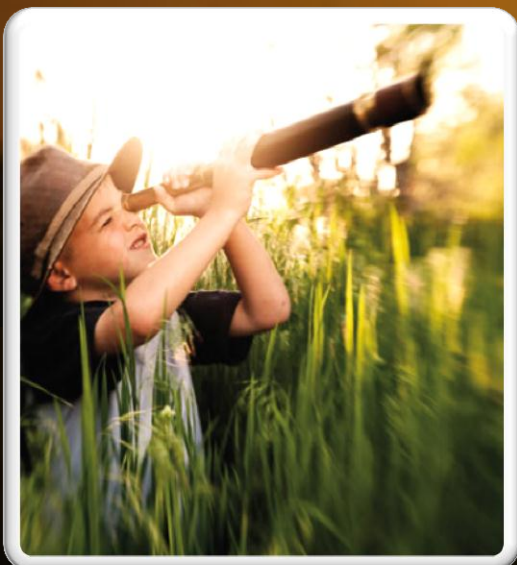


VAN EEN BELEMMERING NAAR EEN KANS?!

IN SPELEN OP SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE...
EEN POSITIEVE BLIK OP HET BIEDEN VAN PASSEND ONDERWIJS
AAN LEERLINGEN MET ADHD!

AFSTUDEERONDERZOEK

Naam student	: Heidi Kok
Klas	: L4U (DTO)
Studentnummer	: 090965
Cursusjaar	: 2011/2012
Begeleider	: Jurriaan Steen



Van een belemmering naar een KANS?!

Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften...een positieve blik op het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met ADHD!

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	5
INLEIDING	7
VRAAGSTELLING EN METHODE	9
Aanleiding	9
Probleemstelling	9
Hoofdvraag	9
Deelvragen theorie	9
Deelvragen praktijk	9
Hypothese	10
Werkwijze en onderzoeksinstrumenten	10
Onderzoeksgroep en profielbeschrijving scholen	11
Soort onderzoek	12
Validiteit	12
HOOFDSTUK 1.....	13
Passend Onderwijs en de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool	13
1.1 Wat is Passend Onderwijs?	13
1.2 Wat is de aanleiding voor Passend Onderwijs?.....	13
1.3 Wat gaat er veranderen door de invoering van Passend Onderwijs?.....	14
1.4 Wanneer vinden de veranderingen plaats?	16
1.5 Wat zijn de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool?	16
1.6 Hoe worden mogelijkheden/grenzen van leerkrachten om passend onderwijs te kunnen bieden in kaart gebracht?	19
1.7 Deelconclusie.....	19
HOOFDSTUK 2.....	23
ADHD en de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie	23
2.1 Wat is ADHD?	23
2.2 Theorieën over ADHD.....	23
2.3 Oorzaken van ADHD	24
2.4 Comorbiditeit	25
2.5 Wat zijn de kenmerken van ADHD?	25
2.6 Wat zijn de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie?	27
2.7 Deelconclusie.....	32

HOOFDSTUK 3.....	34
Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD	34
en competenties van leerkrachten	34
3.1 Wat zijn onderwijsbehoeften?	34
3.2 Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?	35
3.3 Wat zijn competenties?.....	41
3.4 Welke competenties hebben leerkrachten nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?	42
3.5 Deelconclusie.....	59
HOOFDSTUK 4.....	62
Ontwikkelde competenties en te ontwikkelen competenties van leerkrachten om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD	62
4.1 Resultaten eigen beoordeling competenties	62
4.2 Resultaten per competentie.....	63
4.3 Deelconclusie.....	74
HOOFDSTUK 5.....	78
Streven van leerkrachten naar te ontwikkelen competenties om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD	78
5.1 Resultaten eigen beoordeling / streven naar competenties.....	78
5.2 Resultaten per competentie van de reguliere basisschool	80
5.3 Resultaten per competentie van de school voor speciaal basisonderwijs.....	82
5.4 Deelconclusie.....	83
6. CONCLUSIE / AANBEVELINGEN / DISCUSSIE	85
6.1 Conclusie	85
6.2 Aanbevelingen.....	87
6.3 Discussie	89
7. EVALUATIE	91
LITERATUURLIJST.....	94
BIJLAGE 1 - Enquête.....	96
BIJLAGE 2 - Resultaten gesloten vragen enquête	100
BIJLAGE 3 - Resultaten open vragen enquête	101

SAMENVATTING

Van een belemmering naar een KANS?!

Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften...een positieve blik op het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met ADHD!

Leerlingen met ADHD...welke leerkracht kent ze niet? Menige leerkracht zal zich wel eens afgevraagd hebben hoe nu op de juiste manier om te gaan met 'die ADHD'er in de groep'. Vaak worden vooral de negatieve kanten of de belemmeringen belicht van het gedrag dat een kind met ADHD kan laten zien: beweeglijkheid, concentratieproblemen, impulsiviteit.

In dit onderzoek wil ik juist een POSITIEVE blik werpen op het bieden van (passend) onderwijs aan leerlingen met ADHD. Mijn onderzoek gaat dus niet over de vraag: 'Wat is er mis met een kind met ADHD?', maar: 'Wat heeft een kind met ADHD nodig?'

De aanleiding voor dit onderzoek vormt de komst van Passend Onderwijs, waardoor de 'Rugzakken' in het regulier onderwijs - voor kinderen die een indicatie voor speciaal onderwijs hebben - in de toekomst waarschijnlijk zullen gaan verdwijnen of een andere invulling zullen krijgen. Alle zorg zal straks in de klas geboden moeten worden. Een leerkracht moet dus handelingsbekwaam zijn om met een complexe groep (qua niveau en gedrag) te werken. Leerkrachten zullen over bepaalde competenties moeten beschikken om zorg aan een kind met ADHD in de klas te kunnen bieden.

In dit afstudeeronderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Welke competenties heb je als leerkracht nodig om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD, door in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, heb ik literatuuronderzoek gedaan naar de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool, naar de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie, naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en naar de competenties die leerkrachten nodig hebben om in te kunnen spelen op die specifieke onderwijsbehoeften.

Daarnaast heb ik op een reguliere basisschool en op een school voor speciaal basisonderwijs enquêtes afgenomen om te onderzoeken welke competenties leerkrachten op beide soorten scholen hebben om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, welke competenties zij zouden kunnen ontwikkelen en welke competenties zij zouden willen ontwikkelen.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat kennis, vaardigheden en attitudes van leerkrachten cruciaal zouden zijn om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD. Naar mijn idee vallen 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitude' allen onder het woord 'competentie'. Je hebt als leerkracht competenties nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling met ADHD.

De beroepsgroep van leraren heeft onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in de afgelopen jaren bekwaamheidseisen ontworpen. Er zijn zeven (SBL-) competenties vastgesteld. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat je als leerkracht al deze competenties nodig hebt om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, en hen zo Passend Onderwijs te kunnen bieden. De specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, die ik in de literatuur vond, kon ik namelijk allemaal verbinden aan de SBL-competenties voor leerkrachten. Wel zou ik vooral het belang van de competentie in reflectie en

ontwikkeling, de interpersoonlijke competentie en de pedagogische competentie willen onderstrepen.

Zoals in de conclusie weergegeven, blijkt uit het praktijkonderzoek - op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria - dat voor beide scholen de pedagogische competentie, de vakinhoudelijke en didactische competentie en de competentie in reflectie en ontwikkeling 'belangrijke ontwikkelcompetenties' zijn. Verder zou de competentie in het samenwerken met collega's voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' zijn.

Tevens blijkt uit het praktijkonderzoek dat zowel de leerkrachten in het regulier als in het speciaal basisonderwijs, hun competenties graag verder zouden willen ontwikkelen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het regulier onderwijs zich het meest zouden willen ontwikkelen in hun pedagogische competentie. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zouden zich het meest willen ontwikkelen in hun vakinhoudelijke en didactische competentie.

Voor beide soorten scholen heb ik per competentie mogelijke ontwikkelpunten weergegeven in hoofdstuk 4. Ik heb ervoor gekozen om de stellingen (die onder de 'belangrijke ontwikkelcompetenties' vallen) waarbij in totaal 50% of meer op 'nooit', 'zelden' en/of 'soms' gescoord werd, in de aanbevelingen op te nemen. Daarnaast heb ik ook nog een aantal regelmatig terugkerende antwoorden op de open vragen van de enquête in de aanbevelingen verwerkt.

De conclusie en de aanbevelingen vanuit mijn onderzoek, zouden door de scholen die bij dit onderzoek betrokken zijn, meegenomen kunnen worden in de verdere ontwikkelingen en voorbereidingen voor Passend Onderwijs.

INLEIDING

Stel je voor: ik krijg straks als beginnend leerkracht een kind of zelfs meerdere kinderen met ADHD in mijn klas... Help! Hoe ga ik om met dat gewiebel en al die onrust in de klas? Hoe zorg ik ervoor dat het kind geconcentreerd blijft? Hoe reageer ik op de impulsiviteit van een kind met ADHD?

De komst van Passend Onderwijs maakt de kans bepaald niet kleiner dat je als leerkracht één of meer kinderen met ADHD in je klas krijgt... En dan? Als leerkracht moet je dan wel over bepaalde competenties beschikken om zorg aan een kind met ADHD in de klas te kunnen bieden.

Wel eens van handelingsgericht werken (HGW) gehoord? Een van de uitgangspunten van handelingsgericht werken is: 'De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.'

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 16) geven de volgende definitie van onderwijsbehoeften: *'Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken.'*

Het formuleren van onderwijsbehoeften vraagt een omslag in denken: je redeneert van 'wat het kind heeft', bewust naar 'wat het kind nodig heeft'. *'Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?'* (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009, p. 17).

Hierop is ook de titel van dit onderzoek gebaseerd:

Van een belemmering naar een KANS?!

Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften...een positieve blik op het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met ADHD!

Passend Onderwijs, ADHD, handelingsgericht werken: drie interessante kwesties voor een afstudeeronderzoek voor de Pabo-opleiding! In dit onderzoek zijn de drie genoemde onderwerpen gecombineerd.

In mijn afstudeeronderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Welke competenties heb je als leerkracht nodig om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD, door in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Dit verslag heeft de volgende indeling:

- In hoofdstuk 1 vindt u beschreven wat Passend Onderwijs inhoudt en wat de gevolgen van Passend Onderwijs zijn voor leerkrachten op een reguliere basisschool.
- In hoofdstuk 2 komt aan de orde wat ADHD is en wat de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie zijn.
- Vervolgens worden in hoofdstuk 3 specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD beschreven. Tevens wordt in dit hoofdstuk aangegeven welke competenties leerkrachten nodig hebben om in te kunnen spelen op die specifieke onderwijsbehoeften.
- In hoofdstuk 4 is vermeld welke competenties de leerkrachten - op de scholen waar ik enquêtes heb afgenomen - hebben om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, alsmede in welke competenties zij zich nog zouden kunnen ontwikkelen.
- Hoofdstuk 5 sluit hierop aan en geeft weer welke competenties de leerkrachten nog zouden willen ontwikkelen.
- Hoofdstuk 6 bevat de conclusie, aanbevelingen en discussie.
- Tenslotte evalueer ik in hoofdstuk 7 op dit onderzoek.

(De namen van de scholen die meegewerkt hebben aan het praktijkonderzoek, zijn in dit verslag geanonimiseerd: 'school R' en 'school S'.)

Mijn wens is dat leerkrachten (en ik zelf als toekomstig leerkracht) - door bewustwording van de competenties die nodig zijn - beter in zullen kunnen spelen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, zodat die leerlingen daarbij gebaat zijn!

Ik hoop dat u dit verslag met veel plezier en interesse leest!

Heidi Kok

juni 2012

VRAAGSTELLING EN METHODE

Aanleiding

Op de basisschool waar ik werk, kreeg een jongen de diagnose ADHD. Er werd een 'Rugzak' aangevraagd en toegekend. Vervolgens kregen we als school ambulante begeleiding voor deze jongen. Maar: een deel van de begeleiding moest door de school zelf worden verzorgd. Voor 2 uur per week moest er vanuit de school een rugzakbegeleider voor deze jongen beschikbaar zijn. De rugzakbegeleider werd wel aangestuurd door een ambulant begeleider. Ook werd door de ambulant begeleider een handelingsplan opgesteld en de voortgang daarvan bewaakt.

Naar aanleiding hiervan kwam ik samen met een intern begeleider op de vraag: Hoe gaat dit straks met Passend Onderwijs, als de 'Rugzakken' in de toekomst waarschijnlijk zullen verdwijnen of een andere invulling zullen krijgen en alle zorg in de klas geboden moet worden?

Wij bespraken samen dat leerkrachten over bepaalde competenties zouden moeten beschikken om zorg aan een kind met ADHD in de klas te kunnen bieden, en dat leerkrachtgedrag van grote invloed is op het gedrag van een leerling. Naar aanleiding daarvan kwamen we op het idee dat dit wel een interessant onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek zou kunnen zijn:

Van een belemmering naar een KANS?!

Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften...een positieve blik op het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met ADHD!

Vervolgens kwam ik - na diverse malen overleg met de intern begeleider (van de school waar ik werk) en mijn afstudeerbegeleider - tot de volgende probleemstelling, hoofdvraag en deelvragen:

Probleemstelling

Ik onderzoek wat de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD zijn en over welke vaardigheden je als leerkracht moet beschikken om daarop in te kunnen spelen, omdat ik wil weten in hoeverre leerkrachten (op een reguliere basisschool en op een school voor speciaal basisonderwijs) competent zijn in het inspelen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD,

teneinde te kunnen bepalen welke vaardigheden van leerkrachten nog ontwikkeld moeten worden om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD.

Hoofdvraag

Welke competenties heb je als leerkracht nodig om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD, door in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Deelvragen theorie

1. Wat is Passend Onderwijs en wat zijn de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool?
2. Wat is ADHD en wat zijn de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie?
3. Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en welke competenties hebben leerkrachten nodig om in te kunnen spelen op die specifieke onderwijsbehoeften?

Deelvragen praktijk

4. Welke competenties hebben leerkrachten (op een reguliere basisschool of op een school voor speciaal basisonderwijs) om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, en welke competenties zouden zij kunnen ontwikkelen?

5. Welke competenties zouden leerkrachten (op een reguliere basisschool of op een school voor speciaal basisonderwijs) willen ontwikkelen om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Hypothese

Bij het opstellen van het onderzoeksvoorstel met bovengenoemde deelvragen, had ik de volgende hypothese opgesteld, in volgorde van de deelvragen:

1. Passend onderwijs staat voor maatwerk in het onderwijs. Voor elk kind onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten. Geen kind tussen wal en schip dus. Een leerkracht moet competent zijn om met een complexe groep (qua niveau en gedrag) te werken.
2. Stooris. Concentratieproblemen, impulsiviteit en hyperactiviteit.
3. Onderwijsbehoeften leerlingen, bijv.: structuur in organisatie, afwisseling in instructie, directe feedback, aanmoediging door belonen.
Vaardigheden leerkrachten, bijv.: goed klassenmanagement, variatie in instructiemethoden, consequent kunnen zijn, positief gedrag kunnen bevorderen door belonen.
4. Veel leerkrachten zullen al een heel aantal dingen doen: veel structuur bieden, visualiseren bij instructie, etc.
Interventies: Elkaars kennis/tips uitwisselen tijdens bouwvergaderingen. Presentatie door IB'er tijdens plenaire vergadering. Cursus. Studiedag. Collegiale consultatie.
5. Waarschijnlijk behoefte aan: meer theoriekennis, ontwikkelen van een aantal vaardigheden zoals 'direct feedback geven', en ondersteuning door collega's/IB'er.

Werkwijze en onderzoeksinstrumenten

Het formuleren van de probleemstelling, de hoofdvraag en de deelvragen van mijn onderzoek, vormde de start van het onderzoek. Alles moest verwerkt worden in een onderzoeksopzet, die na enkele wijzigingen is goedgekeurd.

Vervolgens ben ik met het literatuuronderzoek aan de slag gegaan. Ik heb diverse boeken, tijdschriften en websites, zoals die in de literatuurlijst weergegeven zijn, geraadpleegd om tot antwoorden op de deelvragen 1 tot en met 3 te kunnen komen.

Vanuit de theoretische kennis die ik inmiddels had verzameld, heb ik daarna een enquête opgesteld, om op die wijze praktijkonderzoek te kunnen doen.

De enquête voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs is opgesteld op basis van de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD en de SBL-competenties.

De enquête bevat verschillende onderdelen:

1. stellingen, waarop gereageerd kan worden d.m.v. een vijfpuntschaal: nooit-zelden-soms-vaak-altijd; deze stellingen zijn geformuleerd op basis van een heel aantal specifieke onderwijsbehoeften van een kind met ADHD, die ik in de literatuur vond.
2. 'cijfer-vragen', waarbij leerkrachten d.m.v. een cijfer hun eigen competentie kunnen beoordelen, alsmede aan kunnen geven welke cijfer zij zouden willen bereiken;
3. open vragen, per onderdeel, maar ook aan het eind van de enquête.

De inhoud van de enquête is uiteraard besproken met de intern begeleider en mijn afstudeerbegeleider. Na het doorvoeren van enkele wijzigingen, kon de enquête verspreid worden.

De enquête is ingevuld door:

- 20 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van 'school R': een school voor regulier basisonderwijs. Een van de enquêtes kon helaas niet verwerkt worden, omdat deze leerkracht nog maar kort in het onderwijs werkzaam is en nog geen ervaring heeft met ADHD-kinderen, waardoor veel antwoorden niet ingevuld konden worden.
- 8 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van 'school S': een school voor speciaal basisonderwijs.

Waar verderop geschreven wordt over leerkrachten in het regulier onderwijs of leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, worden dus telkens de genoemde aantallen leerkrachten van bovengenoemde scholen bedoeld.

Vervolgens heb ik de resultaten van de enquête in grafieken verwerkt:

- Ik heb de resultaten per stelling in grafieken verwerkt. Hiervoor verwijs ik u naar bijlage 2.
- Verder heb ik per competentie de gemiddelde resultaten op de stellingen in een grafiek verwerkt, zoals u ook in bijlage 2 kunt vinden. Dit kon, omdat alle stellingen in de enquête positief geformuleerd waren.
- Ook heb ik een grafiek gemaakt van het gemiddelde cijfer dat leerkrachten zichzelf per competentie gaven, alsmede een grafiek van het gemiddelde streefcijfer dat leerkrachten per competentie zouden willen bereiken, en tenslotte een grafiek van de groei tussen deze cijfers. In hoofdstuk 4 en 5 kunt u deze grafieken vinden, alsmede in bijlage 2.
- De antwoorden op de open vragen heb ik verwerkt in bijlage 3.

Ik heb voor staafgrafieken gekozen, omdat je op deze wijze telkens de resultaten van het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs naast elkaar kunt vergelijken en in één oogopslag de overeenkomsten/verschillen kunt zien.

Vanuit de resultaten heb ik de deelvragen 4 en 5 beantwoord. De gemiddelde uitkomsten per competentie heb ik in de hoofdstukken 4 en 5 verwerkt. Verder heb ik in hoofdstuk 4 een aantal stellingen uit de enquête genoemd, waarbij de scores mij opvielen, omdat er bijvoorbeeld veel op 'nooit', 'zelden' of 'soms' gescoord werd, of er een aanzienlijk verschil tussen beide scholen zichtbaar was. Onderliggende getallen, de resultaten per stelling, alsmede alle antwoorden op de open vragen, zijn in bijlage 2 en 3 verwerkt.

Vervolgens heb ik in hoofdstuk 6 de conclusies van dit onderzoek weergegeven, alsmede de aanbevelingen.

Tenslotte heb ik in hoofdstuk 7 een evaluatie op dit onderzoek geschreven.

Onderzoeksgroep en profielbeschrijving scholen

Zoals eerder aangegeven, bestaat mijn onderzoeksgroep uit:

- 19 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van 'school R': een school voor regulier basisonderwijs.
- 8 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van 'school S': een school voor speciaal basisonderwijs.

Profielbeschrijving 'school R':

'School R' is een reguliere basisschool en telde per 1 oktober 2011 688 leerlingen. Het onderwijs wordt gegeven in 28 verschillende groepen. De gemiddelde groepsgrootte bedraagt dus 25 leerlingen. De school heeft 3 schakelgroepen voor leerlingen die achterblijven bij de gewone jaargroepen en het nodig hebben om even terug te schakelen (een halfjaar).

De leerlingen zijn verdeeld over drie bouwen: de onderbouw (gr. 1-3), de middenbouw (gr. 4-6) en de bovenbouw (gr. 7-8). Iedere bouw heeft een intern begeleider voor de leerlingenzorg in die bouw. De intern begeleider is 1 à 2 dagen beschikbaar voor deze taken; daarnaast staat de intern begeleider voor een eigen groep.

Er is één onderwijsassistent in dienst, die in de kleuterbouw wordt ingezet. Verder heeft de school jaarlijks een aantal onderwijsassistent-stagiaires. In groep 3 t/m 8 wordt dus af en toe een onderwijsassistent ingezet, maar niet structureel.

De school werkt overwegend nog niet met groepsdoorbrekend onderwijs, op twee groepen na die dit bij het vak rekenen toepassen.

Profielbeschrijving 'school S':

'School S' is een school voor speciaal basisonderwijs en telde per 1 oktober 2011 149 leerlingen. Het onderwijs wordt gegeven in 12 verschillende groepen. De gemiddelde groepsgrootte bedraagt 13 leerlingen.

De school heeft 1,8 FTE aan intern begeleiders, verdeeld over 3 verschillende bouwen.

In alle groepen wordt gewerkt met een (parttime) onderwijsassistente. Zij assisteert bij het geven van onderwijs. De onderwijsassistente verricht allerlei organisatorische en onderwijskundige activiteiten en functioneert onder leiding van de leerkracht. In de schoolgids van 2011/2012 staat geschreven: *'Meer handen in de klas zorgt er immers voor dat er nog beter inhoud gegeven kan worden aan de gedachte van: onderwijs op maat. We merken, dat de inzet van de onderwijsassistenten het onderwijs echt ten goede komt.'*

Aan de school is een ambulant begeleider verbonden, die 4 dagen per week werk verricht voor het samenwerkingsverband waar de school onder valt. Ook is er voor anderhalve dag per week een maatschappelijk werkende aan de school verbonden. De maatschappelijk werkende heeft contact met ouders bij de aanmelding van een leerling. Ook ondersteunt ze gezinnen die in moeilijke omstandigheden zijn en onderhoudt ze contacten met externe organisaties. Zij kan ook betrokken worden bij extra zorg aan leerlingen.

De school biedt bij het vak rekenen groepsdoorbrekend onderwijs.

Soort onderzoek

Dit onderzoek is een kwantitatief onderzoek. Het praktijkonderzoek is uitgevoerd door middel van vragenlijsten. Ik heb geprobeerd zoveel mogelijk in te perken, door veel aandacht te besteden aan het zorgvuldig formuleren van de vragen in de enquête of vragenlijst. Eigen interpretatie wordt hierdoor bij de analyse zoveel mogelijk uitgeschakeld volgens Kallenberg, Koster, Onstenk, e.a. (2011)

Validiteit

In overeenstemming met de aandachtspunten die Kallenberg, Koster, Onstenk e.a. (2011) geven voor een kwantitatief vragenlijstonderzoek, heb ik het onderzoek op de volgende wijze uitgevoerd:

- Ik heb geprobeerd om alle aspecten waarvan ik dacht dat ze relevant zouden zijn, in de vragenlijst op te nemen. Nu was dit best lastig, omdat ik in hoofdstuk 3 aan de hand van de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD tot de formulering van een groot aantal competenties van leerkrachten kwam, die ik niet allemaal op kon nemen in de vragenlijst. In overleg met de intern begeleider en mijn afstudeerbegeleider heb ik de belangrijkste aspecten opgenomen.
- De vragenlijst is vóór afname voorgelegd aan de intern begeleider, met de vraag of zij nog dingen miste.
- Ik ben voor mezelf nagegaan of de formuleringen de begrippen die ik wilde onderzoeken daadwerkelijk dekken. Waar ik twijfelde heb ik een toelichting bij de stelling vermeld.

De interne validiteit van dit onderzoek is mijns inziens geloofwaardig: ik heb de analyse binnen het onderzoek adequaat uitgevoerd. De informatie uit mijn onderzoek komt vanuit verschillende bronnen: diverse literatuur en enquêtes.

Wat de externe validiteit van het onderzoek betreft: de onderzoeksconclusies gelden niet voor andere, niet onderzochte situaties. Dit onderzoek is niet generaliseerbaar, aangezien ik maar twee scholen bij mijn onderzoek betrokken heb, en de aantallen ingevulde enquêtes per soort school veel van elkaar verschillen (19 tegenover 8).

HOOFDSTUK 1

Passend Onderwijs en de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool

1.1 Wat is Passend Onderwijs?

Er zijn verschillende definities of omschrijvingen van Passend Onderwijs te vinden:

- Op de website www.passendonderwijs.nl (2012) staat de volgende definitie van Passend Onderwijs vermeld:
Goed onderwijs voor alle leerlingen, ook voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Elk kind heeft recht op goed onderwijs. Voor de meeste kinderen is het reguliere onderwijs de beste plek, want dat biedt de beste voorbereiding op een vervolgopleiding, meedoen in de samenleving en zelfredzaamheid. Als het echt nodig is, kunnen kinderen naar het speciaal onderwijs. De ontwikkeling van het kind en de ondersteuning die het daarbij nodig heeft, vormt in het regulier en speciaal onderwijs het uitgangspunt. Ouders worden bij de keuze nauw betrokken.
- Eijsink, Limpens en Nekkers (2005, p. 2) geven in het manifest 'Géén kind tussen wal en schip!' - waarin verschillende voorstellen gedaan worden voor meer aandacht voor zorgleerlingen in het onderwijs - ook een beeld van Passend Onderwijs:
Alle kinderen hebben het vermogen iets te leren en het recht zich een plaats in de samenleving te verwerven. Daarom is voor alle kinderen goed onderwijs noodzakelijk. Het onderwijs moet alle kinderen maximale ontplooiingskansen bieden ten aanzien van kennis, vaardigheden en houding. Voor de meeste kinderen lukt dat goed in het basis en voortgezet onderwijs. Voor een bepaalde groep leerlingen is extra zorg en aandacht op maat nodig.
- Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 49) geven de volgende omschrijving van Passend Onderwijs:
'Passend Onderwijs streeft naar afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, zoveel mogelijk in het regulier onderwijs.'
- Henk Keesenberg (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010, p. 14) noemt als doel van Passend Onderwijs:
'Goed onderwijs en goede zorg voor alle leerlingen.'
- Sharon Kruisdijk - schoolpsycholoog - geeft de volgende omschrijving van Passend Onderwijs:
'Bij Passend Onderwijs staat de leerling dus centraal en dan in het bijzonder zijn of haar onderwijsbehoeften: wat heeft dit kind, met deze ouders, in deze groep, met deze leerkracht op deze school voor de komende periode nodig?' (Kruisdijk, 2010/2011, p. 55)

Door Passend Onderwijs beoogt men dus elke leerling een passend onderwijsaanbod te bieden. Een onderwijsaanbod passend bij de onderwijsbehoeften, mogelijkheden en talenten van ieder kind. Men wil zoveel mogelijk leerlingen (met speciale onderwijsbehoeften) binnen het regulier onderwijs houden en zo weinig mogelijk leerlingen verwijzen naar het speciaal onderwijs.

1.2 Wat is de aanleiding voor Passend Onderwijs?

In Nederland wordt er al tientallen jaren gediscussieerd over zorgleerlingen: leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. De één vindt dat zorgleerlingen in het regulier onderwijs thuis horen. De ander is er juist voorstander van om zorgleerlingen in het speciaal onderwijs te plaatsen.

Vanaf eind jaren tachtig ontstond daarnaast ook nog de discussie over de betaalbaarheid en beheersbaarheid van speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs groeide namelijk snel. Beide discussiepunten zijn nog steeds aan de orde: zowel de positie van het speciaal onderwijs, als de kosten van het speciaal onderwijs.

Men heeft jaren geprobeerd om naar oplossingen te zoeken. In september 2005 heeft de toenmalige minister van OCW een beleidsnotitie naar de Tweede Kamer gestuurd: 'Vernieuwing zorgstructuren in het funderend onderwijs'. In deze notitie kwam voor het eerste het begrip 'zorgplicht' naar voren, waaronder het volgende wordt verstaan:

Ieder schoolbestuur heeft de verantwoordelijkheid een passend onderwijs-zorg-arrangement aan te bieden aan iedere leerling die zich bij een school van dat schoolbestuur aanmeldt of bij een school van dat bestuur is ingeschreven. Als een school een bepaald arrangement niet zelf in huis heeft, moet het bestuur van die school in samenwerking met besturen die dit arrangement wel kunnen aanbieden, zorgen dat de leerling dat onderwijsarrangement aangeboden krijgt, met een gemotiveerde doorverwijzing. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010, p. 9)

1.3 Wat gaat er veranderen door de invoering van Passend Onderwijs?

Vanaf de introductie van het begrip 'zorgplicht', hebben er veel veldbenaderingen en overlegmomenten met verschillende organisaties plaatsgevonden. Op grond daarvan zijn diverse (herziene) notities en (invoerings)plannen naar de Tweede Kamer gestuurd.

In de maanden juni tot en met november van het jaar 2009 heeft men zich bezonnen op het proces Passend Onderwijs. Gedurende deze maanden is - door intensief overleg met organisaties voor werkgevers, personeelsvakorganisaties en ouderorganisaties - het proces overwogen. Het resultaat hiervan was: een andere koers voor Passend Onderwijs. De doelstellingen bleven hetzelfde, maar de aanpak werd gewijzigd. De uitgangspunten van deze nieuwe koers zijn:

1. Terug naar de zorgplicht:

Men wil graag zoveel mogelijk leerlingen binnen het regulier onderwijs houden. Om dat te kunnen bereiken, zijn reguliere besturen verplicht om te zorgen voor een zo goed mogelijk zorgaanbod. Kan een bestuur geen passende onderwijsomgeving garanderen voor een kind, dan moet zij afspraken maken met collega-scholen.

2. Zichtbare effecten:

Er moet een zichtbaar rendement zijn van het geld en de moeite die gestoken worden in Passend Onderwijs.

3. Transparante inzet middelen in de klas:

De investeringen moeten vooral zichtbaar worden in de klassen, om leerkrachten toe te rusten om met verschillen tussen leerlingen om te kunnen gaan. Er moeten minder middelen buiten de klas terecht komen. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010)

Door Infinite Financieel in Utrecht is - in opdracht van onder meer de PO-Raad en de VO-Raad - een document opgesteld (juni 2011). Daarin wordt de werking van Passend Onderwijs in het PO en VO ten opzichte van de huidige situatie geschetst. Deze samenvatting heeft men gebaseerd op een aantal in 2011 verzonden voorstellen en brieven aan de Tweede Kamer. In genoemd document staan diverse veranderingen weergegeven. Deze veranderingen vormen (een deel van) de uitwerking van de drie bovengenoemde uitgangspunten van Passend Onderwijs: terug naar de zorgplicht, zichtbare effecten en transparante inzet middelen in de klas. Ik noem hieronder de hoofdzaken uit het document. Hierbij plaats ik de kanttekening dat na het opstellen van bovengenoemd document, het kabinet inmiddels is gevallen (april 2012), waardoor ik hier geen bindende uitspraken over kan doen of dit in de toekomst daadwerkelijk allemaal zo zal gaan gebeuren. Verder zijn er na het opstellen van dit document door de (nu demissionaire) Minister van Onderwijs wat wijzigingen aangebracht op het oorspronkelijke voorstel voor de invoering van Passend Onderwijs. Deze wijzigingen hoop ik tussen

haakjes achter de oorspronkelijke data, die in genoemd document van juni 2011 vermeld waren, weer te geven.

- Per 1 augustus 2013 verdwijnt de Leerlinggebonden Financiering (LGF) of Rugzak (huidige stand van zaken: de Rugzak zal in de toekomst waarschijnlijk verdwijnen of een andere invulling krijgen), omdat:

- *men terug wil naar de zorgplicht;*
- *men de middelen/investeringen zoveel mogelijk binnen de klas wil inzetten.*

Het is nu zo dat kinderen met een indicatie voor speciaal onderwijs in het regulier basisonderwijs geholpen kunnen worden, met behulp van een Rugzak. Deze leerlingen kunnen op deze wijze in het regulier basisonderwijs blijven. Per 1 augustus 2010 bedraagt het gemiddelde bedrag per rugzak ongeveer € 11.000,-. Dit geld is bedoeld voor extra begeleiding van de leerling en ondersteuning van de leerkracht, door expertise van het speciaal onderwijs. Van genoemd bedrag van € 11.000,- gaat ongeveer twee derde deel naar de basisschool (schooldeel: voor extra begeleiding van de leerling) en een derde deel naar de speciaal onderwijsschool die daarmee de ambulante begeleiding (AB) verzorgt.

De hierboven beschreven regeling gaat veranderen: de Rugzak verdwijnt en de gelden die nu nog landelijk beschikbaar zijn voor de rugzakken, blijven voor 76% bestaan (huidige stand van zaken: de Rugzak zal in de toekomst waarschijnlijk verdwijnen of een andere invulling krijgen; de gelden voor de rugzakken blijven voorlopig voor 100% bestaan). Het geld wordt in de nieuwe situatie uitgekeerd aan het Samenwerkingsverband. Vervolgens gaat het Samenwerkingsverband bepalen waar dit geld naar toe gaat en hoe het wordt ingezet. Het overhevelen van de geldstroom van de scholen naar het Samenwerkingsverband zal in fasen verlopen (huidige stand van zaken: waarschijnlijk met ingang van schooljaar 2015/2016 volgens de informatie op de website www.passendonderwijs.nl (2012)).

- Er komen nieuwe, grotere Samenwerkingsverbanden (SWV), voor:

- *Bundeling van de zorg:*

De huidige 234 Samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School (SWV WSNS) gaan in het najaar van 2012 op in 75 nieuwe Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs PO. Een Samenwerkingsverband krijgt de zorgplicht om aan alle leerlingen in de regio goed onderwijs te bieden. De indeling van de nieuwe Samenwerkingsverbanden is gebaseerd op gemeentegrenzen: alle scholen uit één of meerdere gemeenten horen tot hetzelfde Samenwerkingsverband. (Infinite Financieel, 2011)

- *Inzet middelen zoveel mogelijk in de klas:*

Wanneer school en ouders concluderen dat hulpvragen van een kind niet in de basiszorg beantwoord kunnen worden, zullen zij het samenwerkingsverband inschakelen. Vervolgens zal het samenwerkingsverband door handelingsgerichte diagnostiek bepalen welke onderwijszorg nodig is. Handelingsgerichte diagnostiek houdt in dat je in kaart probeert te brengen waarom dit kind, uit dit gezin, op deze school met deze leerkracht en deze medeleerlingen, deze problemen heeft, en hoe je die problemen zo effectief mogelijk op kunt lossen. (Pameijer en Van Beukering, 1997)

Met hulp van diverse deskundigen zullen instrumenten ontwikkeld worden om de aard en de omvang van de ondersteuning van de leerling en de school te kunnen bepalen (zowel personeel als financieel). De middelen moeten daar terecht komen waarvoor ze bedoeld zijn: in de klassen als ondersteuning van de leerkrachten en voor de leerlingen die dat nodig hebben. De inzet van de middelen moeten inzichtelijk worden gemaakt door een verantwoordingssystematiek. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogetboom e.a., 2010)

Door Passend Onderwijs zullen niet alle leerlingen in het regulier basisonderwijs opgevangen kunnen worden. Speciaal onderwijs blijft nodig. Daarom blijft de overheid het speciaal onderwijs rechtstreeks bekostigen.

1.4 Wanneer vinden de veranderingen plaats?

Ook bij de hieronder genoemde data plaats ik de kanttekening dat het kabinet inmiddels is gevallen (april 2012), waardoor ik hier geen bindende uitspraken over kan doen of dit in de toekomst daadwerkelijk zo zal gaan gebeuren.

- Als de Eerste Kamer de behandeling van de wet op het Passend Onderwijs voor 1 augustus 2012 afrondt, zal met ingang van schooljaar 2014/2015 de zorgplicht ingevoerd worden. (Bijsterveldt, 2012)
Wat betekent die zorgplicht voor besturen? Het bestuur moet voor ieder kind een passende onderwijsomgeving kunnen garanderen. Kunnen zij dat niet, dan moeten ze afspraken maken met collega-scholen. Om vast te stellen welke zorg de school kan bieden, moet het bestuur een onderwijszorgprofiel maken. Wanneer alle zorgprofielen van scholen binnen een samenwerkingsverband bij elkaar gevoegd worden, zou er voor alle leerlingen in die regio Passend Onderwijs gerealiseerd moeten kunnen worden.
- Om de invoering van Passend Onderwijs mogelijk te maken, worden scholen en schoolbesturen gesteund door referentiekaders. Daarin staan de regels, afspraken en werkwijzen voor de invoering vermeld.
- Per 1 november 2012 moeten de samenwerkingsverbanden zijn samengesteld.
- Voor 1 mei 2013 moeten de samenwerkingsverbanden hun zorgplan aan de inspectie toezenden. (www.passendonderwijs.nl, 2012)
- Met ingang van schooljaar 2014/2015 treedt de zorgplicht voor schoolbesturen in werking. (www.passendonderwijs.nl, 2012)
- De financiële middelen voor ambulante begeleiding worden in schooljaar 2015/2016 aan overgeheveld naar de samenwerkingsverbanden (www.passendonderwijs.nl, 2012). Het onderwijs aan alle leerlingen die zijn ingeschreven op het speciaal onderwijs wordt dan betaald uit het budget van het samenwerkingsverband. (Paternotte, 2011)

1.5 Wat zijn de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool?

Uit het eerder genoemde door Infinite Financieel te Utrecht opgestelde document 'Passend Onderwijs in PO en VO - een vergelijking van de huidige en de nieuwe situatie' (juni 2011), leid ik de volgende gevolgen van Passend Onderwijs af voor leerkrachten op een reguliere basisschool:

- Het Samenwerkingsverband (SWV) beslist over plaatsing in het speciaal onderwijs. Het SWV bepaalt de criteria en de wijze van indicering.
- De ondersteuning van leerkrachten door ambulant begeleiders is niet meer automatisch beschikbaar (hoewel genoemde ondersteuning waarschijnlijk tot 2016/2017 nog in stand zal blijven (www.poraad.nl, 2012)).

Marja Mentink (Zwart, 2011, p. 13), intern begeleider en zorgcoördinator, noemt het volgende gevolg van Passend Onderwijs voor leerkrachten:

Voorheen haalden we een kind uit de klas als er problemen waren of maakten we een lijvig handelingsplan. Dat is een opvallend verschil met hoe we nu werken. We halen het probleem niet meer bij de leerkracht weg. We gaan (letterlijk) naar haar praktijk. Samen bespreken we hoe we een volgende stap kunnen zetten. Uiteindelijk gaat de leerkracht daar zelf mee aan de slag.

