

Meesterstuk:

Hoe kan ik mijn 'ADHD' talent naar boven halen?

**ALTERNATIEVE
ENERGIEBRONNEN**

Postbus 1045

6801 BA Arnhem

www.loesje.nl

**MIJN NEEFJE
MET ADHD**

Loesje

Blijf sitte ken ik nie
Je kun nie alles kenne
Aan stiltesitte wen ik nie
Ik ben wel goet in rnne
Ik ren de heele sooi vobbij
Ik ben een supersnelle
Nou an daffin ik mooi vammij
Maar ja ik ken nie telle
En ik ken ook nie sgrijfe ik
Ik sal wel sitte blijfe ik

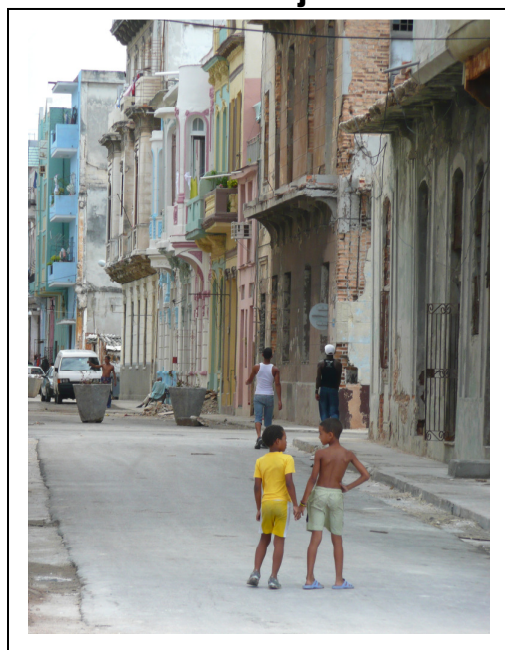
Uit: Deesje, Joke van Leeuwen

Auteur:	Fleur Janssens
Studentnummer:	2150580
Leerroute:	Master Special Educational Needs Gespecialiseerd leraar Fontys Opleidingencentrum Speciale Onderwijszorg
Naam module:	GL05
Naam docent:	Ilse de Baar
Lesplaats:	Nijmegen
Datum:	26-04-2011

Inhoudsopgave:

Voorwoord:	3
Samenvatting:	4
Inleiding:	5
Hoofdstuk 1 Context en theoretisch kader:	6
Hoofdstuk 2 Onderzoeksplan:	11
Hoofdstuk 3 Resultaten:	12
Deelvragen:	12
1. Wat is de invloed van ADHD op het leren lezen?	12
2a. Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?	17
Samenvattend:	26
2b. Welke begeleidingsvaardigheden gebruik ik tot nu toe al?	28
3. Hoe leert de Roelant- Berk en Beukschool leerlingen met ADHD lezen?	36
4. Wat kan Gijs er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces?	40
5. Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leesproces?	47
6. Welke begeleidingsvaardigheden hebben de bovenbouw kinderen met ADHD en een leesprobleem destijds als prettig ervaren?	50
Hoofdstuk 4 Discussie en conclusie:	58
Hoofdstuk 5 Persoonlijke reflectie:	66
Literatuur opgave:	68
Bijlage 1:	72
Bijlage 2:	73
Bijlage 3:	74
Bijlage 4:	79
Bijlage 5:	86
Bijlage 6:	91

Dit is mijn talent:



Fotograferen.



Schilderen.

Voorwoord:

Voor u ligt het sprankelende Meesterstuk, dat ik tijdens mijn opleiding Master SEN 'Gespecialiseerde leraar' heb gerealiseerd. Van mij werd verwacht dat ik met dit meesterstuk een bijdrage zou kunnen leveren aan het verbeteren van mijn onderwijspraktijk. Ik ben er trots op dat mijn meesterstuk daar inderdaad aan heeft kunnen bijdragen.

Ik heb met veel plezier en enthousiasme aan dit meesterstuk gewerkt! Ik was steeds erg nieuwsgierig naar de onderzoeksresultaten en ik hoop dat eenieder die dit leest dat ook zo ervaart.

Hierbij wil ik tevens mijn medestudenten, mijn docent mevrouw de Baar, orthopedagoog mevrouw Beulen en RT'er mevrouw Giesen bedanken voor hun hulp en betrokkenheid bij het ontwikkelen van mijn meesterstuk.

Ik wens iedereen veel leesplezier bij het lezen van mijn onderzoek: "Hoe kan ik mijn ADHD talent naar boven halen?"

Fleur Janssens

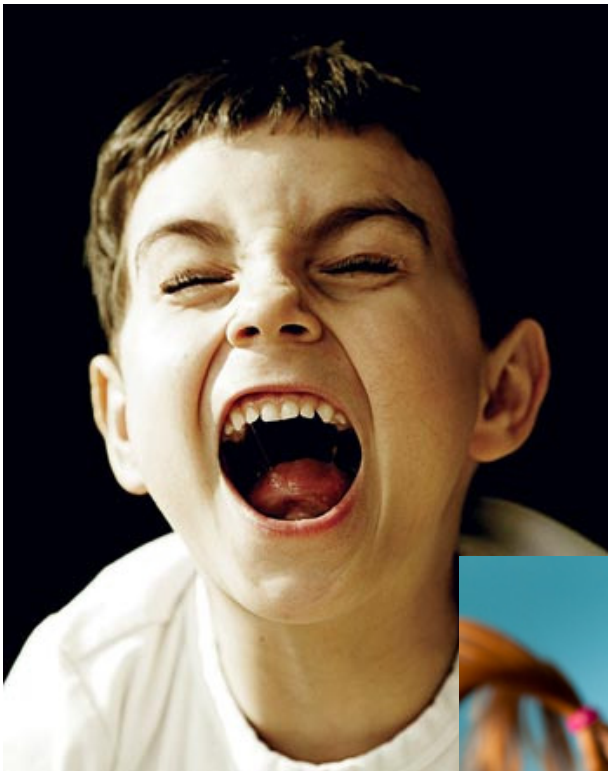


Samenvatting:

Als leerkracht van groep 3 ken je vast wel zo'n leerling die kenmerken van ADHD vertoont en die je maar niet aan het lezen krijgt. Het lijkt er zelfs op dat die leerling aan het onderpresteren is en hij in een negatieve neerwaartse spiraal komt.

Je gaat bijna aan jezelf als leerkracht twijfelen. Hoe kan dat nou.. alle leerlingen bij mij in de klas krijg ik aan het lezen, behalve deze ene leerling!

Ik ben dit gaan onderzoeken en er blijkt een duidelijk verband te zijn tussen ADHD en leesproblemen. Middels dit onderzoek heb ik gevonden wat de oorzaak is waarom deze leerlingen moeilijker leren lezen en welke begeleidingsvaardigheden jij als leerkracht specifiek in kan zetten om ook deze leerling aan het lezen te krijgen.



