen
- onvoorwaardelijke acceptatie en vertrouwen in de mogelijkheden van het kind
- aansluiten bij interesse / belevingswereld van het kind
- complimenten en focus op inzet/het proces ipv het eindresultaat/prestatie

### Overzicht

Orde en structuur houdt o.a. in:

- 'rust, reinheid en regelmaat'
- de dagplanning/weekplanning is inzichtelijk en zichtbaar voor alle leerlingen
- voorspelbaarheid
- duidelijke regels die naverteld kunnen worden door het kind
- een opgeruimd en overzichtelijk klaslokaal

### Aandacht

- afwisseling
- korte opdrachten
- prikkelend/interessant, aantrekkelijk aanbodsvorm
- oog-/fysiek contact
- beweging

### Rust

- mindfullmoment inlassen [www.rustmomentindeklas.nl](http://www.rustmomentindeklas.nl)
- tijd om te schakelen van ene naar andere activiteit
- beweeg activiteit buiten pauze
- creëer tijd om nieuwe leerstof te laten bezinken door het te verspreiden over meerdere dagen

## ZELFSTURING IN DE KLAS: WAT HEEFT EEN LEERLING NODIG?

### Inhibitie (je inhouden, stoppen)

- Bereid het kind voor op wat er gaat komen.
- Maak heldere afspraken met elkaar en zorg dat het kind de afspraken ook begrijpt.
- Help het kind (en jezelf) herinneren aan afspraken of regels door ze bijvoorbeeld op te schrijven of ergens op te hangen.
- Leer het kind om hulp te vragen bij moeilijke situaties.
- Steun het kind als hij het moeilijk heeft, een boze reactie werkt alleen maar averechts. Kinderen hebben vaak juist een knuffel nodig of bevestiging van hun gevoelens als ze boos zijn.

### Cognitieve flexibiliteit

- Zorg voor een omgeving die voorspelbaar is voor het kind of de Jongere.
- Kijk kritisch naar het aantal overgangen van de ene naar de andere situatie op een dag en probeer eventueel het aantal activiteiten te beperken.
- Geef meer tijd voor (het wennen aan) nieuwe situaties of veranderingen.
- Probeer overgangen van de ene naar de andere situatie zoveel mogelijk van tevoren aan te kondigen.
- Zorg ervoor dat het kind de kans krijgt om te oefenen met nieuwe situaties.

### Werkgeheugen

- Houd er rekening mee dat kinderen minder dingen tegelijk kunnen doen, onthouden en overzien dan volwassenen. Houd verbale instructies, opdrachten en vragen zo kort mogelijk. Bij jonge kinderen tot een jaar of vijf is het van belang om een ding tegelijk te vragen, en zo concreet mogelijk ('Pak je jas').
- Instructies komen alleen binnen als het kind er aandacht voor heeft. Zorg dat er niet te veel afleiding is (tv, tablet, telefoon) op het moment dat je iets aan het kind vraagt. Kijk elkaar aan, maak contact.
- Maak het onthouden van dingen leuk voor het kind: plak samen briefjes op de deur, bedenk een dansje op de tafel van vier, enzovoort.
- Probeer zoveel mogelijk zintuigen aan te spreken (zien, horen, enzovoort), dan gaat het onthouden makkelijker. Dus naast een verbale instructie kun je het ook aanbieden op papier.
- Help het kind inzicht te krijgen in zijn sterke en minder sterke kanten. Benadruk daarbij de dingen die goed gaan.

### Plannen en organiseren

- Maak situaties, opdrachten en activiteiten behapbaar voor het kind (één ding tegelijk, niet te veel prikkels).
- Bereid voor op water komen gaat, vertel het kind van tevoren hoeveel tijd het nog heeft.
- Ontwikkel routines, zodat je niet steeds een beroep hoeft te doen op planning en het werkgeheugen wordt daarmee ook minder belast.
- Zorg dat het kind weet wat het moet doen, check dit door bijvoorbeeld te vragen 'Kun je me vertellen wat je moet doen?' (Stel geen ja- of neevragen, een kind kan 'ja' zeggen maar nog steeds niet weten wat het moet doen.)
- Zorg dat het kind weet bij wie of waar hij terecht kan voor vragen.

### Gedragsevaluatie

- Houd er rekening mee dat jonge kinderen (jonger dan acht jaar) nog heel erg vanuit zichzelf denken. En dat dit heel belangrijk is voor de ontwikkeling van het eigen 'ik.'
- Kinderen leren vooral door te zien hoe andere (belangrijke) mensen uit hun omgeving dingen doen. Het helpt een kind als je als volwassene je eigen gedrag toelicht, bijvoorbeeld door dingen te zeggen als 'Dat was niet zo handig van me, want...' of 'Even kijken of ik niets vergeten ben.'
- Help het kind om betekenis te geven aan zijn emoties, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Ik zie dat je tranen in je ogen hebt, je vindt het jammer dat Max al meteen ander vriendje had afgesproken om te spelen.'
- Geef het kind inzicht in eigen sterke en zwakke kanten door een lijstje te maken: waar ben ik goed in? Wat kan ik nog niet? Met de nadruk op het woord 'nog'.