Zorg wordt dus zoveel mogelijk niet buiten, maar binnen de klas geboden. Leerkrachten moeten handvaten aangeboden krijgen om passende zorg binnen de klas te kunnen bieden.

Sharon Kruisdijk (2010/2011), schoolpsycholoog, geeft ook een gevolg van Passend Onderwijs aan. Volgens haar staat bij Passend Onderwijs de leerling centraal en dan in het bijzonder zijn of haar onderwijsbehoeften. Door Passend Onderwijs wordt de hulpverlening binnen het regulier onderwijs verder uitgebreid. Een leerkracht zal veel met anderen (IB'ers, coachen, etc.) moeten overleggen en samenwerken om passend onderwijs te kunnen bieden.

Margreet Schipper (Balans (De Zeepkist), 2011), consultant gespecialiseerde zorg/preventief ambulant begeleider in Amsterdam, geeft een aantal (negatieve) gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten weer:

- Overleg over zorgleerlingen en administratie (handelingsplannen en leerlijnen maken, etc.) kost veel tijd. Daardoor blijft er minder tijd over voor het maken van leuke lessen, het zelf maken van materiaal, het voorbereiden van vieringen, etc., zoals dat voorheen kon.
- Leerkrachten moeten zich aan allerlei protocollen en regels houden en hebben daardoor minder eigen inbreng.
- Leerkrachten moeten om kunnen gaan met leerlingen met diverse problemen, terwijl ze daarvoor nauwelijks opgeleid zijn.
- Er ontstaat veel onrust in kleine lokalen met diverse (instructie)groepen, zodat leerkrachten leerlingen telkens weer bij de les moeten roepen.
- De meeste leerkrachten hebben geen extra handen in de klas en moeten zo ‘alleen’ onderwijs op maat zien te bieden. Volgens Schipper zijn er echt meer handen in de klas en op school nodig.
- Het aantal leerlingen met een extra zorgbehoefte is meestal niet evenredig verdeeld over de groepen, waardoor sommige leerkrachten een moeilijkere groep hebben dan andere collega's. Het regelmatig anders samenstellen van groepen zoals dat in het speciaal onderwijs gebeurt, is niet de gewoonte op een basisschool en ouders zijn daar vaak ook niet voor.

Schipper vindt Passend Onderwijs wel een goed uitgangspunt voor de toekomst en ziet er ook wel positieve kanten aan, maar vindt dat er aandacht en begrip moet zijn voor de volgens haar vaak wat verholde onlustgevoelens van de leerkrachten bij de invoering van Passend Onderwijs. Zij vindt dat daar passende maatregelen bij bedacht moeten worden. Als voorbeeld daarvan noemt ze dat iedere leerkracht een collega naast zich zou moeten hebben in de klas, om het werk samen goed te kunnen uitvoeren en ook plezier in het werk te blijven houden. Ook zou de scholing van leerkrachten geïntensiveerd moeten worden (hoewel het de vraag is of daar voldoende tijd voor is). Daarnaast zou een regelmatige verandering in de samenstelling van een groep normaal moeten worden.

Sandra Koot (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom, e.a., 2010), ambulant begeleider, geeft aan dat het adaptieve vermogen van de leerkracht al jaren onvoldoende versterkt blijkt te zijn om alle zorgleerlingen binnen de reguliere basisschool te kunnen houden. Zij stelt dat in alle beleidsvorming, ook rond de invoering van de Leerlinggebonden Financiering (Rugzak) de leerkracht is vergeten, terwijl die het uiteindelijk moet uitvoeren. Volgens haar geven leerkrachten aan op dit moment de meeste moeite te hebben met gedragsproblemen, waardoor zij dat als een belemmering zien om adaptief (passend) onderwijs mogelijk te maken. Koot vraagt zich echter af of de leerlingen met gedragsproblemen die belemmering vormen of dat het de ontoereikende handelingsvaardigheid van leerkrachten is om met deze uitdaging om te gaan. Volgens haar is namelijk de *houding van de leerkracht cruciaal* voor het omgaan met verschillen binnen de klas. Leerkrachten moeten in staat zijn om te gaan met verschillen tussen leerlingen en adequaat kunnen reageren op gedragsproblemen. Zij hebben daarbij collega's en deskundigen nodig, die hen kunnen helpen bij het vinden van oplossingen. Volgens Koot zijn kennis, vaardigheden en attitudes van leerkrachten cruciaal om Passend Onderwijs te kunnen bieden.

Koot heeft participierend onderzoek gedaan naar de rol van de ambulant begeleider (AB'er) om de kennis, vaardigheden en attitudes (het adaptief vermogen) bij een leerkracht te vergroten. Zij heeft daarbij vier werkwijzen ingezet, welke een positief effect zouden hebben op het versterken van het adaptief vermogen van de leerkracht, namelijk:

- Co-teaching: samenwerken. Beide leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het onderwijs in de groep. Extra onderwijszorg wordt in de klas gegeven. De leerkracht leren van elkaar door

verschillende vormen van klassen- en gedragsmanagement, verschillende instructiewijzen en interactievormen.

- Coöperatief werken: samenwerking tussen leerlingen als werkvorm om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren.
- Heterogeen groeperen: geen niveaugroepen maken, omdat zwakke leerlingen slechter blijken te presteren in een niveaugroep. Combineren van sterke, zwakke en gemiddelde leerlingen zodat zij profiteren en leren van elkaar.
- Effectief klassen- en gedragsmanagement: gedragsproblemen voorkomen door meer heterogeen te groeperen en het coöperatief werken te stimuleren. Er ontstaat een preventieve werking door de groep die zich zelf verantwoordelijk voelt voor de groepsregels.

Koot heeft deze werkwijzen gecombineerd ingezet in haar onderzoek om de leerkracht beter toe te rusten voor Passend Onderwijs. Tijdens haar onderzoek heeft zij zelf als AB'er als co-teacher van leerkrachten gefungeerd. Uit het onderzoek bleek het volgende:

- Goed klassenmanagement en coöperatief werken bleken een preventieve werking te hebben ten aanzien van gedragsproblemen.
- Co-teaching met een AB'er versterkte de leerkracht en maakte de leerkracht adaptiever.
- Niet alleen de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar *alle leerlingen* profiteerden van deze nieuwe werkwijzen in de klas.

Er wordt wel eens gesproken over meer handen in de klas. Dat hoeft niet altijd direct te zorgen voor een toename van handelingsvaardigheden. Het gaat erom dat co-teaching de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkracht vergroot. Co-teaching stelt dus wel eisen aan de begeleider of co-teacher. De begeleider moet beschikken over de competenties, vaardigheden en attitudes van een excellente leerkracht en een grondige kennis van leer- en gedragsproblemen hebben. De rol co-teacher kan bijvoorbeeld door een intern begeleider binnen de school ingevuld worden, maar ook door een ambulant begeleider van buitenaf.

Dr. Helma Koomen (Krijger, 2011) heeft een onderzoek gedaan naar het effect van de persoonlijke relatie tussen leraar en leerling en de invloed daarvan op het leren en op de prestaties van leerlingen. Volgens haar wordt, zodra er iets met een leerling aan de hand is, het kind onderzocht, worden er allerlei gedragsvragenlijsten ingevuld, etc., maar wordt er niet naar de relatie tussen leerkracht en leerling gekeken. Uit haar onderzoek blijkt dat de invloed van de relatie op leren groter wordt, naarmate de kinderen ouder worden. Dit zou ook voor zorgleerlingen gelden, omdat zij de leerkracht veel meer nodig hebben, omdat ze veel minder goed in staat zijn om de motivatie uit zichzelf te halen. Volgens Koomen zouden leerkrachten veel meer ondersteund moeten worden, met coaching bijvoorbeeld. Ook kun je iemand in de klas mee te laten kijken, die vervolgens suggesties voor verbetering doet.

De onderzoekers dr. Sui Lin Goei, dr. Martijn Willemse en dr. Wim Meijer (Paternotte, 2010) hebben een onderzoek gedaan naar wat in binnen- en buitenland is geschreven over het voorkomen en aanpakken van gedragsproblemen in het onderwijs. De overheersende conclusie van dit onderzoek luidde: 'gedrag is te leren'. Volgens de onderzoekers hebben leraren scholing en begeleiding nodig om gedragsproblemen in de klas effectief aan te pakken. Goed leren observeren en nagaan wat de reden van het probleem is, zou één van de belangrijkste middelen zijn. In het onderzoek kwam naar voren dat alleen kennis over gedragsproblemen niet genoeg is. *'Het gaat om het veranderen van gedrag en de ondersteuning om dat vol te houden. Zowel voor de leerling als de leraar. Leraren moeten dit dus oefenen.'* (Paternotte, 2010, p. 33) Leraren zouden hierbij ondersteuning moeten krijgen van directeurs en ouders en ook de samenwerking met ouders wordt van groot belang geacht door de onderzoekers.

1.6 Hoe worden mogelijkheden/grenzen van leerkrachten om passend onderwijs te kunnen bieden in kaart gebracht?

Een school zal als eerste de eigen mogelijkheden en grenzen in kaart moeten brengen. Er moet een onderwijszorgprofiel vastgesteld worden. Het April onderwijszorgprofiel is een instrument daarvoor. Door leerkrachten, directie en IB'ers kan online een enquête worden ingevuld, waarin beschrijvingen zijn opgenomen van leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Door het invullen van de enquête kunnen zij bepalen of ze vanuit hun eigen competenties goed onderwijs kunnen bieden voor deze kinderen. Ook brengen ze in kaart welke ondersteuning zij eventueel nodig zouden hebben. Daarnaast verzamelen directie en intern begeleiders diverse feiten en bevindingen over de school, o.a. de kwaliteit van de school volgens de Inspectie, de omvang en de deskundigheid van het team, mogelijkheden van het schoolgebouw, samenwerking met zorginstellingen, etc. (Inschool, 2011)

De uitkomst van de enquête, de feiten en de bevindingen worden met het team besproken en in een rapportage vastgelegd. In de rapportage zijn uiteindelijk dus de grenzen, ambities en mogelijkheden van de school vastgelegd. (Hemels en Paternotte, 2011)

Ook het kwaliteitszorgsysteem WMK-PO biedt mogelijkheden om het onderwijszorgprofiel van een school in kaart te brengen. Zij splitsen het onderwijszorgprofiel op in twee delen:

- het schooldeel: hiermee brengen scholen hun zorgprofiel in beeld;
- het persoonlijk deel: hiermee bepalen leerkrachten hun persoonlijke zorgkwaliteit.

In dit onderzoek richt ik mij op de competenties die je als leerkracht nodig hebt om Passend Onderwijs te kunnen bieden (aan leerlingen met ADHD), en niet op de hele procedure van Passend Onderwijs voor de school. Daarom behandel ik alleen de inhoud van het persoonlijk deel van het onderwijszorgprofiel.

Via het persoonlijk deel kan een leerkracht zijn/haar eigen zorgkwaliteit in kaart brengen. Hierbij gaat men uit van de SBL-competenties:

1. interpersoonlijk competent
2. pedagogisch competent
3. didactisch competent
4. organisatorisch competent
5. competent in de omgang met collega's
6. competent in de omgang met externe relaties
7. competent in ontwikkeling en reflectie.

De criteria die bij deze competenties horen, zijn gericht op het onderdeel zorg en begeleiding. Door een plan op te stellen op basis van de uitkomsten van het persoonlijk deel, kan een leerkracht zijn/haar zorgcapaciteit vergroten. (Pulse, 2011)

Van Tol (2011) noemt het invullen van de 'Schoolmeter Passend Onderwijs' door de leerkrachten, een middel om een beeld te krijgen van de school en de professionaliteit van het team. Deze vragenlijst bestaat uit 65 stellingen die betrekking hebben op Passend Onderwijs. Naar aanleiding van de uitkomsten kunnen de teamleden met elkaar in gesprek gaan en een scholingsprogramma opstellen, zowel op individueel niveau als op teamniveau.

1.7 Deelconclusie

Wat is Passend Onderwijs en wat zijn de gevolgen van Passend Onderwijs voor leerkrachten op een reguliere basisschool?

Door Passend Onderwijs beoogt men iedere leerling een passend onderwijsaanbod te bieden. Een onderwijsaanbod passend bij de onderwijsbehoeften, mogelijkheden en talenten van ieder kind.

Men wil zoveel mogelijk leerlingen (met speciale onderwijsbehoeften) binnen het regulier onderwijs houden en zo weinig mogelijk leerlingen verwijzen naar het speciaal onderwijs.

De aanleiding voor Passend Onderwijs is zowel de positie van het speciaal onderwijs, als de kosten van het speciaal onderwijs.

De uitgangspunten van Passend Onderwijs zijn:

1. Terug naar de zorgplicht.
2. Zichtbare effecten.
3. Transparante inzet middelen in de klas.

De Leerlinggebonden Financiering (LGF) of Rugzak zal in de toekomst waarschijnlijk verdwijnen of een andere invulling krijgen. Middelen en investeringen moeten zoveel mogelijk in de klas worden ingezet.

Men wil terug naar de zorgplicht: ieder schoolbestuur krijgt zelf de verantwoordelijkheid om passend onderwijs te bieden aan iedere leerling die zich bij de school aanmeldt of staat ingeschreven. Wanneer een school die zorg zelf niet kan bieden, moet het bestuur in samenwerking met besturen die de benodigde zorg wel kunnen bieden, ervoor zorgen dat de leerling de juiste zorg krijgt. Dit loopt via het Samenwerkingsverband, die de zorg bundelt. Een Samenwerkingsverband krijgt de zorgplicht om aan alle leerlingen in de regio goed onderwijs te bieden.

Wanneer school en ouders concluderen dat hulpvragen van een kind niet in de basiszorg beantwoord kunnen worden, zullen zij het samenwerkingsverband inschakelen. Vervolgens zal het samenwerkingsverband door handelingsgerichte diagnostiek bepalen welke onderwijszorg nodig is, en wat de aard en omvang is van de middelen die ingezet zullen worden.

Met ingang van schooljaar 2014/2015 treedt de zorgplicht voor schoolbesturen waarschijnlijk in werking.

Vanuit de literatuur kan ik de volgende - positieve of negatieve - gevolgen van de invoering van Passend Onderwijs voor leerkrachten noemen:

- Het Samenwerkingsverband (SWV) beslist over plaatsing in het speciaal onderwijs. Het SWV bepaalt de criteria en de wijze van indicering.
- De ondersteuning van leerkrachten door ambulant begeleiders is niet meer automatisch beschikbaar.
- Zorg wordt zoveel mogelijk binnen de klas geboden in plaats van buiten de klas. Leerkrachten moeten handvaten aangeboden krijgen om passende zorg binnen de klas te kunnen bieden.
- De leerling staat centraal en dan in het bijzonder zijn of haar onderwijsbehoeften. Door Passend Onderwijs wordt de hulpverlening binnen het regulier onderwijs verder uitgebreid. Een leerkracht zal veel met anderen (IB'ers, coachen, etc.) moeten overleggen en samenwerken om passend onderwijs te kunnen bieden.
- Overleg over zorgleerlingen en administratie kost veel tijd. Daardoor blijft er minder tijd over voor het maken van leuke lessen, het zelf maken van materiaal, etc.
- Leerkrachten moeten zich aan allerlei protocollen en regels houden en hebben daardoor minder eigen inbreng.
- Leerkrachten moeten om kunnen gaan met leerlingen met diverse problemen.
- Er ontstaat veel onrust in kleine lokalen met diverse (instructie)groepen, zodat leerkrachten leerlingen telkens weer bij de les moeten roepen.
- De meeste leerkrachten hebben geen extra handen in de klas en moeten zo 'alleen' onderwijs op maat zien te bieden. Volgens Schipper (Balans (De Zeepkist), 2011) zijn er echt meer handen in de klas en op school nodig.

- Het aantal leerlingen met een extra zorgbehoefte is meestal niet evenredig verdeeld over de groepen, waardoor sommige leerkrachten een moeilijkere groep hebben dan andere collega's.
- Leerkrachten moeten in staat zijn om te gaan met verschillen tussen leerlingen en adequaat kunnen reageren op gedragsproblemen.

Uit de literatuur blijkt dat Passend Onderwijs veel positieve aspecten heeft. Toch proef ik in de literatuur ook dat men zich zorgen maakt of leerkrachten wel voldoende kennis, vaardigheden en attitude bezitten om daadwerkelijk Passend Onderwijs te kunnen bieden. Een aantal aandachtspunten en aanbevelingen die ik daarover in de literatuur vind, zijn de volgende:

- Er moet aandacht en begrip zijn voor de mogelijke onlustgevoelens van de leerkrachten bij de invoering van Passend Onderwijs. Daar moeten passende maatregelen bij bedacht worden.
- Iedere leerkracht zou een collega naast zich moeten hebben in de klas, om het werk samen goed te kunnen uitvoeren en ook plezier in het werk te blijven houden.
- Scholing van leerkrachten zou geïntensiveerd moeten worden.
- Een regelmatige verandering in de samenstelling van een groep zou normaal moeten worden.
- Leerkrachten hebben collega's en deskundigen nodig, die hen kunnen helpen bij het vinden van oplossingen voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen en adequaat reageren op gedragsproblemen.
- Kennis, vaardigheden en attitudes (het adaptief vermogen) van leerkrachten zijn cruciaal om Passend Onderwijs te kunnen bieden. Koot (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogetboom e.a., 2010) heeft participierend onderzoek gedaan naar de rol van de ambulant begeleider (AB'er) om het adaptief vermogen bij een leerkracht te vergroten en heeft daarbij vier werkwijzen ingezet, welke een positief effect zouden hebben op het versterken van het adaptief vermogen van de leerkracht, namelijk: co-teaching, coöperatief werken, heterogeen groeperen en effectief klassen- en gedragsmanagement.

Uit het onderzoek bleek dat:

- Goed klassenmanagement en coöperatief werken een preventieve werking hadden ten aanzien van gedragsproblemen.
- Co-teaching met een AB'er de leerkracht versterkte en adaptiever maakte. (De rol co-teacher kan bijvoorbeeld door een intern begeleider binnen de school ingevuld worden, maar ook door een ambulant begeleider van buitenaf. De begeleider moet beschikken over de competenties, vaardigheden en attitudes van een excellente leerkracht en een grondige kennis van leer- en gedragsproblemen hebben.)
- Niet alleen de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar *alle leerlingen* profiteerden van deze nieuwe werkwijzen in de klas.
- Volgens Koomen (Krijger, 2011) zouden leerkrachten veel meer ondersteund moeten worden, met coaching bijvoorbeeld. Ook kun je iemand in de klas mee te laten kijken, die vervolgens suggesties voor verbetering doet.
- De onderzoekers dr. Sui Lin Goei, dr. Martijn Willemse en dr. Wim Meijer (Paternotte, 2010) hebben een onderzoek gedaan naar wat in binnen- en buitenland is geschreven over het voorkomen en aanpakken van gedragsproblemen in het onderwijs. Volgens de onderzoekers hebben leraren scholing en begeleiding nodig om gedragsproblemen in de klas effectief aan te pakken. Goed leren observeren en nagaan wat de reden van het probleem is, zou één van de belangrijkste middelen zijn. In het onderzoek kwam naar voren dat alleen kennis over gedragsproblemen niet genoeg is. *'Het gaat om het veranderen van gedrag en de ondersteuning om dat vol te houden. Zowel voor de leerling als de leraar. Leraren moeten dit dus oefenen.'* (Paternotte, 2010, p. 33) Leraren zouden hierbij ondersteuning moeten krijgen

van directeuren en ouders en ook de samenwerking met ouders wordt van groot belang geacht door de onderzoekers.

Om Passend Onderwijs in te kunnen voeren, zal de school eerst de eigen mogelijkheden, grenzen en ambities in kaart moeten brengen. De mogelijkheden, grenzen en ambities van leerkrachten kunnen in kaart gebracht worden door het April onderwijszorgprofiel, het kwaliteitszorgsysteem WMK-PO en de Schoolmeter Passend Onderwijs.

HOOFDSTUK 2

ADHD en de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie

2.1 Wat is ADHD?

Wat is ADHD? Met deze vraag beginnen veel artikelen en boeken over ADHD. Het antwoord suggereert dan dikwijls dat we precies weten wat ADHD is en dat alle achtergronden al volkomen duidelijk zijn. Niets is minder waar. Er zijn nog veel onbeantwoorde vragen over wat ADHD precies is, wat de oorzaken zijn en wat de beste aanpak en behandeling is. Bovendien bestaat er binnen de groep kinderen met ADHD veel variatie en gaat ADHD in meer dan 70% van de gevallen samen met een andere stoornis. Adviezen over behandeling en aanpak van de problemen moeten daarom altijd per individu op hun waarde worden beoordeeld. (Paternotte en Buitelaar, 2006, p. 11)

Ik denk dat het goed is om het bovenstaande steeds voor ogen te houden. Ook al is er in de literatuur veel informatie te vinden over de betekenis van ADHD, oorzaken van ADHD, de behandeling en de aanpak van ADHD, dat betekent niet dat de kennis over ADHD daarmee compleet is. En zoals Paternotte en Buitelaar in bovengenoemd citaat weergeven: er bestaat veel variatie binnen de groep kinderen met ADHD. Er wordt nog steeds veel onderzoek gedaan naar oorzaken, behandelingen, etc.

Wat betekent de afkorting ADHD? ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. De Nederlandse vertaling van ADHD is: aandachtttekortstoornis met hyperactiviteit en impulsiviteit. Het gedrag dat een ADHD'er vertoont is vaak grillig en dynamisch.

Maar, ADHD is veel meer volgens Barkley (2001, p. 31):

De problemen komen tot uitdrukking in een verminderde wilskracht of een minder goed vermogen van het kind om zijn of haar gedrag zo te beheersen als op die leeftijd van het kind mag worden verwacht - om doeleinden en consequenties voor de toekomst in gedachten te houden (...) ADHD is echt - een echte stoornis, een echt probleem, vaak een echt obstakel. ADHD kan hartverscheurend en zenuwslopend zijn.

ADHD is een ontwikkelingsstoornis. Het gaat niet om een tijdelijke situatie: je wordt ermee geboren en het is ook niet te genezen, hoewel de problemen in de volwassenheid wel kunnen verminderen. De stoornis heeft invloed op de hele ontwikkeling van het kind en heeft gevolgen op veel gebieden: namelijk op cognitief, sociaal-emotioneel en pedagogisch gebied. (Van Lieshout, 2009)
De diagnose ADHD kan alleen vastgesteld worden door een gespecialiseerde kinderarts, psychiater, psycholoog of neuroloog door middel van een nauwkeurig en uitgebreid onderzoek.

Van Lieshout (2009) stelt dat ADHD bij 3-5 % van de kinderen onder de 16 jaar voorkomt, afhankelijk van de definitie en de situatie. Zij heeft dit aantal gebaseerd op de Multidisciplinaire Richtlijnontwikkeling ADHD, 2005. Volgens Jeninga (2004) heeft naar schatting ongeveer 2% van de kinderen tussen 5 tot en met 14 jaar zodanig ernstige symptomen van ADHD, dat een specifieke behandeling noodzakelijk is.

ADHD komt vaker bij jongens voor dan bij meisjes. De literatuur spreekt wisselend van verhouding 4:2 of 4:1. Daarnaast is er bij jongens meer sprake van hyperactiviteit en impulsiviteit dan bij meisjes. Meisjes hebben meer last van aandachtsproblemen. Zij hebben vaak ADD.

2.2 Theorieën over ADHD

Er zijn drie theorieën die de kern van de stoornis ADHD beschrijven. Volgens Jeninga (2004) hoeven deze theorieën elkaar zeker niet uit te sluiten.

2.2.1 Optimale stimulatie-theorie

Deze theorie richt zich met name op de lage activiteit van bepaalde frontale hersengebieden ('low-arousal'-niveau). Deze lage hersenactiviteit voelt niet fijn aan. De optimale stimulatie-theorie stelt dat de afleidbaarheid en beweeglijkheid van kinderen met ADHD erop gericht zou zijn om het activiteitsniveau van die hersengebieden te optimaliseren. De afleidbaarheid van kinderen met ADHD zou een zoeken naar nieuwe 'spannende prikkels' zijn.

2.2.2 Behavioristische leer-theorie

Volgens de behavioristische theorie is het voor kinderen met ADHD moeilijk om zich aan regels en afspraken te houden. Kinderen met ADHD leren volgens deze theorie namelijk niet uit ervaring. Ten eerste nemen zij bepaalde prikkels (regels, afspraken) al onvoldoende waar. Ten tweede ervaren zij het verband tussen hun gedrag en de gevolgen daarvan niet of nauwelijks. Daarom zijn zij ook minder gevoelig voor beloning (bekrachtiging) of straf.

2.2.3 Inhibitietheorie

Volgens de inhibitietheorie is *gebrekkige gedragsinhibitie* het kernprobleem van kinderen met ADHD. Deze gebrekkige gedragsinhibitie uit zich op drie manieren:

1. Kinderen met ADHD kunnen een eerste reactie op een gebeurtenis niet uitstellen.
2. Kinderen met ADHD kunnen geen weerstand bieden aan afleiding tijdens de uitstelperiode.
3. Kinderen met ADHD kunnen een respons die op gang is gezet niet stoppen.

Zij kunnen een eerste reactie toch uitstellen door het aanleren van 'self-talk'. Met 'self-talk' wordt bedoeld dat kinderen in zichzelf een bepaalde opdracht of vraag zeggen, bijvoorbeeld: 'Wat is het probleem?' of 'Wat ga ik doen?' (Jeninga, 2004).

2.3 Oorzaken van ADHD

Jeninga (2004) noemt verschillende oorzaken van ADHD:

- Erfelijkheid: het komt vaak bij meerdere familieleden voor.
- Gebeurtenissen voor, tijdens of na de bevalling. Bijvoorbeeld:
 - overmatig alcohol- en/of nicotinegebruik van moeder;
 - zuurstofgebruik tijdens de bevalling;
 - laag geboortegewicht;
 - zwangerschap van 32 weken of korter.
- Neurobiologische oorzaken (factoren die met de bouw en de werking van de hersenen te maken hebben):
 - De voorste delen van de hersenen (onder andere de frontale hersenschors) zijn bij kinderen met ADHD minder klein. Ook zijn deze gebieden minder actief ('low arousal': lage hersenactiviteit). Doordat de hersenactiviteit lager is, worden signalen op een minder goede wijze doorgegeven en is het moeilijk om prikkels te remmen.
 - In de frontale gebieden, met name in het gebied tussen de frontale gebieden en het limbisch systeem, blijkt sprake te zijn van verminderde bloedtoevoer. Het beheersen van emoties, de motivatie en het geheugen zijn belangrijke functies van het limbisch systeem.
 - Van Lieshout (2009) stelt dat de executieve regelfuncties (controlemechanismen) van de hersenen niet goed werken. Daardoor ontstaan er problemen in onder andere het functioneren van het werkgeheugen, het organiseren, plannen, afmaken van taken, de aandacht, het reageren op prikkels, flexibel kunnen zijn, het opvolgen van instructies, het afremmen van reacties en het aansturen van de motoriek. Hierdoor kunnen weer problemen ontstaan in het leerproces en op sociaal-emotioneel gebied.

2.4 Comorbiditeit

Volgens Paternotte en Buitelaar (2006) gaat ADHD vaker dan gemiddeld samen met andere (psychiatrische) stoornissen. Deze stoornissen zouden het gevolg kunnen zijn van ADHD, maar het betreft veel vaker een tweede of derde stoornis naast ADHD: comorbiditeit. Jeninga (2004) stelt dat er sprake is van comorbiditeit wanneer verschillende stoornissen gelijktijdig optreden of samengaan. Vaak hebben kinderen met ADHD ook andere kinderpsychiatrische problemen. Dat kan ervoor zorgen dat het signaleren en het stellen van de diagnose lastig wordt.

Van Lieshout (2009) geeft aan dat er bij ruim 70% van de mensen met ADHD sprake is van comorbiditeit:

- bij 50% oppositieel-opstandig gedrag en agressieve gedragsstoornissen;
- bij 30-40% angst- en stemmingsstoornissen;
- bij 20-25% pervasieve ontwikkelingsstoornissen;
- bij 30-40% leerstoornissen;
- bij 10-30% ticstoornissen;
- bij 35-50% overlap met motorische problematiek.

2.5 Wat zijn de kenmerken van ADHD?

2.5.1 Kernproblemen

In de literatuur die ik bestudeerd heb, worden de volgende drie kernproblemen van ADHD genoemd:

- aandachts- en concentratiestoornissen (problemen met het vasthouden van de aandacht);
- hyperactiviteit (overbeweeglijkheid);
- impulsiviteit (problemen met impulsbeheersing- of remming).

Volgens Barkley (2001) suggereert onderzoek dat hyperactiviteit en impulsiviteit twee uitingen van hetzelfde probleem zijn: namelijk een slecht beheersingsvermogen oftewel een probleem met het remmen van gedrag. Volgens hem zijn veel wetenschappers van mening dat ADHD vooral een probleem is rond een slechte remming van het gedrag. Verder stelt Barkley dat problemen van mensen met ADHD niet voortkomen uit een gebrek aan vaardigheid, maar uit een gebrek aan zelfbeheersing.

Barkley geeft aan dat de meeste hulpverleners van mening zijn dat ADHD gevormd wordt door bovengenoemde drie kernproblemen. Het lezen van diverse literatuur gaf mij inderdaad een bevestiging daarvan. Barkley geeft aan dat hij en andere hulpverleners erkennen dat kinderen met ADHD twee bijkomende problemen hebben:

- problemen met het opvolgen van regels en instructies;
- zeer wisselende reacties op situaties.

Volgens hem komen deze symptomen voort uit een stoornis in het remmen van gedrag.

2.5.2 Kenmerken van ADHD volgens de criteria van de DSM-IV

Om de diagnose ADHD vast te stellen, wordt onder andere gebruik gemaakt van de criteria van de DSM-IV, die hieronder vermeld zijn:

A. Er is sprake van A1 (en) of A2

1. **Aandachtsproblemen:** tenminste zes van de volgende symptomen bestaan al minstens een half jaar in een mate die onaangepast is en niet in overeenstemming met het verstandelijke niveau:

- a. let vaak niet goed op details of maakt slordigheidsfouten in schoolwerk, werk of andere activiteiten;
- b. heeft vaak moeite de aandacht bij een taak of spel te houden;
- c. lijkt vaak niet te luisteren wanneer iemand het woord tot hem of haar richt;

- d. heeft vaak moeite om instructies volledig te volgen en maakt schoolwerk, taken of verplichtingen op het werk niet af (niet het gevolg van oppositioneel gedrag of een onvermogen instructies te begrijpen);
- e. heeft vaak moeite om taken en activiteiten te organiseren;
- f. gaat taken die een langdurige mentale inspanning vereisen (zoals schoolwerk of huiswerk) vaak uit de weg, heeft er een hekel aan en vertoont tegenzin ermee te beginnen;
- g. raakt vaak dingen kwijt die nodig zijn voor taken of bezigheden (bijvoorbeeld speelgoed, opgaven van school, potloden, boeken of gereedschap);
- h. wordt vaak gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels;
- i. is vaak vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden.

- 2. Hyperactiviteit-impulsiviteit:** tenminste zes van de volgende symptomen bestaan al minstens een half jaar in een mate die ongepast is en niet in overeenstemming met het verstandelijke niveau:

Hyperactiviteit:

- a. beweegt vaak onrustig met handen en voeten, of wiebelt op zijn stoel;
- b. staat op van zijn plaats in de klas of in andere situaties waarin wordt verwacht dat iemand blijft zitten;
- c. rent in situaties waarin dit ongepast is vaak rond of klautert overal in (bij adolescenten en volwassenen kan dit beperkt blijven tot een subjectief gevoel van rusteloosheid);
- d. heeft vaak moeite zich rustig bezig te houden met spel of vrijetijdsactiviteiten;
- e. is vaak 'in volle actie' of gedraagt zich 'alsof hij/zij wordt aangedreven door een motor';
- f. praat vaak buitensporig veel.

Impulsiviteit:

- g. gooit vaak het antwoord op vragen eruit voordat deze afgemaakt zijn;
- h. heeft vaak moeite op zijn/haar beurt te wachten;
- i. onderbreekt of stoort anderen vaak (bijvoorbeeld: valt in de rede tijdens een gesprek of bemoeit zich met spelletjes).

- B.** Voor de leeftijd van 7 jaar was al sprake van enige symptomen op het gebied van hyperactiviteit-impulsiviteit of gestoorde aandacht, die aanleiding gaven tot disfunctioneren.
- C.** Enig disfunctioneren als gevolg van de symptomen doet zich voor in twee of meer contexten (bijvoorbeeld op school (of het werk) en thuis).
- D.** Er moet sprake zijn van duidelijke tekenen van klinisch significant disfunctioneren op sociaal of leervlak of op het werk.
- E.** De symptomen komen niet uitsluitend voor in het kader van een pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie of een andere psychiatrische stoornis (b.v. stemmingsstoornis, angststoornis, dissociatieve stoornis of persoonlijkheidsstoornis).

DSM-IV (Jeninga, 2004)

2.5.3 Typen ADHD

Uit de literatuur blijkt dat de DSM-IV-classificatie vier typen van ADHD onderscheidt:

- *Het gecombineerde type:* ADHD met zowel aandachtsproblematiek als hyperactiviteit en impulsiviteit. Men voldeed het afgelopen halfjaar aan de ADHD-criteria A1 en A2. Volgens Van Lieshout (2009) wordt met de kwalificatie 'ADHD' dit type bedoeld, komt dit type het meest voor en gaat dit vaker samen met agressief en delinquent gedrag.
- *Het overwegend onoplettende type:* ADHD met overwegend aandachtsproblematiek. Men voldeed het afgelopen halfjaar aan de ADHD-criteria A1, maar niet aan A2. Bij dit type vallen onderactiviteit, slaperigheid en apathie op. Dit type wordt ook wel ADD genoemd.
- *Het overwegend hyperactieve-impulsieve type:* ADHD met overwegend hyperactiviteit en impulsiviteit. Men voldeed het afgelopen halfjaar aan de ADHD-criteria A2, maar niet aan A1. Volgens Van Lieshout (2009) komt dit type relatief het minst voor en bevat het het hoogste percentage jongens en de meeste kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus.
- *ADHD NAO (niet anderszins omschreven):* personen met aandachtsproblemen of hyperactiviteit-impulsiviteit, die niet voldoen aan criteria voor ADHD (en hieraan in het verleden ook niet lijken te hebben voldaan). (Jeninga, 2004)

2.6 Wat zijn de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie?

De onder 2.5.1 genoemde drie 'kernproblemen' van ADHD, alsmede de kenmerken van ADHD die in de DSM-IV genoemd worden, hoop ik hieronder meer toe te spitsen op de schoolsituatie.

In de literatuur vind ik vooral omschrijvingen van gedrag rond de drie 'kernproblemen' van ADHD, die in een schoolsituatie de meeste problemen opleveren. Daarnaast wordt in de literatuur ook geschreven over leerproblemen, motorische problemen en sociaal-emotionele problemen bij kinderen met ADHD.

2.6.1 Aandachts- en concentratieproblemen

Kinderen met een concentratiestoornis vinden het vaak moeilijk om hun aandacht op een taak te richten en hun aandacht daarbij te blijven houden. Barkley (2001) geeft aan dat onderzoek dat hij gedaan heeft, uitwijst dat kinderen met ADHD inderdaad een kortere concentratieperiode hebben (bij veel taken die ze moeten doen), maar dat het voor hen het moeilijkste is om hun aandacht lange tijd te blijven vasthouden.

Kinderen met ADHD hebben moeite met het negeren van onbelangrijke interne en externe prikkels. Wat zijn prikkels? Met 'prikkel' wordt bedoeld: alles wat met de zintuigen wordt waargenomen. Dus alles wat we zien, horen, voelen, proeven en ruiken. Kinderen met ADHD worden door prikkels afgeleid. Zij kunnen deze meestal niet naar de achtergrond van hun bewustzijn dringen. Ze zien bijvoorbeeld niet alleen de leerkracht die instructie geeft, maar horen ook het vliegtuig in de lucht of zien een vlieg op de tafel van de leerkracht. Het kost een kind met ADHD veel energie om zich te concentreren en de onbelangrijke prikkels te negeren. Delfos (2010) geeft het aan als volgt: *'Bepaalde weggetjes moeten bewandeld worden en andere tijdelijk afgesloten.'* Je moet dus andere onderwerpen even op de achtergrond kunnen plaatsen. Verbindingen in de hersenen moeten effectief gebruikt kunnen worden. Bij kinderen met ADHD werkt dit onvoldoende.

Volgens Paternotte en Buitelaar (2006) hebben de aandachts- en concentratieproblemen niet te maken met onwil of met de mate van intelligentie, maar wel alles met bepaalde hersenfuncties die bij kinderen met ADHD anders werken dan bij andere kinderen.

In het onderwijs moet je informatie verwerken. Daarvoor heb je aandacht nodig. Aandacht bepaalt wat je opneemt, hoeveel je opneemt, hoe je het opneemt en reproduceert. Wanneer een kind snel afgeleid is, niet luistert naar instructies van de leerkracht, taken niet afmaakt, zorgt dat er dus voor dat er veel nieuwe informatie langs zo'n kind heen gaat. Hierdoor bouwen kinderen met ADHD vaak een leerachterstand op. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek, e.a., 2001)

Bollaert (2003) stelt dat kinderen die problemen hebben met het richten en volhouden van hun aandacht en met het organiseren en plannen van alles wat ze moeten doen, vaak onvoldoende in staat zijn om taken, proefwerken en verwerking van de leerstof tot een goed einde te brengen.

Timmerman (2002) gaat dieper op het begrip 'aandacht in'. Zij verstaat onder 'aandacht' drie vormen:

- *Gerichte aandacht:*
Je kunnen focussen op waar je mee bezig bent. Het kunnen uitschakelen van auditieve of visuele prikkels, om je alleen te richten op je taak, op een opdracht of een vraag. Een kind met ADHD hoort of ziet vaak alles. Hij is meestal over-alert en maakt geen onderscheid tussen hoofdzaak en bijzaak. Dit komt doordat een kind met ADHD heel prikkelgevoelig is. Hij kan prikkels niet selecteren en gaat op alle binnenkomende prikkels in.
- *Volgehouden aandacht:*
In hoeverre een kind een opdracht geconcentreerd tot het einde toe kan uitvoeren. Dit wordt ook wel 'taakspanne' genoemd. Een kind met ADHD kan vaak moeilijk wachten om te beginnen met de uitvoering. Het kind start vaak snel, maar kan het moeilijk volhouden doordat hij afgeleid wordt, onregelmatig gaat werken en uiteindelijk vaak later klaar is dan de anderen (ook al was hij als eerste begonnen).
- *Verdeelde aandacht:*
Met meerdere dingen tegelijk bezig kunnen zijn, oftewel het kunnen spreiden van aandacht over meerdere elementen. Een kind met ADHD begint vaak, maar overziet niet wat er daarna gaat komen. Ook heeft hij vaak geen doel voor zich en bedenkt zelden wat het effect zal zijn van zijn handelen.

Het is niet zo dat een kind met ADHD altijd ongeconcentreerd is of dat het probleem overal en altijd speelt. Een kind met ADHD kan soms ook helemaal opgaan in iets, waardoor je niet zou denken dat hij een concentratiestoornis heeft.