Inleiding:

Na het versneld afronden, binnen drie jaar van de Pabo ben ik nu 6 jaar werkzaam in het onderwijs en in die tijd hebben kinderen met gedragsproblemen mij altijd erg geboeid. Ik geef nu voor het derde schooljaar fulltime les aan groep 3 op een reguliere openbare basisschool in het dorp Ravenstein. Het is een openbare school waar alle kinderen welkom zijn.. We gaan er van uit dat elk kind wil leren en dat dat het beste gebeurt in een warme, veilige omgeving. Elk kind is immers uniek! Wij vinden gelijkwaardigheid, samenwerking, zelfstandigheid en communicatie pijlers van ons onderwijs. Op onze school zitten op dit moment 184 leerlingen verdeeld over 2 kleutergroepen, groep 3, groep 4, groep 5/6, groep 5/6, groep 7 en groep 8. Wat opvalt is dat een groot aantal kinderen bij ons op school problemen ondervindt met lezen. Lezen is daarom dit schooljaar een speerpunt. Een speerpunt houdt bij ons op school in dat het accent van ons onderwijs dit jaar sterk komt te liggen op lezen. Dit betekent dat we daar veel tijd en energie in steken. Het speerpunt komt terug in schoolplannen, schoolgids en uiteraard in het jaarplan van het voorgaande jaar en dit jaar. We hebben dit schooljaar een nieuwe leesmethode voor de groepen 4 t/m 8 aangeschaft: Estafette Nieuw, waarvan we de voortgang vaak in het team evalueren. Voor groep 3 gebruik ik de leesmethode Veilig Leren Lezen. De directeur houdt de resultaten van de Cito toetsen goed in de gaten.

Mijn meesterstuk gaat over een kind dat voor het tweede jaar bij mij in groep 3 zit. Hij komt niet tot lezen omdat hij geen gebruik kan maken van zijn talenten. Ik heb de indruk dat hij geremd wordt door zijn ADHD kenmerken. De opzet van mijn onderzoek is als volgt:

In hoofdstuk 1 geef ik de context aan en een theoretisch kader waarbinnen de situatie zich afspeelt. Daaruit rolt mijn onderzoeksvraag en mijn deelvragen.

In hoofdstuk 2 geef ik schematisch mijn plan aan hoe ik die onderzoeksvraag en deelvragen ga onderzoeken. Dit doe ik middels een literatuuronderzoek, interview, enquête, zelfreflectie en diagnostisch gesprek. Ik gebruik verschillende invalshoeken (triangulatie) om de validiteit van mijn onderzoek te verhogen.

In hoofdstuk 3 verwerk ik de resultaten van mijn onderzoek en in hoofdstuk 4 verbind ik daar conclusies aan en dat roept discussie en nieuwe aanbevelingen op voor verder onderzoek. In hoofdstuk 5 kun je mijn persoonlijke reflectie lezen op het geschreven onderzoek, het proces om er te komen en mijn ervaringen bij het maken en vormgeven van dit verslag.

Hoofdstuk 1 Context en theoretisch kader:

Ik heb ADHD wat is jouw talent...?

Gijs komt 's morgens de klas binnen. Hij struikelt eerst bijna over een tafel, zegt mij dan enthousiast gedag en hangt zijn spullen op, op een aparte plek in de klas. Voordat we beginnen in de kring kletsen we gezellig over het weekend. Gijs en ik zitten naast elkaar. Gijs glundert als hij mij vol trots zijn lieveheersbeestjesdoosje laat zien, ondertussen heeft hij hem al twee keer laten vallen en wiebelt hij enthousiast heen en weer op zijn wiebelkussen op zijn stoel.

Dan gaan we aan de slag, lezen staat op het programma:

...Gijs zit al in de kring. Hij zit met zijn vingers in zijn mond en kijkt rond. Hij heeft een plastic vorkje in zijn mond waar hij op sabbelt.. Gijs lijkt niet mee te doen. De leerkracht pakt het plastic vorkje van Gijs af. Daarna pakt hij zijn trui om op te bijten. Gijs doet mee bij het opzeggen van de letters van de letterlijn. Als andere kinderen de beurt krijgen staart Gijs ze aan. Gijs kijkt Maarten aan, ze trekken gekke bekken naar elkaar. Gijs blijft wiebelen op zijn kussen, staat op, gaat zitten en frunnikt dan aan zijn kleren.

Gijs gaat twee keer van zijn stoel af om de aanwijsstok te pakken. Hij houdt Maarten in de gaten en geeft hem commentaar. Gijs gaat op de grond zitten, frunnikt aan zijn vingers en wil handje drukken met een ander kind. Hij duwt zijn hoofd tegen een ander kind. Als Maarten geluiden maakt doet Gijs hem na. Gijs valt van zijn stoel en stampt met zijn voeten op de grond. Gijs doet pas na aansporing van de leerkracht weer mee met de les...

Als ik daarna aan zijn tafel kom zitten om met hem samen een bladzijde uit het veilig&vlot boekje te gaan lezen slaakt hij een diepe zucht en zegt hij: "ik haat lezen". Als ik daarna vraag waarom zegt hij dat hij het zo moeilijk vindt. Na wat aanmoediging beginnen we eraan. Bij elk woord dat Gijs leest associeert hij er stevig op los. 'bal', oh, ik heb ook een bal, daar kan ik mee voetballen.."

Het lijkt erop dat Gijs in een negatieve neerwaartse spiraal komt, waarin hij niets meer leuk vindt op school. Hoe krijg ik hem hier uit? Het grijpt mij erg aan. Het geeft mij een onbehaaglijk gevoel omdat ik graag alle kinderen een stapje verder wil helpen in hun ontwikkeling en ik graag wil dat de kinderen plezier maken op school.

Mijn uitleg en instructie waren kort en duidelijk, maar toch kan Gijs de les niet volgen. Wat weet ik toch eigenlijk weinig van deze leerling die kenmerken vertoont van ADHD, waarom krijg ik deze leerling niet vlot aan het lezen?

Gijs zit in een klas met 20 kinderen. 8 Meisjes en 12 jongens. De eerste weken van dit schooljaar hebben wij samen rondom het Coole Kikker project gewerkt aan een sfeervolle positieve groeps sfeer, waarin elk kind goed kan werken en tot zijn recht komt. Dat vind ik heel belangrijk want ik vergelijk kinderen met rozen. Ieder kind heeft van binnen een mooi hart dat ik als leerkracht probeer naar voren te halen. Door een kind emotioneel vrij, nieuwsgierig en betrokken te maken komt een kind toe aan leren. Soms zit een blaadje wat gekreukt of verfrommeld om het hart, dan zal ik als leerkracht op een juiste manier begeleiding moeten bieden om het hart tot bloei te laten komen. Met de invoering van passend onderwijs is het van belang dat ik weet hoe ik bij al die verschillende kinderen dat hart open gevouwen krijg.