## PRAKTISCHE TIPS

### Voorspelbaarheid en structuur in de klas

#### Een effectieve dagplanning:

- Hangt op een plek waar de aandacht naartoe gaat op het moment dat er uitleg of instructie wordt gegeven (meestal voorin, in de buurt van het digibord).
- Is de hele dag zichtbaar.
- Hangt in de buurt van de klok.
- Is voor alle kinderen duidelijk leesbaar (grote letters, ook achterin moeten leerlingen in staat zijn om de dagplanning te lezen).
- Is een overzicht van activiteiten én pauzes.
- Bevat steekwoorden, geen lange zinnen.
- Heeft een globale tijdsaanduiding (een dagplanning is een leidraad, geen strak schema).
- Bevat geen onnodige tekst of plaatjes.
- Maakt steeds gebruik van dezelfde begrippen.
- Laat zien waar je op dit moment bent (bijvoorbeeld door een post-it blaadje te plakken bij de huidige activiteit).

#### De volgende keer dat je een A-4tje ophangt aan de muur, sta dan eens stil bij de volgende vragen en punten:

- Wat staat er op dit vel papier? Is het een schoolregel, een inspirerende tekst, een afspraak, een geheugensteuntje, een afbeelding, enzovoort.
- Wat is het doel van dit papier? Wat wil ik dat mijn leerlingen hieruit meenemen?
- Hoe vaak hebben ze deze informatie nodig? Hoe vaak wil ik dat ze op dit papier kijken? Als het bijvoorbeeld gaat om een regel die de kinderen aan het leren zijn, dan wil je dat ze er regelmatig naar kijken. Als het gaat om een gedicht, dan is dat niet nodig.
- Afhankelijk van de inhoud (regel, gedicht, afbeelding) bepaal je de plek op de muur. Als je wilt dat je leerlingen het papier vaak zien, hang het dan op een plek waar de aandacht is tijdens jouw uitleg of instructie.

#### Stimuleer de zelfsturing van je leerlingen op een informele manier, bijvoorbeeld met een kookactiviteit (vanaf groep 5).

Ga eens bakken met je klas (bijvoorbeeld appelflappen) en gebruik deze activiteit om de verschillende aspecten van zelfsturing te expliciteren. Dat zou je als volgt kunnen doen (verdeeld over verschillende dagen):

1. Vertel je klas dat jullie appelflappen gaan maken (= aanbrengen van een kader). Laat zien wat appelflappen zijn, bijvoorbeeld door een aantal foto's te tonen op het digibord. Laat bijvoorbeeld duidelijk zien dat er gesneden stukjes appel in zit, zodat kinderen later weten dat ze een mes nodig hebben.
2. Maak duidelijk dat een goede planning belangrijk is om een taak te volbrengen.
3. Laat je leerlingen de volgende vragen in tweetallen beantwoorden en opschrijven.
  - Welke ingrediënten en kookspullen heb je nodig om appelflappen te maken?
  - Heb je nog andere dingen nodig?
  - Hoe ga je beginnen? Wat is het eerste dat je gaat doen?
  - En wat ga je daarna doen? Schrijf de verschillende stappen op.
4. Bespreek daarna klassikaal de verschillende manieren van aanpak. Er is geen goed of fout. Wat belangrijk is, is dat de kinderen nadenken over de aanpak van een nieuwe, complexe taak. En dat ze gaan inzien dat de ene planning leidt tot een ander resultaat dan de andere. Je kunt bijvoorbeeld de oven aanzetten voordat je begint, dan is die op temperatuur als de appelflappen klaar zijn. Maar je kunt ook de oven pas aanzetten als de appelflappen klaar zijn. In dat geval zal je moeten wachten. Maar misschien kun je in die tijd wel alvast gaan afwassen. Hoe dan ook, het is belangrijk dat kinderen gaan inzien dat er meerdere manieren zijn om de taak aan te pakken en dat de ene manier efficiënter is (sneller of met minder inspanning) dan de andere.

5. Laat de kinderen na de plenaire bespreking weer in tweetallen overleggen of ze eventueel nog wijzigingen willen aanbrengen in hun plan.
6. Zorg dat er voldoende ingrediënten en kookspullen aanwezig zijn om appelflappen te maken met je klas. Je kunt elk kind bijvoorbeeld vragen om van huis een aantal spullen mee te nemen.
7. Vervolgens zou je een paar ouders kunnen vragen om op de dag zelf te komen helpen en wellicht een paar bakplaten thuis af te bakken. Zorg ervoor dat de kinderen hun eigen gemaakte stappenplan volgen.
8. Na het gezamenlijk opeten van de appelflappen kom je terug op de gemaakte planning. Bespreek met elkaar: wat was handig, snel of makkelijk? Hoe zouden ze het de volgende keer aanpakken?

Dit artikel is n.a.v. de training **Executieve functies** door **Dr. Diana Smidts** kinderneuropsycholoog / GZ-psycholoog, Registerpsycholoog NIP en Orthopedagoog-Generalist NVO.