Volgens Timmermans (2002) hangt concentratie nauw samen met 'motivatie'. Als een kind zich ergens bijzonder voor interesseert, kan hij daar zijn hele concentratievermogen aan geven. Dit roept herkenning bij mij op. Ik begeleid een jongen met ADHD voor 2 uur per week. Wanneer ik aan hem vraag wanneer hij zich goed kan concentreren en niet afgeleid wordt, geeft hij telkens weer hetzelfde antwoord: *'Als ik iets leuk vind om te doen, bijvoorbeeld tekenen of orgelspelen, of als iets leuk is om naar te luisteren.'*

Barkley (2001) stelt dat het probleem met het vasthouden van de aandacht onderdeel kan zijn van het probleem met het afremmen van reacties op prikkels. Het vermogen om de aandacht steeds weer opnieuw op iets te richten, vraagt namelijk ook van een kind met ADHD om de drang of neiging om andere dingen te doen te remmen.

Barkley noemt nog een symptoom die hij bij mensen met ADHD aantreft: een ongelijkmatig patroon van werken. De ene keer lijkt het kind in staat te zijn om het werk makkelijk en zonder hulp af te maken. Op een ander moment maakt een kind met ADHD nauwelijks werk of lukt er niet veel. Dit zou volgens hem te maken kunnen hebben met de minder goede impulsbeheersing van een kind met ADHD. Om op een gelijkmatige manier te kunnen werken, moet je impulsen om andere activiteiten te gaan doen die je leuker vindt, kunnen remmen. Wanneer je weinig beheersing of een onregelmatige beheersing over je impulsen heb, is je productiviteit wisselender.

2.6.2 Impulsiviteit

Een simpele omschrijving van impulsiviteit is: 'doen zonder na te denken over de gevolgen'. Een kind reageert dus al voordat hij heeft nagedacht en kan zijn reactie niet uitstellen.

Impulsiviteit bestaat volgens Delfos (2010) uit de combinatie van de volgende drie elementen:

1. Overspoeld worden door een opkomende prikkel.
2. Een gebrek aan kunnen plannen. Het niet overzien wat het beste moment is om een behoefte te bevredigen, en wanneer.

3. Zichzelf als volledig centraal ervaren op dat moment. Zich te weinig verplaatsen in wat de eigen behoeftebevrediging voor de ander betekent.

Barkley (2001) geeft aan dat kinderen met ADHD hun gedrag minder goed kunnen remmen en een minder goede impulsbeheersing hebben. Ze hebben vaak heel veel moeite om hun eerste reactie op een situatie terug te dringen. Ze zouden eerst moeten denken en dan pas doen.

Verder stelt Barkley dat uit onderzoek blijkt dat de impulsiviteit van mensen met ADHD niet alleen hun handelingen, maar ook hun gedachten beïnvloedt. Een kind met ADHD vindt het moeilijk om zijn gedachten bij zijn werk te houden en gedachten te remmen die niets met de taak te maken hebben.

Volgens Delfos (2010) heeft een kind met ADHD de neiging om gehoor te geven aan de prikkel die zich voordoet: *“Wat zich aandient, wint in aandacht.”*. Het kind vraagt zich daarbij niet af of iets een hoge prioriteit heeft. Een vorige prikkel wordt vaak onafgewerkt losgelaten.

Paternotte en Buitelaar (2006) stellen dat een kind met ADHD als het ware geen innerlijke controle heeft die de remfunctie van het gedrag regelt. Volgens hen is dit een normaal verschijnsel bij hele jonge kinderen en ontwikkelt deze functie zich bij het ouder worden. Bij kinderen met ADHD blijft deze ontwikkeling echter duidelijk achter. Pubers kunnen soms nog peutergedrag laten zien.

Een kind met ADHD heeft moeite zijn gedrag en activiteiten te plannen. Hij is namelijk minder vanuit een bewuste, actieve instelling op de toekomst gericht. Het minder gerichte handelen van een kind met ADHD kan de indruk wekken dat het kind ook minder gemotiveerd is. Hier is echter sprake van onvermogen in plaats van onwil. (Baltussen, 2001)

In de literatuur vond ik heel wat voorbeelden van impulsief gedrag van kinderen met ADHD op school. Hieronder noem ik er een aantal:

- Antwoord geven voordat ze de vraag goed hebben gehoord. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- Beginnen aan een taak voordat ze gelezen hebben wat er van ze wordt verwacht. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- Moeilijk op hun beurt kunnen wachten. (Van Lieshout, 2009)
- Zomaar opstaan van de stoel. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- Een spelletje op de computer gaan doen, terwijl ze eerst moeten oefenen op de computer. (Baltussen, 2001)
- Overall op en in klimmen zonder gevaar te zien. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- Anderen schoppen/slaan vóór ze het zelf in de gaten hebben. (Vereniging Balans, 2012)
- Een spel verstoren, omdat ze niet op hun beurt kunnen wachten of voordringen. (Baltussen, e.a., 2001)
- Gebrekkig inzicht in oorzaak en gevolg hebben. (Baltussen, e.a., 2001)

Impulsief gedrag kan een negatieve reactie oproepen bij anderen, zowel bij de leerkracht als bij klasgenoten.

Barkley (2001) stelt dat ‘in jezelf praten’ een goed middel is om gedrag te remmen. Het ‘in jezelf praten’ helpt namelijk de eerste drang om op een bepaalde manier te reageren, af te remmen. Het geeft kinderen de tijd om even met zichzelf te overleggen hoe ze zouden kunnen reageren, voordat ze bepalen wat de beste reactie is. Eigenlijk betekent dit ‘in jezelf praten’ dus nadenken of overwegen. Barkley geeft aan dat uit onderzoek van dr. M. Gordon blijkt dat kinderen met ADHD dit niet vaak doen. Zij vertonen vaak fysieke activiteiten, terwijl kinderen zonder ADHD vaak verbale en verstandelijke tactieken als hulpmiddel gebruiken om hun gedrag te remmen.

2.6.3 Hyperactiviteit

Baltussen e.a. (2001) omschrijven hyperactiviteit als *'een overmaat aan bewegingen die niet op een taak betrekking hebben en soms ook geen doel lijken te hebben'*. Voorbeelden van dergelijke bewegingen zijn: wiebelen, draaien, tikken met een pen, frunniken, steeds opstaan, aan andere kinderen zitten. Naast 'motorische onrust' kan hyperactiviteit zich ook uiten in veel praten en geluiden maken.

Zowel Baltussen e.a. (2001) als Paternotte en Buitelaar (2006) stellen dat vooral jonge kinderen voortdurend in beweging zijn en moeilijk op hun plaats kunnen blijven zitten. Het kost hen heel veel energie om stil en rustig te zijn. Wanneer kinderen ouder worden, wordt de hyperactiviteit vaak kleiner: in plaats van voortdurend bewegen gaan ze vaak friemelen, wiebelen en draaien.

Compennolle en Doreleijers (2002) geven aan dat er ook kinderen met ADHD zijn, die zich in een goed gestructureerde situatie rustig kunnen houden, maar overbeweeglijk worden in minder geordende situaties, zoals op het plein of bij handvaardigheid.

Voor Barkley (2001) is het een feit dat een kind met ADHD zijn beweeglijkheid niet kan beheersen of kan reguleren. Het kind is dus vaak niet in staat om aan de eisen van een moment te voldoen. Daardoor ondervindt het kind de meeste problemen. Het is voor een kind met ADHD bijvoorbeeld heel moeilijk om vanuit een actief spel in de pauze over te moeten stappen op een rustige, beheerste activiteit in de klas.

Voor een leerkracht met een klas vol kinderen is het niet makkelijk om een hyperactief kind in de klas te hebben. Rust en discipline zijn namelijk noodzakelijk. (Compennolle en Doreleijers, 2002)

De hyperactiviteit die een symptoom vormt van ADHD, komt volgens Delfos (2010) niet voor zonder impulsiviteit. Hyperactiviteit is volgens haar een voortdurende onrust die in alle situaties voorkomt. Het kan afnemen wanneer een kind zich probeert te concentreren op één activiteit, wanneer spannende situaties afgewisseld kunnen worden met even bewegen of wanneer situaties gestructureerd en prikkelarm zijn. Andersom neemt het toe in situaties van druk, spanning, ongestructureerde situaties en prikkelrijke situaties.

Delfos geeft daarnaast aan dat een kind met ADHD zich vaak onrustig of angstig zal voelen, omdat hij de vele prikkels die op hem afkomen niet of slecht kan verwerken. Angst wordt in stand gehouden door niet-handelen of vermijden. Daarom ontplooit het kind als het ware activiteiten die een tegengif voor de angst vormen: hyperactiviteit. Hyperactiviteit leidt tot angstaftand.

Volgens Barkley (2001) mist de term 'hyperactiviteit' het belangrijkste punt: volgens hem is de grote mate van beweeglijkheid bij kinderen met ADHD in werkelijkheid - grotendeels - een bijverschijnsel van hun grote mate van reageren in een situatie. Hij vindt de term *'hyperresponsief'* een betere term om kinderen met ADHD te beschrijven. Barkley stelt dat het belangrijkste wat je moet weten om kinderen met ADHD te kunnen begrijpen niet alleen is dat zij zoveel bewegen, maar vooral dat zij *te snel reageren*. Kinderen met ADHD zijn geneigd in elke situatie veel meer te reageren op de dingen om hen heen dan kinderen zonder ADHD van dezelfde leeftijd. *'Zij reageren te snel, te krachtig en te gemakkelijk in situaties waar andere kinderen wat meer geremd zouden zijn geweest.'* (Barkley, 2001, p. 57)

Volgens Barkley betekent dit dat de hyperactiviteit en impulsiviteit die je ziet bij kinderen met ADHD, deel uitmaken van hetzelfde onderliggende probleem, namelijk: een probleem met het remmen van gedrag.

2.6.4 Leerproblemen

Baltussen e.a. (2001) geven weer dat 20 tot 50% van de kinderen met ADHD leerproblemen heeft: taal-, lees- en/of rekenproblemen. Doordat een kind ADHD heeft kan het een vertraagde taal-, spraak- en rekenontwikkeling hebben, wat leerproblemen als gevolg geeft.

2.6.5 Motorische problemen

Baltussen e.a. (2001) geven aan dat 50% van de kinderen met ADHD ook last heeft van motorische problemen. Vaak zijn er zowel problemen met de grove motoriek als met de fijne motoriek.

Volgens Compennolle en Doreleijers (2002) moeten veel verschillende spieren en spiergroepen allemaal heel precies samenwerken om ons in staat te stellen te fietsen, te schrijven, etc. Bij kinderen met ADHD is de samenwerking tussen de spieren (coördinatie) vaak niet goed. Volgens Compennolle en Doreleijers zouden kinderen met ADHD daardoor vaak onhandig bewegen.

Baltussen e.a. (2001) verklaren de motorische problemen van kinderen met ADHD op een andere wijze. Zij stellen dat er aandacht nodig is voor de coördinatie van bewegingen. Volgens hen zouden kinderen met ADHD daarom vaak struikelen en vallen, of hebben ze daarom problemen met de schrijfmotoriek.

Een kind met ADHD kiest volgens Timmerman (2002) vaak voor grof-motorische activiteiten, omdat die minder controle en beheersing vergen.

2.6.6 Sociaal-emotionele problemen

In de literatuur worden ook relationele problemen met de omgeving (ouders, leerkracht, leeftijdsgenoten) weergegeven die vaak een rol spelen bij kinderen met ADHD. Deze ontstaan onder andere doordat kinderen met ADHD vaak:

- anderen storen of onderbreken;
- maar heel kort met hetzelfde bezig kunnen zijn;
- niet rustig kunnen spelen;
- niet luisteren naar wat anderen zeggen;
- iets eruit flappen zonder erbij na te denken;
- moeilijk op hun beurt kunnen wachten;
- dingen vergeten;
- moeite hebben met sociale interactie;
- gebrekkig inlevingsvermogen hebben;

(Baltussen e.a., 2001; Barkley, 2001)

Volgens Compennolle en Doreleijers (2002) kunnen kinderen met ADHD hun emoties slecht beheersen: ze zijn vaak zeer wisselvallig en overdreven. Volgens hem kan dit het gevolg zijn van hun minimale hersenfunctiestoornis, of een gevolg van de vele moeilijkheden waar ze steeds meer geconfronteerd worden.

Kinderen met ADHD horen vaak dat ze iets niet goed doen. Daardoor kan hun zelfbeeld beschadigen. Vaak beseffen ze heel goed dat ze dingen fout aanpakken, maar meestal pas als het te laat is. Hierdoor kunnen kinderen faalangst krijgen en weinig of geen vertrouwen meer in zichzelf hebben. Ze kunnen zich minderwaardig voelen. (Bollaert, 2003)

Je ziet vaak dat kinderen met ADHD clownesk of stoer gedrag vertonen. Dat is echter vaak een masker. Ze vertonen dit gedrag meestal om zich staande te houden, omdat ze een negatief zelfbeeld hebben door de reacties van de omgeving op hun gedrag (of achterblijvende leerprestaties). Het clowneske of stoere gedrag geeft echter meer onrust in de klas, waardoor ze voor nog meer problemen zorgen (Baltussen, 2001). Het is belangrijk om te onthouden dat er achter zo'n masker meestal een erg onzeker kind schuilt, die het moeilijk heeft en zich vaak minderwaardig voelt.

Timmerman (2002) noemt het niet-leeftijdsadequate gedrag van een kind met ADHD. Zij lijken vaak jonger dan ze zijn en voelen zich ook vaak aangetrokken tot jongeren kinderen.

2.6.7 Problemen met het opvolgen van regels en instructies

Kinderen met ADHD hebben vaak moeite met het opvolgen van instructies en regels. Zij kunnen zich niet zo goed aan de regels houden dan leeftijdsgenoten. Een kind met ADHD heeft vaak moeite met *door regels geleid gedrag*: dat het gedrag meer door aanwijzingen en instructies wordt beheerst, dan

door de gebeurtenissen om je heen. Een kind met ADHD is vaak bezig met iets dat niets te maken heeft met wat hem/haar gezegd is te doen. Instructies/regels moeten vaak worden herhaald. Volgens Delfos (2010) functioneert het kortetermijngeheugen van een hyperactief kind beperkt. Het kind vergeet gauw dat iets niet mag, omdat het vergeetachtig is. Het verloopt beter wanneer een kind zich op een activiteit concentreert, maar de concentratie vormt vaak ook weer een probleem.

2.7 Deelconclusie

Wat is ADHD en wat zijn de kenmerken van ADHD in een schoolsituatie?

ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. De Nederlandse vertaling van ADHD is: aandachtttekortstoornis met hyperactiviteit en impulsiviteit.

ADHD is een ontwikkelingsstoornis. Het gaat niet om een tijdelijke situatie: je wordt ermee geboren en het is ook niet te genezen, hoewel de problemen in de volwassenheid wel kunnen verminderen. De stoornis heeft invloed op de hele ontwikkeling van het kind en heeft gevolgen op veel gebieden: namelijk op cognitief, sociaal-emotioneel en pedagogisch gebied.

De diagnose ADHD kan alleen vastgesteld worden door een gespecialiseerde kinderarts, psychiater, psycholoog of neuroloog door middel van een nauwkeurig en uitgebreid onderzoek.

Er zijn drie theorieën die de kern van de stoornis ADHD beschrijven. Volgens Jeninga (2004) hoeven deze theorieën elkaar zeker niet uit te sluiten:

- Optimale stimulatie-theorie
- Behavioristische leer-theorie
- Inhibitietheorie

In de literatuur worden verschillende oorzaken van ADHD genoemd:

- Erfelijkheid: het komt vaak bij meerder familieleden voor.
- Gebeurtenissen voor, tijdens of na de bevalling.
- Neurobiologische oorzaken: factoren die met de bouw en de werking van de hersenen te maken hebben.

Volgens Paternotte en Buitelaar (2006) gaat ADHD vaker dan gemiddeld samen met andere (psychiatrische) stoornissen. Deze stoornissen zouden het gevolg kunnen zijn van ADHD, maar het betreft veel vaker een tweede of derde stoornis naast ADHD: comorbiditeit. Van Lieshout (2009) geeft aan dat er bij ruim 70% van de mensen met ADHD sprake is van comorbiditeit:

In de literatuur die ik bestudeerd heb, worden de volgende drie kernproblemen van ADHD genoemd:

1. aandachts- en concentratiestoornissen (problemen met het vasthouden van de aandacht);
2. hyperactiviteit (overbeweeglijkheid);
3. impulsiviteit (problemen met impulsbeheersing- of remming).

Barkley (2001) geeft aan dat hij en andere hulpverleners erkennen dat kinderen met ADHD twee bijkomende problemen hebben:

4. problemen met het opvolgen van regels en instructies;
5. zeer wisselende reacties op situaties.

Om de diagnose ADHD vast te stellen, wordt onder andere gebruik gemaakt van de criteria van de DSM-IV.

Welke kenmerken van ADHD in een schoolsituatie vind ik in de literatuur?

- *Aandachts- en concentratieproblemen:*

Kinderen met een concentratiestoornis vinden het vaak moeilijk om hun aandacht op een taak te richten en hun aandacht daarbij te blijven houden. Kinderen met ADHD hebben moeite met het negeren van onbelangrijke interne en externe prikkels.

Wanneer een kind snel afgeleid is, niet luistert naar instructies van de leerkracht, taken niet afmaakt, zorgt dat er dus voor dat er veel nieuwe informatie langs zo'n kind heen gaat. Hierdoor bouwen kinderen met ADHD vaak een leerachterstand op.

Volgens Timmermans (2002) hangt concentratie nauw samen met 'motivatie'. Als een kind zich ergens bijzonder voor interesseert, kan hij daar zijn hele concentratievermogen aan geven.

Barkley (2001) noemt nog een symptoom die hij bij mensen met ADHD aantreft: een ongelijkmatig patroon van werken.

- *Impulsiviteit:*
Een kind reageert al voordat hij heeft nagedacht en kan zijn reactie niet uitstellen. In de literatuur wordt aangegeven dat kinderen met ADHD hun gedrag minder goed kunnen remmen en een minder goede impulsbeheersing hebben. Barkley (2001) stelt dat uit onderzoek blijkt dat de impulsiviteit niet alleen de handelingen, maar ook de gedachten beïnvloedt.
- *Hyperactiviteit:*
Kinderen met ADHD kunnen hun beweeglijkheid niet beheersen of kan reguleren. Zij zijn dus vaak niet in staat om aan de eisen van een bepaald moment te voldoen. Daardoor ondervinden zij de meeste problemen.
- *Leerproblemen:*
Baltussen e.a. (2001) geven weer dat 20 tot 50% van de kinderen met ADHD leerproblemen heeft: taal-, lees- en/of rekenproblemen.
- *Motorische problemen:*
Baltussen e.a. (2001) geven aan dat 50% van de kinderen met ADHD ook last heeft van motorische problemen. Vaak zijn er zowel problemen met de grove motoriek als met de fijne motoriek.
- *Sociaal-emotionele problemen:*
In de literatuur worden veel relationele problemen met de omgeving (ouders, leerkracht, leeftijdsgenoten) weergegeven die vaak een rol spelen bij kinderen met ADHD.
Je ziet vaak dat kinderen met ADHD clownesk of stoer gedrag vertonen. Dat is echter vaak een masker. Vaak hebben deze kinderen juist weinig zelfvertrouwen.
Kinderen met ADHD lijken sociaal-emotioneel vaak jonger dan ze zijn en voelen zich ook vaak aangetrokken tot jongeren kinderen.
- *Problemen met het opvolgen van regels en instructies:*
Kinderen met ADHD hebben vaak moeite met het opvolgen van instructies en regels. Instructies/regels moeten vaak worden herhaald.

HOOFDSTUK 3

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en competenties van leerkrachten

3.1 Wat zijn onderwijsbehoeften?

Een van de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) is: 'De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal'. Maar wat zijn 'onderwijsbehoeften' eigenlijk?

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 16) geven de volgende definitie van onderwijsbehoeften: *'Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken.'*

Je formuleert onderwijsbehoeften door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. De vragen die je jezelf daarbij kunt stellen zijn: 'Welke vaardigheid moet het kind aanleren?' en 'Welke benadering en instructie heeft het daarvoor nodig?'

Op deze manier ga je *anders* naar een kind kijken. Je richt je niet zozeer op wat er mis is met een kind (welk probleem het heeft), maar juist op wat het kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Daarbij probeer je in kaart te brengen welke aanpak een positief effect heeft. Het formuleren van onderwijsbehoeften vraagt dus een omslag in denken: je redeneert van 'wat het kind heeft' bewust naar 'wat het kind nodig heeft'. *'Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?'* (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009, p. 17).

3.1.1 Hoe formuleer je onderwijsbehoeften?

Om de onderwijsbehoeften van een kind te kunnen formuleren heb je gegevens nodig over het kind: vanuit observaties, gesprekken, toetsen, analyses van schriftelijk werk en/of informatie uit vakliteratuur.

Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) formuleer je onderwijsbehoeften altijd in relatie tot de doelen die je wilt bereiken:

1. Vanuit wat het kind al kan (de beginsituatie) formuleer je één of meer doelen: wat wil je bereiken?
2. Wat heeft dit kind (extra) nodig om dit doel te bereiken?

Bij het formuleren van doelen, is het volgende van belang:

- 'Kleine, snelle doelen' zijn duidelijk voor leerlingen.
- Op 'kleine, snelle doelen' kun je gericht feedback geven.
- Wanneer je doelen concreet verwoordt, is het ook voor ouders duidelijk wat je als leerkracht wilt bereiken en kunnen zij daaraan meewerken.
- 'Kleine snelle doelen' bieden een veel grotere slagingskans dan grote, vage en complexe doelen. En juist het behalen van succes werkt bemoedigend voor leerling, leerkracht en ouders!
- Concrete, specifieke doelen zijn te evalueren.
- De lat hoog leggen, maar niet te hoog. Als doelen bijna niet haalbaar zijn, werkt dat ontmoedigend.

Bij het formuleren van doelen, kies je vooral voor kenmerken die echt te beïnvloeden zijn, zoals:

- de aanpak van leerkracht en ouder en de afstemming vanuit de omgeving;
- het activeren van positieve factoren: over welke talenten en interesses beschikken dit kind, deze leerkracht en deze ouders? Hoe kunnen we die verder uitbouwen om ons doel te bereiken? (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009)

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 17) geven aan dat het invullen van hulpzinnen je helpt om onderwijsbehoeften te formuleren:

'Deze leerling heeft...

- *instructie nodig die...*
- *opdrachten of taken nodig die...*
- *leeractiviteiten of materialen nodig die...*
- *een leeromgeving nodig die...*
- *spel nodig dat...*
- *feedback nodig die...*
- *groepsgenoten nodig die..*
- *een leerkracht nodig die...*
- *ouders nodig die...*
- *hulp of ondersteuning nodig bij...*
- *overige...*

... om het gestelde doel te kunnen behalen.'

Door het invullen van deze hulpzinnen, krijg je een beeld van het wenselijke onderwijsaanbod voor het kind. Vervolgens bekijk je in hoeverre dit in de praktijk haalbaar is en wat je hiervoor nodig hebt.

3.1.2 Waarom staan onderwijsbehoeften centraal bij handelingsgericht werken?

1. Het geeft perspectief. Je blijft niet te lang alleen de problemen opsommen, maar benoemt deze kort en duidelijk. Vervolgens ga je een doel stellen dat je wilt bereiken en bedenk je hoe je dit doel wilt bereiken. Daardoor werk je meer oplossingsgericht.
2. Door te werken vanuit onderwijsbehoeften stimuleer je de afstemming met de ouders: samen bespreek je wat het kind nodig heeft en hoe dat gerealiseerd kan worden.
3. Je benut bij het formuleren van onderwijsbehoeften de kennis en ervaring van alle betrokkenen: leerkracht, IB, AB, RT, ouders, kind zelf. Door deze informatie samen te voegen, krijg je een goed zicht op de gewenste aanpak.
4. Onderwijsbehoeften geven een helder kader voor communicatie over Passend Onderwijs. Door onderwijsbehoeften te formuleren, formuleer je in feite welk 'passend' onderwijs het kind nodig heeft. Je bekijkt of de school dit 'passend' onderwijs kan aanbieden, en zo niet, welke school het wel kan aanbieden.
5. Onderwijsbehoeften vormen de basis van de cyclus van handelingsgericht werken op groepsniveau. Kinderen met dezelfde onderwijsbehoeften worden in subgroepjes samengevoegd om zo het omgaan met verschillen in de klas beter te kunnen organiseren.

(Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009)

3.2 Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

In diverse literatuur vond ik een heel aantal specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD. Deze onderwijsbehoeften heb ik door middel van hulpzinnen geformuleerd (op de wijze van handelingsgericht werken) en hieronder weergegeven.

Leerlingen met ADHD hebben...

3.2.1 Een instructie nodig...

- die duidelijk, kort en enkelvoudig is; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009; Baltussen, Dijkstra, Koekoek e.a., 2001)
- die prikkelend, spannend, uitdagend is door bijvoorbeeld boeiend stemgebruik of inbouw van spelletjes, om de concentratie van het kind te verhogen; (Van Lieshout, 2009)
- die aangepast is aan de leerstijl van het kind; (Van Lieshout, 2009)
- waarin nadrukkelijk een koppeling gemaakt wordt met voorgaande leerstof; (Jeninga, 2004)
- waarin de lesstof gestructureerd wordt aangeboden; (Van Lieshout, 2009)

- waarin een duidelijk fasering van de leerstof aangebracht is (stap voor stap); (Jeninga, 2004)
- waarin het kind een zelfinstructiemethode met verschillende stappen aangeboden wordt (gevisualiseerd), voor het oplossen van problemen in leertaken:
 - Wat moet ik doen?
 - Hoe ga ik het doen?
 - Ik doe mijn werk.
 - Wat vind ik ervan? (Jeninga, 2004; Timmerman, 2002; Baert, 2001)
- waarin de verschillende stappen gevisualiseerd worden en er bijvoorbeeld gebruik gemaakt wordt van regelkaarten; (Jeninga, 2004);
- waarbij de leerkracht model staat: de leerkracht eerst zelf verwoordt en voordoet wat hij/zij daarna van het kind verwacht; (Timmerman, 2002; Baert, 2001)
- waarbij het kind gevraagd wordt de instructie in eigen woorden te herhalen (papegaaien) om zo na te gaan of de instructie begrepen is; (Timmerman, 2002; Van Lieshout, 2009)
- waarbij het kind samenwerkt met een klasgenoot; (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010)
- met 'strategy training': het kind leert vaardigheden om de lesstof onder de knie te krijgen, waarbij de verantwoordelijkheid bij het kind wordt gelegd (bijvoorbeeld het maken van aantekeningen); (Van Lieshout, 2009)
- waarbij het kind extra tijd krijgt vanwege een trage verwerkingssnelheid; (Paternotte en Buitelaar, 2006; Van Lieshout, 2009)
- waarbij eventueel met behulp van de computer de lesstof zo aangeboden wordt dat deze beter aansluit bij de mogelijkheden van het kind. (Paternotte en Buitelaar, 2006; Van Lieshout, 2009)

3.2.2 Opdrachten of taken nodig die...

- duidelijk zijn, zodat het kind weet wat wanneer van hem verwacht wordt; (Jeninga, 2004)
- afwisselend en uitdagend zijn, waardoor het kind gefocust blijft; (Van Lieshout, 2009)
- interessant en motiverend zijn: die het kind in een positieve stemming brengen, zodat het kind makkelijker geconcentreerd blijft (een computerprogramma kan hierbij ook ingezet worden om de aandacht van het kind vast te houden); (Van Lieshout, 2009)
- kort zijn (taken opdelen in deeltaken) om overzichtelijkheid bevorderen en sneller feedback te kunnen geven; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
- aansluiten bij het cognitieve niveau van het kind; (Jeninga, 2004)
- een grote kans geven dat het kind een succeservaring opdoet; (Jeninga, 2004)
- duidelijke stimuli hanteren: waarbij kleine verschillen als tussen '+' en '-' benadrukt worden, zodat het kind deze opmerkt; (Jeninga, 2004)
- verschillende keuzemogelijkheden bieden waardoor de motivatie verhoogd wordt; (Van Lieshout, 2009)
- het kind verantwoordelijkheid bieden; (Van Lieshout, 2009)
- niet bestaan uit meerkeuzevragen, omdat een impulsief kind al snel een antwoord aankruist dat in eerste instantie goed lijkt. (Jeninga, 2004)

3.2.3 Leeractiviteiten of materialen nodig die...

- structurerend zijn, zoals sommige computerspellen, bijvoorbeeld 'Tetris'; (Delfos, 2010)
- aantrekkelijk zijn qua inhoud, kleur, tekeningen en/of vorm, zodat het de aandacht trekt van het kind; (Jeninga, 2004)
- verschillende modaliteiten hebben: visueel, auditief, tactiel; (Jeninga, 2004)
- waarin gewerkt wordt met overzichtelijke 'regelkaarten'; (Jeninga, 2004)
- het kind nodig heeft om zijn werk goed te organiseren: memoblokjes, een horloge/zandloper/time-timer, checklijstjes op de tafel/in de tas; (Van Lieshout, 2009)

- waarin een kind verantwoordelijkheden krijgt (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001; Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010).

3.2.4 Een leeromgeving nodig die...

- het kind niet teveel prikkels geeft die het moet verwerken:
 - een rustige plaats in de klas; (Van Lieshout, 2009);
 - eventueel bij een proefwerk een plekje in een aparte ruimte; (Van Lieshout, 2009)
 - een rustige plaats in de klas, bij voorkeur een indeling in rijen (omdat het kind daardoor minder afgeleid wordt); (Barkley, 2001)
- waarin er niet te 'interessante dingen' plaatsvinden wanneer er van het kind verwacht wordt dat hij aan een taak werkt; (Jeninga, 2004)
- waarin de docent snel feedback kan geven op het gedrag van het kind (voorin de klas), of juist het gedrag van het kind kan negeren (achterin de klas), afhankelijk van de situatie. (Jeninga, 2004)
- gestructureerd, duidelijk en overzichtelijk is (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)

3.2.5 Feedback nodig die...

- positief gericht is; (Barkley, 2001)
- direct op het gedrag volgt; (Jeninga, 2004; Barkley, 2001)
- direct volgt op de prestaties van de leerling (snel het werk nakijken of het kind zelf na laten kijken). (Jeninga, 2004)

3.2.6 Groepsgenoten nodig die..

- weten waarom het kind zich zo gedraagt en daarom begrip kunnen tonen (de onmacht van het kind zien en niet de onwil); (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001; Van Lieshout, 2009)
- het ongewenste gedrag van het kind negeren; (Barkley, 2001)
- het gewenste gedrag van het kind prijzen; (Barkley, 2001)
- peer-tutoring bieden: een medeleerling helpt een kind met ADHD met de leerstof. (Van Lieshout, 2009)

3.2.7 Een leerkracht nodig die...

- het kind met respect benadert: het kind serieus neemt op zijn functioneringsniveau en hem daardoor niet afwijst als persoon; (De Heer, 2010)
- het kind positief benadert; (Barkley, 2001)
- het kind helpt zelfvertrouwen op te bouwen; (Notten, 47)
- het kind leert om op een respectvolle wijze om te gaan met leeftijdsgenoten; (SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)
- het kind verband leren leggen tussen de actie van het kind en de reactie daarop van anderen; (Delfos, 2010)
- tussen de lessen of in pauzes contact zoekt met het kind om ook andere kanten van het kind te ontdekken en interesse te tonen; (Jeninga, 2004)
- weet wat de stoornis inhoudt en steeds de onmacht en niet de onwil van het kind ziet; (Van Lieshout, 2009; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
- zijn/haar verwachtingen afstemt op de mogelijkheden die het kind heeft en het kind niet overvraagt; (Jeninga, 2004)
- het kind helpt zelfbewustzijn te creëren en een reëel zelfbeeld te ontwikkelen door het kind bewust te maken van zijn sterkte en zwakke kanten, en het kind te helpen onderzoeken hoe hij beter met zijn zwakke kanten om kan gaan; (Van Lieshout, 2009)
- in groeitaal tegen het kind spreekt: het kind laat zien welke mogelijkheden er zijn om te groeien; het kind uitdaagt; (Heer, 2010)

- aandacht schenkt aan de taakbeleving en attributiestijl van het kind om motivatieproblemen en faalangst te voorkomen: waar schrijft het kind zijn successen en falen aan toe? (Jeninga, 2004)
- het kind leert zijn gedachten /gevoelens onder woorden te brengen; (Delfos, 2010)
- het kind de stop-denk-doe-methode aanbiedt en het kind daarin traint, om zo het denkproces van het kind te ordenen en impulsief gedrag te voorkomen; (Van Lieshout, 2009)
- in de nabijheid van het kind is om snelle feedback te kunnen geven, met name bij de start en het einde van een les; (Van Lieshout, 2009)
- het (gewenste of ongewenste) gedrag van het kind waarneemt en dat in zijn context ziet; (Compernelle en Doreleijers, 2002)
- het kind gedrag leert door het voor te doen en het kind het te laten nabootsen; (Compernelle en Doreleijers, 2002)
- het kind gedrag aanleert door het in hanteerbare stapjes op te delen en het in eenvoudige, concrete bewoordingen te beschrijven (en te visualiseren); (Compernelle en Doreleijers, 2002)
- aan het kind grenzen aangeeft door duidelijke regels te stellen en afspraken te maken; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
- steeds opnieuw de regels en afspraken herhaalt; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
- consequent de regels en afspraken hanteert; (Van Lieshout, 2009)
- concreet, zakelijk en neutraal maatregelen stelt; (Van Lieshout, 2009)
- niet in discussies vervalt, maar kort en zakelijk uitlegt waarom hij/zij bepaald gedrag wilt zien; (Van Lieshout, 2009)
- het kind leert positief gedrag van anderen te observeren; (Van Lieshout, 2009)
- gewenst gedrag aanmoedigt en deze aanmoediging blijft herhalen; (Van Lieshout, 2009; Compernelle en Doreleijers, 2002)
- alert is op gewenst gedrag, dit gedrag beloont (krachtiger dan bij kinderen zonder ADHD) en daardoor het gewenste gedrag versterkt en aanmoedigt; (Barkley, 2001)
- werkt met veel verschillende en afwisselende beloningen; (Barkley, 2001)
- ongewenst gedrag, dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt, negeert (Bollaert, 2003; Paternotte en Buitelaar, 2006);
- bij schending van een afspraak telkens de sanctie onmiddellijk oplegt, kort laat duren en nadrukkelijk koppelt aan de overtreding; (Van Lieshout, 2009)
- beloning / straf direct na het gewenste respectievelijk ongewenste gedrag geeft; (Barkley, 2001)
- het kind directe feedback geeft op zijn gedrag en ervoor zorgt dat het kind zijn aandacht daarop richt door (oog)contact te maken met het kind; (Barkley, 2001; Jeninga, 2004)
- met het kind non-verbale signalen afsprekt, waarmee de leerkracht het kind kan bijsturen; (Van Lieshout, 2009)
- als het nodig is, het kind even een time-out als afkoeling geeft, of het kind een aparte plaats in de klas geeft waar het kind geen aandacht van anderen krijgt; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
- het kind ruimte biedt voor ontlading van frustraties, maar anderzijds het kind ook leert zijn woede te beheersen; (Jeninga, 2004)
- het kind regelmatig gelegenheid geeft om even te bewegen door bijvoorbeeld het kind iets weg te laten brengen, etc., zodat na dit moment de concentratie van het kind weer beter is; (Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
- het kind leert de gevolgen van zijn daden in te zien en daar verantwoordelijkheid voor te nemen, door situaties na te bespreken: 'Wat is het gevolg van je gedrag?' 'Wat kun je beter doen?' (Van Lieshout, 2009)

- het kind self-monitoring biedt: het kind leert zelf doelen te stellen, het proces voor het behalen van deze doelen te bewaken (d.m.v. lijstjes) en zichzelf te belonen; (Van Lieshout, 2009)
- leerstof interessant aanbiedt wat betreft vormgeving en inhoud; (Jeninga, 2004)
- het kind telkens even 'bij de les haalt' door een korte vraag te stellen of door oogcontact te maken; (Jeninga, 2004)
- leert het kind te werken volgens een vast oplossings- en stappenschema en deze denkstappen te visualiseren op kaartjes; (Van Lieshout, 2009)
- het kind leert zaken af te maken en niet halverwege te stoppen; (Van Lieshout, 2009)
- het kind in nauwkeurigheid traint en in details leert waarnemen:
 - door het kind precies hetzelfde te laten doen als de leerkracht m.b.v. lego, mozaïekstenen, modellen namaken, een abstract figuur precies na laten tekenen;
 - met verschillende materialen te laten oefenen en te herhalen; (Timmerman, 2002)
- het kind leert omgaan met uitgestelde aandacht, door hen te leren op hun beurt te wachten; (Delfos, 2010)
- het kind stimuleert om in een langzamer tempo meer resultaat te boeken; (Delfos, 2010)
- een kind dat heeft laten zien de stof te beheersen, minder oefenopdrachten laat maken (meer van hetzelfde leidt tot 'afhaken'); (Jeninga, 2004)
- saaie en interessante taken afwisselt; (Jeninga, 2004)
- moeilijke en saaie taken vooral in de ochtend aanbiedt en actievere onderwerpen voor de middag; (Jeninga, 2004)
- structuur en overzicht biedt; (Delfos, 2010)
- het aantal programmawisselingen beperkt houdt en zich strak aan het rooster (duidelijke tijdsafbakening) houdt; (Jeninga, 2004)
- het dagprogramma zichtbaar ophangt in de klas of op de tafel van het kind bevestigt; (Jeninga, 2004)
- veranderingen in het rooster goed voorbereidt en het kind daarvan op de hoogte stelt; (Jeninga, 2004)
- voortdurend zorgt voor voorstructurering van allerlei situaties:
 - pauze;
 - vrije situaties;
 - huiswerk; (Van Lieshout, 2009)
- het kind leert plannen en ordenen:
 - het kind leert zijn tafel/kastje op te ruimen; (Van Lieshout, 2009; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
 - het kind leert welke spullen hij mee moet nemen naar school; (Van Lieshout, 2009)
 - het kind een dag- en weekschema geeft of die zelf laat maken door het kind; (Van Lieshout, 2009)
 - een taak samen met het kind opdeelt in deeltaken en deze laat afstrepen; (Van Lieshout, 2009)
 - aangeeft hoeveel tijd het kind nog heeft voordat het moet stoppen; (Baert, 2001)
 - het kind leert de kern in een tekst te ontdekken; (Van Lieshout, 2009)
 - het kind leert te werken met prioriteiten d.m.v. kleurcoderingen; (Van Lieshout, 2009)
 - het huiswerk duidelijk op het bord schrijft en controleert of het kind het in zijn agenda opschrijft; (Van Lieshout, 2009)
 - het kind leert wanneer en hoe hij zijn huiswerk voor verschillende vakken gaat maken; (Van Lieshout, 2009)
 - het kind overzicht geeft over de leerstof door hem te leren zijn taken te ordenen; (Van Lieshout, 2009)
- het kind af en toe even ruimte biedt voor activiteit; (Van Lieshout, 2009)

- werkt aan een brede aanpak van gedrag en het creëren van een positief pedagogisch basisklimaat door de school, en daarover gezamenlijke afspraken maakt met het team; (Golly en Sprague, 2012)
- voldoende ondersteuning van het schoolteam krijgt; (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- regelmatig contact houdt met ouders om elkaar op de hoogte te houden van het gedrag van het kind (bijvoorbeeld door een heen-en-weer-schrift of dagelijkse rapportagekaart); (Jeninga, 2004; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001; Van Lieshout, 2009)
- ouders handvatten biedt om positief gedrag van hun kind te stimuleren door thuis ook het op school gewenste gedrag te belonen. (Jeninga, 2004)
- een goede relatie heeft met de leerling, ouders en hulpverleners; (Paternotte en Buitelaar, 2006);
- zich beroept op deskundigen die hem/haar kunnen assisteren bij het vinden van oplossingen; (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoozeboom e.a., 2010);
- systematisch reflecteert op de situatie in de eigen groep en op zijn eigen handelen; (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
- kennis heeft van het gedragsprobleem; (Van Overveld, 2010; Van Lieshout, 2009; Baltussen, Dijkstra en Koekkoek, 2001)
- kennis heeft over de invloed van ADHD op het leerproces (Paternotte en Buitelaar, 2006);
- (basis)kennis heeft van gedragstherapeutische technieken (Paternotte en Buitelaar, 2006);
- kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen heeft (Paternotte, 2010);

3.2.8 Ouders nodig die...

- het kind positief benaderen om een positief zelfbeeld van het kind te bevorderen; (Paternotte en Buitelaar, 2006)
- het kind waardering, bevestiging en positieve aanrakingen geven; (Delfos, 2010)
- het kind vaardigheden leren in een veilige, positieve en warme omgeving; (Notten, 2010)
- het kind structuur en regelmaat bieden; (Notten, 2010)
- grenzen stellen voor het kind en deze consequent volhouden; (Delfos, 2010)
- positief gedrag belonen; (Barkley, 2001)
- ongewenst gedrag negeren; (Delfos, 2010)
- verkeerd gedrag van het kind niet accepteren, maar het kind er tegelijkertijd niet om veroordelen; (Delfos, 2010)
- beseffen dat het kind zelf ook graag zijn/haar gedrag zou willen veranderen; (Delfos, 2010)
- het kind met respect benaderen: het kind serieus nemen op zijn functioneringsniveau en hem daardoor niet afwijzen als persoon; (De Heer, 2010)
- in groeitaal tegen het kind spreken: het kind laat zien welke mogelijkheden er zijn om te groeien; het kind uitdagen; (De Heer, 2010)
- het kind leren zijn gedachten /gevoelens onder woorden te brengen en daarin aan te sluiten bij het kind; (Delfos, 2010)
- de zelfredzaamheid van het kind stimuleren; (Delfos, 2010)
- het kind de kans geven keuzes te maken; (Notten, 2010)
- het kind de verantwoordelijkheid geven die het aankan; (Notten, 2010)
- ervoor zorgen dat aan het kind psycho-educatie geboden wordt, waardoor het kind probleemsituaties leert herkennen, analyseren, interpreteren en daarop leert anticiperen (Van Lieshout, 2009)
- zo nodig open staan voor medicatie, zodat het kind zich beter kan concentreren, gemotiveerder is, het kind betere sociale vaardigheden en zelfvertrouwen kan ontwikkelen en het een positief effect heeft op het zelfbeeld en de faalangst; (Van Lieshout, 2009)
- zo nodig open staan voor gedragstherapie, bijvoorbeeld een zelfregulietraining ('stop-denken-doe') (Van Lieshout, 2009)

- openstaan voor ouderbegeleiding, onder andere in de vorm van psycho-educatie en gedragstherapeutische oudertraining (Van Lieshout, 2009)
- het kind uit school de tijd geven om het 'uit te laten razen', omdat het kind op school zijn onrust lange tijd heeft moeten onderdrukken; (Delfos, 2010)
- het kind begeleiden bij het maken van huiswerk. (Timmerman, 2002)

3.2.9 Hulp of ondersteuning nodig bij...

- de acceptatie van de stoornis en de medewerking aan begeleiding en behandeling van de stoornis. (Van Lieshout, 2009)

3.3 Wat zijn competenties?

Volgens het online woordenboek van Van Dale (2012):

- betekent 'competentie': bevoegdheid;
- betekent 'competent': bevoegd of bekwaam;
- betekent 'vaardigheid': behendigheid of bekwaamheid.