Een heel belangrijk facet van het lesgeven aan groep 3 is het leren lezen. Zo vinden ook Loohuis en van Kleef (2010). Verder geven ze aan dat je zonder deze vaardigheid nauwelijks meer kunt functioneren in onze maatschappij. Mensen zijn tegenwoordig een groot deel van de dag bezig om visuele informatie op te nemen. Lezen is bij kinderen een voorwaarde om te kunnen leren en dient ook daarom goed en vlot te worden beheerst. Zodoende hebben wij lezen bij ons op school ook uitgeroepen tot speerpunt van dit schooljaar. Ook vinden Loohuis en van Kleef (2010) dat kinderen vanaf groep 3 zo snel mogelijk goed moeten leren lezen, want vanaf hun 4e tot hun 9e jaar zitten ze in de meest gevoelige fase om dit te leren. In deze fase zijn kinderen zeer ontvankelijk voor gerichte leesinstructie. Daarom besteden wij in groep 3 ook 1,5 uur per dag aan lezen.

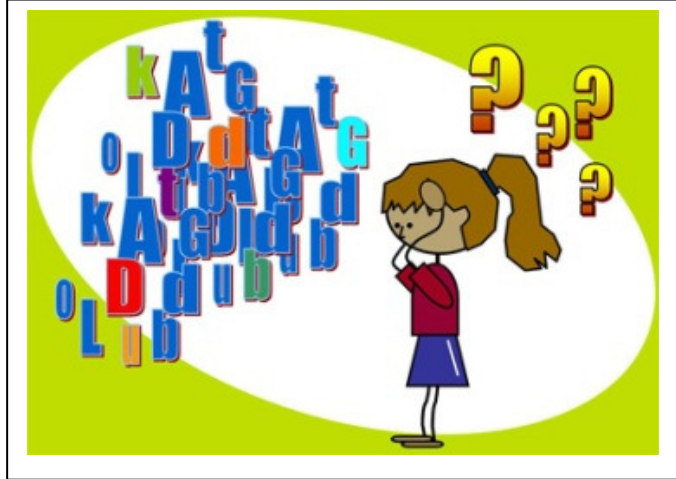


In mijn klas zit Gijs die voor het tweede schooljaar groep 3 doet. We zitten nu halverwege groep 3. De Cito-toetsen voor lezen zijn weer afgenomen. En net als vorig jaar behaalt Gijs weer een E voor leestechiek M3. Een E score betekent volgens Cito (2009) zeer zwak tot zwak en daarmee behoort Gijs tot de 10 % laagst scorende leerlingen. Volgens Krom en Kamphuis (2001) meet de toets Leestechiek de technische leesvaardigheid van leerlingen tijdens het aanvankelijk leesonderwijs. Volgens Hilhorst (2007) is voldoende luisterbegrip een voorwaarde om vlot technisch te kunnen lezen en begrijpend te kunnen leren lezen.

Voor de DMT van M3 heeft hij een C gehaald. Dit is ten opzichte van een E van vorig jaar wel een vooruitgang. Gijs weet nu hoe je zingend moet lezen. Hij kan dit

nu al wel even, maar vervalt binnen de minuut in spellend lezen. Het grootste probleem is zijn concentratieboog die nog niet voor één minuut toereikend is. Ondanks dat Gijs al een heel jaar onderwijs in groep 3 heeft gehad heeft hij nog steeds een forse achterstand. Er lijkt wel sprake te zijn van een leesprobleem.

Drie tot tien procent van de Nederlandse basisschoolkinderen heeft leesproblemen (vereniging Woortblind, pers. Comm.). De term 'leesprobleem' wordt meestal gebruikt om moeilijkheden met betrekking tot het technisch lezen aan te duiden. Van een technisch leesprobleem is sprake wanneer de leesteknik onvoldoende is geautomatiseerd (Huizenga,



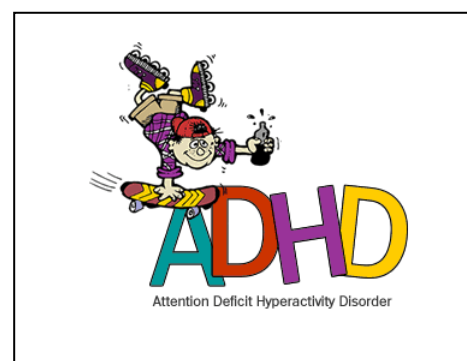
1997). Het technisch leesniveau wordt meestal vastgelegd met behulp van de de Eén-Minuuut-Test (Brus & Voeten, 1973), Drie-Minuten-Toets (Verhoeven, 1993) of de AVI-toetsen (Visser, Van Laarhoven & Ten Beek, 1994). Een leerling met leesproblemen hoeft niet per definitie dyslectisch te zijn (Van der Leij, 1998; Dumont, 1996). Leesproblemen komen bij jongens bijna twee keer zoveel voor dan bij meisjes (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2003).

Voor Gijs is het heel moeilijk om hetgeen dat hij ziet te verklanken. De letters zijn nog niet vlot geautomatiseerd. En als hij het dan spellend heeft verklankt, associeert hij op de woorden die hij leest. Hij lijkt niet de rust in zich te hebben om tot lezen te komen. Hij vertoont kenmerken van ADHD. Ik vraag mij af hoe ik meer rust voor hem kan creëren en hem tot lezen kan krijgen.

Volgens Delfos (2007) is groep 3 één van de drie momenten waarop blijkt dat een kind ADHD heeft. Dit komt omdat het kind ineens moet voldoen aan een scala van schoolse vaardigheden als stilzitten, opletten, luisteren, gedrag remmen, goed spelen en goede contacten onderhouden met andere kinderen en de leerkracht.

Bij Gijs is dat in groep 3 ook duidelijk naar voren gekomen. Hij vertoont kenmerken van ADHD. **ADHD** betekent

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, letterlijk vertaalt: een aandachtstekort- en hyperactiviteitstoornis. ADHD komt drie tot vier maal vaker voor bij jongens dan bij meisjes



(Kooij, 2002; Tannock, 1998) In de DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) worden drie kenmerken essentieel genoemd voor ADHD namelijk: een aandachtstekort, hyperactief gedrag en impulsiviteit. Hieronder zal ik die begrippen toelichten.

Op de website van wikipedia (<http://nl.wikipedia.org/wiki/ADHD>) staat: "**aandachtstekort**" slaat niet op onvoldoende aandacht krijgen. Wel kan iemand met ADHD onvoldoende aandacht schenken aan zijn of haar omgeving. Daardoor is het niet goed mogelijk om de aandacht bij één ding tegelijk te houden. Een ADHD'er wordt snel afgeleid. **Hyperactiviteit** kan zich uiten door lichamelijke onrust, maar ook door innerlijke onrust en impulsiviteit. Bij hyperactiviteit kan er ook sprake zijn van overmatige beweeglijkheid. Deze beweeglijkheid is door ADHD'ers vaak moeilijk te onderdrukken. Sommige ADHD'ers lijken zelf weinig tot niet bewust van hun eigen beweeglijkheid tot hen hierop gewezen wordt. De mate en manier van beweeglijkheid is voor elke ADHD'er verschillend. De beweeglijkheid kan in verschillende situaties ontstaan of verergeren. Over het algemeen zijn dat situaties met stress of een drukke omgeving (een situatie waarin veel prikkels moeten worden verwerkt). Bij Gijs zie ik dat hij heel moeilijk de aandacht bij het lezen kan houden. Alles wat er in zijn omgeving gebeurt houdt hij ook nog in de gaten. Zelfs als je in een kale ruimte gaat zitten, ontdekt hij nog de pluisjes op zijn broek. Hij friemelt ook veel met zijn handen en hij valt geregeld van zijn stoel. Hij is erg onhandig, laat veel omvallen en botst tegen veel dingen aan. Geluiden krijgt hij ook versterkt binnen. Als ik de beamer aan zet van het digibord heeft hij daar last van.