De encyclopedie Wikipedia (2012) geeft de volgende definitie van 'competentie': *"het geschikt zijn voor een taak of functie, op grond van bijvoorbeeld kennis, vaardigheden en houdingen"*.

Leerkrachten moeten competent (bekwaam) zijn en blijven. Om daarvoor te zorgen, zijn de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel opgesteld en per 1 augustus 2006 in werking getreden.

In de wet BIO is vastgelegd dat leraren voor de uitoefening van hun beroep bekwaam moeten zijn én blijven. De beroepsgroep van leraren heeft onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in de afgelopen jaren bekwaamheidseisen ontworpen.

'Deze bekwaamheidseisen kunnen worden gezien als een professionele kwaliteitsstandaard voor leraren. Leraren mogen alleen werken als ze op zeven competenties voldoen aan bepaalde eisen. Bovendien moeten scholen hun leraren de gelegenheid geven hun bekwaamheid te onderhouden en verder te ontwikkelen.'

(Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2007).

De volgende zeven (SBL-) competenties zijn vastgesteld:

1. interpersoonlijke competentie;
2. pedagogische competentie;
3. vakinhoudelijke en didactische competentie;
4. organisatorische competentie;
5. competentie in het samenwerken met collega's;
6. competentie in het samenwerken met de omgeving;
7. competentie in reflectie en ontwikkeling.

Op de website van de Onderwijscoöperatie (2012) zijn de competenties overzichtelijk weergegeven in de volgende matrix:

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1			
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3	5	6	7
ORGANISATORISCH	4			

Voor dit referentiekader bestaat een breed draagvlak in en buiten het onderwijs. Met de definitie van de zeven onderscheiden lerarencompetenties kunnen de kenmerken van goed onderwijs vertaald worden naar de verantwoordelijkheden van de leraar.

3.4 Welke competenties hebben leerkrachten nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Zoals uit de uitwerking van deelvraag 3.2 blijkt, hebben leerlingen met ADHD specifieke onderwijsbehoeften. Welke competenties heb je nu als leerkracht nodig om op die specifieke onderwijsbehoeften in te kunnen spelen?

Vanuit de bij deelvraag 3.2 aangegeven specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, kun je heel wat leerkrachtcompetenties in kaart brengen.

Hieronder geef ik per SBL-competentie in tabelvorm het volgende weer:

- aan de linkerzijde van de tabel de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD die ik in de literatuur vond en zoals deze in paragraaf 3.2 zijn omschreven in hulpzinnen (in die paragraaf op volgorde van hulpzinnen; in deze paragraaf echter op volgorde van de SBL-competenties);
- aan de rechterzijde van de tabel welke competenties je als leerkracht nodig hebt om op die specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD in te kunnen spelen.

Bij iedere SBL-competentie heb ik eerst de omschrijving van de competentie vermeld, zodat het duidelijk is wat de inhoud van de competentie is. Deze omschrijvingen zijn gebaseerd op de bekwaamheidseisen voor het primair onderwijs uit de wet BIO en zijn te vinden op de website van de Onderwijscoöperatie. Voor dit verslag heb ik gebruik gemaakt van het Word-document van mei 2004, dat de Onderwijscoöperatie (voorheen: SBL) op haar website biedt. Deze versie betreft het eindvoorstel van SBL aan de Minister van OCW en deze versie wijkt niet of nauwelijks af van de definitieve versie. Op de website zijn per competentie ook de bijbehorende bekwaamheidseisen en indicatoren vermeld, maar het voert te ver om dit hier allemaal op te nemen.

3.4.1 Interpersoonlijk competent

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie met hen een goede balans tussen:

- *leiden en begeleiden*
- *sturen en volgen*
- *confronteren en verzoenen*
- *corrigeren en stimuleren*

(SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Naar mijn mening zou je veel van de hieronder in de tabel vermelde 'sub-competenties', zoals het stellen van regels, corrigeren en stimuleren, ook onder 'pedagogisch competent' kunnen scharen. Op grond van de omschrijvingen van de SBL (thans: Onderwijscoöperatie), zoals die bij elke competentie vermeld zijn, heb ik er echter voor gekozen om ze onder 'interpersoonlijk competent' weer te geven.

Welke interpersoonlijke competenties heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
het kind positief benadert;	De leerkracht benadert het kind positief. De leerkracht zorgt voor een extra positief klimaat waarin het kind zich geaccepteerd en waardevol voelt. (Barkley, 2001; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht biedt het kind nabijheid, warmte en vertrouwen. (Krijger, 2011)
het kind helpt zelfvertrouwen op te bouwen;	De leerkracht helpt het kind zelfvertrouwen op te bouwen.
tussen de lessen of in pauzes contact zoekt met het kind om ook andere kanten van het kind te ontdekken en interesse te tonen;	De leerkracht begroet de kinderen aan het begin van de dag persoonlijk. De leerkracht neemt de tijd voor iets dat het kind wil vertellen en toont daar oprechte belangstelling voor. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht bouwt een goede relatie met het kind op. De leerkracht maakt persoonlijk contact met het kind. (Jeninga, 2004)
het kind leert om op een respectvolle wijze om te gaan met leeftijdsgenoten;	De leerkracht bevordert respect tussen de leerlingen onderling. (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2007)
het (gewenste of ongewenste) gedrag van het kind waarneemt en dat in zijn context ziet;	De leerkracht kan vreemd gedrag bij een kind vroegtijdig signaleren. De leerkracht registreert hoe vaak een incident plaatsvindt en hoe hij/zij erop reageert. (Van Overveld, 2010)
- het kind gedrag leert door het voor te doen en het kind het te laten nabootsen; - het kind gedrag aanleert door het in hanteerbare stapjes op te delen en het in eenvoudige, concrete bewoordingen te beschrijven (en te visualiseren);	De leerkracht leert het kind vaardigheden door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden (en te visualiseren). (Compernelle en Doreleijers, 2002)
- aan het kind grenzen aangeeft door duidelijke regels te stellen en afspraken te maken; - steeds opnieuw de regels en afspraken herhaalt;	De leerkracht werkt met een minimum aan regels. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht hanteert duidelijke gedragsregels en biedt op deze wijze duidelijkheid over het gewenste gedrag. De leerkracht herhaalt de regels, afspraken en consequenties steeds opnieuw.

	(Jeninga, 2004; Van Lieshout, 2009)
• consequent de regels en afspraken hanteert; • concreet, zakelijk en neutraal maatregelen stelt; • niet in discussies vervalt, maar kort en zakelijk uitlegt waarom hij/zij bepaald gedrag wilt zien;	De leerkracht is consequent De leerkracht weet te reageren op storend gedrag en welke interventie te doen. De leerkracht blijft rustig en geduldig. (Van Lieshout, 2009) De leerkracht hanteert concreet taalgebruik: • zo min mogelijk woorden; (Van Lieshout, 2009) • duidelijk, direct, specifiek. (Golly en Sprague, 2012)
• het kind leert positief gedrag van anderen te observeren; • gewenst gedrag aanmoedigt en deze aanmoediging blijft herhalen; • alert is op gewenst gedrag, dit gedrag belooft (krachtiger dan bij kinderen zonder ADHD) en daardoor het gewenste gedrag versterkt en aanmoedigt; • werkt met veel verschillende en afwisselende beloningen;	De leerkracht legt het accent op positief gedrag (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001). De leerkracht werkt met de vuistregel: drie keer zo vaak positieve bekrachtiging geven als verbale reprimandes of andere negatieve gevolgen (Brown (red.), 2004). De leerkracht belooft goed gedrag door: • het geven van positieve feedback; • beloningen in de vorm van een activiteit; • concrete beloningen; (Compernelle en Doreleijers, 2002) De leerkracht werkt met beloningssystemen, zoals bijv. een goed-gedrag-kaart, waarbij: • de beloning nooit het doel op zich is; • prestaties en houding van een kind niet tegenover de groep geplaatst worden, omdat sommige kinderen anders nooit kunnen voldoen aan bepaalde voorwaarden; • het programma afgebouwd wordt zodra het kind de voordelen van ander gedrag gaat zien; • het doel van het programma duidelijk is voor het kind; • de werking van het programma duidelijk is voor het kind (Baert, 2001) De leerkracht verandert de beloningen regelmatig om de prikkel sterk te blijven houden voor het kind. (Barkley, 2001; Brown (red.), 2004) De leerkracht belooft gewenst gedrag direct (bijv. in de vorm van sterren die later ingewisseld kunnen worden voor een beloning).

	De leerkracht beloont gewenst gedrag per groep: een groep leerlingen krijgt een beloning indien een bepaalde leerling een omschreven doel heeft behaald. De reacties van de groep kunnen het gewenst gedrag stimuleren. (Brown (red.), 2004)
- ongewenst gedrag negeert; - bij schending van een afspraak telkens de sanctie onmiddellijk oplegt, kort laat duren en nadrukkelijk koppelt aan de overtreding;	De leerkracht negeert ongewenst gedrag zoveel mogelijk. (Ballaert, 2003; Paternotte en Buitelaar, 2006) De leerkracht weet doelmatig en tijdig te reageren wanneer een kind zich niet aan de afspraken houdt en legt een effectieve straf op: die onmiddellijk en consequent opgelegd wordt, kort duurt en gekoppeld is aan de overtreding. (Van Lieshout, 2009) De leerkracht neemt na ongepast of onproductief gedrag een beloning af. De leerkracht haalt door middel van een time-out alle bronnen van positieve bekrachtiging bij een leerling weg (zoals aandacht van de leerkracht, van medeleerlingen, leermateriaal). (Brown (red.), 2004) De leerkracht laat op afkeuring van ongewenst gedrag een aanmoediging tot gewenst gedrag volgen. (Compernelle & Doreleijers, 2002)
beloning / straf direct na het gewenste respectievelijk ongewenste gedrag geeft;	De leerkracht stelt beloningen of straffen van tevoren vast en geeft deze direct na het gewenste respectievelijk ongewenste gedrag. (Barkley, 2001)
het kind directe feedback geeft op zijn gedrag en ervoor zorgt dat het kind zijn aandacht daarop richt door (oog)contact te maken met het kind;	De leerkracht geeft het kind direct feedback op zijn gedrag. De leerkracht maakt daarbij contact met het kind om de aandacht van het kind op het gesprek te richten. (Barkley, 2001; Jeninga, 2004)
met het kind non-verbale signalen afsprekt, waarmee de leerkracht het kind kan bijsturen;	De leerkracht perkt ongewenst gedrag tijdig in. (Van Lieshout, 2009)

3.4.2 Pedagogisch competent

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.

Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen

- weten dat ze erbij horen en welkom zijn
 - weten dat ze gewaardeerd worden
 - op een respectvolle manier met elkaar omgaan
 - uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
 - initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken
- (SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke pedagogische competenties heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• weet wat de stoornis inhoudt en steeds de onmacht en niet de onwil van het kind ziet;	De leerkracht heeft kennis van de ontwikkeling van de kinderen. De leerkracht heeft kennis van de gedragsstoornis ADHD. (Van Overveld, 2010) De leerkracht accepteert (en laat dat ook merken) dat het kind niet altijd in staat is zich goed te dragen. De leerkracht toont begrip voor de onmacht van de leerling. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001, Van Lieshout, 2009)
• het kind met respect benadert: het kind serieus neemt op zijn functioneringsniveau en hem daardoor niet afwijst als persoon;	De leerkracht laat aan het kind merken dat hij/zij blij is dat het kind bij hem/haar in de klas zit, ondanks de incidenten. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht benadert het kind met respect. (De Heer, 2010)
• zijn/haar verwachtingen afstemt op de mogelijkheden die het kind heeft en het kind niet overvraagt; • in groeitaal tegen het kind spreekt: het kind laat zien welke mogelijkheden er zijn om te groeien; het kind uitdaagt;	De leerkracht neemt een positieve houding aan bij het omgaan met kinderen met ADHD. De leerkracht stemt zijn verwachtingen af op de mogelijkheden van het kind. (Jeninga, 2004) De leerkracht denkt in termen van mogelijkheden in plaats van in termen van problemen en beperkingen. (De Heer, 2010)
• het kind helpt zelfbewustzijn te creëren en een reëel zelfbeeld te ontwikkelen door het kind bewust te maken van zijn sterke en zwakke kanten, en het kind te helpen onderzoeken hoe hij beter met zijn zwakke kanten om kan gaan; • aandacht schenkt aan de taakbeleving en attributiestijl van het kind om motivatieproblemen en faalangst te voorkomen: waar schrijft het kind zijn	De leerkracht helpt het kind inzicht te krijgen in zijn sterke en zwakke kanten en geeft het kind handvatten om met zijn sterke en zwakke kanten om te gaan. (Van Lieshout, 2009)

successen en falen aan toe?	
het kind leert zijn gedachten /gevoelens onder woorden te brengen;	De leerkracht leert het kind zijn/haar gedachten/gevoelens onder woorden te brengen. (Delfos, 2010) De leerkracht werkt met een plezierbarometer, waarop het kind kan aangeven hoe het de dag ervaart. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
het kind de stop-denk-doe-methode aanbiedt en het kind daarin traint, om zo het denkproces van het kind te ordenen en impulsief gedrag te voorkomen;	De leerkracht werkt met de stop-denk-doe-methode en traint het kind om deze werkwijze te hanteren om zo zijn denkproces te ordenen. (Van Lieshout, 2009)
in de nabijheid van het kind is om snelle feedback te kunnen geven, met name bij de start en het einde van een les;	De leerkracht is in de buurt om snelle feedback te kunnen geven. (Van Lieshout, 2009)
- het kind ruimte biedt voor ontlading van frustraties, maar anderzijds het kind ook leert zijn woede te beheersen; - als het nodig is, het kind even een time-out als afkoeling geeft, of het kind een aparte plaats in de klas geeft waar het kind geen aandacht van anderen krijgt;	De leerkracht weet zijn/haar leerkrachtgedrag aan te passen om escalatie van ongewenst gedrag voor te zijn. De leerkracht weet doelmatig te reageren op escalatie van ongewenst gedrag. (Golly en Sprague, 2012)
het kind regelmatig gelegenheid geeft om even te bewegen door bijvoorbeeld het kind iets weg te laten brengen, etc., zodat na dit moment de concentratie van het kind weer beter is;	De leerkracht past de stijl 'loslaten' toe. De leerkracht geeft bijvoorbeeld een kind dat afgeleid wordt door een prikkel van buiten even de ruimte om daarnaar te kijken. De leerkracht belooft het kind vervolgens non-verbaal wanneer hij/zij uit zichzelf weer aan het werk gaat. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht geeft het kind regelmatig ruimte voor beweging door het kind iets weg te laten brengen, de papierbak te laten legen, etc. (Van Lieshout, 2009; Jeninga, 2004; Paternotte en Buitelaar, 2006) De leerkracht negeert wiebelen en draaien. (Paternotte en Buitelaar, 2006) De leerkracht biedt het kind materialen om aan te sluiten bij de bewegingsdrang van het kind, bijvoorbeeld een wiebelkussen / tangle.
- het kind verband leren leggen tussen de actie van het kind en de reactie daarop van anderen; - het kind leert de gevolgen van zijn daden in te zien en daar verantwoordelijkheid voor te nemen, door situaties na te bespreken: 'Wat is het gevolg van je gedrag?' 'Wat kun je beter doen?'	De leerkracht maakt het kind bewust van de klas en de rol die het kind in de klas heeft. De leerkracht bespreekt het gedrag van het kind door situaties na te bespreken met het kind. De leerkracht laat in de omgang met het kind blijken dat hij/zij vertrouwen heeft in het probleemoplossend vermogen van het kind. De leerkracht onderwijst het kind met ADHD in

het kind self-monitoring biedt: het kind leert zelf doelen te stellen, het proces voor het behalen van deze doelen te bewaken (d.m.v. lijstjes) en zichzelf te belonen;	zelfmanagement. De leerling leert: - het eigen gedrag te monitoren; - het eigen gedrag te noteren; - het eigen gedrag te evalueren; - het eigen gedrag te bekrachtigen. (Van Lieshout, 2009) (Brown (red.), 2004) (Golly en Sprague, 2012) De leerkracht stelt indien nodig een contract op met de leerling waarin genoemd wordt welke gedragingen moeten worden veranderd, welke gedragingen de bedoeling zijn, hoe men daar aan gaat werken en wat de gevolgen zijn van het bereiken van doelen. (Brown (red.), 2004)
---	---

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben <u>groepsgenoten</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
- weten waarom het kind zich zo gedraagt en daarom begrip kunnen tonen (de onmacht van het kind zien en niet de onwil); - het gewenste gedrag van het kind prijzen; - het ongewenste gedrag van het kind negeren;	De leerkracht bespreekt met de andere kinderen van de groep wat de reden is dat een leerling soms bepaald gedrag vertoont en zorgt op deze manier voor begrip van de kinderen. (Van Lieshout, 2009) De leerkracht geeft groepsvoorlichting over ADHD of laat een kind een spreekbeurt daarover houden. De leerkracht stimuleert buddycontact met een goed voorbeeldfiguur. (Paternotte en Buitelaar, 2006)

3.4.3 Didactisch competent

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar:

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen*
- motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden*
- leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.*

(SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke didactische competenties heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>instructie</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
die duidelijk, kort en enkelvoudig is;	De leerkracht geeft korte en bondige instructies. De leerkracht kiest eenvoudige taal. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
die prikkelend, spannend, uitdagend is door bijvoorbeeld boeiend stemgebruik of inbouw van spelletjes, om de concentratie van het kind te verhogen;	De leerkracht geeft een prikkelende, uitdagende instructie (zorgt bijvoorbeeld) voor variatie in zijn stem en voor voldoende gebaren tijdens de instructie. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
waarin nadrukkelijk een koppeling gemaakt wordt met voorgaande leerstof;	De leerkracht sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen. (Jeninga, 2004; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
- waarin een duidelijk fasering van de leerstof aangebracht is (stap voor stap); - aangepast is aan de leerstijl van het kind;	De leerkracht biedt de leerstof stap voor stap aan. (De leerkracht geeft zodanig instructie dat het kind het aankan en er wat van leert.) (Jeninga, 2004) De leerkracht past de aanbieding van de leerstof aan bij de leerstijl van het kind. (Van Lieshout, 2009)
- waarin het kind een zelfinstructiemethode met verschillende stappen aangeboden wordt (gevisualiseerd), voor het oplossen van problemen in leertaken; 1. Wat moet ik doen? 2. Hoe ga ik het doen? 3. Ik doe mijn werk. 4. Heb ik het goed gedaan?	De leerkracht stimuleert de kinderen zelf over oplossingen voor problemen na te denken. De leerkracht maakt gebruik van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen: 1. Wat moet ik doen? 2. Hoe ga ik het doen? 3. Ik doe mijn werk. 4. Heb ik het goed gedaan? De leerkracht verbaliseert en visualiseert (elke fase wordt ondersteund door afbeeldingen/tekeningen) het denkproces. (Timmerman, 2002; Baert, 2001)
waarin de verschillende stappen gevisualiseerd worden en er bijvoorbeeld gebruik gemaakt wordt van regelkaarten;	De leerkracht combineert auditieve en visuele aspecten in de instructie. De leerkracht biedt het kind de verschillende stappen visueel aan. (Jeninga, 2004)
waarbij de leerkracht model staat: de leerkracht eerst zelf verwoordt en voordoet wat hij/zij daarna van het kind verwacht;	De leerkracht modelleert en werkt daarbij met 5 fasen: 1 De leerkracht verwoordt zelf de denkstappen hardop en voert zelf de opdracht uit. Het kind volgt mee.

	2 De leerkracht verwoordt de denkstappen hardop en het kind voert de opdracht uit. 3 Het kind verwoordt hardop en voert zelf uit. 4 Het kan begeleidt zichzelf fluisterend en voert uit. 5 Het kind begeleidt en stuurt zichzelf innerlijk en voert uit. (Timmerman, 2002; Baert, 2001)
• waarbij het kind gevraagd wordt de instructie in eigen woorden te herhalen (papegaaien) om zo na te gaan of de instructie begrepen is;	De leerkracht controleert of zijn/haar uitleg helder is. De leerkracht laat het kind de opdracht herhalen. (Van Lieshout, 2009)
• waarbij het kind samenwerkt met een klasgenoot;	De leerkracht laat het kind samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind hulp, instructie en feedback geeft. (De aandacht van het kind met ADHD wordt hierdoor langer vastgehouden.) (Brown (red.), 2004)
• met 'strategy training': het kind leert vaardigheden om de lesstof onder de knie te krijgen, waarbij de verantwoordelijkheid bij het kind wordt gelegd (bijvoorbeeld het maken van aantekeningen);	De leerkracht geeft het kind zelf verantwoordelijkheid voor het opnemen van de instructie. (Van Lieshout, 2009)
• waarbij eventueel met behulp van de computer de lesstof zo aangeboden wordt dat deze beter aansluit bij de mogelijkheden van het kind.	De leerkracht biedt de lesstof zodanig aan dat dit past bij de mogelijkheden van het kind, eventueel m.b.v. koptelefoon/ cassette / computer. (Paternotte en Buitelaar, 2006; Baltussen, Dijkstra, Koekkoek, e.a., 2001)

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een opdrachten/taken nodig die...	Competenties leerkrachten
• duidelijk zijn, zodat het kind weet wat wanneer van hem verwacht wordt;	De leerkracht biedt het kind duidelijke opdrachten. (Jeninga, 2004)
• afwisselend en uitdagend zijn, waardoor het kind gefocust blijft; • interessant en motiverend zijn: die het kind in een positieve stemming brengen, zodat het kind makkelijker geconcentreerd blijft (een computerprogramma kan hierbij ook ingezet worden om de aandacht van het kind vast te houden);	De leerkracht biedt het kind afwisselende en uitdagende opdrachten. De leerkracht informeert naar de interesses en behoeften van het kind en past opdrachten daarop aan. (Van Lieshout, 2009)
• kort zijn (taken opdelen in deeltaken) om overzichtelijkheid bevorderen en sneller feedback te kunnen geven;	De leerkracht geef het kind kortdurende (deel)taken. (Jeninga, 2004) De leerkracht biedt de volgorde van taken aan d.m.v. pictogrammen. (Paternotte en Buitelaar, 2006)

• aansluiten bij het cognitieve niveau van het kind; • een grote kans geven dat het kind een succeservaring opdoet;	De leerkracht laat de opdrachten aansluiten bij het niveau van het kind. De leerkracht biedt opdrachten waarmee het kind een succeservaring kan opdoen. (Jeninga, 2004)
• duidelijke stimuli hanteren: waarbij kleine verschillen als tussen '+' en '-' benadrukt worden, zodat het kind deze opmerkt;	De leerkracht benadrukt kleine verschillen in opdrachten, zodat het kind deze opmerkt. (Jeninga, 2004)
• verschillende keuzemogelijkheden bieden waardoor de motivatie verhoogd wordt;	De leerkracht biedt het kind keuzemogelijkheden om zo de motivatie te verhogen. (Van Lieshout, 2009)
• het kind verantwoordelijkheid bieden;	De leerkracht geeft het kind verantwoordelijkheid voor zijn taak. (Van Lieshout, 2009)
• niet bestaan uit meerkeuzevragen, omdat een impulsief kind al snel een antwoord aankruist dat in eerste instantie goed lijkt.	De leerkracht houdt bij het opstellen van opdrachten of toetsen rekening met de impulsiviteit van een kind met ADHD. (Jeninga, 2004)

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• leerstof interessant aanbiedt wat betreft vormgeving en inhoud;	De leerkracht zorgt voor uitdagende, afwisselende werkvormen, zodat een kind met ADHD geen / weinig kans krijgt zich te vervelen. De leerkracht geeft een interactieve instructie: • stelt vragen; • betreft leerlingen op elkaar. De leerkracht zorgt voor voldoende afwisseling in het leerstofaanbod en stemt de lesstof af op de interesses en behoeften van het kind. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom, e.a., 2010)
• het kind telkens even 'bij de les haalt' door een korte vraag te stellen of door oogcontact te maken;	De leerkracht maakt tijdens de instructie van tijd tot tijd even oogcontact met het kind. (De leerkracht geeft instructie in contact met het kind.) (Jeninga, 2004)
• het kind directe feedback geeft op zijn prestaties;	De leerkracht geeft het kind directe feedback op zijn prestaties door het werk van het kind snel na te kijken of het kind zelf zijn werk na te laten kijken. (Jeninga, 2004)
• het kind leert zaken af te maken en niet halverwege te stoppen;	De leerkracht leert het kind zijn taak af te maken. (Van Lieshout, 2009)
• het kind in nauwkeurigheid traint en in details leert waarnemen: ○ door het kind precies hetzelfde te laten doen als de leerkracht m.b.v. lego, mozaïekstenen, modellen namaken, een abstract figuur	De leerkracht leert het kind nauwkeurig te werken door dit te modelleren en het kind te laten oefenen. (Timmerman, 2002)

precies na laten tekenen; ○ met verschillende materialen te laten oefenen en te herhalen;	
• het kind leert omgaan met uitgestelde aandacht, door het kind te leren op zijn beurt te wachten;	De leerkracht maakt afspraken over interrupties / vinger opsteken. De leerkracht werkt met een vast systeem voor het vragen van hulp aan de leerkracht (uitgestelde aandacht). (Van Lieshout, 2009)
• het kind stimuleert om in een langzamer tempo meer resultaat te boeken;	De leerkracht reflecteert met het kind op de resultaten en het proces. (Delfos, 2010)
• een kind dat heeft laten zien de stof te beheersen, minder oefenopdrachten laat maken (meer van hetzelfde leidt tot 'afhaken');	De leerkracht stemt opdrachten af op het niveau van de leerling. (Jeninga, 2004)

3.4.4 Organisatorisch competent

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

(SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke organisatorische competenties heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben <u>leeractiviteiten of materialen</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• structurerend zijn;	De leerkracht biedt het kind materialen die het kind structuur geven, bijvoorbeeld: • De leerkracht biedt het kind een blanco kaart om deel van boeken/werkbladen mee af te dekken, waardoor het afgeleid wordt. • De leerkracht gebruikt een sticker op de tafel als visuele prikkel om het kind eraan te herinneringen dat het aan het werk moet blijven. De leerkracht hoeft dan alleen maar even te wijzen naar de sticker. (Paternotte en Buitelaar, 2006)
• aantrekkelijk zijn qua inhoud, kleur, tekeningen en/of vorm, zodat het de aandacht trekt van het kind;	De leerkracht werkt met leeractiviteiten of materialen die aantrekkelijk zijn qua inhoud, kleur, tekeningen en/of vorm.

	(Bijvoorbeeld: De leerkracht zorgt voor een gekleurd kader om een boodschap op het bord, omdat het dan beter overkomt. Kleur kan de aandacht van een kind trekken.) (Paternotte en Buitelaar, 2006; Jeninga, 2004)
• verschillende modaliteiten hebben: visueel, auditief, tactiel;	De leerkracht zorgt voor een multi-sensory aanpak (verbaal, visueel, motorisch). (Jeninga, 2004)
• waarin gewerkt wordt met overzichtelijke 'regelkaarten';	De leerkracht zorgt voor materialen die het kind structuur en overzicht bieden. (Jeninga, 2004)
• het kind nodig heeft om zijn werk goed te organiseren: memoblokjes, een horloge/zandloper/time-timer, checklijstjes op de tafel/in de tas;	De leerkracht zorgt ervoor dat kinderen kunnen zien hoe lang een activiteit duurt, bijv. d.m.v. een klok, time-timer, horloge, zandloper. De leerkracht laat het kind met een checklist werken. (Van Lieshout, 2009)
• de leerling verantwoordelijkheid geven;	De leerkracht biedt kinderen veel ruimte binnen zelfstandig werken, waarbij ook echt zaken aan het initiatief en de verantwoordelijkheid van het kind worden overgelaten, bijv.: • ruimte om elkaar te helpen; • ruimte om even ergens anders te gaan zitten; • ruimte om eerst aan een andere taak te werken als je niet verder kunt; • ruimte om materiaal uit de kast te pakken, etc. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht past coöperatief werken toe: samenwerken tussen leerlingen (met verschillende werkvormen). (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001; Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010) De leerkracht groepeeret heterogeen: combineert sterke, zwakke en gemiddelde leerlingen in een groepje. De leerkracht formuleert duidelijk de taken binnen de groep, bijv.: taakbewaarder, stiltebewaarder, materiaalbewaarder, schrijver. De leerkracht laat leerlingen na het samenwerken feedback geven binnen de groep over het volbrengen van hun taak. De leerkracht laat leerlingen zelf afspraken maken m.b.t. hun gedrag voor de volgende keer. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010)

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leeromgeving</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• het kind niet teveel prikkels geeft die het moet verwerken: ○ een rustige plaats in de klas; ○ eventueel bij een proefwerk een plekje in een aparte ruimte; ○ eventueel het kind met een koptelefoon op laten werken; • waarin er niet te 'interessante dingen' plaatsvinden wanneer er van het kind verwacht wordt dat hij aan een taak werkt; • waarin de docent snel feedback kan geven op het gedrag van het kind (voorin de klas), of juist het gedrag van het kind kan negeren (achterin de klas), afhankelijk van de behoeften van de leerling.	De leerkracht biedt een leerling met ADHD een strategische plaats in de klas (afhankelijk van de behoeften van de leerling: bij leerkracht in de buurt, niet bij afleidende prikkels als ramen, met zo mogelijk ruime afstand tot medeleerlingen). De leerkracht biedt het kind een aparte, rustige werkplek of time-outruimte. (Van Lieshout, 2009; Jeninga, 2004; Paternotte en Buitelaar, 2006)
• gestructureerd, duidelijk en overzichtelijk is.	De leerkracht zorgt ervoor dat materialen, speelgoed en hulpmiddelen ordelijk en overzichtelijk zijn opgeruimd en op een vaste plaats liggen. De leerkracht gebruikt naamkaartjes of pictogrammen om de plaats van materialen, speelgoed en hulpmiddelen aan te duiden. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht hangt de regels duidelijk zichtbaar op in de klas. (Paternotte en Buitelaar, 2006) De leerkracht plakt (een kaart met) de regels op de tafel van de leerling, zodat ze binnen het blikveld van het kind zijn en de leerkracht het kind eraan kan herinneren door er even naar te wijzen. (Jeninga, 2004)

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• saaie en interessante taken afwisselt; • moeilijke en saaie taken vooral in de ochtend aanbiedt en actievere onderwerpen voor de middag;	De leerkracht zorgt een afwisseling van leuke en minder leuke taken. De leerkracht biedt moeilijke taken in de ochtend aan en makkelijkere, meer actieve taken in de middag. (Jeninga, 2004)
• het kind af en toe even ruimte biedt voor activiteit;	De leerkracht biedt het kind af en toe even ruimte voor activiteit. (Van Lieshout, 2009)
• structuur, overzicht en voorspelbaarheid	De leerkracht zorgt ervoor dat zijn gewoonten

biedt; • het dagprogramma/rooster zichtbaar ophangt in de klas of op de tafel van het kind bevestigt; • het aantal programmawisselingen beperkt houdt en zich strak aan het rooster (duidelijke tijdsafbakening) houdt; • veranderingen in het rooster goed voorbereidt en het kind daarvan op de hoogte stelt; • voortdurend zorgt voor voorstructurering van allerlei situaties: ○ pauze; ○ vrije situaties; ○ huiswerk; ○ activiteiten die het kind kan doen wanneer zijn taak af is;	duidelijk zijn voor de leerlingen, bijv.: • als ik met de les begin, geef ik een duidelijk startsignaal; • als ik niet gestoord wil worden, laat ik dat door middel van een teken merken, etc. De leerkracht werkt met dagritmekaarten of zet het rooster op het bord. De leerkracht geeft duidelijk het begin en het einde van een activiteit/les aan en geeft duidelijk aan hoeveel tijd een kind voor een bepaalde taak krijgt. De leerkracht wijkt niet af van vaste routines of maakt eventuele wijzigingen van de structuur en regels van tevoren duidelijk aan het kind. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht maakt duidelijke afspraken over vrije situaties en biedt daarin regels en structuur. (Van Lieshout, 2009)
• het kind leert plannen en ordenen: ○ het kind leert zijn tafel/kastje op te ruimen; ○ het kind leert welke spullen hij mee moet nemen naar school; ○ het kind een dag- en weekschema geeft of die zelf laat maken door het kind; ○ een taak samen met het kind opdeelt in deeltaken en deze laat afstrepn; ○ aangeeft hoeveel tijd het kind nog heeft voordat het moet stoppen; ○ het kind leert de kern in een tekst te ontdekken; ○ het kind leert te werken met prioriteiten d.m.v. kleurcoderingen; ○ het huiswerk duidelijk op het bord schrijft en controleert of het kind het in zijn agenda opschrijft; ○ het kind leert wanneer en hoe hij zijn huiswerk voor verschillende vakken gaat maken; ○ het kind overzicht geeft over de leerstof door hem te leren zijn taken te ordenen;	De leerkracht stelt als eis dat de tafel, het kastje en het laatje opgeruimd moet zijn. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht stelt als eis dat er op de tafel zo weinig mogelijk materialen mogen liggen (niet meer dan nodig). De leerkracht leert het kind dat het alle materialen klaar heeft liggen voordat het met de taak begint. (Baert, 2001) De leerkracht laat het kind met een dag- of weektaak werken. De leerkracht laat het kind voor een deel van zijn/haar werk zelf een planning maken en uitvoeren. De leerkracht biedt het kind hulpmiddelen om de tijd te bewaken. De leerkracht helpt het kind met het overzien en plannen van taken door in een schrift/agenda op te schrijven wat een kind moet doen / mee moet brengen, en leert het kind dit op termijn zelf te doen. (Van Lieshout, 2009) De leerkracht laat het kind kernwoorden/feiten/voorbeelden onderstrepen of markeren. (Paternotte en Buitelaar, 2006)

3.4.5 Competent in samenwerking met collega's

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met collega's.

Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- *goed met collega's communiceert en samenwerkt*
 - *een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren*
 - *een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school*
- (SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke competenties in het samenwerken met collega's heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• voldoende ondersteuning van het schoolteam krijgt;	De leerkracht beroept zich voor hulp/advies: ○ op collega's, eventueel d.m.v. collegiale consultatie en intervisie; ○ op IB'ers: die gespecialiseerd zijn in verschillende onderwerpen. De leerkracht ondersteunt collega's met zijn/haar kennis en/of vaardigheden. (Paternotte, 2010) De leerkracht werkt samen met een onderwijsassistent om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden. De leerkracht werkt samen met en leert van zijn collega's door co-teaching: werkt samen met een collega, waarbij beide leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het onderwijs in de groep. De leerkracht leren van elkaar door verschillende vormen van klassen- en gedragsmanagement, verschillende instructiewijzen en interactievormen. (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010) De leerkracht heeft kennis van de zorgroute voor zorgleerlingen binnen de school. (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009)
• werkt aan een brede aanpak van	De leerkracht werkt aan een brede aanpak van gedrag

gedrag en het creëren van een positief pedagogisch basisklimaat door de school, en daarover gezamenlijke afspraken maakt met het team;	en het creëren van een positief pedagogisch basisklimaat door de school, en maakt daarover gezamenlijke afspraken met het team. De leerkracht werkt aan het totale sociale klimaat binnen de school. (Golly en Sprague, 2012)
--	--

3.4.6 Competent in samenwerking met omgeving

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school.

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen
- goede contacten onderhoudt met andere mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen

(SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke competenties in het samenwerken met de omgeving heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
• regelmatig contact houdt met ouders om elkaar op de hoogte te houden van het gedrag van het kind (bijvoorbeeld door een heen-en-weer-schrift of dagelijkse rapportagekaart);	De leerkracht brengt ouders tijdig op de hoogte van de (sociaal-emotionele) ontwikkelingen van hun kind. De leerkracht biedt duidelijkheid en structuur in de communicatie met ouders. De leerkracht zoekt samen met ouders naar passende oplossingen voor problemen, waarbij zij de thuis- en de schoolsituatie op elkaar afstemmen. (Taal en Holtslag, 2011) De leerkracht ziet ouders als gelijkwaardige gesprekspartners. (Bollaert, 2003) De leerkracht neemt ouders serieus, luistert naar de ervaringskennis van de ouders. (Taal en Holtslag, 2011; Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009) De leerkracht heeft zicht op de mogelijkheden

	en onmogelijkheden in de thuissituatie. De leerkracht gebruikt een heen-en-weer schriftje om elkaar als leerkracht/ouders op de hoogte te houden wat er thuis en in de klas gebeurd is. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)
ouders handvatten biedt om positief gedrag van hun kind te stimuleren door thuis ook het op school gewenste gedrag te belonen;	De leerkracht motiveert ouders toont door zijn/haar waardering te tonen. De leerkracht maakt afspraken met ouders over de ondersteuning die ouders hun kind kunnen bieden m.b.t. thuisopdrachten. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek, e.a., 2001)
zich beroept op deskundigen die hem/haar kunnen assisteren bij het vinden van oplossingen	De leerkracht beroept zich voor hulp en advies op (externe) deskundigen. De leerkracht werkt aan een goede samenwerking en afstemming met partijen in de externe zorgstructuur, zoals ambulante begeleiding, Bureau Jeugdzorg, etc. (Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001) De leerkracht past adviezen van deskundigen in de praktijk toe.

3.4.7 Competent in reflectie en ontwikkeling

Beschrijving competentie:

De leraar primair onderwijs moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling.

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:

- weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
- heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
- werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling
- stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen

(SBL (thans: Onderwijscoöperatie), 2004)

Welke competenties in reflectie en ontwikkeling heb je als leerkracht nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD: Leerlingen met ADHD hebben een <u>leerkracht</u> nodig die...	Competenties leerkrachten
kennis heeft van het gedragsprobleem;	De leerkracht reflecteert systematisch op de situatie in de eigen groep en op zijn eigen handelen:

- kennis heeft over de invloed van ADHD op het leerproces;
- (basis)kennis heeft van gedragstherapeutische technieken;
- kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen heeft;
- *‘Wat vind ik goed gaan met dit kind/deze groep? Wat gaat er precies goed? Hoe komt dat? Wat is mijn eigen aandeel hierin?’*
- *‘Wat vind ik moeilijk met dit kind/deze groep? Waar zou het aan kunnen liggen? Wat is mijn eigen aandeel hierin?’*
- *‘Wat kan ik leren van de situaties waar ik tevreden over ben?’*

(Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001, p. 16)

De leerkracht heeft een onderzoekende houding: de leerkracht registreert hoe vaak een incident plaatsvindt en hoe hij/zij erop reageert.
(Van Overveld, 2010)

De leerkracht vraagt om video-interactie-begeleiding wanneer hij/zij moeite heeft met het omgaan met bepaald gedrag.
(Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a., 2001)

De leerkracht staat open voor feedback van anderen (bijvoorbeeld door coaching) en verwerkt deze.
(Krijger, 2011)

De leerkracht volgt een cursus om zijn/haar kennis over ontwikkelingspsychologie / gedragsproblemen te vergroten en/of bij te houden.
(Paternotte, 2010)

De leerkracht houdt vakliteratuur bij om zijn/haar kennis over ontwikkelingspsychologie / gedragsproblemen bij te houden.

3.5 Deelconclusie

Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en welke competenties hebben leerkrachten nodig om in te kunnen spelen op die specifieke onderwijsbehoeften?

Een van de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken is: ‘De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal’. Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 16) geven de volgende definitie van onderwijsbehoeften: *‘Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken.’*

Het formuleren van onderwijsbehoeften vraagt een omslag in denken: je redeneert van ‘wat het kind heeft’ bewust naar ‘wat het kind nodig heeft’. *‘Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?’* (Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 17).

Om de onderwijsbehoeften van een kind te kunnen formuleren heb je gegevens nodig over het kind: vanuit observaties, gesprekken, toetsen, analyses van schriftelijk werk en/of informatie uit vakliteratuur.

Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) formuleer je onderwijsbehoeften altijd in relatie tot de doelen die je wilt bereiken:

1. Vanuit wat het kind al kan (de beginsituatie) formuleer je één of meer doelen: wat wil je bereiken?
2. Wat heeft dit kind (extra) nodig om dit doel te bereiken?

Bij het formuleren van doelen, kies je vooral voor kenmerken die echt te beïnvloeden zijn, zoals:

- de aanpak van leerkracht en ouder en de afstemming vanuit de omgeving;
- het activeren van positieve factoren: over welke talenten en interesses beschikken dit kind, deze leerkracht en deze ouders? Hoe kunnen we die verder uitbouwen om ons doel te bereiken?

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) geven aan dat het invullen van hulpzinnen je helpt om onderwijsbehoeften te formuleren. Door het invullen van hulpzinnen, krijg je een beeld van het wenselijke onderwijsaanbod voor het kind. Vervolgens bekijk je in hoeverre dit in de praktijk haalbaar is en wat je hiervoor nodig hebt.

Vanuit diverse literatuur heb ik een heel aantal specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD verzameld en deze door middel van de volgende hulpzinnen geformuleerd:

Een leerling met ADHD heeft...

- *instructie nodig die...*
- *opdrachten of taken nodig die...*
- *leeractiviteiten of materialen nodig die...*
- *een leeromgeving nodig die...*
- *feedback nodig die...*
- *groepsgenoten nodig die..*
- *een leerkracht nodig die...*
- *ouders nodig die...*
- *hulp of ondersteuning nodig bij...*

... om het gestelde doel te kunnen behalen. (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009, p. 17)

Als leerkracht heb je competenties nodig om op de specifieke onderwijsbehoeften van een kind met ADHD in te kunnen spelen. Competentie betekent volgens de encyclopedie Wikipedia (2012): *‘het geschikt zijn voor een taak of functie, op grond van bijvoorbeeld kennis, vaardigheden en houdingen’*.

De beroepsgroep van leraren heeft onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in de afgelopen jaren bekwaamheidseisen ontworpen.

De volgende zeven (SBL-) competenties zijn vastgesteld:

1. interpersoonlijke competentie;
2. pedagogische competentie;
3. vakinhoudelijke en didactische competentie;
4. organisatorische competentie;
5. competentie in het samenwerken met collega's;
6. competentie in het samenwerken met de omgeving;
7. competentie in reflectie en ontwikkeling.

Uit het literatuuronderzoek, zoals dat verwerkt is in dit hoofdstuk, blijkt dat je als leerkracht al deze bovengenoemde competenties nodig hebt om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, en hen zo Passend Onderwijs te kunnen bieden.

De specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, die ik in de literatuur vond, kon ik namelijk allemaal verbinden aan de genoemde SBL-competenties voor leerkrachten. Per SBL-

competentie zijn er diverse 'sub-competenties' te noemen die je als leerkracht nodig hebt om op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD te kunnen inspelen.

Wel zou ik met name het belang van de competentie in reflectie en ontwikkeling, de interpersoonlijke competentie en de pedagogische competentie willen onderstrepen.

Om aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD tegemoet te kunnen komen, heb je als leerkracht in de eerste plaats kennis nodig over de stoornis. *'Kennis over ADHD is de basis voor wie een kind met dit probleem wil begrijpen, accepteren en helpen.'* (Paternotte en Buitelaar, 2006, p. 160). Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) stellen dat leerkrachten kind-kenmerken niet kunnen veranderen, maar het gedrag van een kind wel kunnen beïnvloeden door hun onderwijsgedrag zo af te stemmen op het kind, dat het kind zich beter kan ontwikkelen. Volgens Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. is het van groot belang dat leerkrachten die met drukke kinderen of met het ADHD-kinderen te maken krijgen, zich aanwennen systematisch te reflecteren op de situatie in de eigen groep en op het eigen onderwijsgedrag. De leerkracht zou zo een krachtig instrument vormen voor het op gang brengen van positieve veranderingen in het gedrag van kinderen. De competentie in reflectie en ontwikkeling lijkt mij op basis van de literatuur dus erg belangrijk.

Verder vond ik het opvallend dat veel van de in paragraaf 3.2.7 - vanuit diverse literatuur - genoemde specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, betrekking hebben op de interpersoonlijke competentie en de pedagogische competentie van leerkrachten. Veel van de genoemde onderwijsbehoeften hebben te maken met het begrip van een leerkracht voor de onmacht van een leerling met ADHD, met respect voor het kind, met een positieve benadering van het kind, met het aanleren van positief en gewenst gedrag aan het kind, etc.

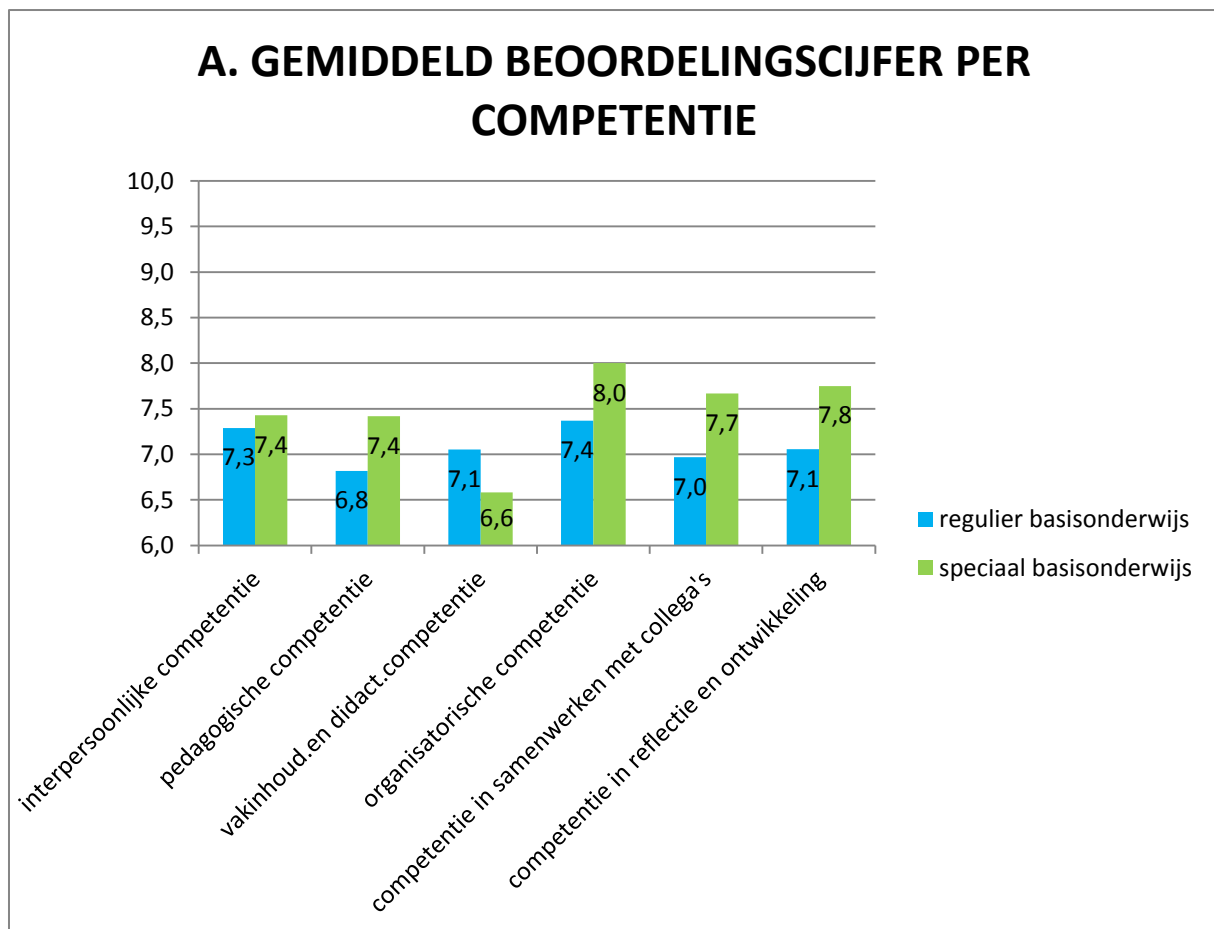
Mijns inziens is het met name van belang dat je als leerkracht weet wat de stoornis inhoudt (en ook openstaat voor reflectie en ontwikkeling), je daardoor de onmacht (en niet de onwil) van een kind met ADHD ziet en je daardoor je verwachtingen afstemt op de mogelijkheden die het kind heeft en het kind niet overvraagt. Als dit de basis is, dan zal dit mijns inziens ook zijn weerslag hebben op de vakinhoudelijke en didactische competentie, de organisatorische competentie en de competentie in het samenwerken met collega's en omgeving.

HOOFDSTUK 4

Ontwikkelde competenties en te ontwikkelen competenties van leerkrachten om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD

4.1 Resultaten eigen beoordeling competenties

In de enquête heb ik de leerkrachten gevraagd zichzelf per competentie een beoordelingscijfer te geven op een schaal van 10 (positief) naar 0 (negatief). Bij het verwerken van de resultaten, heb ik per competentie het gemiddelde beoordelingscijfer in beeld gebracht. Dat heeft geleid tot de volgende grafiek:



Hierbij merk ik op dat niet alle leerkrachten zichzelf cijfers hebben gegeven. Per competentie heeft minstens 75% van de leerkrachten zichzelf wel cijfers gegeven, dus deze resultaten geven mijns inziens wel een betrouwbaar beeld. In bijlage 2 is te vinden welk percentage leerkrachten per competentie verantwoordelijk is voor de resultaten.

Ook wil ik hierbij vermelden dat niet volledig ingevulde gegevens niet zijn opgenomen in bovenstaande grafieken. Iemand had bijvoorbeeld een aantal keren als 'beoordelingscijfer' zichzelf een 9 gegeven en bij het 'te bereiken' cijfer niets ingevuld op de vragenlijst. Het lijkt mij dat de resultaten niet meer objectief zijn, wanneer ik daar zelf een '10' in ga vullen op de vragenlijst. Ik heb er dus voor gekozen om onvolledige gegevens niet mee te nemen bij het verwerken van de resultaten.

Uit grafiek A blijkt dat de leerkrachten in het regulier basisonderwijs zichzelf bij alle competenties lager beoordeelden dan de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, behalve bij de vakinhoudelijke en didactische competentie.

De leerkrachten in het regulier basisonderwijs beoordeelden hun pedagogische competentie het laagste, namelijk gemiddeld met een 6,8. Hun organisatorische competentie kreeg de beste beoordeling, namelijk een gemiddelde van 7,4.

De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs beoordeelden hun vakinhoudelijke en didactische competentie het laagste, namelijk gemiddeld met een 6,6. Deze beoordeling ligt duidelijk een stuk lager dan de beoordelingen van hun andere competenties die variëren van een 7,4 tot een gemiddeld cijfer 8 bij de organisatorische competentie.

Genoemde beoordelingen van de pedagogische competentie en de vakinhoudelijke en didactische competentie lijken aan te sluiten bij het algemene beeld wat bestaat over het verschil tussen het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs: leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zouden in de eerste plaats gericht zijn op het gedrag van het kind (pedagogisch) en leerkrachten in het regulier basisonderwijs zouden juist in de eerste plaats gericht zijn op de leerresultaten van het kind (vakinhoudelijk en didactisch). Leerkrachten van beide scholen beoordelen zichzelf op de ene competentie inderdaad hoger dan op de andere competentie.

4.2 Resultaten per competentie

Om te kunnen vaststellen welke competenties leerkrachten op beide soorten scholen hebben en in welke competenties zij zich (met name) zouden kunnen ontwikkelen, heb je criteria nodig. De criteria hiervoor, omschrijf ik als volgt:

- Wanneer bij leerkrachten op de reguliere basisschool de totaalscore voor 'vaak' en 'altijd' op de stellingen die vallen onder een bepaalde competentie, minder dan 70% bedraagt, dan noem ik de betreffende competentie een 'belangrijke ontwikkelcompetentie'.
- Wanneer bij leerkrachten op de school voor speciaal basisonderwijs de totaalscore voor 'vaak' en 'altijd' op de stellingen die vallen onder een bepaalde competentie, minder dan 80% bedraagt, dan noem ik de betreffende competentie een 'belangrijke ontwikkelcompetentie'.

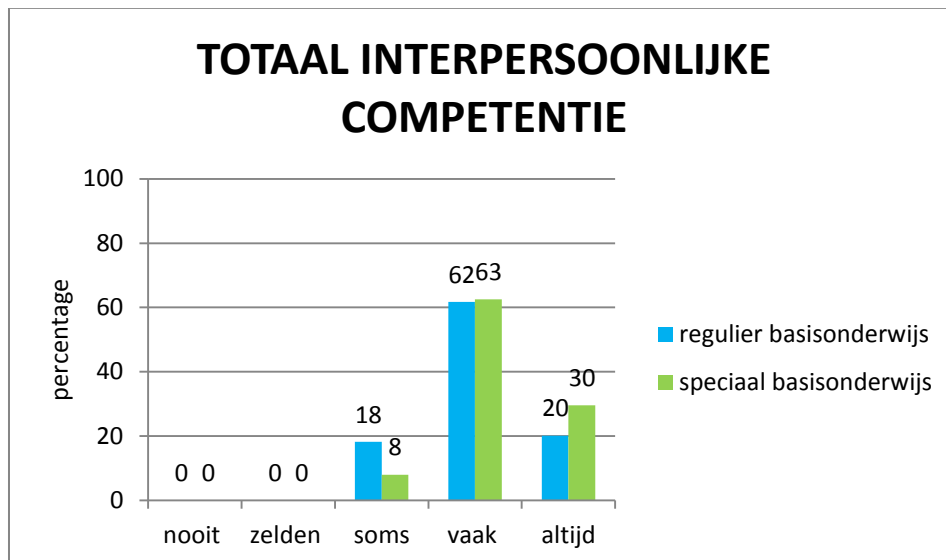
Het criterium voor de leerkrachten op de school voor speciaal basisonderwijs heb ik hoger gesteld dan voor de leerkrachten op de reguliere basisschool, omdat je mijns inziens van een school voor speciaal basisonderwijs hogere verwachtingen mag hebben van de competenties van de leerkrachten in het bieden van onderwijs aan leerlingen met ADHD.

4.2.1 Interpersoonlijke competentie

De leerkrachten op de reguliere basisschool scoorden op de stellingen die vallen onder de interpersoonlijke competentie gemiddeld 62% 'vaak' en 20% 'altijd'. De totaalscore voor 'vaak' en 'altijd' bedraagt dus 82%. De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs scoorden gemiddeld 63% 'vaak' en 30% 'altijd', wat tot een totaalscore van 93% op 'vaak' en 'altijd' leidt.

Hieruit blijkt dat de leerkrachten van beide soorten scholen gemiddeld genomen interpersoonlijk competent zijn om in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, zoals die zijn verwoord in de stellingen van de enquête. Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor beide soorten scholen geen 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.

De interpersoonlijke competentie is, volgens de resultaten van de enquête, bij leerkrachten in het speciaal basisonderwijs wat meer ontwikkeld dan bij leerkrachten in het regulier basisonderwijs.



In de enquête gaven de meeste leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs aan 'vaak' of 'altijd' de volgende competenties toe te passen om in te spelen op de volgende onderwijsbehoeften van een kind met ADHD:

- *'Ik probeer de tijd te nemen voor persoonlijk contact met een kind.'* (1b)
- *'Ik stel duidelijke gedragsregels en bied op deze wijze duidelijkheid over het gewenste gedrag.'* (1d)
- *'Ik hanteer de gestelde gedragsregels consequent.'* (1e)
- *'Ik leg het accent op positief gedrag van kinderen en beloon dit door het geven van positieve feedback of beloningen.'* (1f)

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs ook 'vaak' of 'altijd' de volgende competenties toepassen om in te spelen op de volgende onderwijsbehoeften van een kind met ADHD:

- *'Aan het begin van de dag sta ik bij de deur en begroet ik de kinderen.'* (1a)
- *'Ik geef een kind direct feedback op zijn/haar gedrag.'* (1k)

Voor alle scores per stelling, op het gebied van de interpersoonlijke competentie, verwijs ik u naar bijlage 2. Wel wil ik hieronder een aantal stellingen uit de enquête noemen, waarvan de bijbehorende scores mij opvallen:

- Stelling 1a: *'Aan het begin van de dag sta ik bij de deur en begroet ik de kinderen.'* Op deze stelling reageerde 100% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs met 'altijd'. In het regulier basisonderwijs gebeurt dit niet altijd, want hier reageerde 11% van de leerkrachten met 'soms', 32% met 'vaak' en 58% met 'altijd'. Gemiddeld genomen is dit een mooie score, maar deze competentie zou in het regulier onderwijs zonder al teveel moeite nog verder ontwikkeld kunnen worden. Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) onderstrepen het belang van een persoonlijke begroeting aan het begin van de dag.
- Stelling 1b: *'Ik probeer de tijd te nemen voor persoonlijk contact met een kind.'* Uit de grafiek bij deze stelling blijkt dat 63% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs 'altijd' de tijd probeert te nemen voor persoonlijk contact met een kind, tegenover 26% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs. 74% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs geeft aan dat zij 'vaak' de tijd proberen te nemen voor persoonlijk contact met een kind. Waarschijnlijk is dit verschil te verklaren op grond van het verschil in groeps grootte tussen het regulier en het speciaal basisonderwijs, waardoor er in het speciaal basisonderwijs meer tijd is voor persoonlijk contact met een kind. Ik citeer hierbij Baltussen,

Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001, p. 41), die het belang van persoonlijk contact aangeven: *'Kinderen voelen feilloos aan of hun leerkracht beschikbaar voor ze is en tijd voor ze wil maken. Als kinderen iets aan je willen vertellen, neem daar dan - als het even kan- de tijd voor. Luister en toon oprecht belangstelling.'*

- Stelling 1c: *'Ik leer een kind vaardigheden aan door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden en te visualiseren.'* Dit zou zowel in het regulier basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs nog verder ontwikkeld kunnen worden, aangezien respectievelijk 21% en 13% van de leerkrachten bij deze stelling nog voor 'soms' koos. Compernelle en Doreleijers (2002) stellen dat de eerste fase van leren 'nabootsing' is en dat nieuw gedrag pas aangeleerd kan worden als het in hanteerbare stappen is opgedeeld en in eenvoudige, concrete bewoordingen is omschreven.
- Stelling 1g: *'Ik negeer ongewenst gedrag dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt.'* 88% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaf aan vaak ongewenst gedrag dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt te negeren. In het regulier onderwijs lijkt het handelen van leerkrachten wat meer divers te zijn en koos 47% van de leerkrachten voor 'soms'. Je ziet hier dus duidelijk verschil tussen het speciaal basisonderwijs en het regulier basisonderwijs. In het regulier onderwijs zou men het negeren van ongewenst gedrag dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt, vaker toe kunnen gaan passen. Volgens Bollaert (2003) kan door het negeren van ongewenst gedrag, de prikkel om dat gedrag voort te zetten verdwijnen. Ook Paternotte en Buitelaar (2006) zijn voor het zoveel mogelijk negeren van negatief gedrag.
- Stelling 1h: *'Ik weet juist te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en weet de juiste interventie te doen.'* Uit de grafiek blijkt dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gemiddeld genomen vaker weten te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en de juiste interventie weten te doen, dan leerkrachten in het regulier onderwijs (47% koos daar voor 'soms'). De verklaring hiervoor zou goed kunnen liggen in het feit dat leerkrachten in het speciaal onderwijs meer opgeleid zijn (of worden) op het gebied van gedragsproblemen. Uit de grafiek bij stelling 6d blijkt dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs veel frequenter een cursus volgen om hun kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten, dan leerkrachten in het regulier basisonderwijs. Koot (Van Kessel, Van Helvoirt, Hoogeboom e.a., 2010) stelt dat kennis, vaardigheden en attitudes (het adaptief vermogen) van leerkrachten cruciaal zijn om Passend Onderwijs te kunnen bieden.
- Stelling 1i: *'Ik probeer ongewenst gedrag tijdig in te perken door met het kind non-verbale signalen af te spreken, waarmee ik het kind kan bijsturen.'* Deze stelling is gebaseerd op de het schrijven van Van Lieshout (2009). Bij deze stelling is het opvallend dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs vaker op 'soms' scoorden dan leerkrachten in het regulier onderwijs (respectievelijk 38% tegenover 26%).
- Stelling 1j: *'Tijdens het bespreken van probleemgedrag met een kind met ADHD, hanteer ik concreet taalgebruik:*
 - *zo min mogelijk woorden;*
 - *duidelijk, direct, specifiek.'*

Leerkrachten in het regulier basisonderwijs scoorden vaker op 'soms' dan leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, namelijk 21% tegenover 13%. Zij zouden zich hierin dus nog verder kunnen ontwikkelen. Van Lieshout (2009) pleit ervoor om niet te vervallen in discussies, maar kort en zakelijk uit te leggen waarom je als leerkracht bepaald gedrag wilt zien. Ook Golly en Sprague (2012) geven aan dat je als leerkracht het beste concreet taalgebruik kunt hanteren: duidelijk, direct en specifiek.

- Stelling 1k: *'Ik geef een kind direct feedback op zijn/haar gedrag.'* Opvallend is hierbij de 100%-score voor 'vaak' bij leerkrachten van het speciaal basisonderwijs. Van de leerkrachten van het regulier basisonderwijs koos 16% voor 'soms'. Jeninga (2004) en Barkley (2001) onderstrepen het belang van het direct geven van feedback op het gedrag van het kind.

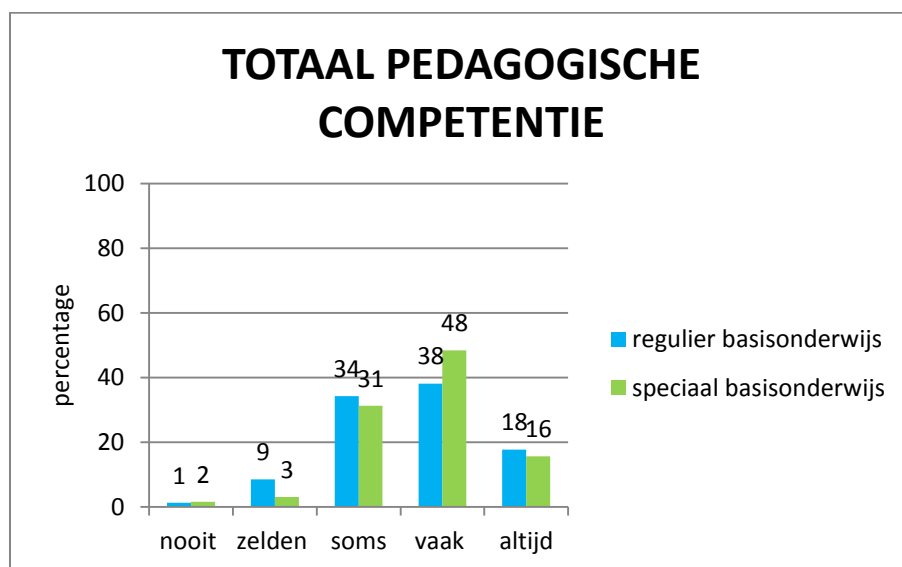
4.2.2 Pedagogische competentie

De grafiek waarin de totaalscores voor de pedagogische competentie zijn verwerkt, laat een heel divers beeld zien.

Wat het regulier basisonderwijs betreft, zie je een totaalscore van 56% bij 'vaak' en 'altijd'. 34% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs scoorde als gemiddelde voor deze competentie op 'soms', 9% op zelden en 1% op nooit.

Ook de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs laten een wat wisselend beeld zien, zij het dat zij, wanneer je de percentages bij 'vaak' en 'altijd' samen neemt, wat hoger scoorden dan het regulier basisonderwijs, namelijk een totaalscore van 64%.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor beide soorten scholen een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.



Uit de resultaten van de enquête blijkt dat de meeste leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs 'vaak' of 'altijd' de volgende competentie toepassen om in te spelen op de onderwijsbehoefte van een kind met ADHD:

'Ik zorg ervoor dat een kind met ADHD iedere dag een nieuwe kans krijgt.' (1g)

Voor alle scores per stelling, op het gebied van de pedagogische competentie, verwijs ik u naar bijlage 2. Wel wil ik hieronder een aantal stellingen uit de enquête noemen, waarvan de bijbehorende scores mij opvallen:

- Stelling 2a: *'Ik toon begrip voor de onmacht van een kind met ADHD'*. Gezien de grafiek die bij deze stelling hoort, lijkt het erop dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs vaker begrip tonen voor de onmacht van een kind met ADHD dan leerkrachten in het regulier basisonderwijs. 32% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaf aan 'soms' begrip te tonen tegenover 13% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs. Dit verschil zou te verklaren kunnen zijn vanuit het feit dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs waarschijnlijk beter weten wat de stoornis inhoudt en daardoor meer de onmacht en niet de onwil van het kind zien.
Van Lieshout (2009) en Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) noemen het belang dat een leerkracht (of iemand anders die met het kind omgaat) weet wat de stoornis inhoudt en de onmacht van het kind begrijpt.
- Stelling 2b: *'Ik neem een positieve houding aan bij het omgaan met kinderen met ADHD en denk in termen van mogelijkheden in plaats van in termen van problemen en beperkingen.'* Uit de scores op deze vraag blijkt dat de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gemiddeld genomen een wat positievere houding aannemen en meer denken in termen van

mogelijkheden, dan de leerkrachten in het regulier basisonderwijs. 13% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs en 26% van de leerkrachten in het regulier onderwijs, koos bij deze stelling nog voor 'soms'. Het zou mooi zijn als ook deze leerkrachten zich hierin verder zouden ontwikkelen op de wijze van handelingsgericht werken (HGW): je richt je niet zozeer op wat er mis is met een kind, maar juist op wat het kind nodig heeft.

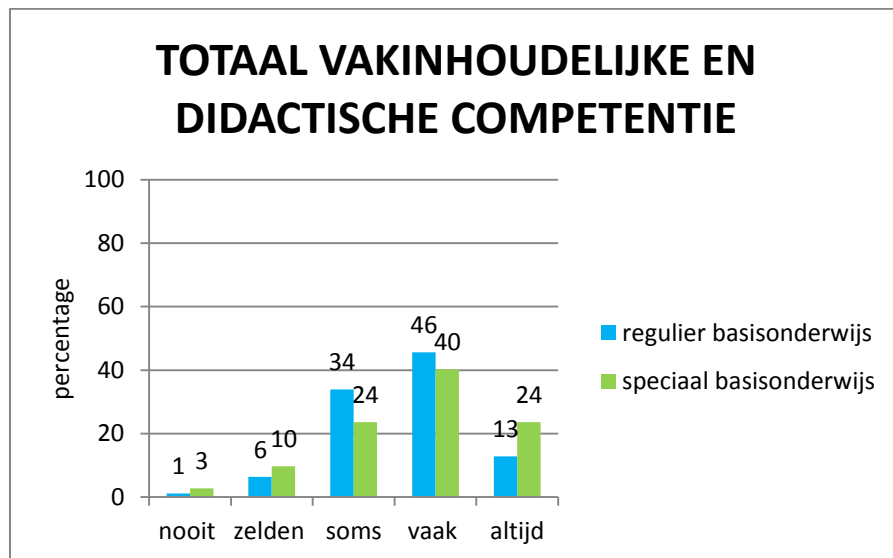
- Stelling 2c: *'Ik houd een kind met ADHD in het oog om hem/haar snelle feedback te kunnen geven, met name bij de start en het einde van een les.'* Deze stelling is gebaseerd op het schrijven van Van Lieshout (2009). Bij deze stelling scoorde het regulier onderwijs hoger dan het speciaal basisonderwijs. 25% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaf aan dit 'soms' toe te passen, tegenover 11% van de leerkrachten in het regulier onderwijs (bij de laatste moet volledigheidshalve ook een score van 5% voor 'zelden' genoemd worden). De leerkrachten van beide scholen die 'zelden' of 'soms' deze competentie toepassen, zouden zich hierin kunnen ontwikkelen.
- Stelling 2d: *'Als het nodig is geef ik een kind met ADHD even een time-out als afkoeling, of een aparte werkplek in de klas, waar de leerling geen aandacht van anderen krijgt.'* Dit gebeurt in het speciaal basisonderwijs veel meer dan in het regulier onderwijs, zoals uit de resultaten blijkt. Wanneer ik de scores op 'vaak' en 'altijd' samenvoeg, krijg ik een score van 63% voor het speciaal basisonderwijs en een score van 37% voor het regulier onderwijs. Dit betreft dus een aanzienlijk verschil! In de literatuur wordt het o.a. door Jeninga (2004) en Van Lieshout (2009) gestimuleerd om, als het nodig is, een kind met ADHD even een time-out te geven, of een aparte werkplek in de klas.
- Stelling 2e: *'Ik geef een kind met ADHD regelmatig ruimte voor beweging.'* Ook bij deze stelling is de gezamenlijke score voor 'vaak' en 'altijd' in het speciaal basisonderwijs aanzienlijk hoger dan in het regulier basisonderwijs, namelijk respectievelijk 63% en 27%! Jeninga (2004) en Van Lieshout (2009) stimuleren het om een kind met ADHD regelmatig de gelegenheid te geven even te bewegen, zodat na dit moment de concentratie van het kind weer beter is.
- Stelling 2f: *'Ik onderwijs een kind in zelfmanagement.'* Deze competentie vormt zowel voor het regulier basisonderwijs, als voor het speciaal basisonderwijs een ontwikkelpunt. De scores op 'vaak' en 'altijd' zijn erg laag of zelfs nihil. Van Lieshout (2009) noemt het belang van onderwijs in zelfmanagement aan een kind met ADHD. Het kind leert daardoor het eigen gedrag te monitoren, het eigen gedrag te noteren, het eigen gedrag te evalueren en het eigen gedrag te bekrachtigen. Brown (red., 2004) geeft aan dat strategieën voor zelfmonitoring effectief blijken te zijn in het vermeerderen van taakgericht gedrag en de schoolprestaties bij kinderen met aandachtsproblemen. Brown stelt dat zelfbekrachtiging waarschijnlijk de meest effectieve strategie met zelfaansturing is. Daardoor leert de leerling zijn prestatie te observeren, te evalueren en op grond van de evaluatie zichzelf feedback te geven.
- Stelling 2h: *'Ik bespreek met de andere kinderen van de klas welk gedrag een kind met ADHD soms vertoont en zorg op deze manier voor begrip van klasgenoten.'* Ook deze competentie vormt voor beide scholen een ontwikkelpunt. Het regulier onderwijs past dit vaker toe dan het speciaal onderwijs, wanneer je de scores op 'vaak' en 'altijd' samen neemt: respectievelijk 43% en 38%. Van Lieshout (2009) stelt dat wanneer groepsleden weten waarom een kind met ADHD zich op een bepaalde manier gedraagt, zij de onmacht van het kind kunnen zien, en niet de onwil. Daardoor zouden groepsleden begrip kunnen tonen.

4.2.3 Vakinhoudelijke en didactische competentie

Wanneer je in onderstaande grafiek de gemiddelde totaalscores voor vakinhoudelijke en didactische competentie bekijkt, zie je een behoorlijk divers beeld. Wanneer je de scores op 'vaak' en 'altijd' optelt, krijg je een gezamenlijke score van 59% voor het regulier basisonderwijs en 64% voor het speciaal basisonderwijs. Dit betekent enerzijds dat zowel de leerkrachten in het regulier

basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs gemiddeld genomen in ieder geval meer dan de helft van de onder deze competentie vallende stellingen toepassen. Anderzijds blijkt hieruit dat er op dit gebied ook nog wel wat te ontwikkelen valt.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor beide soorten scholen een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.



Uit de resultaten van de enquête blijkt dat de meeste leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs aangaven 'vaak' of 'altijd' de volgende competenties toepassen om in te spelen op de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD:

- *'Ik combineer auditieve en visuele aspecten in de instructie.'* (3a)
- *'Ik maak tijdens de instructie van tijd tot tijd even oogcontact met een kind met ADHD, zodat ik met het kind in contact blijf.'* (3c)

Daarnaast gaven de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs aan 'vaak' of 'altijd' de volgende competentie toe te passen om in te spelen op de onderwijsbehoefte van een kind met ADHD:

'Ik werk met een vast systeem voor het vragen van hulp aan de leerkracht (uitgestelde aandacht).' (3h)

Voor alle scores (per vraag) op het gebied van de vakinhoudelijke en didactische competentie, verwijs ik u naar bijlage 2. Wel wil ik hieronder een aantal stellingen uit de enquête noemen, waarbij de scores mij opvallen:

- Stelling 3b: *'Ik maak gebruik van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen.'* Bij deze stelling scoorde het regulier onderwijs veel hoger dan het speciaal basisonderwijs. Wanneer je de scores 'vaak' en 'altijd' samen neemt, scoorden ze respectievelijk: 74% en 26%. In het regulier basisonderwijs zijn de score op 'nooit' en 'zelden' beide 0%, terwijl in het speciaal basisonderwijs deze scores beiden 13% zijn. Dit item vormt dus echt een ontwikkelpunt voor het speciaal basisonderwijs. Onder andere Timmerman (2002) baseert zich op de zelfinstructie van Meichenbaum: een methode die het kind en de begeleider helpt om het denkproces stap voor stap te ontwikkelen. Timmerman geeft hierbij aan dat het kind met ADHD uit zichzelf niet het vermogen heeft om structuur aan te brengen en dat dit dus van buitenaf moet komen. Wanneer je stelling 3b vergelijkt met stelling 1c, zie je dat daar juist het speciaal basisonderwijs beter scoort (op gedrag).
- Stelling 3d: *'Ik controleer of mijn uitleg helder is door het kind de opdracht te laten herhalen.'* Hierop scoorden beide soorten scholen niet zo hoog. De opgetelde scores van 'vaak' en 'altijd' bedragen voor het regulier onderwijs 42% en voor het speciaal basisonderwijs 38%. Dit

vormt dus voor beide scholen een ontwikkelpunt, aangezien Timmerman (2002) stelt dat het herhalen van de opdracht een extra kans geeft op het onthouden van de opdracht.