Verder stond er op de website dat **impulsiviteit** ontstaat doordat teveel indrukken worden gevolgd door bijbehorend handelen. De handelingen moeten direct plaatsvinden en kunnen niet worden uitgesteld. Handelingen die eenmaal in gang zijn gebracht kunnen niet meer worden gestopt en moeten eerst worden afgemaakt. Er kan vaak minder goed onderscheid worden gemaakt tussen belangrijke en minder belangrijke zaken. Bij taken worden dan verkeerde prioriteiten gelegd. Het voortdurend reageren op de omgeving en gevolg geven aan impulsen veroorzaakt het kenmerkende drukke gedrag van personen met ADHD.

Gijs omschrijft het zelf als volgt: "Ik ben vaak zo druk in mijn hoofd en buik!" Zoals uit de eerder beschreven situatie blijkt heeft hij moeite om de aandacht bij een taak te houden, is hij impulsief en vaak hyperactief. Heel kort gezegd kun je stellen dat kinderen met ADHD "geen rem" hebben. (Barkley, 1997). Ook in hun leerprestaties zie je hun ADHD vaak terug. Ze zijn vaak chronische onderpresteerders, dat wil zeggen dat je vaak het idee hebt dat ze beter kunnen werken en leren, maar dat

niet doen. En dat is nou precies de kern die het probleem bij Gijs raakt! Ik merk dat hij leesproblemen heeft en ADHD. Ik denk ook dat er een verband moet zijn, dat ga ik eens verder onderzoeken!

Uit een onderzoek van Käfer, Penders en Günther (2006) blijkt dat er een duidelijk verband tussen leesproblemen en ADHD is. Ook Washington (2000) en Barkley (1997) onderschrijven dit.

Ik heb het idee dat Gijs moeite heeft met lezen omdat hij onder andere zijn aandacht er niet bij kan houden. Barkley (1997) onderschrijft dit ook. Hij zegt dat kinderen met ADHD tekorten hebben in de aanhoudende aandacht.

In de begeleiding vind ik het moeilijk hoe ik rust kan creëren voor Gijs, zodat hij toch tot leren komt. Ik weet dat hij heel wat talenten heeft, maar hij kan die talenten niet goed benutten. Ik moet oppassen dat hij niet aan het onderpresteren is. Middels dit praktijkonderzoek wil ik kijken hoe ik mijn manier van begeleiden kan toespitsen op zijn behoeftes zodat ik een proces van verandering bij hem teweeg kan brengen en hem op een gedegen manier aan het lezen kan krijgen.

Om ook bij deze leerling het hart open gevouwen te krijgen heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe kan ik Gijs die kenmerken van ADHD vertoont helpen zijn technisch leesniveau verder te ontwikkelen?

Deelvragen:

1. Wat is de invloed van ADHD op het leren lezen?
- 2a. Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?
- 2b. Welke begeleidingsvaardigheden gebruik ik tot nu toe al?
3. Hoe leert de Roelant Berk- en Beukschool leerlingen met ADHD lezen?
4. Wat kan Gijs er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces?
5. Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leesproces?
6. Welke begeleidingsvaardigheden hebben de bovenbouwkinderen met ADHD en een leesprobleem destijds als prettig ervaren?

Hoofdstuk 2 Onderzoeksplan:

Deelvraag:	Bij wie?	Methodiek?	Wanneer?
1. Wat is de invloed van ADHD op het leren lezen?	Ikzelf	Literatuuronderzoek.	In december.
2.a Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?	Ikzelf Roelant Berk- en Beukschool in Ubbergen.	- Literatuuronderzoek. - Interview bij de Roelant Berk- en Beukschool. Vragenlijst interview is te vinden in bijlage 3.	In januari. In maart.
2b. Welke begeleidingsvaardigheden gebruik ik tot nu toe al?	Ikzelf	Literatuuronderzoek en zelfreflectie.	In januari.
3. Hoe leert de Roelant Berk- en Beukschool leerlingen met ADHD lezen?	Interview afnemen bij de Roelant Berk- en Beukschool in Ubbergen.	Open interview. (schoenendoosmodel) Vragenlijst interview is te vinden in bijlage 3.	Vragen voor het interview maken in februari, in maart afnemen.
4. Wat kan Gijs er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces?	Bij Gijs met hulp van de speltherapeut van Griensven. Orthopedagoog Roelant Berk- en Beukschool. Bovenbouwleerlingen (groep 5 t/m 8) met ADHD en een leesprobleem van de Roelant Berk- en Beukschool OBS 't Ravelijn in Ravenstein.	Diagnostisch gesprek/ ik-boek maken met behulp van de speltherapeut. Open interview. Vragenlijst interview is te vinden in bijlage 3. Enquête afnemen. Enquête is te vinden in bijlage 4.	Enquête maken in februari in maart afnemen.
5. Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leesproces?	De andere kinderen in de klas. Bij Gijs. Bovenbouw leerlingen (groep 5 t/m 8) met ADHD en een leesprobleem Roelant Berk- en Beukschool en OBS 't Ravelijn in Ravenstein. Orthopedagoog Roelant Berk- en Beukschool in Ubbergen	Interview met die kinderen. Diagnostisch gesprek met Gijs. Enquête afnemen. Enquête is te vinden in bijlage 4. Open interview. Vragenlijst interview is te vinden in bijlage 3.	In maart.
6. Welke begeleidingsvaardigheden hebben de bovenbouw kinderen met ADHD en een leesprobleem destijds als prettig ervaren?	Leerlingen uit de bovenbouw (groep 5 t/m 8) met ADHD en een leesprobleem van de Roelant Berk- en Beukschool in Ubbergen en OBS 't Ravelijn in Ravenstein.	Enquête afnemen. Enquête is te vinden in bijlage 4.	In maart.

Hoofdstuk 3 Resultaten:

Hoe kan ik Gijs die kenmerken van ADHD vertoont helpen zijn technisch leesniveau verder te ontwikkelen?

Deelvragen:

1. Wat is de invloed van ADHD op het leren lezen?

Volgens de American Psychiatric Association (2000) gaat een aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit vaak gepaard met andere psychiatrische stoornissen, mogelijk verklaarbaar vanuit een gemeenschappelijke genetische risicofactor. Ook Conte (1998), Stevenson (2001) en Tannock (1998) bevestigen dit middels wetenschappelijk onderzoek. Het verschijnsel dat twee of meer lichamelijke of psychische stoornissen zich tegelijkertijd bij één individu voordoen, wordt in de geneeskunde comorbiditeit genoemd (in het Latijn is 'co-' een aanduiding voor 'samen' en 'morbidus' betekent 'ziek'). Het samengaan van verschillende stoornissen is geen zeldzaamheid.

Op de website (<http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/comorbiditeit/adhd>) stond het volgende: bij 50% van de kinderen met ADHD komt een leesprobleem voor. Bij ongeveer 25% van de kinderen met een leesprobleem is ook sprake van ADHD. Kinderen met ADHD hebben sterker en vaker dan gemiddeld last van aandachts- en concentratieproblemen, impulsiviteit en hyperactiviteit. Als een leesprobleem en ADHD in combinatie voorkomen, heeft het kind een dubbel probleem.

Er is dus een duidelijk verband tussen leesproblemen en ADHD. Käfer, Penders en Günther (2006) hebben onderzocht in hoeverre de leesvoorwaarden door leeszwakke kinderen met ADHD minder goed beheerst worden in vergelijking met leeszwakke kinderen zonder ADHD. Dit heeft plaatsgevonden middels een onderzoek dat gebaseerd is op het dual-route model voor het lezen van Springer en Wucher (2001). Wat het dual-route model inhoudt is te lezen in bijlage 1.

Leeszwakke kinderen hebben veel van hun aandacht voor het lezen nodig omdat het lezen nog niet geautomatiseerd is. Kinderen met ADHD hebben juist een aandachtstekort. Wordt ervan uitgegaan dat aandacht een belangrijke rol speelt bij leesproblemen, dan kan verwacht worden dat kinderen met ADHD en

leesproblemen slechter presteren op (bepaalde voorwaarden van het) technisch lezen dan kinderen die naast hun leesproblemen geen ADHD hebben. Lezen is een complex proces. Om tot lezen te komen, moeten de verschillende processen uit het dual-route model beheerst worden. Deze processen zijn dus voorwaarden om op school succesvol te leren lezen (Barkley 1997; Conte, 1998).

Uit het onderzoek van Käfer, Penders en Günther (2006) komt naar voren dat kinderen met ADHD een significant lagere goedscore bij de variabelen grafeem-foneemkoppeling en fonologisch werkgeheugen hebben dan de leeszwakke kinderen.

Ook Barkley (1997) onderschrijft dat het fonologisch werkgeheugen en de grafeem-foneemkoppeling van groot belang zijn. Barkley (1997) gaat er vanuit dat kinderen met ADHD problemen hebben met de innerlijke spraak. Innerlijke spraak is de mentale voorstelling van spraakklanken. (Baddeley & Hitch, 1994). Tijdens het lezen moeten woorden tijdelijk worden opgeslagen. Deze tijdelijke opslag vindt plaats in het fonologisch werkgeheugen. De lezer past hierbij een tactiek toe waarbij spraakklanken voor de tijdelijke opslag gebruikt worden. Voor deze opslag is innerlijke spraak nodig. Innerlijke spraak is de mentale voorstelling van spraakklanken. Hierbij zijn het werkgeheugen en de aanhoudende aandacht van groot belang, omdat gedurende een taak steeds het uiteindelijke doel voor ogen moet worden gehouden. Na korte tijd moet dit doel weer opgeroepen kunnen worden. Kinderen met ADHD hebben tekorten in de aanhoudende aandacht, waardoor dit proces moeizaam verloopt. (Konrad, Günter & Herpertz-Dahlmann, 2003)

Het vermogen op te letten en zich te concentreren is van centraal belang voor informatieverwerking, leren, cognitie en geheugen. Zoals Ruff en collega's (1990) opmerkten: 'Bij de aandacht gaat het om processen die het de persoon mogelijk maken zich te concentreren op bepaalde aspecten van hun omgeving en voldoende inspanning te mobiliseren om te kunnen leren en problemen op te lossen.' Van kleuters is gezien dat ze tot dertig minuten met één activiteit bezig kunnen zijn (Anderson en Levin, 1976), een periode die kinderen van deze leeftijd in staat stelt zich op stimuli uit de omgeving te concentreren en erop te letten. Hoewel niet geschikt als diagnostische test voor ADHD, zijn via de computer afgenomen continue prestatietaken (CPT's) de meest gebruikte methode voor het meten van vastgehouden aandacht bij kinderen in de schoolgaande leeftijd (Aman en Turbott, 1986; Gordon, 1986; Rosvold e.a., 1956). Kinderen wordt gevraagd een computerscherm te bekijken en te reageren (bijvoorbeeld door een knopje of een

toets in te drukken) wanneer een doelletter of –cijfer in beeld verschijnt. Dit soort taken meet de periode dat een kind kan opletten. Kinderen in de schoolgaande leeftijd met ADHD vertonen een lagere gevoeligheid voor stimuli (weglatingsfouten; uitblijven van reactie op stimuli) en een verhoogde mate van impulsief reageren (foute reacties; reageren op niet-doelstimuli).

Kinderen met alleen leesproblemen hebben daarentegen alleen moeite met het richten en selecteren van de aandacht (Sergeant, 2000). Kinderen die naast hun leesproblemen ADHD hebben, krijgen door de tekorten in de aanhoudende aandacht extra problemen bij het lezen.

Het fonologisch werkgeheugen is getest middels het nazeggen van cijfers, zinnen en woorden. Bij deze taak is het van belang dat de aandacht voortdurend vast wordt gehouden. Leeszwakke kinderen met ADHD scoren daarom significant slechter op de component 'fonologisch werkgeheugen'. De capaciteit van het fonologisch werkgeheugen is van invloed op de mate waarin de grafeem-foneemkoppeling wordt beheerst. Over het algemeen hebben kinderen met een zwak werkgeheugen voor auditief aangeboden informatie, problemen tijdens het lezen met het decoderen ofwel de grafeem-foneemkoppeling (Huizinga, 1997). Hierbij moet de visuele informatie immers omgezet worden in een fonologische code, die in de juiste volgorde onthouden (en gereproduceerd) moet worden. Bij leeszwakke kinderen legt dit proces een te groot beslag op het fonologisch werkgeheugen (Huizinga, 1997) waardoor de grafeem-foneemkoppeling moeizamer verloopt.

Het significante verschil tussen kinderen met en zonder leesproblemen wat betreft de component 'grafeem-foneemkoppeling' kan worden verklaard aan de hand van onderzoek van van der Kallen, Hasselman, Ekkebus, Van Ernin & Thijssen (2000). Zij deden onderzoek naar de verschillen in hersenactiviteit bij personen met en zonder leesproblemen. In het prefrontale gebied van de hersenen werd, tijdens het fonologisch decoderen, veel hersenactiviteit waargenomen bij leeszwakke personen en geen hersenactiviteit bij personen die geen leesproblemen hebben. Het prefrontale gebied heeft te maken met aandacht (selectieve aandacht, wisselende aandacht, aanhoudende aandacht, aandachtscapaciteit), impulsiviteit, planning en probleemoplossing (Wu, Anderson & Castiello, 2002). Bij personen zonder leesproblemen is het klankverwerkingsproces (de grafeem-foneemkoppeling) volkomen geautomatiseerd; er is geen aanhoudende aandacht nodig bij dit proces. Bij leeszwakke personen verloopt dit proces nog niet automatisch (Gezondheidsraad, 1995; Van der Leij, 1998). Leeszwakke kinderen

hebben daarom veel aandacht en energie nodig voor deze taak (Van der Kallen et al., 2000). Bij ADHD is er sprake van een aandachtstekort. Als kinderen, naast de aanwezige leesproblemen, tevens ADHD hebben, kunnen ze dus in mindere mate gebruik maken van de aanhoudende aandacht die nodig is voor het uitvoeren van taken met betrekking tot de grafeem-foneemkoppeling. Dit tekort in de aandacht leidt er tevens toe dat kinderen met ADHD snel zijn afgeleid, ook kunnen ze nieuwe informatie niet goed opnemen. Op deze manier kan er geen goede basis ontstaan voor het leren van de grafeem-foneemkoppeling. ADHD kan op deze manier leiden tot de ontwikkeling van leesproblemen (Purvis & Tannock, 1997). Uit voorgaande verklaringen kan worden afgeleid dat ADHD een beperkende invloed heeft op de grafeem-foneemkoppeling bij leeszwakke kinderen.