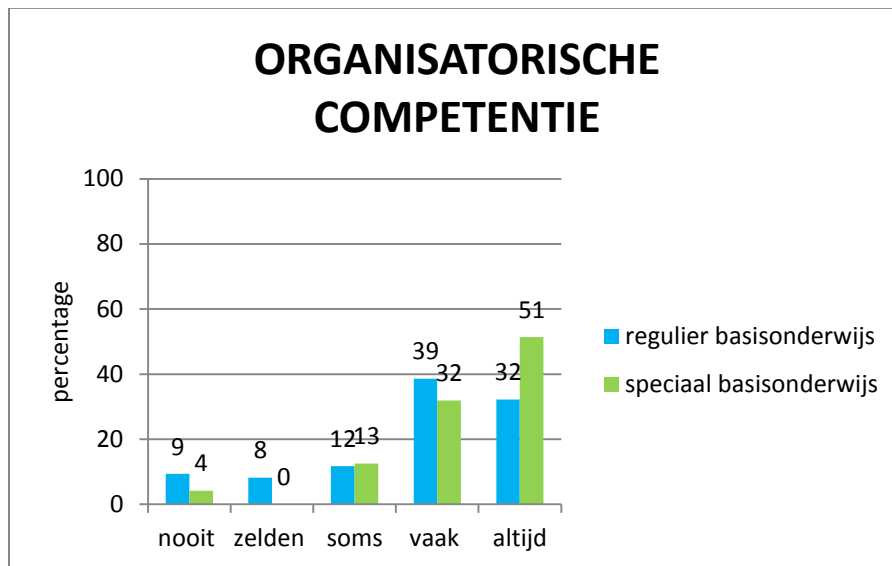
- Stelling 3e: *'Ik laat een kind met ADHD samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind met ADHD hulp, instructie en feedback geeft.'* In het regulier basisonderwijs gaf men vooral aan dit 'zelden' of 'nooit' toe te passen. 38% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaf aan dat zij dit 'vaak' toepassen. Ook hierin zouden beide scholen zich dus kunnen ontwikkelen. Brown (red., 2004) geeft aan dat 'instructie door een leeftijdsgenoot' tot nu toe de meest succesvolle strategie is waarin leeftijdsgenoten werken met leerlingen met aandachtstekortstoornissen. De aandacht van leerlingen met ADHD zou hierdoor langer worden vastgehouden. Brown noemt als kenmerken van zo'n strategie: de één-op-één-instructie, de leerling die instructie geeft bepaalt het tempo, de leerling die instructie geeft vraagt steeds om een respons die met de taak te maken heeft, de leerling die instructie geeft, geeft ook vaak en direct feedback over de kwaliteit van de prestatie.
- Stelling 3f: *'Ik let op de interesses, mogelijkheden en behoeften van een kind met ADHD en bied het kind opdrachten aan die daarop aangepast zijn, zodat het kind gemotiveerd blijft.'* Gezien de resultaten, wordt hier in het speciaal basisonderwijs meer rekening mee gehouden dan in het regulier onderwijs. In het speciaal basisonderwijs geeft 50% van de leerkrachten aan dit 'vaak' toe te passen en 13% 'altijd'. In het regulier basisonderwijs geeft 26% van de leerkrachten aan dit 'vaak' toe te passen en 0% 'altijd'. Vooral voor het regulier onderwijs vormt dit item een ontwikkelpunt. Van Lieshout (2009) geeft aan dat een kind met ADHD opdrachten nodig heeft die afwisselend, uitdagend, interessant en motiverend zijn, zodat het kind makkelijker geconcentreerd blijft.
- Stelling 3g: *'Ik geef een kind met ADHD korte taken (ik deel zijn taak eventueel op in deeltaken) om overzichtelijkheid te bevorderen.'* Deze onderwijsbehoefte is gebaseerd op het schrijven van Jeninga (2004) en Van Lieshout (2009). Deze competentie lijkt in het speciaal onderwijs meer toegepast te worden dan in het regulier onderwijs. In het regulier onderwijs geeft 58% van de leerkrachten aan dit 'vaak' toe te passen en de rest 'soms' of 'zelden'. De leerkrachten die een kind met ADHD 'zelden' of 'soms' korte taken geven om overzichtelijkheid te bevorderen, zouden dit vaker kunnen gaan doen.
- Stelling 3i: *'Ik probeer een kind met ADHD directe feedback te geven op zijn prestaties.'* Jeninga (2004) geeft aan dat een leerkracht een kind directe feedback op zijn prestaties kan geven door het werk van het kind snel na te kijken of het kind zelf zijn werk na te laten kijken. Dit zou op beide soorten scholen nog wat meer toegepast kunnen worden. In het regulier basisonderwijs past 47% van de leerkrachten dit 'soms' toe en in het speciaal basisonderwijs past 50% van de leerkrachten het 'soms' toe.

4.2.4 Organisatorische competentie

In onderstaande grafiek zie je dat volgens de resultaten van de enquête, met name door de leerkrachten van het speciaal basisonderwijs, vaak wordt ingespeeld op de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD, die onder de organisatorische competentie vallen. Gemiddeld genomen wordt er volgens de resultaten door de leerkrachten van het speciaal basisonderwijs voor 51% 'altijd' ingespeeld op de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD en voor 32% 'vaak', wat leidt tot een totaalscore van 83% op 'vaak en altijd'.

In het regulier basisonderwijs zijn deze percentages iets lager, met 32% 'altijd' en 39% 'vaak', wat leidt tot een totaalscore van 71% op 'vaak en altijd'.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor beide soorten scholen geen 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.



Uit de resultaten van de enquête blijkt dat de meeste leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs aangaven 'vaak' of 'altijd' de volgende competenties toe te passen om in te spelen op de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD:

- 'Ik werk met dagritmekaarten of vermeld het rooster op het bord.' (4e)
- 'Ik zorg ervoor dat materialen, hulpmiddelen, spellen, etc. ordelijk en overzichtelijk op een vaste plaats liggen.' (4i)

Daarnaast gaven de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs aan 'vaak' of 'altijd' de volgende competenties toe te passen om in te spelen op de onderwijsbehoeften van een kind met ADHD:

- 'Ik zorg ervoor dat een kind met ADHD kan zien hoe lang een activiteit duurt.' (4a)
- 'Ik wijk niet af van vaste routines en maak eventuele wijzigingen in structuur en regels van tevoren duidelijk.' (4f)

Waar zitten de verschillen in competenties tussen leerkrachten van het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs, op basis van de resultaten van de enquête, vooral in?

- Stelling 4a: 'Ik zorg ervoor dat een kind met ADHD kan zien hoe lang een activiteit duurt.' In het regulier basisonderwijs wordt dit volgens de resultaten van de enquête door 11% van de leerkrachten 'nooit' toegepast, door 5% 'zelden' en door 11% 'soms'. De gezamenlijke score op 'vaak' en 'altijd' is 100% voor het speciaal basisonderwijs en 73% voor het regulier basisonderwijs. In het speciaal onderwijs past 50% van de leerkrachten dit item 'altijd' toe tegenover 5% van de leerkrachten in het regulier onderwijs!
Van Lieshout (2009) noemt verschillende mogelijkheden om ervoor te zorgen dat kinderen kunnen zien hoe lang een activiteit duurt, bijv. d.m.v. een klok, time-timer, horloge, zandloper. Baltussen, Dijkstra en Koekkoek e.a. (2001) noemen het laten zien hoe lang een activiteit duurt, ook als een manier van ordenen voor een kind met ADHD.
- Stelling 4b: 'Ik laat het kind met ADHD met een checklist werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken.' Dit vormt een ontwikkelpunt voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs. In het regulier basisonderwijs geeft 89% van de leerkrachten aan dit 'nooit' of 'zelden' toe te passen. In het speciaal basisonderwijs wordt het iets meer toegepast: 38% van de leerkrachten geeft aan het 'vaak' toe te passen. Van Lieshout (2009) noemt een checklistje op tafel/in de tas als materiaal dat een kind met ADHD nodig heeft om zijn werk goed te organiseren.
- Stelling 4c: 'Ik geef het kind verantwoordelijkheid.' Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs het kind wat vaker verantwoordelijkheid geven dan leerkrachten

in het regulier basisonderwijs. Op beide scholen zou dit echter uitgebreid kunnen worden. Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) stellen dat een leerkracht meer kansen voor zelfontplooiing biedt en meer kansen voor een kind om zichzelf te zijn (waar drukke kinderen ook meer van profiteren), als de leerkracht de kinderen veel ruimte biedt binnen zelfstandig werken, waarbij ook echt zaken aan het initiatief en de verantwoordelijkheid van het kind worden overgelaten, bijv.:

- ruimte om elkaar te helpen;
 - ruimte om even ergens anders te gaan zitten;
 - ruimte om eerst aan een andere taak te werken als je niet verder kunt;
 - ruimte om materiaal uit de kast te pakken, etc.
- Stelling 4d: *'In mijn klas zijn de (gedrags)regels duidelijk zichtbaar opgehangen.'* In het speciaal basisonderwijs geven de meeste leerkrachten aan dit 'altijd' (63%) of 'vaak' (25%) toe te passen. In het regulier onderwijs is dit beduidend minder: 32% 'altijd' en 26% 'vaak'. Uit de grafiek blijkt dat er op het regulier onderwijs ook nog een percentage leerkrachten is dat de (gedrags)regels 'nooit' (26%) of 'zelden' (16%) duidelijk zichtbaar in zijn/haar klas heeft opgehangen. Paternotte en Buitelaar (2006) zijn voor het duidelijk zichtbaar ophangen van de regels, omdat een goede klassenorganisatie voor een kind met ADHD een noodzaak zou zijn om te functioneren.
 - Stelling 4f: *'Ik wijk niet af van vaste routines en maak eventuele wijzigingen in structuur en regels van tevoren duidelijk.'* Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) noemen dit als onderdeel van een duidelijke structuur voor een kind met ADHD. De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs scoorden bij deze stelling allemaal op 'altijd'. In het regulier onderwijs scoorde 11% van de leerkrachten op 'soms' en 37% op 'vaak'.
 - Stelling 4g: *'Ik zorg voortdurend voor voorstructurering van allerlei situaties voor een kind met ADHD.'* Dit wordt volgens de resultaten zowel door leerkrachten in het regulier basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs vooral 'vaak' of 'altijd' toegepast. Uit de grafiek blijkt ondanks dat nog wel een duidelijk verschil tussen beiden soorten scholen: van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zou 75% dit 'altijd' toepassen en 13% 'vaak', tegenover 21% 'altijd' en 58% 'vaak' van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs. Leerkrachten in het regulier basisonderwijs zouden zich in deze competentie nog verder kunnen ontwikkelen. Volgens Van Lieshout (2009) biedt een leerkracht aan een kind met ADHD regels en structuur door duidelijke afspraken over vrije situaties te maken.
 - Stelling 4h: *'Ik stel als eis dat de tafel, het kastje/laasje opgeruimd moeten zijn.'* Het percentage leerkrachten op beide scholen dat 'soms' eist dat de tafel, het kastje/laasje opgeruimd moeten zijn, zou dit 'vaak' of 'altijd' kunnen eisen om zo tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van een kind met ADHD. Baltussen, Dijkstra en Koekkoek (2001) stellen dat zeker de drukke kinderen baat hebben bij een tafelblad waar weinig op ligt en bij een opgeruimd kastje/laasje.

4.2.5 Competentie in het samenwerken met collega's

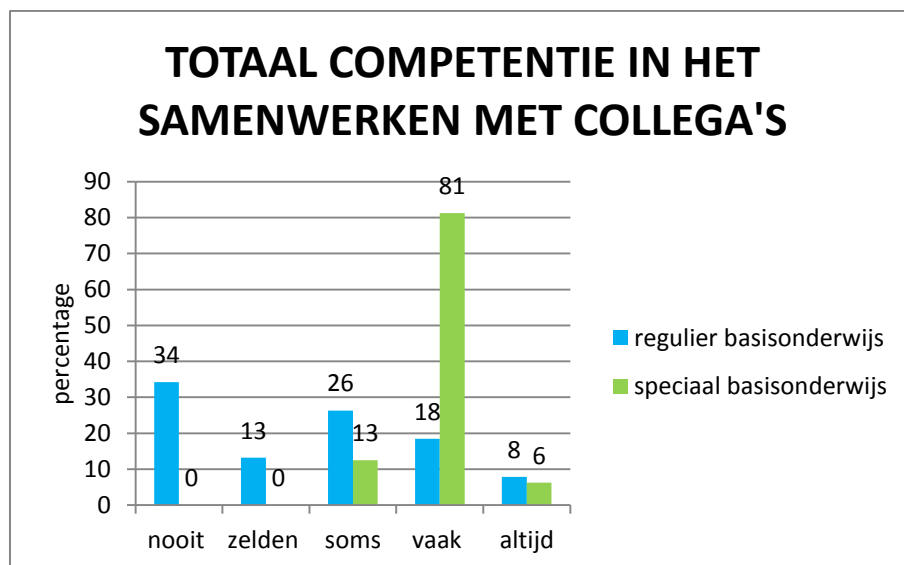
Helaas klopt onderstaand beeld niet, voor wat betreft de percentages van het regulier basisonderwijs. Stelling 5b: *'Ik werk samen met, en leer van mijn collega's, door co-teaching.'* is voor een heel aantal leerkrachten in het regulier basisonderwijs waarschijnlijk niet duidelijk geweest. Op dit moment zijn er op 'school R' maar 4 klassen die 2 verschillende leerkrachten hebben, die ook nog eens op verschillende dagen voor die groep staan en eigenlijk vrijwel nooit samen in de groep aanwezig zijn. Op deze vraag zouden dus alleen de antwoorden 'nooit', 'zelden' of 'soms' gegeven kunnen worden door leerkrachten van die school, terwijl nu 32% van de leerkrachten heeft aangegeven dit 'vaak' toe te passen en 16% van de leerkrachten 'altijd'.

Uit de percentages voor het speciaal onderwijs, kun je afleiden dat de leerkrachten aangaven gemiddeld 81% 'vaak' competent te zijn in het samenwerken met collega's en 6% 'altijd', waarbij de totaalscore dus 87% bedraagt.

De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaven allemaal aan 'vaak' met een onderwijsassistent samen te werken, om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden. Ook gaf 76% van de leerkrachten van het speciaal basisonderwijs aan 'vaak' of 'altijd' samen te werken met en te leren van collega's door co-teaching.

Hoewel de percentages van het regulier basisonderwijs niet helemaal kloppen, zoals hiervoor vermeld, wil ik hier toch de totaalscore op 'vaak' en 'altijd' noemen: 26%. In werkelijkheid valt dit waarschijnlijk nog lager uit.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor leerkrachten in het reguliere basisonderwijs een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.



- Stelling 5a: 'Ik werk samen met een onderwijsassistent om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden.' Hierin zie je een heel duidelijk verschil tussen het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaven allemaal aan 'vaak' met een onderwijsassistent samen te werken. In het regulier onderwijs scoorden de leerkrachten op deze vraag echter als volgt: 53% 'nooit', 16% 'zelden', 26% 'soms' en 5% 'vaak'. Als negatief gevolg van Passend Onderwijs noemde Margreet Schipper (Balans (De Zeepkist), 2011) dat de meeste leerkrachten geen extra handen in de klas hebben en zo 'alleen' onderwijs op maat moeten zien te bieden. Schipper vindt dat iedere leerkracht een collega naast zich zou moeten hebben in de klas, om het werk samen goed te kunnen uitvoeren en ook plezier in het werk te blijven houden.

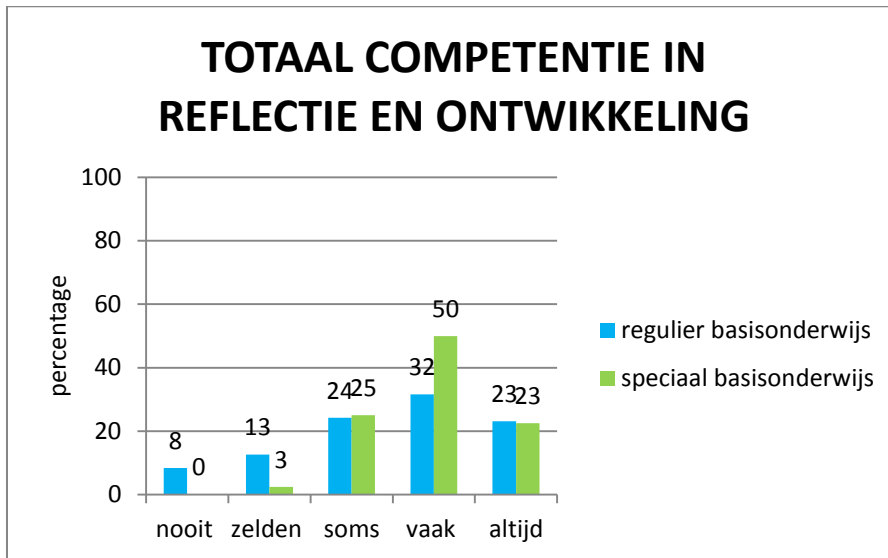
Wanneer je werkt met een onderwijsassistent, heb je als leerkracht in ieder geval meer tijd om meer zorg binnen de groep te kunnen bieden.

- Stelling 5b: 'Ik werk samen met, en leer van mijn collega's, door co-teaching'. Zoals hierboven reeds vermeld kan ik de resultaten van de reguliere basisschool helaas niet gebruiken. Van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs geeft 63% als reactie 'vaak' en 13% als reactie 'altijd'. Co-teaching speelt in het speciaal basisonderwijs dus wel degelijk een rol. Daar ik zelf op de reguliere basisschool werk, weet ik dat co-teaching op die school nauwelijks of geen rol speelt. Dit zou dus echt een ontwikkelpunt vormen voor de reguliere basisschool! Uit onderzoek van Sandra Koot (Kessel, B. van, 2010) blijkt dat co-teaching met een ambulant begeleider de leerkracht versterkt en de leerkracht adaptiever maakt. De rol van een AB-er kan ook door een intern begeleider worden vervuld.

4.2.6 Competentie in reflectie en ontwikkeling

In onderstaande grafiek is het verschil tussen het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs zichtbaar m.b.t. de competentie in reflectie en ontwikkeling. De leerkrachten van het speciaal basisonderwijs scoorden best een stukje hoger bij 'vaak'. Wanneer je de percentages 'vaak' en 'altijd' samenvoegt, dan kom je op een percentage van 55% voor het regulier onderwijs en 73% voor het speciaal basisonderwijs.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria, zou deze competentie voor beide soorten scholen een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' vormen.



Uit de resultaten van de enquête blijkt dat leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs 'vaak' of 'altijd' open staan voor feedback van anderen en deze in de praktijk proberen te verwerken.

De leerkrachten in het speciaal onderwijs gaven aan 'vaak' of 'altijd' te reflecteren op de situatie in hun eigen groep en op hun eigen handelen.

Vanuit de grafieken die uit de resultaten per stelling samengesteld zijn, leid ik de volgende bijzonderheden af :

- Stelling 6a: *'Ik reflecteer systematisch op de situatie in mijn eigen groep en op mijn eigen handelen.'* Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs scoorden alleen op 'vaak' en 'altijd', terwijl 21% van de leerkrachten in het regulier onderwijs 'soms' scoort. Volgens Baltussen, Dijkstra, Koekoek e.a. (2001) vormt de leerkracht zo een krachtig instrument om positieve veranderingen in het gedrag van (drukke) kinderen op gang te brengen.
- Stelling 6b: *'Ik heb een onderzoekende houding.'* Deze stelling laat wat betreft het regulier onderwijs een heel gespreid beeld zien. De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs scoorden wat meer op één lijn. 37% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs geeft aan 'nooit', 'zelden' of 'soms' een onderzoekende houding te hebben, tegenover 38% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs. Van Overveld (2010) benadrukt het belang van een onderzoekende houding: het kind met een gedragsprobleem niet als een probleem zien, maar een positieve houding aannemen en de motieven van het kind onderzoeken.
- Stelling 6d: *'Ik volg een cursus om mijn kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten.'* Hier zie je een duidelijk verschil tussen het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. 76% van de leerkrachten in het speciaal onderwijs gaf aan 'vaak' of 'altijd' een cursus te volgen, tegenover 5% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs. Dat is een aanzienlijk verschil. In het regulier basisonderwijs gaf 52% van de leerkrachten aan

‘nooit’ of ‘zelden’ een cursus te volgen om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten. Zeker als je ook kijkt naar het verschil tussen beide soorten scholen in de resultaten bij stelling 1h *‘Ik weet juist te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en weet de juiste interventie te doen.’*, zou ik het volgen van cursussen zeker als ontwikkelpunt voor het regulier basisonderwijs willen noemen. Van Overveld (2010) benadrukt het belang dat de leerkracht kennis heeft van de ontwikkeling van kinderen en kennis van de gedragsstoornis ADHD. Koot (Van Kessel, Van Helvoirt en Hoogeboom e.a., 2010) noemt o.a. kennis cruciaal om Passend Onderwijs te kunnen bieden.

- Stelling 6e: *‘Ik lees vakliteratuur om mijn kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten’*. Hier is voor beide soorten scholen winst te halen, want slechts 26% van de leerkrachten van beide scholen gaf aan ‘vaak’ of ‘altijd’ vakliteratuur te lezen om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten. Hierbij moet ik wel melden dat de percentages bij ‘soms’ hoger zijn: 42% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaf aan ‘soms’ vakliteratuur te lezen over gedragsproblemen, tegenover 63% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs. 32% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaf aan ‘nooit’ of ‘zelden’ vakliteratuur te lezen over gedragsproblemen, tegenover 13% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs. Ook in het kader van het belang van de ontwikkeling van deze competentie wil ik verwijzen naar de argumenten van Van Overveld en Koot, zoals deze bij hierboven weergegeven zijn bij stelling 6d.

4.2.7 Opmerking

Bij de resultaten van de enquête wil ik, na overleg met een ambulant begeleider, de volgende opmerking plaatsen: leerkrachten in het regulier basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs zouden mogelijk hun competenties verschillend ingeschat en beoordeeld kunnen hebben.

Wanneer je de ingevulde enquêtes van leerkrachten in het regulier basisonderwijs en die van leerkrachten in het speciaal basisonderwijs namelijk met elkaar vergelijkt, lijkt het erop dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zichzelf gemiddeld genomen ‘laag’ inschatten en dat leerkrachten in het regulier basisonderwijs zichzelf gemiddeld genomen ‘behoorlijk hoog’ inschatten. De ambulant begeleider gaf verschillende mogelijke verklaringen hiervoor:

- De situatie is heel verschillend: op een school voor regulier basisonderwijs zitten er gemiddeld hooguit 2 leerlingen met een gedragsstoornis in een klas; dat aantal is in het speciaal basisonderwijs veel hoger.
- De problematiek op een school voor speciaal basisonderwijs is veel heftiger dan op een school voor regulier basisonderwijs. Leerkrachten in het regulier basisonderwijs zijn waarschijnlijk positiever over hun leerkrachtgedrag, omdat zij met minder heftige problematiek te maken hebben.
- Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs krijgen veel feedback van ambulant begeleiders, orthopedagogen, etc. Hun gedrag wordt uitgebreid gefilmd en besproken. Hierdoor worden die leerkrachten waarschijnlijk veel kritischer voor zichzelf en zullen ze zichzelf minder snel hoog beoordelen.
- Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaan veel bij elkaar op bezoek in de klas, waardoor zij telkens veel leerpunten zien.

4.3 Deelconclusie

Welke competenties hebben leerkrachten (op een reguliere basisschool of op een school voor speciaal basisonderwijs) om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, en welke competenties zouden zij kunnen ontwikkelen?

Uit de in paragraaf 4.1 weergegeven grafiek blijkt dat zowel de leerkrachten in het regulier basisonderwijs, als de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, hun organisatorische competentie

het hoogst beoordeelden. De leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaven gemiddeld hun pedagogische competentie het laagste cijfer, terwijl de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gemiddeld hun vakinhoudelijke en didactische competentie het laagst beoordeelden.

Op grond van de door mij in paragraaf 4.2 omschreven criteria voor het vaststellen van 'belangrijke ontwikkelcompetenties' voor beide soorten scholen, zouden de interpersoonlijke competentie en de organisatorische competentie voor beide soorten scholen geen 'belangrijke ontwikkelcompetenties' vormen. Uit de resultaten van de enquête blijkt dat leerkrachten op beide soorten scholen gemiddeld genomen voldoende interpersoonlijk en organisatorisch competent zijn om in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, zoals die zijn verwoord in de stellingen van de enquête.

De pedagogische competentie, de vakinhoudelijke en didactische competentie en de competentie in reflectie en ontwikkeling zouden voor beide soorten scholen 'belangrijke ontwikkelcompetenties' vormen.

De competentie in het samenwerken met collega's, zou voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een 'belangrijke ontwikkelcompetentie' zijn.

Wel wil ik bij bovenstaande conclusie de volgende opmerking plaatsen: leerkrachten in het regulier basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs zouden mogelijk hun competenties verschillend ingeschat en beoordeeld kunnen hebben, zoals dat in paragraaf 4.2.7 omschreven is.

De ontwikkelpunten voor beide soorten scholen zijn hieronder per competentie weergegeven. (Hierbij merk ik op dat, zoals hiervoor vermeld, de interpersoonlijke competentie en de organisatorische competentie voor beide soorten scholen geen 'belangrijke ontwikkelcompetenties' zouden zijn, wanneer je de totaalscores voor alle stellingen die onder die competenties vallen bekijkt. Toch heb ik hieronder voor zowel de interpersoonlijke als de organisatorische competentie een aantal ontwikkelpunten genoemd, omdat een aantal 'sub-competenties', die onder de interpersoonlijke of de organisatorische competentie vallen, wel ontwikkelpunten vormen.)

Interpersoonlijke competentie

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- Het zou mooi zijn als alle leerkrachten altijd aan het begin van de dag bij de deur zouden staan en de kinderen persoonlijk zouden begroeten.
- De leerkrachten die 'soms' ongewenst gedrag negeren dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt, zouden dit vaker toe kunnen gaan passen.
- Een belangrijk punt is ervoor te zorgen dat de leerkrachten vaker juist weten te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en de juiste interventies weten te doen. Koot (Van Kessel, Van Helvoirt en Hoogeboom e.a., 2010) stelt dat kennis, vaardigheden en attitudes (het adaptief vermogen) van leerkrachten cruciaal zijn om Passend Onderwijs te kunnen bieden.
- De leerkrachten die 'soms' concreet taalgebruik hanteren tijdens het bespreken van probleemgedrag van een kind met ADHD, zouden dit vaker kunnen gaan toepassen.
- De leerkrachten die 'soms' een kind direct feedback geven op zijn/haar gedrag, zouden zich erin kunnen ontwikkelen dit 'vaak' of 'altijd' toe te gaan passen.

Ontwikkelpunten voor het speciaal basisonderwijs:

- De leerkrachten (die dit nog niet toepassen) zouden meer kunnen proberen om ongewenst gedrag tijdig in te perken door met het kind non-verbale signalen af te spreken, waarmee je het kind kunt bijsturen, zoals Van Lieshout (2009) dit weergeeft.

Ontwikkelpunten voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs:

- Het aanleren van vaardigheden aan een kind door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden en te visualiseren, zou nog verder ontwikkeld kunnen worden, met name door het regulier basisonderwijs.

Pedagogische competentie

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- Leerkrachten die 'soms' begrip tonen voor de onmacht van een kind met ADHD, zouden kunnen proberen om vaker begrip te tonen en daardoor meer de onmacht en niet de onwil van het kind te zien.
- Leerkrachten die, als het nodig is, een kind met ADHD 'zelden' of 'soms' even een time-out als afkoeling geven, of een aparte werkplek in de klas waar de leerling geen aandacht van anderen krijgt, zouden beter tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoefte van een kind met ADHD door dit frequenter toe te gaan passen.
- Leerkrachten die een kind met ADHD 'zelden' of 'soms' ruimte voor beweging geven, zouden dit frequenter toe kunnen gaan passen.

Ontwikkelpunten voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs:

- Het zou mooi zijn als de 13% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs en de 26% van de leerkrachten in het regulier onderwijs, die aangaven 'soms' een positieve houding aan te nemen bij het omgaan met kinderen met ADHD en te denken in termen van mogelijkheden in plaats van in termen van problemen en beperkingen, zich hierin verder zouden ontwikkelen op de wijze van handelingsgericht werken: je richt je niet zozeer op wat er mis is met een kind, maar juist op wat het kind nodig heeft.
- De leerkrachten die 'zelden' of 'soms' een kind met ADHD in het oog houden om hem/haar snelle feedback te kunnen geven, met name bij de start en het einde van een les, zouden zich hierin kunnen ontwikkelen.
- De leerkrachten die een kind met ADHD 'nooit', 'zelden' of 'soms' in zelfmanagement onderwijzen, zouden zich in deze competentie kunnen ontwikkelen.
- De leerkrachten die 'nooit', 'zelden' of 'soms' met de andere kinderen van de klas bespreken welk gedrag een kind met ADHD soms vertoont en op deze manier voor begrip van klasgenootenzorgen, zouden aan een onderwijsbehoefte van een kind met ADHD tegemoet kunnen komen door zich in deze competentie te ontwikkelen.

Vakinhoudelijke en didactische competentie

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- Leerkrachten die 'soms' op de interesses, mogelijkheden en behoeften van een kind met ADHD letten en het kind opdrachten aanbieden die daarop aangepast zijn, zouden daar meer op kunnen gaan letten, zodat het kind gemotiveerd blijft.
- De leerkrachten die een kind met ADHD 'zelden' of 'soms' korte taken geven om overzichtelijkheid te bevorderen, zouden dit vaker kunnen gaan doen.

Ontwikkelpunten voor het speciaal basisonderwijs:

- De leerkrachten die 'nooit', 'zelden' of 'soms' gebruik maken van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen, zouden zich hierin kunnen ontwikkelen.

Ontwikkelpunten voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs:

- Controleren of de uitleg helder is, door het kind de opdracht te laten herhalen, vormt een ontwikkelpunt.
- Leerkrachten die een kind met ADHD 'nooit', 'zelden' of 'soms' laten samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind met ADHD hulp, instructie en feedback geeft, zouden dit vaker kunnen gaan toepassen.
- Een kind met ADHD directe feedback geven op zijn prestaties.

Organisatorische competentie

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- De 27% van de leerkrachten van het regulier basisonderwijs die er 'nooit', 'zelden' of 'soms' voor zorgt dat een kind met ADHD kan zien hoe lang een activiteit duurt, zou zich kunnen ontwikkelen om dit 'vaak' of 'altijd' toe te passen.

- De 42% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs die 'nooit' of 'zelden' de (gedrags)regels duidelijk zichtbaar heeft opgehangen in de klas, zouden dat in het voordeel van een kind met ADHD aan kunnen passen.
- Leerkrachten in het regulier basisonderwijs zouden nog meer winst kunnen behalen in het voordeel van een kind met ADHD op het volgende: *'Ik wijk niet af van vaste routines en maak eventuele wijzigingen in structuur en regels van tevoren duidelijk.'*
- Dat geldt ook voor het voortdurend voorstructuren van allerlei situaties voor een kind met ADHD.

Ontwikkelpunten voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs:

- Een kind met ADHD met een checklist laten werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken, zou zowel in het regulier basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs vaker toegepast kunnen gaan worden.
- Ook zouden de leerkrachten die een kind 'zelden' of 'soms' verantwoordelijkheid geven, kunnen proberen zich erin te ontwikkelen om een kind wat vaker verantwoordelijkheid te geven.
- Het percentage leerkrachten dat 'soms' eist dat de tafel, het kastje/laasje opgeruimd moeten zijn, zou dit 'vaak' of 'altijd' kunnen eisen.

Competentie in het samenwerken met collega's

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- In het regulier basisonderwijs zouden meer onderwijsassistenten ingezet kunnen worden, om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden.
- Co-teaching vormt echt een ontwikkelpunt voor de reguliere basisschool! Uit onderzoek van Sandra Koot (2010) blijkt namelijk dat co-teaching met een ambulant begeleider de leerkracht versterkt en de leerkracht adaptiever maakt. De rol van een AB-er kan ook door een intern begeleider worden vervuld.

Competentie in reflectie en ontwikkeling

Ontwikkelpunten voor het regulier basisonderwijs:

- De 21% van de leerkrachten die aangeven 'soms' systematisch te reflecteren op de situatie in de eigen groep en op het eigen handelen, zouden zich in deze competentie kunnen ontwikkelen.
- 52% van de leerkrachten gaf aan 'nooit' of 'zelden' een cursus te volgen om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten. Ik zou het volgen van cursussen zeker als ontwikkelpunt willen noemen.

Ontwikkelpunten voor zowel het regulier basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs:

- Om de competentie in reflectie en ontwikkeling schoolbreed verder te kunnen ontwikkelen, zou het mooi zijn wanneer alle leerkrachten een onderzoekende houding hebben of aannemen.
- Het lezen van vakliteratuur om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten, zou op beide soorten scholen vermeerderd kunnen worden.

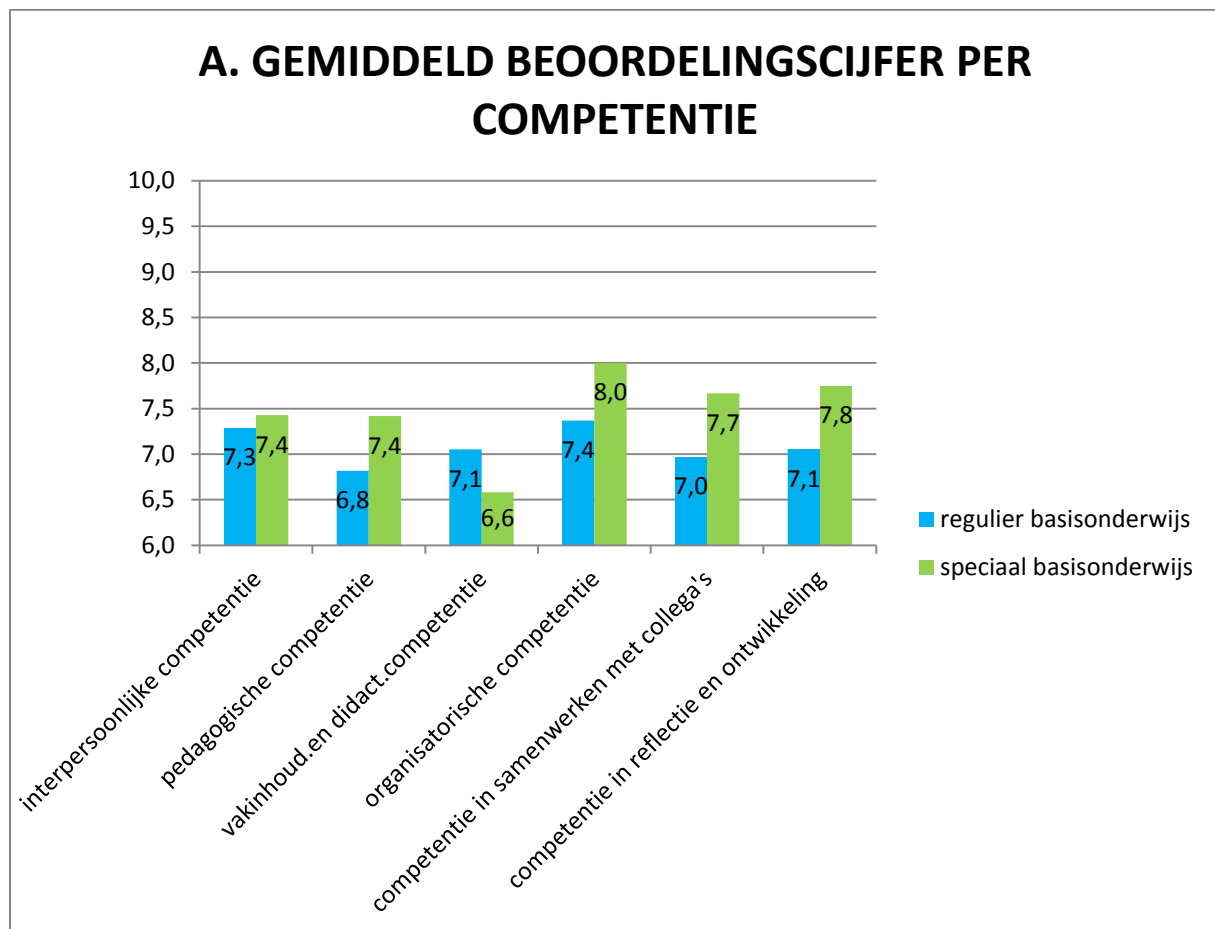
HOOFDSTUK 5

Streven van leerkrachten naar te ontwikkelen competenties om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD

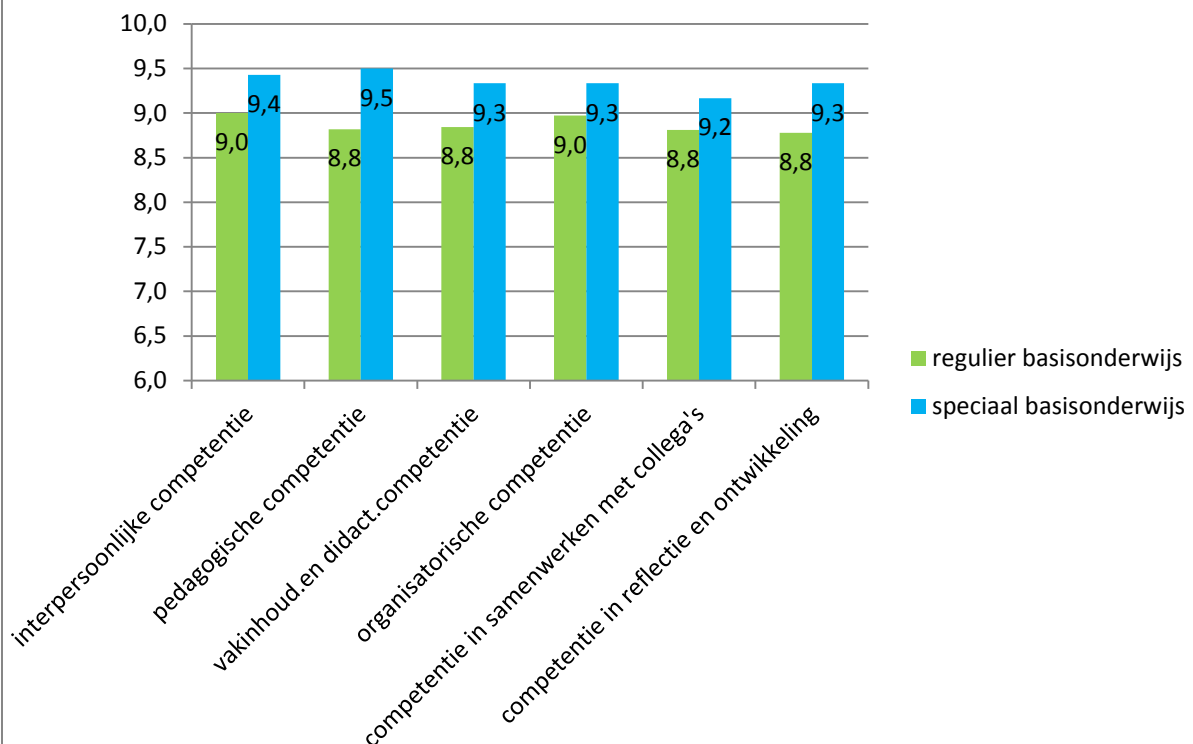
5.1 Resultaten eigen beoordeling / streven naar competenties

In de enquête werd de leerkrachten niet alleen gevraagd zichzelf per competentie een beoordelingscijfer te geven op een schaal van 10 (positief) naar 0 (negatief), maar ook welk cijfer zij zouden willen bereiken.