Samenvattend:

Er is een duidelijke comorbiditeit tussen leesproblemen en ADHD. Bij 50% van de kinderen met ADHD komt een leesprobleem voor. Bij ongeveer 25% van de kinderen met een leesprobleem is ook sprake van ADHD.
(<http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/comorbiditeit/adhd>)

Käfer, Penders en Günther (2006) hebben onderzocht dat leeszwakke kinderen met ADHD de leesvoorwaarden grafeem-foneemkoppeling en auditief geheugen significant slechter beheersen dan leeszwakke kinderen zonder ADHD.

Grafeem-foneemkoppeling:

Bij leeszwakke kinderen verloopt het leesproces nog niet automatisch (Gezondheidsraad, 1995; Van der Leij, 1998). Zij koppelen de gelezen tekens (grafemen) niet direct aan een klank (fonemen). Leeszwakke kinderen hebben daarom veel aandacht en energie nodig om tot lezen te komen (Van der Kallen et al., 2000). Bij ADHD is er sprake van een aandachtstekort. Als kinderen, naast de aanwezige leesproblemen, tevens ADHD hebben, kunnen ze dus nog minder gebruik maken van de aanhoudende aandacht die nodig is voor het uitvoeren van taken met betrekking tot de grafeem-foneemkoppeling.

Dit tekort in de aandacht leidt er tevens toe dat kinderen met ADHD snel zijn afgeleid, ook kunnen ze nieuwe informatie niet goed opnemen. Käfer, Penders, Günther (2006) en Huizinga (1997) zeggen dat er op deze manier geen goede basis kan ontstaan voor het leren van de grafeem-foneemkoppeling. ADHD kan op deze manier leiden tot de ontwikkeling van leesproblemen (Purvis & Tannock, 1997).

Auditief geheugen:

Barkley (1997) zegt dat tijdens het lezen woorden tijdelijk moeten worden opgeslagen. Deze tijdelijke opslag vindt plaats in het fonologisch werkgeheugen. De lezer past hierbij een tactiek toe waarbij spraakklanken voor de tijdelijke opslag gebruikt worden. Voor deze opslag is innerlijke spraak nodig. Innerlijke spraak is de mentale voorstelling van spraakklanken (Baddeley & Hitch, 1994). Hierbij zijn het werkgeheugen en de aanhoudende aandacht van uitermate belang, omdat gedurende een taak steeds het uiteindelijke doel voor ogen moet worden gehouden. Na korte tijd moet dit doel weer opgeroepen kunnen worden. Kinderen met ADHD hebben tekorten in de aanhoudende aandacht, waardoor dit proces moeizaam verloopt (Konrad, Günter & Herpertz-Dahlmann, 2003).

Samenvattend blijkt dat de capaciteit van het fonologisch werkgeheugen van invloed is op de mate waarin de grafeem-foneemkoppeling wordt beheerst (Huizinga, 1997). Over het algemeen hebben kinderen met een zwak werkgeheugen voor auditief aangeboden informatie, problemen tijdens het lezen met het decoderen ofwel de grafeem-foneemkoppeling. Hierbij moet de visuele informatie immers omgezet worden in een fonologische code, die in de juiste volgorde onthouden (en gereproduceerd) moet worden. Bij leeszwakke kinderen legt dit proces een te groot beslag op het fonologisch werkgeheugen waardoor de grafeem-foneemkoppeling moeizamer verloopt.

Dit roept bij mij de vraag op, in hoeverre deze kinderen een andere vorm van leesbegeleiding nodig hebben?!

2a. Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?

In plaats van te denken over je kind als...	Denk over hem als....
hyperactief	energiek
impulsief	spontaan
verstrooid	creatief
een dagdromer	verbeeldingrijk
onoplettend	globale denker
	met een brede focus
onvoorspelbaar	flexibel
tegendraads	onafhankelijk
koppig	toegewijd
lichtgeraakt	gevoelig
agressief	assertief
met een aandachtstoornis	uniek

Dr. Thomas Armstrong (1997)

Omdat de diagnose ADHD officieel pas vanaf het zevende levensjaar gesteld wordt en de meeste kinderen zo lang mogelijk op de reguliere basisschool blijven, hebben ze al een moeilijke periode achter de rug en een aanzienlijke didactische achterstand opgelopen als ze in het speciaal onderwijs komen. Ze beginnen pas op latere leeftijd echt met leren lezen. Wetende dat er een zekere kritische periode is voor technisch leren lezen van het vierde tot het negende levensjaar (Loohuis en van Kleef, 2010) is dit niet gunstig. Als een leerling rond zijn negende levensjaar nog niet vlot kan lezen, is de kans klein dat hij het nog zal leren. Verkeerde leesgewoonten zijn dan al dusdanig ingeslepen, dat ze weer moeilijk af te leren zijn. Daarbij hebben leerlingen met ADHD, mede door hun moeizame start, zoveel faalervaringen met lezen opgedaan, dat ze meestal niet meer gemotiveerd zijn om het nog te leren.

De hyperactiviteit van leerlingen met ADHD kan in hun voordeel werken. Hun activiteit kunnen zij, mits ze voldoende gemotiveerd zijn, omzetten in een grote wilskracht. Ze kunnen spontaan en energiek zijn, creatief en doortastend. In een consequente en positieve leeromgeving waarin ze zich competent voelen, zijn ze tot veel in staat. Als het lukt om de negatieve spiraal te doorbreken, zijn veel leerlingen met ADHD in staat goede lezers te worden.

(<http://www.steunpuntdyslexie.nl/media/1954305/katern%20cluster%204.pdf>)

Volgens het masterplan dyslexie (2010) kun je als leerkracht een goede bijdrage leveren aan het aanvankelijk leesproces en kinderen met ADHD in het reguliere onderwijs helpen en zodoende deze negatieve spiraal doorbreken. Ik heb de criteria onderverdeeld in een viertal categorieën. Te weten: herhaling, structuur, instructie en verwerking. Ik heb die onderdelen allemaal een kleur gegeven.

Herhaling:

- Blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling.
- Gebruik model-leren (zie voor een uitleg van model-leren bijlage 2a) met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.
- Zorg ervoor dat de kinderen gelegenheid krijgen voor veel herhaling van geoefende vaardigheden en leeskilometers maken om het leesniveau op peil te houden en verder te ontwikkelen.
- Stop pas met oefenen wanneer de leerling een vaardigheid helemaal beheerst. Overtrainen is beter dan te kort trainen.
- Breng variatie in oefensituatie aan.

Structuur:

- Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel (zie voor een uitleg van het directe instructiemodel bijlage 2b) sluit goed aan bij kinderen met ADHD.
- Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Soms is het nodig om ze te kopiëren, te vergroten en/of in onderdelen te knippen. Het kan ook helpen om onderdelen van een werkblad af te dekken met een blanco blad.
- Vereenvoudig de instructies in de verwerkingsboekjes met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan. Bijvoorbeeld:
stap 1: pak je leesboek
stap 2: lees eerst het verhaaltje
stap 3: beantwoord de vragen in opdracht 1
stap 4: maak de zinnen af in opdracht 2
stap 5: bespreek samen met... je werk

- Nummer de opdrachten wanneer er meer achter elkaar moeten worden uitgevoerd.
- Maak bij vrije opdrachten gebruik van een stappenschema en bespreek deze vooraf met de leerling.
- Creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.

Instructie:

- Bied de leerling elke leesles verplichte activiteiten en keuzeactiviteiten.
- Pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'.
- Maak per leeropdracht een A4'tje voor de leerling waarop de leerdoelen staan aangegeven.
- Doe na de instructie het eerste deel van een opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.

Verwerking:

- Geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).
- Geef na afronding van een opdracht direct feedback.
- Geef toepassingsmogelijkheden van het geleerde expliciet aan.

Om vanuit deze begeleidingsvaardigheden een koppeling te maken naar de praktijk van mensen die kinderen met kenmerken van ADHD leren lezen ben ik op onderzoek uitgegaan in het werk- en onderzoeksveld. Ik heb persoonlijk contact gezocht met de directeur van cluster 4, REC Vierland, Jeanne Janssen. Van haar kreeg ik het advies om met SO4 de Windroos, Paedologisch Instituut School en de Roelant Berk- en Beukschool contact op te nemen omdat die veel leerlingen met ADHD op school hebben en veel expertise. Om voldoende respons te krijgen en de mensen enthousiast te maken voor mijn onderzoek heb ik telefonisch contact gezocht en mijn onderzoeksvraag per e-mail voorgelegd. In de praktijk bleek het echter toch erg moeilijk om orthopedagogen bereid te vinden voor het afnemen van een enquête. De bezuinigingen speelden ook hier een rol! De orthopedagogen zijn daar op dit moment erg druk mee. Gelukkig kon ik terecht op de Roelant Berk- en Beukschool. Ik heb zelf nog via andere kanalen geprobeerd meer scholen bereid te vinden maar die wilden helaas ook niet meewerken.

Ik heb een vragenlijst gemaakt om het interview wat gericht af te kunnen nemen. Die vragenlijst kun je lezen in bijlage 3. Ik heb het interview afgenomen bij mevrouw Beulen (orthopedagoog) en mevrouw Giesen.

Ik ben begonnen met het voorleggen van tien items uit het masterplan dyslexie (2010). Het masterplan dyslexie (2010) adviseert er twintig. Ik heb er tien gekozen die mij naar aanleiding van wat de theorie zegt over ADHD het belangrijkste leken. Ik heb de tien items op gekleurde gelamineerde vellen voorgelegd en de vraag gesteld: "kun jij deze items in volgorde van meest naar minst belangrijk leggen, bij het leren lezen van leerlingen met ADHD." De uitkomst daarvan staat in de tabel hieronder:

Meest belangrijk:	Beulen (orthopedagoog):	Giesen (RT'er):
1.	Doe na de instructie het eerste deel van de opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.	Pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'.
2.	Vereenvoudig de instructies in het verwerkingsboekje met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan.	Geef na afronding van een opdracht direct feedback.
3.	Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Soms is het nodig om ze te kopiëren, te vergroten en/of in onderdelen te knippen. Het kan ook helpen om onderdelen van een werkblad af te dekken met een blanco blad.	Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekens koppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij kinderen met ADHD.
4.	Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekens koppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij kinderen met ADHD.	Blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekens koppelingen en de elementaire leeshandeling.
5.	Geef na afronding van een opdracht direct feedback.	Gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.
6.	Blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekens koppelingen en de elementaire leeshandeling.	Vereenvoudig de instructies in het verwerkingsboekje met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan.
7.	Gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan	Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Soms is het nodig om ze te

	toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.	kopiëren, te vergroten en/of in onderdelen te knippen. Het kan ook helpen om onderdelen van een werkblad af te dekken met een blanco blad.
8.	Geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).	Creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.
9.	Creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.	Doe na de instructie het eerste deel van de opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.
10. Minst belangrijk.	Pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'.	Geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).

Daarna ben ik met Beulen en Giesen in gesprek gegaan.

Ik beschrijf vanuit de top tien van Beulen wat zij er van vond. Elke keer staat onder de uitleg van de begeleidingsvaardigheid van Beulen in dikgedrukte letters waar Giesen dat item heeft geplaatst en waarom. Beulen vond alle items eigenlijk belangrijk. Ze stelde de vraag of ze ze niet allemaal naast elkaar kon leggen. Ze staan natuurlijk ook niet voor niets in het Masterplan Dyslexie (2010).

Hieronder zal ik de uitleg van hun keuzes beschrijven:

Er zijn wat Beulen betreft twee rijen. Eén in de voorwaardensfeer en één rij die meer gericht is op lezen. Hieronder de voorwaarden die volgens Beulen gecreëerd moeten worden.

1. Doe na de instructie het eerste deel van de opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.

Beulen merkt vaak dat kinderen met ADHD na het geven van de instructie moeilijk zelf kunnen beginnen. Dan is het heel belangrijk om ze even op gang te helpen. Anders vallen de kinderen stil. Iedere ADHD'er is hier natuurlijk wel weer anders in. Als orthopedagoog maakt Beulen observaties. Je denkt als leerkracht dat het kind druk en beweeglijk is maar na de instructie valt het kind toch stil. Ze zijn snel afgeleid. Als de leerkracht het kind vraagt: "zal ik even met je meekijken, heb je het begrepen", kunnen ze zich hyperfocussen en gaan ze als een trein. Dan maken ze alles achter elkaar. Bij lezen is het soms wat ingewikkelder. Ze moeten geboeid zijn door het onderwerp want het is al heel wat als ze dat 10 minuten achter elkaar volhouden. En dat is dan denk ik al heel lang. Iemand die opstaat in de klas kan ze al afleiden. Het zelf lezen van een boekje is nog moeilijker want tijdens de les kun je de kinderen nog bij naam noemen en ze er zo weer bij betrekken. In de groepsbespreking spreekt de leerkracht met de orthopedagoog door wie je

wanneer moet aanspreken in de klas. Welke kinderen moet je als eerste hulp bieden, dan ontstaat er een volgorde. Wat in het regulier onderwijs niet anders is.