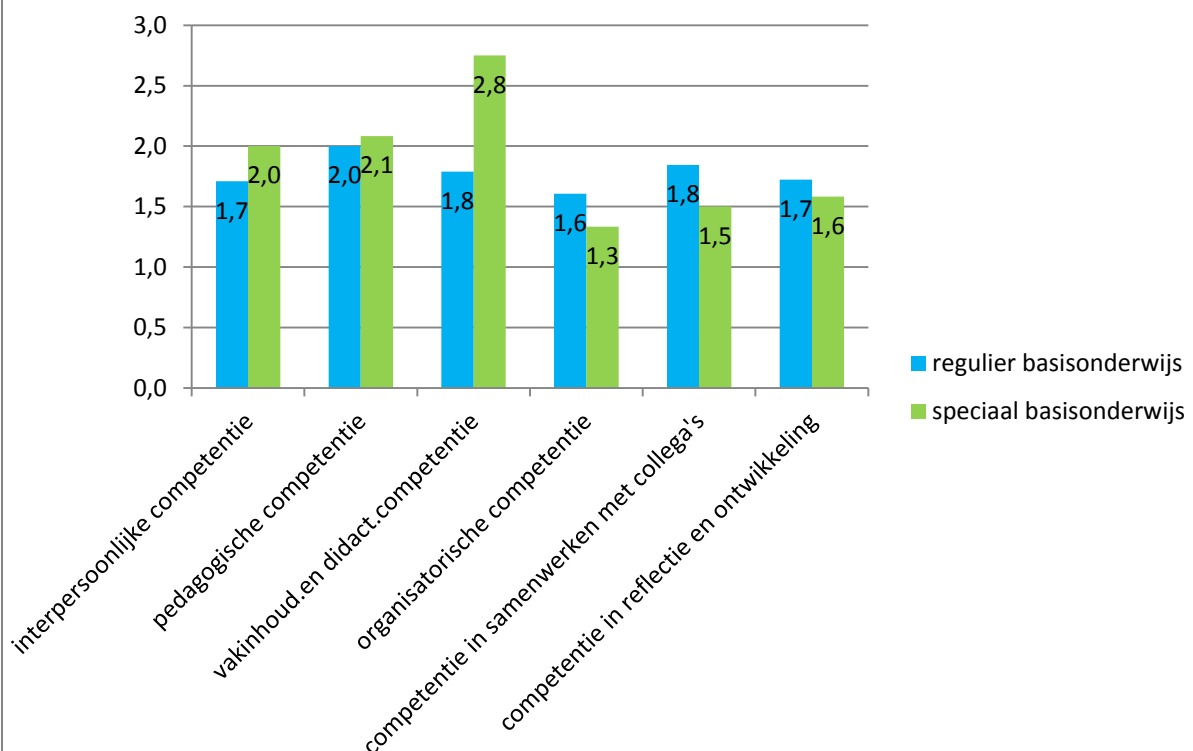
Ik heb per competentie het gemiddelde beoordelingscijfer, het gemiddelde te bereiken cijfer, alsmede de gemiddelde groei (streven) in kaart gebracht. Dat heeft geleid tot de volgende beelden:



B. GEMIDDELD TE BEREIKEN CIJFER PER COMPETENTIE



C. GEMIDDELDE GROEI CIJFERS PER COMPETENTIE (STREVEN)



In grafiek B is zichtbaar dat de leerkrachten in zowel het regulier als het speciaal basisonderwijs hun competenties graag verder willen ontwikkelen. Er worden hoge doelen gesteld. In het regulier basisonderwijs zou men per competentie een gemiddeld cijfer willen bereiken dat varieert van een 8,8 tot een 9. In het speciaal basisonderwijs streeft men naar een gemiddeld cijfer per competentie dat varieert van een 9,2 tot een 9,5.

De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs lijken op basis van grafiek B naar wat hogere doelen te streven dan de leerkrachten in het regulier basisonderwijs. Wanneer je echter kijkt naar grafiek C, dan blijkt dat toch niet altijd zo te zijn. In grafiek C is weergegeven met hoeveel punten de leerkrachten hun gemiddelde cijfer per competentie willen verhogen. De leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaan voor een groei van het gemiddelde cijfer per competentie variërend van 1,6 tot 2,0. De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs streven naar een groei van het gemiddelde cijfer per competentie variërend van 1,3 tot 2,8.

De leerkrachten in het regulier basisonderwijs streven meer naar een groei in hun organisatorische competentie, hun competentie in het samenwerken met collega's en hun competentie in reflectie en ontwikkeling, dan de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs.

De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs streven daarentegen meer naar een groei in hun interpersoonlijke competentie, pedagogische competentie en vakinhoudelijke en didactische competentie, dan de leerkrachten in het regulier basisonderwijs.

Uit grafiek C blijkt dat leerkrachten in het regulier onderwijs zich het meest zouden willen ontwikkelen in hun pedagogische competentie. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zouden zich het meest willen ontwikkelen in hun vakinhoudelijke en didactische competentie. Uit grafiek A bleek ook reeds dat de leerkrachten van beide soorten scholen zichzelf op de respectievelijk genoemde competenties het laagste beoordeelden. Deze resultaten lijken mij verklaarbaar, aangezien in het speciaal basisonderwijs vaak in de eerste plaats de nadruk ligt op de pedagogische benadering van het kind en daarna pas het leren aan bod komt. In het regulier basisonderwijs is dit meestal precies andersom. Het is dan ook niet verrassend dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zich juist in de vakinhoudelijke en didactische competentie zouden willen ontwikkelen, en leerkrachten in het regulier basisonderwijs zich in de pedagogische competentie zouden willen ontwikkelen.

Verder blijkt uit grafiek C dat zowel de leerkrachten in het regulier als in het speciaal basisonderwijs, zich het minst zouden willen ontwikkelen in hun organisatorische competentie. Uit grafiek A bleek ook al dat leerkrachten van beide soorten scholen zich op hun organisatorische competentie het hoogst beoordeelden.

5.2 Resultaten per competentie van de reguliere basisschool

In de enquête konden de leerkrachten per competentie aangeven wat zij anders zouden willen doen. Ook bood de enquête de mogelijkheid om aan te geven waarin zij zichzelf zouden willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD, en wat zij daarvoor nodig hebben. Alle ingevulde antwoorden zijn terug te vinden in bijlage 3. Hieronder noem ik de punten die naar mijn idee de kern (samenvatting) vormen vanuit de ingevulde antwoorden. De cijfers en letters die tussen haakjes staan verwijzen naar de bijpassende stellingen uit de enquête, welke te vinden is in bijlage 1.

Welke competenties zouden leerkrachten op een school voor regulier basisonderwijs willen ontwikkelen om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

5.2.1 Interpersoonlijk competent:

- Een kind vaardigheden aanleren door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden en te visualiseren. (1c)

- Het positieve gedrag meer benoemen en benadrukken. (1f)
- Duidelijk en consequent zijn. Korte, duidelijke feedback geven. (1d, e, j en k)
- Theoretische kennis en vaardigheden ontwikkelen, om juist te weten te reageren op ongewenst gedrag en de juiste interventies weten te doen. (1h)
- Weten waarom een kind welk gedrag vertoont en wat je wel/niet van een kind kunt verwachten.
- Communicatie tussen kind, andere kinderen van de klas, ouders, leerkracht.
- Geduld en tijd.

5.2.2 Pedagogisch competent:

- Begrip tonen voor de onmacht van een kind met ADHD. (2a)
- Een positieve houding aannemen bij het omgaan met kinderen met ADHD en in termen van mogelijkheden denken in plaats van in termen van problemen en beperkingen. (2b)
- Een kind met ADHD ruimte voor beweging geven. (2e)
- Het kind in zelfmanagement onderwijzen. (2f)
- Het kind specifiek gerichte aandacht geven.
- Het kind tijd geven.
- Het kind positieve feedback geven.

5.2.3 Didactisch competent:

- Denkstappen aangeven (3b)
- Controleren of de uitleg helder is door het kind de opdracht te laten herhalen. (3d)
- Een kind met ADHD laten samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind met ADHD hulp, instructie en feedback geeft. (3e)
- Letten op de interesses, mogelijkheden en behoeften van een kind met ADHD letten en het kind opdrachten aanbieden die daarop aangepast zijn, zodat het kind gemotiveerd blijft. (3f)
- Een kind met ADHD korte taken geven (zijn taak eventueel opdelen in deeltaken) om overzichtelijkheid te bevorderen. (3g)
- Een kind met ADHD leren omgaan met uitgestelde aandacht. (3h)
- Een kind met ADHD directe feedback geven op zijn prestaties. (3i)

5.2.4 Organisatorisch competent:

- Een kind met ADHD met een checklist laten werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken. (4b)
- Het kind verantwoordelijkheid geven. (4c)
- Situaties voorstructureren. (4g)
- Meer netheid in de klas en op de werkplekken van de kinderen. (4h en 4i)

5.2.5 Competent in het samenwerken met collega's:

- (Meer tijd voor) samenwerken en leren van collega's, door collegiale consultatie en co-teaching. (5b)

5.2.6 Competent in reflectie en ontwikkeling:

- Meer reflecteren over mijn eigen handelen. (6a)
- Meer bewust onderzoekend bezig zijn; hoe vaak gebeurt iets en wat is mijn invloed daarop? (6b)
- Een cursus volgen om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten. (6d)
- Vakliteratuur lezen om kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten. (6e)
- Meer delen met collega's die hier verder in zijn.

5.2.7 Afsluitende vragen

1. *Waarin zou je jezelf willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD?*
 - Consequentheid in het toepassen van gedragsregels. (1e)
 - Taken/instructie aanpassen, zodat het voor kinderen minder prikkels oplevert en meer overzicht biedt. (1g)
 - Meer verantwoordelijkheid bij het kind leggen. (4c)
 - Reflecteren op eigen handelen. (6a)
 - Kennis van gedragsproblemen en de aanpak ervan, door cursus of literatuur. (6d en e)
 - Praktische handvaten, bijv. tangle.
 - Tijd voor het kind nemen.
2. *Wat heb je daarvoor nodig?*
 - Bijscholing/cursussen, lezingen, presentaties, workshops
 - Kennisdeling met (ervaren) collega's
 - Literatuur
 - Coaching (observatie en reflectie door iemand met kennis)
 - Gesprekken kind, ouders, IB'er
 - Tijd
 - Nog meer zelfreflectie
 - Liefde, geduld, betrokkenheid en inlevingsvermogen

5.3 Resultaten per competentie van de school voor speciaal basisonderwijs

Welke competenties zouden leerkrachten op een school voor speciaal basisonderwijs willen ontwikkelen om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

5.3.1 Interpersoonlijk competent:

- De juiste interventie doen bij ongewenst gedrag. (1h)
- Het volgende punt versterken en uitdiepen: 'Ik probeer ongewenst gedrag tijdig in te perken door me het kind non-verbale signalen af te spreken, waarmee ik het kind kan bijsturen.' (1i)
- Dingen die ik nu al doe nóg meer doen.
- Bewuster omgaan met deze problematiek.
- Kennis vergaren.

5.3.2 Pedagogisch competent:

- 'Ik onderwijs een kind met ADHD in zelfmanagement'. Daarmee maak je een kind sterker. (2f)
- Blijven observeren, meebewegen met het kind binnen de gestelde kaders, positief blijven, ingaan op de humor en sociale kant van ADHD'ers, mogelijkheden van hen optimaal benutten en het blijven voeden van positief zelfbeeld en zelfwaardering.
- Op een positieve, concrete manier aan leren geven, wat voor gedrag ik van de kinderen verwacht.
- Er rekening mee houden dat elk kind met ADHD anders is.

5.3.3 Didactisch competent:

- 'Ik maak gebruik van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen.' (3b) en 'Ik controleer of mijn uitleg helder is door het kind de opdracht te laten herhalen.' (3d)
- Bewuster feedback geven. Het kind in de gaten blijven houden. Samenwerken met andere kinderen kan ook uitgebreid worden. (3e)

- Vooral 'Ik probeer een kind met ADHD directe feedback te geven op zijn prestaties.' uitdiepen. (3i)
- Taken gestructureerd aan blijven bieden, ingaan op onderwijsbehoeften, kansen uitbuiten, stap-voor-stap grenzen verleggen van zelfstandigheid in werk, zorgen voor veel succeservaringen en inzicht geven in leerproces.
- Meer werken met MI (Meervoudige Intelligentie).

5.3.4 Organisatorisch competent:

- Met name het volgende uitdiepen: 'Ik laat een kind met ADHD met een checklist werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken.' en 'In mijn klas zijn de (gedrags)regels duidelijk zichtbaar opgehangen.' (4b en 4d)
- Met checklist werken. (4b)
- Werkmomenten gestructureerder.
- Een kind leren gestructureerd te werken.

5.3.5 Competent in het samenwerken met collega's:

- Nog meer overleg en meer bespreken van de manier van aanpak.
- Co-teaching kan nog meer worden uitgebreid. (Leren van elkaar is best lastig, omdat de tijd hiervoor beperkt is. Observaties doen bij je maatje is ook lastig, omdat er dan iemand anders voor je eigen groep moet.) (5b)

5.3.6 Competent in reflectie en ontwikkeling:

- Systematisch en realistisch blijven reflecteren op het eigen handelen. (6a)
- Nog meer kennis. (6d, 6e)
- Meer lezen over gedragsproblemen. (6^e)
- Gesprekken, ervaringen delen met collega's.

5.3.7 Afsluitende vragen

1. Waarin zou je jezelf willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD?

- Reflecteren op eigen handelen. (6a)
- Meer kennis krijgen over ADHD. (6d, 6e)
- Literatuur bijhouden. (6e)
- Een plan van aanpak ontwikkelen.
- Gesprekken met collega's over succeservaringen en knelpunten.
- Kijken naar de behoefte van het kind en hoe je de sterke kant van het kind kunt inzetten.

2. Wat heb je daarvoor nodig?

- Ervoor openstaan om te leren.
- Plan van aanpak.
- Vakliteratuur.
- Cursussen.
- Gesprekken met ouders, (ervaren/deskundige) collega's, kind.
- Tijd.

5.4 Deelconclusie

Welke competenties zouden leerkrachten (op een reguliere basisschool en op een school voor speciaal basisonderwijs) willen ontwikkelen om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Uit de onder 5.1 weergegeven grafieken blijkt dat de leerkrachten in zowel het regulier als het speciaal basisonderwijs hun competenties graag verder willen ontwikkelen. In het regulier basisonderwijs zou men per competentie een gemiddeld cijfer willen bereiken dat varieert van een 8,8 tot een 9. In het speciaal basisonderwijs streeft men naar een gemiddeld cijfer per competentie dat varieert van een 9,2 tot een 9,5. De leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaan voor een groei van het gemiddelde cijfer per competentie variërend van 1,6 tot 2,0. De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs streven naar een groei van het gemiddelde cijfer per competentie variërend van 1,3 tot 2,8.

De leerkrachten in het regulier basisonderwijs streven meer naar een groei in hun organisatorische competentie, hun competentie in het samenwerken met collega's en hun competentie in reflectie en ontwikkeling, dan de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs.

De leerkrachten in het speciaal basisonderwijs streven daarentegen meer naar een groei in hun interpersoonlijke competentie, pedagogische competentie en vakinhoudelijke en didactische competentie, dan de leerkrachten in het regulier basisonderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het regulier onderwijs zich het meest zouden willen ontwikkelen in hun pedagogische competentie. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zouden zich het meest willen ontwikkelen in hun vakinhoudelijke en didactische competentie.

Verder blijkt dat zowel de leerkrachten in het regulier als in het speciaal basisonderwijs, zich het minst zouden willen ontwikkelen in hun organisatorische competentie.

In paragraaf 5.2 en 5.3 staat vermeld waar de leerkrachten in het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs zich per competentie in zouden willen ontwikkelen. Veel van de genoemde competenties die leerkrachten zouden willen ontwikkelen, komen overeen met de in hoofdstuk 4 genoemde competenties die leerkrachten zouden kunnen ontwikkelen op grond van de resultaten van de enquête.

Leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaven aan zichzelf te willen ontwikkelen in het volgende, om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD:

consequentheid in het toepassen van gedragsregels, reflecteren op eigen handelen, kennis van gedragsproblemen en de aanpak ervan, praktische handvaten, aanpassen van taken/instructie, nemen van tijd voor het kind, meer verantwoordelijkheid bij het kind leggen. Zij gaven aan daarvoor nodig te hebben: bijscholing/cursussen, lezingen, presentaties, workshops, kennisdeling met (ervaren) collega's, literatuur, coaching, gesprekken met kind/ouders/IB'er, tijd, nog meer zelfreflectie, liefde, geduld, betrokkenheid en inlevingsvermogen

Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gaven aan zichzelf te willen ontwikkelen in het volgende, om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD:

reflecteren op eigen handelen, een plan van aanpak ontwikkelen, meer kennis krijgen over ADHD, literatuur bijhouden, gesprekken met collega's over succeservaringen en knelpunten, kijken naar de behoefte van het kind en hoe je de sterke kant van het kind kunt inzetten. Zij gaven aan daarvoor nodig te hebben: ervoor openstaan om te leren, plan van aanpak, vakliteratuur, cursussen, gesprekken met ouders/(ervaren/deskundige) collega's/ kind, tijd.

6. CONCLUSIE / AANBEVELINGEN / DISCUSSIE

6.1 Conclusie

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt als volgt:

Welke competenties heb je als leerkracht nodig om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD, door in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD?

Door Passend Onderwijs beoogt men iedere leerling een passend onderwijsaanbod te bieden. Een onderwijsaanbod passend bij de onderwijsbehoeften, mogelijkheden en talenten van ieder kind. Men wil zoveel mogelijk leerlingen (met speciale onderwijsbehoeften) binnen het regulier onderwijs houden en zo weinig mogelijk leerlingen verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Ik proef in de literatuur dat men zich zorgen maakt of leerkrachten wel voldoende kennis, vaardigheden en attitude bezitten om daadwerkelijk Passend Onderwijs te kunnen bieden. Kennis, vaardigheden en attitudes (het adaptief vermogen) van leerkrachten zouden cruciaal zijn om Passend Onderwijs te kunnen bieden.

Volgens de onderzoekers dr. Goei, dr. Willemse en dr. Meijer (Paternotte, 2010) hebben leraren scholing en begeleiding nodig om gedragsproblemen in de klas effectief aan te pakken. In hun onderzoek kwam naar voren dat alleen kennis over gedragsproblemen niet genoeg is. *'Het gaat om het veranderen van gedrag en de ondersteuning om dat vol te houden. Zowel voor de leerling als de leraar. Leraren moeten dit dus oefenen.'* (Paternotte, 2010, p. 33)

De komst van Passend Onderwijs maakt mijns inziens de kans bepaald niet kleiner dat een leerkracht één of meer kinderen met ADHD in de klas krijgt. Wat betekent het als een kind ADHD heeft?

ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. De Nederlandse vertaling van ADHD is: aandachtttekortstoornis met hyperactiviteit en impulsiviteit. ADHD is een ontwikkelingsstoornis. De stoornis heeft invloed op de hele ontwikkeling van het kind en heeft gevolgen op veel gebieden: namelijk op cognitief, sociaal-emotioneel en pedagogisch gebied.

In de literatuur die ik bestudeerd heb, worden de volgende drie kernproblemen van ADHD genoemd:

1. aandachts- en concentratiestoornissen (problemen met het vasthouden van de aandacht);
2. hyperactiviteit (overbeweeglijkheid);
3. impulsiviteit (problemen met impulsbeheersing- of remming).

In de literatuur vind ik de volgende kenmerken van ADHD in een schoolsituatie: aandachts- en concentratieproblemen, impulsiviteit, hyperactiviteit, leerproblemen, motorische problemen, sociaal-emotionele problemen, problemen met het opvolgen van regels en instructies.

Hoe kun je een leerling met ADHD nu een passend onderwijsaanbod bieden dat past bij de onderwijsbehoeften van het kind? Een van de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken is: 'De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal'. Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009, p. 16) geven de volgende definitie van onderwijsbehoeften: *'Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken.'* Pameijer, Van Beukering en De Lange stellen dat het invullen van hulpzinnen je helpt om onderwijsbehoeften te formuleren. Vanuit diverse literatuur heb ik een heel aantal specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD verzameld en deze door middel van hulpzinnen geformuleerd.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat je als leerkracht kennis nodig hebt over het gedragsprobleem ADHD, om in te kunnen spelen om de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling met ADHD. Maar niet alleen kennis. Naast kennis, heb je ook vaardigheden nodig en een juiste attitude (houding/opstelling).

Naar mijn idee vallen 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitude' allen onder het woord 'competentie'. 'Competentie' betekent volgens Van Dale (2012) namelijk 'bevoegdheid' en 'competent' betekent

volgens Van Dale 'bevoegd' of 'bekwaam'. De encyclopedie Wikipedia (2012) geeft de volgende definitie van 'competentie': *"het geschikt zijn voor een taak of functie, op grond van bijvoorbeeld kennis, vaardigheden en houdingen"*. Je hebt dus als leerkracht competenties nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling met ADHD.

De beroepsgroep van leraren heeft onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in de afgelopen jaren bekwaamheidseisen ontworpen. De volgende zeven (SBL-) competenties zijn vastgesteld: interpersoonlijke competentie, pedagogische competentie, vakinhoudelijke en didactische competentie, organisatorische competentie, competentie in het samenwerken met collega's, competentie in het samenwerken met de omgeving, competentie in reflectie en ontwikkeling.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat je als leerkracht al deze bovengenoemde competenties nodig hebt om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, en hen zo Passend Onderwijs te kunnen bieden. De specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, die ik in de literatuur vond, kon ik namelijk allemaal verbinden aan de genoemde SBL-competenties voor leerkrachten. Per SBL-competentie zijn er diverse 'sub-competenties' te noemen die je als leerkracht nodig hebt om op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD te kunnen inspelen.

Wel zou ik met name het belang van de competentie in reflectie en ontwikkeling en de interpersoonlijke en pedagogische competentie willen onderstrepen.

Om aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD tegemoet te kunnen komen, heb je als leerkracht in de eerste plaats kennis nodig over de stoornis. 'Kennis over ADHD is de basis voor wie een kind met dit probleem wil begrijpen, accepteren en helpen.' (Paternotte en Buitelaar, 2006, p. 160). Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. (2001) stellen dat leerkrachten kind-kenmerken niet kunnen veranderen, maar het gedrag van een kind wel kunnen beïnvloeden door hun onderwijsgedrag zo af te stemmen op het kind, dat het kind zich beter kan ontwikkelen. Volgens Baltussen, Dijkstra, Koekkoek e.a. is het van groot belang dat leerkrachten die met drukke kinderen of met het ADHD-kinderen te maken krijgen, zich aanwennen systematisch te reflecteren op de situatie in de eigen groep en op het eigen onderwijsgedrag. De leerkracht zou zo een krachtig instrument vormen voor het op gang brengen van positieve veranderingen in het gedrag van kinderen. De competentie in reflectie en ontwikkeling lijkt mij op basis van de literatuur dus extra belangrijk.

Verder vond ik het opvallend dat veel van de onder 3.2.7 - vanuit diverse literatuur - genoemde specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, betrekking hebben op de interpersoonlijke en pedagogische competentie van leerkrachten. Veel van de genoemde onderwijsbehoeften hebben te maken met het begrip van een leerkracht voor de onmacht van een leerling met ADHD, met respect voor het kind, met een positieve benadering van het kind, met het aanleren van positief en gewenst gedrag aan het kind, etc.

Op basis van het bovenstaande, is het mijns inziens met name van belang dat je als leerkracht weet wat de stoornis inhoudt (en ook openstaat voor reflectie en ontwikkeling), je daardoor de onmacht (en niet de onwil) van een kind met ADHD ziet en je daardoor je verwachtingen afstemt op de mogelijkheden die het kind heeft en het kind niet overvraagt. Als dit de basis is, dan zal dit mijns inziens ook zijn weerslag hebben op de vakinhoudelijke en didactische competentie, de organisatorische competentie en de competentie in het samenwerken met collega's en omgeving.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat zowel de leerkrachten in het regulier basisonderwijs, als de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, hun organisatorische competentie het hoogst beoordeelden. De leerkrachten in het regulier basisonderwijs gaven gemiddeld hun pedagogische competentie het laagste cijfer, terwijl de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gemiddeld hun vakinhoudelijke en didactische competentie het laagst beoordeelden.

Op grond van de door mij in hoofdstuk 4 omschreven criteria voor het vaststellen van 'belangrijke ontwikkelcompetenties' voor beide soorten scholen, zouden de interpersoonlijke competentie en de

organisatorische competentie voor beide soorten scholen geen ‘belangrijke ontwikkelcompetenties’ vormen. Uit de resultaten van de enquête blijkt dat leerkrachten op beide soorten scholen gemiddeld genomen voldoende interpersoonlijk en organisatorisch competent zijn om in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD, zoals die zijn verwoord in de stellingen van de enquête.

De pedagogische competentie, de vakinhoudelijke en didactische competentie en de competentie in reflectie en ontwikkeling zouden voor beide soorten scholen ‘belangrijke ontwikkelcompetenties’ vormen.

De competentie in het samenwerken met collega’s, zou voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een ‘belangrijke ontwikkelcompetentie’ zijn.

De ontwikkelpunten voor beide soorten scholen zijn in paragraaf 4.3 per competentie weergegeven. Wel wil ik bij bovenstaande conclusie de volgende opmerking plaatsen: leerkrachten in het regulier basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs zouden mogelijk hun competenties verschillend ingeschat en beoordeeld kunnen hebben, zoals dat in paragraaf 4.2.7 omschreven is.

Zowel de leerkrachten in het regulier als het speciaal basisonderwijs zouden hun competenties graag verder willen ontwikkelen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het regulier onderwijs zich het meest zouden willen ontwikkelen in hun pedagogische competentie. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs zouden zich het meest willen ontwikkelen in hun vakinhoudelijke en didactische competentie. Verder blijkt dat zowel de leerkrachten in het regulier als in het speciaal basisonderwijs, zich het minst zouden willen ontwikkelen in hun organisatorische competentie.

In paragraaf 5.2 en 5.3 staat vermeld waarin de leerkrachten het regulier basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs zich per competentie in zouden willen ontwikkelen. Veel van de genoemde competenties die leerkrachten zouden willen ontwikkelen, komen overeen met de in hoofdstuk 4 genoemde competenties die leerkrachten zouden kunnen ontwikkelen op grond van de resultaten van de enquête.

Leerkrachten op beide soorten scholen gaven aan veel nodig te hebben om zichzelf te kunnen ontwikkelen in het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met ADHD. Enerzijds zijn dat persoonlijke zaken zoals liefde, geduld, etc. Anderzijds zijn dat ook items waarin naar mijn mening de scholen iets kunnen betekenen voor de leerkrachten door het bieden van cursussen en/of literatuur, het bieden van kennisdeling met collega’s en deskundigen, het bieden van tijd voor gesprekken met kind/ouders/IB’er.

6.2 Aanbevelingen

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat kennis, vaardigheden en attitudes van leerkrachten cruciaal zouden zijn om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met ADHD.

Naar mijn idee vallen ‘kennis’, ‘vaardigheden’ en ‘attitude’ allen onder het woord ‘competentie’.

Je hebt als leerkracht competenties nodig om in te kunnen spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling met ADHD. Zoals in de conclusie weergegeven, vormen voor beide scholen de pedagogische competentie, de vakinhoudelijke en didactische competentie en de competentie in reflectie en ontwikkeling ‘belangrijke ontwikkelcompetenties’.

Verder zou de competentie in het samenwerken met collega’s, voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een ‘belangrijke ontwikkelcompetentie’ zijn.

Aanbevelingen voor de ontwikkeling van de pedagogische competentie

Aanbevelingen voor de reguliere basisschool:

- Leerkrachten die, als het nodig is, een kind met ADHD ‘zelden’ of ‘soms’ even een time-out als afkoeling geven, of een aparte werkplek in de klas waar de leerling geen aandacht van

anderen krijgt, zouden beter tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoefte van een kind met ADHD door dit frequenter toe te gaan passen.

- Leerkrachten die een kind met ADHD 'zelden' of 'soms' ruimte voor beweging geven, zouden dit frequenter toe kunnen gaan passen.

Aanbevelingen voor beide soorten scholen:

- De leerkrachten die een kind met ADHD 'nooit', 'zelden' of 'soms' in zelfmanagement onderwijzen, zouden zich in deze competentie kunnen ontwikkelen.
- De leerkrachten die 'nooit', 'zelden' of 'soms' met de andere kinderen van de klas bespreken welk gedrag een kind met ADHD soms vertoont en op deze manier voor begrip van klasgenoten zorgen, zouden aan een onderwijsbehoefte van een kind met ADHD tegemoet kunnen komen door zich in deze competentie te ontwikkelen.

Aanbevelingen voor de ontwikkeling van de vakinhoudelijke en didactische competentie

Aanbeveling voor de reguliere basisschool:

- Leerkrachten die 'soms' op de interesses, mogelijkheden en behoeften van een kind met ADHD letten en het kind opdrachten aanbieden die daarop aangepast zijn, zouden daar meer op kunnen gaan letten, zodat het kind gemotiveerd blijft.

Aanbeveling voor de school voor speciaal basisonderwijs

- Leerkrachten die 'nooit', 'zelden' of 'soms' gebruik maken van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen, zouden zich hierin kunnen ontwikkelen.
- Leerkrachten die een kind met ADHD 'nooit', 'zelden' of 'soms' directe feedback proberen te geven op zijn prestaties, zouden dit frequenter kunnen gaan toepassen.

Aanbevelingen voor beide soorten scholen:

- Het controleren of de uitleg helder is, door het kind de opdracht te laten herhalen, vormt een ontwikkelpunt voor leerkrachten die dit 'zelden' of 'soms' toepassen.
- Leerkrachten die een kind met ADHD 'nooit', 'zelden' of 'soms' laten samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind met ADHD hulp, instructie en feedback geeft, zouden dit vaker toe kunnen gaan passen.

Aanbeveling voor de ontwikkeling van de competentie in het samenwerken met collega's

Aanbevelingen voor de reguliere basisschool:

- Er zouden meer onderwijsassistenten ingezet kunnen worden, om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden.
- Er zou meer samengewerkt kunnen worden met collega's en geleerd kunnen worden van collega's, door co-teaching met een intern begeleider.

Aanbevelingen voor de ontwikkeling van de competentie in reflectie en ontwikkeling

Aanbevelingen voor de reguliere basisschool:

- De kennis van leerkrachten over ADHD zou bijgehouden of vergroot kunnen worden door het volgen van cursussen, het lezen van vakliteratuur of kennisdeling met collega's of deskundigen, zodat de leerkrachten vaker in weten de spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en hen Passend Onderwijs kunnen bieden.
- De vaardigheden en attitudes van leerkrachten zouden verder ontwikkeld kunnen worden:
 - a. door co-teaching met een ambulant begeleider (of intern begeleider);
 - b. door gesprekken met (ervaren/deskundige) collega's;
 - c. wanneer leerkrachten een onderzoekende houding zouden blijven hebben of aannemen;
 - d. wanneer leerkrachten systematisch zouden (blijven) reflecteren op de situatie in de eigen groep en op het eigen handelen.

Aanbevelingen voor de school voor speciaal basisonderwijs

- Uit de enquête blijkt dat 38% van de leerkrachten 'vaak' een cursus volgt en 38% 'altijd' een cursus volgt. Naar mijn idee is het belangrijk dat deze leerkrachten cursussen blijven volgen en dat de leerkrachten die 'soms' een cursus volgen, dat vaker zouden gaan doen. Het grootste percentage van de leerkrachten zou vaker vakliteratuur kunnen lezen om zo de kennis over ADHD bij te houden of te vergroten.
- De vaardigheden en attitudes van leerkrachten zouden verder ontwikkeld kunnen worden:
 - a. wanneer leerkrachten een onderzoekende houding zouden blijven hebben of aannemen;
 - b. door in gesprek te blijven met (deskundige) collega's over succeservaringen en knelpunten;

Mogelijk vervolgonderzoek zou kunnen zijn:

- In gesprek te gaan met directie, intern begeleiders en/of leerkrachten van beide soorten scholen over de mogelijkheden om de aanbevelingen in praktijk te brengen, welke interventies daarvoor nodig zijn, wat de randvoorwaarden zijn, etc.
- Te meten in hoeverre het doorvoeren van de in dit onderzoek genoemde aanbevelingen, voor beide soorten scholen, effect heeft.

6.3 Discussie

Mijn oorspronkelijke plan was om van de ingevulde enquêtes een klein aantal enquêtes te bespreken met de betreffende geënquêteerde. Hierdoor zouden die leerkrachten de gelegenheid hebben gehad om hun reacties op de stellingen of open vragen nader toe te lichten.

Ook was ik graag aan de hand van de uitkomsten van de enquête met directie of intern begeleiders van beide scholen in gesprek gegaan, om samen de aanbevelingen, mogelijke interventies en randvoorwaarden te bespreken.

Daar het praktijkgedeelte van het onderzoek echter veel meer tijd in beslag nam dan verwacht, en de resultaten van het praktijkonderzoek al zo breed en veelomvattend waren, heb ik genoemd plan niet meer kunnen uitvoeren. Enerzijds is dit erg jammer, want die gesprekken of interviews zouden het onderzoek meer valide gemaakt hebben. Anderzijds moet je ook telkens de haalbaarheid voor ogen houden en realistisch blijven. Bovengenoemde ideeën zouden ook gebruikt kunnen worden voor een mogelijk vervolgonderzoek.

Niet alle in hoofdstuk 3 genoemde onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en bijbehorende competenties van leerkrachten konden in de enquête verwerkt worden, daar deze dan veel te uitgebreid zou worden. De onderwijsbehoeften en competenties die ik in hoofdstuk 3 genoemd hebt, maar die niet in de enquête verwerkt zijn, heb ik dus niet meegenomen in het praktijkonderzoek en daar kan ik dus ook geen conclusies aan verbinden.

Helaas zijn de open vragen (cijfers en opmerkingen) van de enquête niet door iedereen ingevuld. Gemiddelde resultaten zijn berekend op basis van de ingevulde cijfers, waarin dus niet alle enquêtes meegenomen konden worden.

De resultaten van dit onderzoek zijn niet generaliseerbaar, aangezien er maar twee scholen bij mijn onderzoek betrokken waren, en de aantallen ingevulde enquêtes per soort school veel van elkaar verschilden (19 tegenover 8). Verder moet ik hierbij ook melden dat niet alle leerkrachten van groep 3 t/m 8 van beide soorten scholen de enquête ingevuld hebben, waardoor het niet mogelijk was om van beide scholen precies in beeld te brengen welke competenties de leerkrachten gemiddeld hebben, zouden kunnen ontwikkelen en zouden willen ontwikkelen.

De resultaten van het onderzoek komen grotendeels overeen met de hypothese die ik in mijn onderzoeksvoorstel gesteld had. In de hypothese had ik de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en de benodigde competenties voor leerkrachten behoorlijk summier genoemd. Na onderzoek blijkt dit erg veelomvattend te zijn. Zoals ik in de hypothese vermeld had, komen leerkrachten in veel opzichten al tegemoet aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD. Inderdaad blijkt, zoals in de hypothese al genoemd, uit het onderzoek dat leerkrachten behoefte hebben aan meer kennis, het ontwikkelen van vaardigheden en ondersteuning door collega's/IB'ers.

7. EVALUATIE

Dit onderzoek is niet zonder slag of stoot tot stand gekomen...

Voordat ik aan de uitvoering van het huidige onderzoek begon, is daar best heel wat aan vooraf gegaan. Mijn oorspronkelijke plan was namelijk om te gaan onderzoeken welke invloed het centraal stellen van onderwijsbehoeften zou hebben op de begeleiding van een leerling met ADHD. Dit betrof een leerling die onlangs een indicatiestelling had ontvangen en waar ik rugzakbegeleider voor mocht worden (onder begeleiding van een ambulant begeleider en een intern begeleider). In verband met het praktijkgedeelte van het onderzoek, had ik al een aantal keren de betreffende leerling met ADHD geobserveerd. Aan de hand van de observaties wilde ik een plan van aanpak gaan opstellen voor de begeleiding van het kind en vervolgens meten wat na één maand begeleiding het resultaat van mijn aanpak zou zijn. Bij de uitvoering van het praktijkgedeelte liep ik echter tegen allerlei zaken aan: ik zou zoveel observaties moeten doen (nulmetingen, tussenmetingen, eindmetingen) dat ik dat praktisch gezien niet ingepland kreeg voordat mijn LIO-stage zou beginnen. Het betrof namelijk geen leerling uit mijn LIO-klas. Verder was het lastig om betrouwbare metingen te doen.

Met de leerling die ik voor mijn onderzoek zou observeren en begeleiden, ging het intussen eigenlijk best goed. Hij bleek weinig echte problemen in de klas te hebben door zijn ADHD. Hij had wel psycho-educatie en voorbereiding op het voortgezet onderwijs nodig, maar dat zijn geen leerkrachttaken en daar kon ik dus niets mee voor mijn afstudeeronderzoek. Tenslotte waren de interventies die ik in de literatuur vond, vrijwel allemaal op leerkrachtgedrag gericht; daar kon ik dus ook niets mee als ik het kind buiten de klas zou gaan begeleiden. Al met al: ik zag het niet zitten om dat onderzoek uit te voeren. Dus werd het tijd om aan een nieuw voorstel te gaan denken...

Doordat ik had gemerkt dat gedrag van een kind erg beïnvloedbaar is door de rol van de leerkracht, kwam het idee bij mij op of ik niet iets zou kunnen gaan doen met vaardigheden van leerkrachten. Dat vormde de aanloop naar de formulering van de huidige onderzoeksvragen. De uitvoering van dit onderzoek is vanaf het begin af aan gelukkiger veel soepeler verlopen.

Als ik terugblik op het hele proces, kan ik zeker wel een aantal reflecterende opmerkingen noemen:

Achteraf gezien is de onderzoeksopzet echt te breed geweest. Ik had op een gegeven moment niet meer bepaald overzicht over het onderzoek. Er zit zoveel in en voor je gevoel stip je alles maar aan. Zeker bij het trekken van conclusies en het formuleren van de aanbevelingen, liep ik vast op de hoeveelheid en diversiteit van onderdelen in dit onderzoek. Enerzijds wil je in de conclusies alle opvallende punten vanuit de resultaten noemen. Anderzijds is dat bijna niet haalbaar en valt het overzicht weg wanneer je alles gaat benoemen.

Ik had me achteraf gezien beter op één competentie kunnen richten, bijvoorbeeld: 'pedagogisch competent' of 'competent in reflectie en ontwikkeling'. Per competentie zijn al zoveel specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD te noemen, waar je ook veel dieper op in kunt gaan dan dat ik nu heb kunnen doen.

Aan de andere kant: een totaalplaatje als uitkomst is wel erg mooi! En het is interessant om te zien hoe de verschillende competenties op beide soorten scholen zich tot elkaar verhouden en waar met name de ontwikkelpunten in zitten.

Zoals bij de discussie reeds gemeld, heb ik vanwege de tijd en de haalbaarheid, mijn oorspronkelijke plan helaas bij moeten stellen. Ik was naar aanleiding van de resultaten van de enquête graag nog in gesprek gegaan met de directie, intern begeleiders en/of leerkrachten van beide scholen. Dat was nu niet meer mogelijk. Ik zie het als een leerpunt om een mogelijk toekomstig onderzoek echt goed af te bakenen door bij een groot onderwerp (zoals bijvoorbeeld van dit onderzoek), maar in te zoomen op één onderdeel en daarmee de diepte in te gaan, zodat je ook voldoende tijd en mogelijkheden hebt om alles goed en volgens plan uit te voeren.

De enquête bevatte best veel stellingen. Daar was ik me van bewust voordat ik hem afnam, maar ik had al diverse keren stellingen geschrapt. Wanneer ik nog meer zou gaan schrappen, vond ik het praktijkonderzoek niet meer echt betrouwbaar in verhouding met de vele informatie die ik in de literatuur had gevonden. Wanneer ik het onderzoek had beperkt tot één competentie, was dit probleem er waarschijnlijk ook niet geweest...

Mijn afstudeerbegeleider merkte op dat de vele opsommingen in hoofdstuk 3 paragraaf 2, niet zo mooi staan. Dat ben ik met hem eens. Toch heb ik ervoor gekozen om het zo te houden. Het zijn zoveel verschillende punten, dat wanneer je die achter elkaar gaat voegen, het er niet leesbaarder en overzichtelijker op wordt. De onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD zijn in paragraaf 3.2 op volgorde van de hulpzinnen van handelingsgericht werken geformuleerd. In paragraaf 3.4 zijn ze op volgorde van de competentielijst opgenomen in de tabellen.

Zoals al eerder opgemerkt, vormde dit een breed onderzoek en heeft het veel tijd gekost.

Echter: geen verloren tijd! Voor beide scholen is het - zeker in de aanloop naar Passend Onderwijs - naar mijn idee interessant om een overzicht te hebben van de gemiddelde vaardigheden van de leerkrachten (die meegewerkt hebben aan dit onderzoek) per competentie, en een idee te hebben wat vooral de ontwikkelpunten van de school zijn.

Zelf heb ik enorm veel geleerd van dit onderzoek. Het hele proces van 'onderzoek doen' heb ik als een interessant en bijzonder proces ervaren. Enerzijds interessant, door alles wat ik heb geleerd: ik heb veel kennis opgedaan op het gebied van Passend Onderwijs, ADHD en handelingsgericht werken. Kennis die mij hopelijk goed van pas zal komen in de praktijk!

Anderzijds bijzonder, doordat ik telkens weer hobbels en valkuilen tegen kwam, waar ik soms figuurlijk overheen moest stappen, maar waar ik soms ook over struikelde. Gelukkig waren er mensen om mij heen, die mij telkens weer de goede richting in stuurden! Gaandeweg zag ik allerlei punten die ik een volgende keer weer anders aan zou pakken, vanaf het moment van het opstellen van een onderzoeksvoorstel tot het trekken van conclusies en het doen van aanbevelingen, zoals ik die punten hierboven ook wel genoemd heb.

Al ging het allemaal niet vanzelf, ik kijk met heel veel plezier terug op de uitvoering van dit onderzoek! Ik hoop dat het niet alleen voor mijzelf, maar ook voor anderen een leerzaam onderzoek mag zijn!

Dankwoord

Tijdens het onderzoek heb ik veel betrokkenheid en steun ervaren van verschillende mensen.

In de eerste plaats wil ik mijn dank uitspreken aan de directie van 'school S' en de directie van 'school R', voor hun toestemming voor en medewerking aan dit onderzoek. Vervolgens wil ik de leerkrachten van genoemde scholen bedanken voor de bereidwilligheid tot het invullen van de enquêtes. Dankzij jullie is de uitvoering van dit onderzoek mogelijk geweest!

Verder wil ik Juriaan Steen, mijn afstudeerbegeleider van de Christelijke Hogeschool te Ede, hartelijk bedanken voor de diverse gesprekken en mailcontacten gedurende dit onderzoek. De tips en feedback die ik van hem ontving, gaven mij telkens weer energie en inzicht voor het vervolg van het onderzoek.

Ook wil ik Heleen Huisman, intern begeleider op 'school R', hartelijk bedanken voor haar enthousiasme en betrokkenheid van het begin tot het eind van dit onderzoek. Zij was telkens opnieuw bereid om mee te denken en mee te kijken. Ik waardeer het bijzonder hoeveel tijd en energie zij hierin heeft gestoken.

Nina Pijl, ambulant begeleider op de Donnerschool, wil ik bedanken voor haar betrokkenheid bij dit onderzoek. Zij heeft veel ideeën en tips aangeleverd voor de oorspronkelijke opzet van mijn afstudeeronderzoek. Echter ook nadat mijn onderzoeksopzet gewijzigd was, kreeg ik van haar weer diverse handvaten voor het literatuuronderzoek en het praktijkgedeelte, waar ik erg blij mee was, gezien haar kennis en deskundigheid. Ze verraste mij door vervolgens ook nog de tijd te nemen om

het totale verslag door te nemen en daar waardevolle en positieve feedback op te geven. Nina heeft veel voor mij betekend gedurende dit onderzoek.

Tenslotte wil ik iedereen die - op welke wijze dan ook - betrokken is geweest bij dit onderzoek, hartelijk bedanken! Mede dankzij de steun en bemoedigingen van familie en vrienden, heb ik dit onderzoek kunnen uitvoeren!

LITERATUURLIJST

Boeken:

- Baert, K. *Superleerkrachten gevraagd! De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2001.
- Baltussen, M., Dijkstra, R., Koekkoek, M., e.a. *Kinderen met speciale rechten. Omgaan met ADHD op school*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC), 2001.
- Barkley, R.A. *Diagnose ADHD. Een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 2001.
- Bollaert, R. *Zit stil! op school. Omgaan met ADHD in de klas*. Tiel: Lannoo, 2003.
- Brown, T.E. (red.). *ADHD en comorbiditeit gedurende de levensloop*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V., 2004.
- Compennolle, T. en Doreleijers, T. *Zit stil! Handleiding voor het opvoeden van overbeweeglijke kinderen*. Tiel: Uitgeverij Lannoo, 2002.
- Delfos, M.F. *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam, M.F. Delfos en Pearson Assessment and Information B.V., 2010.
- Golly, A. en Sprague, J. *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica, 2012.
- Jeninga, J. *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: Hbuitgevers, 2004.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. e.a. *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2011.
- Kessel, B. van, Helvoirt, C. van, Hoozeboom, F., e.a. *Buut. Passend Onderwijs, kom maar op!* Huizen: Uitgeverij Pica, 2010.
- Lieshout, T. van. *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2009.
- Pameijer, N., Beukering, T. van en Lange, S. de. *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2009.
- Pameijer, N. en Beukering, T. van. *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven: Acco, 1997.
- Paternotte, A. en Buitelaar, J. *Het is ADHD. Alles over de kenmerken, diagnose, behandeling en aanpak thuis en op school*. Houten: Balans / Bohn Stafleu van Loghum, 2006.
- Timmerman, K. *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2002.

Artikelen:

- Balans (De Zeepkist). 'Neem zorgen leraren serieus'. *Balans magazine* 24 (2011), nr. 7, p. 48-49.
- Heer, M. de. 'Van zwart-wit strategieën word je ongelukkig'. *Balans magazine* 23 (2010), nr. 5, p. 16-17.
- Hemels, I. en Paternotte, A. 'Inschool over het April onderwijszorgprofiel'. *Balans magazine* 24 (2011), nr. 4, p. 23.
- Krijger, D. 'Relatie leerling-leraar heeft effect op prestaties. We doen er te weinig mee.' *Balans magazine* 24 (2011), nr. 7, p. 40-43.
- Kruisdijk, S. 'Onderwijs daadwerkelijk passend maken'. *Balans magazine* 24 (2010/2011), nr. 1, p. 54-55.
- Notten, R. van. 'Positieve benadering, coaching en netwerken bij CHADD'. *Balans magazine* 23 (2010), nr. 2, p. 44-47.
- Overveld, K. van, 'Wat je vroeg aanpakt, hoef je later niet op te lossen', *Pulse PO* 2 (2010), nr. 5, p. 18-21.

- Paternotte, A. 'Gedrag is te leren.' *Balans magazine* 23 (2010), nr. 9, p. 32-33.
- Paternotte, A. 'Passend Onderwijs: Wanneer verandert er wat?' *Balans magazine* 24 (2011), nr. 7, p. 13.
- Pulse. 'Het onderwijszorgprofiel'. *Pulse PO* 3 (2011), nr. 4, p. 31.
- Taal, P. en Holtslag, F. 'Contact met leerkracht of mentor is cruciaal.' *Balans magazine* 24 (2011), nr. 6, p. 50-51.
- Tol, G. van. 'Passend onderwijs voor alle kinderen.' *Pulse PO* 3 (2011), nr. 4, p. 46-47.
- Zwart, Y. 'Samen staan we sterk' *Didaktief Special* 41 (2011), nr. 5, p. 13.

Internet:

- Inschool. Passend Onderwijs. April Onderwijszorgprofiel 2011/2012. *Inschool, sterk in goed onderwijs*. <http://www.inschool.nl/passend-onderwijs/april-onderwijszorgprofiel> (5 oktober 2011).
- Onderwijscoöperatie (voorheen: SBL). Bekwaamheid. Bekwaamheidseisen / Lerarencompetenties / Competentiematrix. *Onderwijscoöperatie, van voor en door de leraar* (publicatiedatum 'Bekwaamheidseisen PO Word': mei 2004). <http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-bekwaamheid.html?onco&artikelen&45> (1 mei 2012).
- Passend Onderwijs. Home. Nieuws / Veelgestelde vragen. *Passend Onderwijs*. www.passendonderwijs.nl (18 mei 2012).
- PO Raad. Nieuws. 'PO-Raad blij met fasering invoering Passend Onderwijs'. *PO Raad* (11 mei 2012). <http://www.poraad.nl/content/po-raad-blij-met-fasering-invoering-passend-onderwijs> (23 mei 2012)
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. Publicaties. Sectoren. Voortgezet Onderwijs. Wet BIO en bekwaamheidseisen. *Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (28 februari 2007). <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/publicaties/2007/wet-bio-en-bekwaamheidseisen> (1 mei 2012).
- Van Dale Uitgevers. Home. *Van Dale*. www.vandale.nl. (1 mei 2012)
- Vereniging Balans. Is het ADHD? Kenmerken van ADHD en ADD. Impulsiviteit. *Steunpunt ADHD* (13 februari 2012). <http://www.steunpuntadhd.nl/> (1 mei 2012).
- Wikipedia. Hoofdpagina. *Wikipedia, de vrije encyclopedie*. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Competentie> (1 mei 2012).

Overige documenten:

- Bijsterveldt, M. van. Brief aan de schoolbesturen van het vso over Passend Onderwijs. Mei 2012. (te downloaden via: <http://www.passendonderwijs.nl/nieuws/meer-tijd-voor-invoering-passend-onderwijs/>)
- Eijnsink, A., Limpens, M., Nekkers, J. *Geén kind tussen wal en schip! Voorstellen voor meer aandacht voor zorgleerlingen in het onderwijs*. PvdA Tweede-Kamerfractie, januari 2005. (te downloaden via: http://www.angelieneijnsink.pvda.nl/binaries/content/assets/angelieneijnsink/PvdA_Eijnsink_Geen+kind+tussen+wal+en+schip.pdf/PvdA_Eijnsink_Geen+kind+tussen+wal+en+schip.pdf)
- Infinite Financieel. *Passend Onderwijs in PO en VO - een vergelijking van de huidige en de nieuwe situatie*. Utrecht: 20 juni 2011. (te downloaden via: <http://www.infinitebv.nl/site/infinite/assets/documents/Samenvatting%20stelselwijziging%20passend%20onderwijs%20t.b.v.%20website%20Infinite,%20versie%2020%20juni%202011.pdf>)
- Schoolgids 2011/2012 'school S'.

BIJLAGE 1 - Enquête

ENQUÊTE

*Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften...
een positieve blik op het bieden van onderwijs aan kinderen met ADHD*

VOORAF...	ja	nee
Ik heb dit jaar een kind met de diagnose ADHD in de klas.		
Ik heb dit jaar een kind in de klas, waarvan men vermoedt dat hij/zij ADHD heeft, maar waarbij nog geen diagnose is gesteld.		
Ik heb in voorgaande jaren een kind met de diagnose ADHD in de klas gehad.		
Ik heb in voorgaande jaren een kind in de klas gehad, waarvan men vermoedde dat hij/zij ADHD had, maar waarbij nog geen diagnose was gesteld.		

1. INTERPERSOONLIJKE COMPETENTIE	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Aan het begin van de dag sta ik bij de deur en begroet ik de kinderen.					
b) Ik probeer de tijd te nemen voor persoonlijk contact met een kind.					
c) Ik leer een kind vaardigheden aan door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden en te visualiseren.					
d) Ik stel duidelijke gedragsregels en bied op deze wijze duidelijkheid over het gewenste gedrag.					
e) Ik hanteer de gestelde gedragsregels consequent.					
f) Ik leg het accent op positief gedrag van kinderen en beloon dit door het geven van positieve feedback of beloningen.					
g) Ik negeer ongewenst gedrag dat nog niet de grenzen van het toelaatbare overschrijdt.					
h) Ik weet juist te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en weet de juiste interventie te doen.					
i) Ik probeer ongewenst gedrag tijdig in te perken door met het kind non-verbale signalen af te spreken, waarmee ik het kind kan bijsturen.					
j) Tijdens het bespreken van probleemgedrag met een kind met ADHD, hanteer ik concreet taalgebruik: • zo min mogelijk woorden; • duidelijk, direct, specifiek.					
k) Ik geef een kind direct feedback op zijn/haar gedrag.					

Hoe beoordeel je je <u>eigen interpersoonlijke competentie</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

2. PEDAGOGISCHE COMPETENTIE	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Ik toon begrip voor de onmacht van een kind met ADHD.					
b) Ik neem een positieve houding aan bij het omgaan met					

kinderen met ADHD en denk in termen van mogelijkheden in plaats van in termen van problemen en beperkingen.					
c) Ik houd een kind met ADHD in het oog om hem/haar snelle feedback te kunnen geven, met name bij de start en het einde van een les.					
d) Als het nodig is geef ik een kind met ADHD even een time-out als afkoeling, of een aparte werkplek in de klas, waar de leerling geen aandacht van anderen krijgt.					
e) Ik geef een kind met ADHD regelmatig ruimte voor beweging.					
f) Ik onderwijs een kind met ADHD in zelfmanagement, door hem/haar te leren: • het eigen gedrag te monitoren (en doelen te stellen); • het eigen gedrag te noteren; • het eigen gedrag te evalueren; • het eigen gedrag te bekrachtigen (zichzelf te belonen).					
g) Ik zorg ervoor dat een kind met ADHD iedere dag een nieuwe kans krijgt.					
h) Ik bespreek met de andere kinderen van de klas welk gedrag een kind met ADHD soms vertoont en zorg op deze manier voor begrip van klasgenoten.					

Hoe beoordeel je je <u>eigen pedagogische competentie</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

3. <u>VAKINHOUDELIJKE EN DIDACTISCHE COMPETENTIE</u>	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Ik combineer auditieve en visuele aspecten in de instructie.					
b) Ik maak gebruik van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen. <i>Bijvoorbeeld: Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? Ik doe mijn werk. Heb ik het goed gedaan?</i>					
c) Ik maak tijdens de instructie van tijd tot tijd even oogcontact met een kind met ADHD, zodat ik met het kind in contact blijf.					
d) Ik controleer of mijn uitleg helder is door het kind de opdracht te laten herhalen.					
e) Ik laat een kind met ADHD samenwerken met een klasgenoot, waarbij de klasgenoot het kind met ADHD hulp, instructie en feedback geeft.					
f) Ik let op de interesses, mogelijkheden en behoeften van een kind met ADHD en bied het kind opdrachten aan die daarop aangepast zijn, zodat het kind gemotiveerd blijft.					
g) Ik geef een kind met ADHD korte taken (ik deel zijn taak eventueel op in deeltaken) om overzichtelijkheid te bevorderen.					
h) Ik werk met een vast systeem voor het vragen van hulp aan de leerkracht (uitgestelde aandacht).					

Bijvoorbeeld: vinger opsteken, vaste loopronde, etc.					
i) Ik probeer een kind met ADHD directe feedback te geven op zijn prestaties. <i>Bijvoorbeeld: door het werk snel na te kijken of het kind zelf zijn werk te laten nakijken.</i>					

Hoe beoordeel je je <u>eigen vakinhoudelijke en didactische competentie</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

4. <u>ORGANISATORISCHE COMPETENTIE</u>	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Ik zorg ervoor dat een kind met ADHD kan zien hoe lang een activiteit duurt. <i>Bijvoorbeeld d.m.v. een klok, time-timer, horloge, zandloper.</i>					
b) Ik laat een kind met ADHD met een checklist werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken.					
c) Ik geef het kind verantwoordelijkheid. <i>Bijvoorbeeld: bij samenwerken, bij het uitvoeren van een taak, bij het werken met een eigen planning/weektaak.</i>					
d) In mijn klas zijn de (gedrags)regels duidelijk zichtbaar opgehangen.					
e) Ik werk met dagritmekaarten of vermeld het rooster op het bord.					
f) Ik wijk niet af van vaste routines en maak eventuele wijzigingen in structuur en regels van tevoren duidelijk.					
g) Ik zorg voortdurend voor voorstructurering van allerlei situaties voor een kind met ADHD. <i>Bijvoorbeeld: pauze, vrije situaties, huiswerk, activiteiten die de leerling kan doen als zijn/haar taak af is</i>					
h) Ik stel als eis dat de tafel, het kastje/laasje opgeruimd moeten zijn.					
i) Ik zorg ervoor dat materialen, hulpmiddelen, spellen, etc. ordelijk en overzichtelijk op een vaste plaats liggen.					

Hoe beoordeel je je <u>eigen organisatorische competentie</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

5. <u>COMPETENTIE IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S</u>	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Ik werk samen met een onderwijsassistent om zo meer zorg binnen de groep te kunnen bieden.					
b) Ik werk samen met, en leer van mijn collega's, door co-teaching. <i>(Co-teaching = samenwerken met een collega binnen een groep, waarbij beide leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het onderwijs in de groep. Zij leren van elkaar door verschillende vormen van klassen- en gedragsmanagement, verschillende instructiewijzen, etc.)</i>					

Hoe beoordeel je je <u>eigen competentie in het samenwerken met collega's</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

6. <u>COMPETENTIE IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING</u>	nooit	zelden	soms	vaak	altijd
a) Ik reflecteer systematisch op de situatie in mijn eigen groep en op mijn eigen handelen. <i>Bijvoorbeeld: Wat vind ik goed/minder goed gaan met dit kind/deze groep? Hoe komt dat? Wat is mijn eigen aandeel hierin?</i>					
b) Ik heb een onderzoekende houding. <i>Bijvoorbeeld: Ik registreer hoe vaak een incident plaatsvindt en hoe ik er op reageer.</i>					
c) Ik sta open voor feedback van anderen en probeer deze te verwerken in de praktijk.					
d) Ik volg een cursus om mijn kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten.					
e) Ik lees vakliteratuur om mijn kennis over gedragsproblemen bij te houden of te vergroten.					

Hoe beoordeel je je <u>eigen competentie in reflectie en ontwikkeling</u> op een schaal van 10 (positief) → 0 (negatief)?	
Welk cijfer op dezelfde schaal van 10 → 0 zou je willen bereiken?	
Wat zou je anders willen doen?	

<u>OPEN VRAGEN</u>
1. Waarin zou je jezelf willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD?
2. Wat heb je daarvoor nodig?

HARTELIJK BEDANKT VOOR JE TIJD EN BETROKKENHEID!!!

BIJLAGE 2 - Resultaten gesloten vragen enquête

BIJLAGE 3 - Resultaten open vragen enquête

RESULTATEN OPEN VRAGEN ENQUETE

- REGULIER BASISONDERWIJS -

1. Interpersoonlijke competentie

Wat zou je anders willen doen?

- Nog meer positief gedrag benoemen.
- Het positieve gedrag meer benadrukken.
- Ik zou wat duidelijker en consequenter willen zijn.
- Concreet handhaven van de klassenregels, omdat je geneigd bent leerlingen met ADHD soepeler te behandelen, terwijl het voor hen goed is dat ook zij leren zich aan de regels te houden. Wanneer je dat consequent doet, werkt dat goed en geef het rust aan de leerling!
- Blijven 'trainen' in consequentheid en korte, duidelijke feedback (weinig woorden).
- Altijd dezelfde lijn vasthouden.
- Ik wil meer specifieke vaardigheden die nodig zijn om leerlingen met ADHD goed te kunnen begeleiden, me eigen maken. Daarvoor is eerst meer parate theoretische kennis nodig, maar daarnaast zijn ook de vaardigheden nodig die op grond van de opgedane kennis toegepast moeten gaan worden.
- Handelen zoals hier genoemd: 'Ik leer een kind vaardigheden aan door gewenste gedragingen in stappen op te delen, te modelleren, concreet te verwoorden en te visualiseren.' 'Ik weet juist te reageren op ongewenst gedrag van een kind met ADHD en weet de juiste interventie te doen.'
- Beter reageren op ongewenst gedrag.
- Op welk tijdstip moet je feedback geven op ongewenst gedrag?
- Ik zou willen weten wat ik van een kind met ADHD (of een ander probleem) mag verwachten. Welke doelen te halen zijn en waar een kind echt niks aan kan doen. (Dus wat ik als leerkracht dan moet accepteren.)
- Proberen meer er achter te komen waarom een kind het gedrag vertoont.
- Meer materiaal ontwikkelen ter visualisering. Tijd ontbreekt vaak en je gaat weer door.
- Meer gesprekken met ouders en dan onder schooltijd.
- Werken aan communicatie tussen kind met ADHD en andere leerlingen en kind met ADHD en leerkracht.
- Meer geduld...
- Meer tijd hebben voor persoonlijk contact om het kind meer inzicht te geven in zijn handelen.

2. Pedagogische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- Meer begrip tonen en tijd geven.
- Begrip tonen. Vaak denk ik: doe normaal, iedereen kan het toch? Vaak gaan klieren en onmacht hand in hand. Klieren wordt erger en dat ligt volgens mij niet altijd aan ADHD.
- Ik ben heel bang dat ik dat kind te apart ga behandelen, terwijl het ergens toch apart behandeld moet worden. Daar moet ik een gulden middenweg in zien te vinden.
- Positiever omgaan met deze kinderen. Ik zie ze nog teveel als lesverstoorders...
- Meer zien op de mogelijkheden, dan op de beperkingen van deze kinderen.
- Het kind meer bewegingsvrijheid te geven, bijvoorbeeld extra klusjes, zodat hij even kan lopen...
- Het ruimte geven voor regelmatig bewegen en het zelfmanagement zijn dingen ik me graag meer eigen wil maken.

- Ruimte voor beweging is een aandachtspunt. Je bent meestal in de sleur van het lesgeven bezig.
- Het 'inplannen' van bewegingsruimte is een mooi aandachtspunt!
- Ik zou meer aan zelfmanagement van een kind willen doen. Meestal is het zo van: ik bepaal...en jij luistert en doet exact wat ik zeg. (Is wel duidelijk voor een ADHD'er.)
- 'Ik onderwijs een kind met ADHD in zelfmanagement.' Ik doe dit vaak voor een kind, maar zou het veel meer door het kind zelf willen laten doen.
- Meer en beter zelfmanagement aanleren.
- Handelen zoals hier genoemd: 'Ik onderwijs een kind met ADHD in zelfmanagement.'
- Een kind met ADHD leren om zijn eigen gedrag te evalueren, zodat hij leert van zijn 'fouten'.
- Consequenter en meer specifiek gerichte aandacht voor dat kind.
- Meer positieve feedback geven.

3. Vakinhoudelijke en didactische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- De taak in stukken verdelen en meer controleren of een kind de instructie begrijpt en de taak kan overzien.
- Helderder zijn: meer de denkstappen aangeven, controleren of uitleg helder is, samenwerken: MEER UIT HET KIND ZELF LATEN KOMEN.
- Samenwerken met een klasgenoot is best mogelijk bij bijv. de rekenles. Ook de directe feedback en de deelstappen van de taak zijn aandachtspunten.
- Een klasgenoot het kind met ADHD laten helpen.
- Meer investeren in:
 - omgang van andere leerlingen met ADHD
 - zelfsturing ADHD'er
- Kortere taken en misschien toch meer samen laten werken.
- Opdrachten meer in delen knippen en snelle feedback (nakijken).
- Meer aanpassingen maken voor leerlingen met ADHD, bijv. een taak waarbij het kind regelmatig even kan lopen.
- Kind met ADHD leren omgaan met uitgestelde aandacht.
- Nog vaker directe feedback geven, nog meer samenwerken.
- Info van een IB'er o.i.d.
- Een visueel vast systeem inzetten voor de instructie en opvolgende les, bijv. een 'stoplicht' gebruiken.
- Ik vind het heel moeilijk om kinderen anders te behandelen dan anderen.

4. Organisatorische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- De checklist vind ik persoonlijk voor groep 3 niet een optie. De verantwoordelijkheid geven gaat nu na de kerst in bij rekenen!
- Checklist ontwikkelen.
- Ik moet wat meer belang hechten aan opgeruimd, orde, structuur bij punt b: heb je een voorbeeld van zo'n checklist.
- Het laten werken met een checklist vind ik wel een goed idee.
- Het kind zelf zijn eigen werk laten structureren d.m.v. een checklist.
- Het geven van eigen verantwoordelijkheid.
- Meer doen aan het neerleggen van verantwoordelijkheid bij de ADHD'er.
- Ik zou graag meer situaties willen voorstructureren als dat nodig is. Het is echter niet altijd nodig!
- Gestructureerder werken en zijn.
- Van mezelf ben ik redelijk gestructureerd, dus probeer ik dat de leerlingen ook bij te brengen. Je merkt dat zelfs chaotische leerlingen daar plezier in kunnen krijgen.

- Meer structuur aanbrengen voor het individuele kind met probleempjes.
- Ik hou van flexibiliteit en wijk gerust eens even af van het programma. Maar voor een kind met ADHD is dat niet altijd bevorderlijk.
- Vooral meer netheid in de klas en op de werkplekken van kinderen. Een checklist maken is ook een goed idee!

5. Competentie in het samenwerken met collega's

Wat zou je anders willen doen?

- Beide punten uit de enquête zijn erg belangrijk. Het realiseren is alleen lastig.
- Assistent hebben we niet op school en als er dingen zijn hebben we collega's om het op te lossen.
- Meer leren nadenken hoe deze hulp effectief kan worden ingezet.
- Meer tijd nemen voor co-teaching!
- Werken met een parallel collega doe ik al jaren; voor het 'leren van elkaar' is door tijdsgebrek vaak weinig ruimte. Zou wel mooi zijn, als dat anders was... Ook werk ik in de klas weinig samen met een assistent, ben misschien soms té zelfstandig...
- Samenwerken met collega is m.i. geen co-teaching, maar we leren wel veel van elkaar. Ook met parallelcollega's delen we veel.
- Meer bij elkaar in de klas.
- Meer bij elkaar kijken tijdens de lessen.
- Meer tijd voor collegiale consultatie.
- Meer tijd maken voor het leren van elkaar, bijv. door collegiale consultatie.
- Ik sta alleen voor deze groep, maar kan erg goed buiten de lesuren met collega's over (zorg)leerlingen praten en zo 'steunen' we elkaar.
- Duidelijker en meer van te voren werken.

6. Competentie in reflectie en ontwikkeling

Wat zou je anders willen doen?

- Alle punten zijn zeer voor verbetering vatbaar.
- Meer reflecteren over mijn eigen handelen.
- Meer bewust onderzoekend bezig zijn; hoe vaak gebeurt iets en wat is mijn invloed daarop?
- Ik zou me er iets meer in kunnen verdiepen.
- Af en toe een cursus is leerzaam; soms zou ik meer willen/moeten lezen.
- Evt. een cursus m.b.t. gedragsproblemen volgen. Ik wil heel graag weer verder leren op dit gebied. Het onderwijs verandert zo sterk.
- Tijd willen hebben/maken voor verdieping in gedragsproblematiek.
- Ik zou je soms meer moeten verdiepen in de literatuur of deelnemen aan een cursus.
- Meer de vakliteratuur bijhouden.
- Meer vakliteratuur lezen en dat in praktijk brengen.
- Meer 'delen' met collega's die hier verder in zijn.

Open vragen

1. Waarin zou je jezelf willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD?

- Consequentheid in het toepassen van gedragsregels.
- Ik vind het heel moeilijk, omdat ik nog nooit een echte ADHD-er in de klas heb gehad. Enerzijds moet je ook wel rekening houden met deze kinderen, anderzijds zijn er voor hen ook zeker regels waar ze zich absoluut aan moeten houden.
- Leren reflecteren op mijn handelen op het gedrag van een leerling met ADHD, om hierdoor de juiste aanpak te vinden. Wat vraagt dit kind (met zijn gedrag) van mij?
- Concreet vastleggen van reflecties op het gedrag van leerlingen en leren om sneller hulp te vragen.
- Ik wil me vooral ontwikkelen in de competentie reflectie en ontwikkeling. Als dit meer

gestalte krijgt, volgt de rest als vanzelf.

- Meer kennis van verschillende gedragsproblemen en de aanpak daarvan.
- Achtergrondinformatie bij het ontwikkelen van hulpmaterialen voor een ADHD'er.
- Ik zou meer willen weten over kinderen met ADHD. Wat kun je wel of niet van ze vragen. Maar dit zal waarschijnlijk per kind bekeken moeten worden.
- Kennis in problematiek en juiste aanpak.
- Meer verdieping qua literatuur.
- Ik zou graag nog meer kennis willen over de achtergronden van deze kinderen, en ook nog meer kennis over wat ons te wachten staat met Passend Onderwijs. Ook zou ik graag willen leren hoe we als school meer systematisch en kwalitatief goed overleg kunnen hebben over het gedrag van kinderen. En het lijkt me goed als we als team open staan voor andere handels- en zienswijzen met/op deze kinderen, zodat we van anderen kunnen leren.
- Theorie aan praktijk koppelen.
- Evt. een opfriscursus volgen. In ieder geval blijven checken of datgene wat ik als leerkracht biedt, ook voor het kind duidelijk en geschikt is.
- Praktische handvaten blijven welkom. Tangle bijv. was voor mij een eye-opener.
- Tijd voor het kind nemen.
- Ik zou graag willen weten hoe je taken die kinderen tijdens het zelfstandig werken moeten maken en instructie voor de les moet aanpassen, zodat het voor kinderen minder prikkels oplevert en ook zodat het overzicht biedt voor een kind.
- Wat meer verantwoordelijkheid uit handen geven en bij het kind neerleggen.

2. Wat heb je daarvoor nodig?

- Bijscholing/cursussen.
- Literatuur en/of cursus. Ook kennisdeling met collega's.
- Cursus: Een kind met ADHD in de klas?
- Ervaren collega's, literatuur, lezingen/presentaties, workshops, cursus, coaching...
- Af en toe iemand met kennis van ADHD in de klas, die handige tips kan geven. Meer tijd, een cursus en meer ruimte in je hoofd!
- In de eerste plaats tijd. Daarnaast ook enthousiasme en bevlogenheid. En ik zou graag weer verder leren, dus een gerichte studie heb ik ook nodig.
- Lezen van Balans en met elkaar spreken over leerlingen met ADHD.
- Collega's die mij hierin steunen, maar die heb ik! Meer zelfdiscipline.
- Observatie van hoe ik dat nu doe, en reflectie van iemand met kennis op dit gebied.
- Tijd.
- Tijd en geld, erg klassiek, maar wel de werkelijkheid.
- Nog meer zelfreflectie.
- Goede literatuur. Goede besprekingen op de werkvloer.
- Evt. studie, gesprekje kind, ouders, invallende leerkrachten en IB-ers.
- Heel veel liefde, geduld, betrokkenheid en inlevingsvermogen!

RESULTATEN OPEN VRAGEN ENQUETE **- SPECIAAL BASISONDERWIJS -**

1. Interpersoonlijke competentie

Wat zou je anders willen doen?

- De juiste interventie doen bij ongewenst gedrag.
- Het volgende punt versterken en uitdiepen: 'Ik probeer ongewenst gedrag tijdig in te perken door me het kind non-verbale signalen af te spreken, waarmee ik het kind kan bijsturen.'
- Dingen die ik nu al doe nóg meer doen.
- Bewuster omgaan met deze problematiek.
- Kennis vergaren.

2. Pedagogische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- Blijven observeren, meebewegen met het kind binnen de gestelde kaders, positief blijven, ingaan op de humor en sociale kant van ADHD-ers, mogelijkheden van hen optimaal benutten en het blijven voeden van positief zelfbeeld en zelfwaardering.
- Ik wil graag op een positieve, concrete manier aan leren geven, wat voor gedrag ik van de kinderen verwacht.
- Onderwijzen in het zelfmanagement van een kind met ADHD.
- 'Ik onderwijs een kind met ADHD in zelfmanagement'. Daarmee maak je een kind sterker.
- Het kind meer verantwoordelijkheid geven in zijn eigen handelen. ('Ik onderwijs het kind met ADHD in zelfmanagement.')
- Elk kind met ADHD is anders. Hier moet echt rekening mee gehouden worden. Een aparte werkplek is er niet, omdat de groep klein is, en er rust in is. De kinderen bij mij in de groep lijken het niet nodig te hebben. Ik vind het wel lastig om echt met kinderen te bespreken het gedrag van een kind met ADHD. Wat zeg je wel en wat niet? Kinderen accepteren ook al snel wat van elkaar, iedereen is anders.

3. Vakinhoudelijke en didactische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- 'Ik maak gebruik van een zelfinstructie-methode voor het kind met denkstappen.' En 'Ik controleer of mijn uitleg helder is door het kind de opdracht te laten herhalen.'
- Taken gestructureerd aan blijven bieden, ingaan op onderwijsbehoeften, kansen uitbuiten, stap-voor-stap grenzen verleggen van zelfstandigheid in werk, zorgen voor veel succeservaringen en inzicht geven in leerproces.
- Vooral 'Ik probeer een kind met ADHD directe feedback te geven op zijn prestaties.' uitdiepen.
- Bewuster feedback geven. Het kind in de gaten blijven houden. Soms lijkt het goed te gaan, maar achteraf blijkt dat ze het toch niet hebben begrepen. Samenwerken met andere kinderen kan ook uitgebreid worden, al is dat wel lastig voor in groep 4.
- Meer werken met MI (Meervoudige Intelligentie).

4. Organisatorische competentie

Wat zou je anders willen doen?

- Met name het volgende uitdiepen: 'Ik laat een kind met ADHD met een checklist werken, zodat hij/zij nauwkeurig en gestructureerd leert werken.' en 'In mijn klas zijn de (gedrags)regels duidelijk zichtbaar opgehangen.'
- Met checklist werken.
- Werkmomenten gestructureerder.
- Een kind leren gestructureerd te werken.

5. Competentie in het samenwerken met collega's

Wat zou je anders willen doen?

- Nog meer contact en meer bespreken van de manier van aanpak.
- Meer overleg.
- Co-teaching kan nog meer worden uitgebreid. Leren van elkaar is best lastig, omdat de tijd hiervoor beperkt is. Observaties doen bij je maatje is ook lastig, omdat er dan iemand anders voor je eigen groep moet.

6. Competentie in reflectie en ontwikkeling

Wat zou je anders willen doen?

- Ik ben voortdurend aan het nadenken over hoe het gaat in de klas en wat ik anders (beter) zou kunnen doen. Dit is een blijvend leerproces.
- Systematisch en realistisch reflecteren op het eigen handelen.
- Reflectie schiet er soms bij in. Het is wel echt noodzakelijk; hierin kan ik nog een stap zetten.
- Vakliteratuur neem ik niet bewust tijd voor; is ook geen tijd voor. Gesprekken, ervaringen delen met collega's is ook heel erg waardevol.
- Nog meer kennis.
- Meer lezen over gedragsproblemen.

Open vragen

1. Waarin zou je jezelf willen ontwikkelen om Passend Onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met ADHD?

- Steeds weer reflecteren op mijn eigen handelen t.o.v. elk individueel kind, het bijhouden van literatuur en het met collega's bespreken van knelpunten en blijven delen van succeservaringen (bijv. d.m.v. intervisie).
- Meer kennis krijgen over ADHD. De algemene zaken zijn bekend, maar ieder kind met ADHD is anders. In grote lijnen hebben 3 kinderen met ADHD uit mijn groep dezelfde gedragingen. In kleine dingen verschillen zij. Deze kleine dingen hebben echter grote invloed op hun innerlijke en uiterlijke gedragingen.
- Meer kennis van gedragsproblemen vergaren en meer leren experimenteren om de goede aanpak te vinden en te leren gebruiken.
- Meer kennis opdoen en een plan van aanpak voor het kind m.b.t. de werkmomenten.
- Hoe kun je hen helpen met impulsiviteit beheersen en reflecteren? Wat is hun grootste vraag/behoefte? Hoe, wanneer, waar kun je hun sterke kanten in zetten?
- Het kind leren kennen, literatuur lezen. Welke handvaten bieden zij? Elk kind heeft ADHD of zijn/haar eigen manier. Het is belangrijk dat het kind voorop staat, en niet hoe het in de literatuur beschreven staat. Ik wil toepassen wat ik in de literatuur lees, en daarbij het afstemmen op het kind. Door contact met andere leerkrachten zal ik daar ook veel van leren.
- Studie.

2. Wat heb je daarvoor nodig?

- Contact met ouders, lezen van vakliteratuur, kennis delen met (ervaren) collega's, volgen van cursussen, praten met het kind zelf.
- Voornamelijk tijd...en het besef dat je open staat om ervoor te gaan om de goede manier te vinden.
- Boeken.
- Plan van aanpak. Achtergrondinformatie.
- Deskundige tips en hulp.
- Vakliteratuur. Wellicht een cursus, zodat er doelgericht te werk gegaan kan worden. Andere leerkrachten.