De RT'er zet dit op plaats 9 omdat ze dit gewoon logisch vindt. Je stemt immers af op wat een kind nodig heeft. Dat doe je bij alle kinderen en niet specifiek bij kinderen met ADHD.

2. Vereenvoudig de instructies in het verwerkingsboekje met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan.

Dit is wat je kunt doen. Je maakt een stappenplan, bij alle vakken kun je dat gebruiken. Wij gebruiken op school de beertjes van Meichenbaum (1993) Dat wordt heel veel gebruikt. Een stappenkaartje op de tafel van de kinderen. Voor de kinderen is het dan duidelijk wat ze moeten gaan doen. Er bestaat bij ons op school geen stappenplan gericht op het lezen alleen. Het stappenplan wordt gebruikt omdat de kinderen moeilijker kunnen automatiseren. Het duurt allemaal veel langer voordat ze de stapjes kunnen onthouden en op kunnen roepen. Je zult het anders ook te vaak moeten vragen. Je creëert zo een extra geheugen (extern), door het visueel aan te bieden. Systematisch oefenen en herhalen heeft ook diezelfde functie.

De RT'er zet dit item op 6. Ze geeft aan dat duidelijkheid en structuur hier ook weer in terug komt. De kinderen moeten weten wat ze moeten doen voor ze aan de slag kunnen.

3. Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Soms is het nodig om ze te kopiëren, te vergroten en/of in onderdelen te knippen. Het kan ook helpen om onderdelen van een werkblad af te dekken met een blanco blad.

Dit item staat samen met het volgende item op een gedeelte derde plaats.

4. Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij kinderen met ADHD.

Daarna is het volgens Beulen heel belangrijk dat je goed kijkt hoe het eruit ziet. Je moet structuur bieden aan de kinderen. Hoe ziet de bladzijde eruit, staat het in overzichtelijke rijtjes, is het niet teveel of te druk, zijn er niet teveel plaatjes die afleiden. Er moeten ook niet teveel verschillende opdrachten op één bladzijde staan. Saaie rijtjes werkt soms beter. Het moet overzichtelijk zijn. De leerkracht bekijkt hoe hij de methode kan aanpassen zodat die aansluit bij wat de ADHD leerlingen nodig hebben. Dit loopt enigszins parallel met het item dat nieuwe klank-

tekenkoppelingen of woordstructuren volgens een vaste routine moeten worden aangeboden.

De RT'er plaatst item 3 van Beulen op plaats 7. Ze geeft daarbij aan dat er een rustige layout moet zijn. Dat het losse boekjes of bladen moeten zijn zodat het kind kan zien wat het afrondt en dan door kan naar het volgende.

De RT'er plaatst item 4 van Beulen op plaats 3. Ze geeft aan dat het van belang is dat er een vaste structuur in zit. Kinderen met ADHD missen een structuur en moeten die van buiten af aangeboden krijgen.

Ook Kat, Beenackers en ter Brugge (2009) zeggen dat ADHD'ers moeite hebben met het aanbrengen van structuur. Ze vinden het lastig om geordend en volgens vaste patronen te leven.

Hieronder de punten die volgens Beulen meer gericht zijn op lezen:

5. **Geef na afronding van een opdracht direct feedback.**

Dit heeft te maken met verder kunnen. Kinderen die heel onzeker zijn doordat het zo vaak mis gaat willen snel horen of het goed is, zodat die onzekerheid niet weer naar boven komt en ze blokkeren. Ze komen vaak pas in groep 5 of 6 hier op school en hebben dan soms al de nodige faalangst opgebouwd. Ik denk dat een ADHD kind vaak degene is die het meest zijn naam heeft horen roepen in de klas en vriendjes wil maken maar wat niet wil lukken. Als je niet op de hoogte bent van het feit dat het kind ADHD heeft lijkt het onwil, niet willen luisteren, geen zin, naar buiten zitten kijken. Als je het over leren hebt is het ook fijn om direct feedback te geven anders zijn ADHD leerlingen het een dag later al kwijt.

Giesen zet dit item op 2. Ze vindt dit belangrijker dan Beulen. Ze zegt dat feedback bij kinderen met ADHD essentieel is. Zodat ze verder kunnen.

Van de Wolf en Van Beukering (2009) onderschrijven het belang van het geven van feedback. Zij geven aan dat dit vereiste kennis en vaardigheden zijn die onontbeerlijk zijn bij een effectieve leerkracht.

Ook Wentink en Oorschot omschrijven in het Masterplan Dyslexie cluster 4 (2010) dat specifieke en doelgerichte feedback op het leesproces en het –resultaat van belang is. Leerlingen krijgen hiermee geleidelijk inzicht in hun eigen leesvaardigheid. Naarmate leerlingen ouder worden, kunnen ze steeds beter reflecteren op hun eigen leesproces. Ze ontwikkelen zichzelf steeds meer tot zelfstandige leerders. Het is daarom van belang leerlingen bewust te maken van hun eigen leesvorderingen, gekoppeld aan de leerdoelen en resultaten, en ze te leren hoe ze hun eigen leerproces kunnen beïnvloeden.

Ook Jeninga (2009) zegt dat leerlingen met ADHD behoefte hebben aan een snelle feedback. Dat betekent: snel het werk nakijken, liefst direct nadat de leerling zijn werk heeft gemaakt. Verder zegt hij: we zien dat leerlingen met ADHD goede prestaties leveren wanneer zij opdrachten op een computer kunnen uitvoeren. Waarschijnlijk is dit het gevolg van de snelle feedback (iets is goed of fout) die computerprogramma's geven.

6. Weer twee items worden op de zesde plek gezet.

Blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling.

Ook een heel belangrijk item bij lezen. Heel veel leeskilometers maken. Veel oefenen en herhalen. Ralfi wordt ook veel ingezet bij ons op school.

De RT'er zet dit item op 4. Zij vindt dit heel belangrijk. Veel lezen, zeker voor kinderen met ADHD.

Ook op de website van Zwijssen (<http://www.zwijssenouders.nl/Ondersteun-je-kind/Lezen-en-voorlezen.htm>) staat: je kind leert lezen op school, maar om een echt goede lezer te worden moet je kind vooral veel 'leeskilometers' maken.

Ook op de website: (<http://www.xead.nl/help-mijn-kind-heeft-dyslexie-tips-voor-ouders-kinderen-en-leerkrachten>) wordt het belang van veel lezen genoemd: bij het leren lezen, en dus al helemaal wanneer je daar moeite mee hebt, is oefening essentieel! Oefenen, oefenen, oefenen! Het is net als met fietsen, je moet kilometers maken. Leeskilometers maken, zo wordt veel oefenen met lezen genoemd.

7. **Gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.**

De vraag is of je dat als leerkracht op die manier doet: model-leren. Ik denk dat dit wel werkt bij kinderen met ADHD. Met betrekking tot lezen hebben we het daar binnen ons team niet zoveel over. Dat zie ik bij rekenen wel. Bijvoorbeeld bij meerdere oplossingsstrategieën hebben wij als school besloten er één aan te bieden. Bij lezen zal dat net zo werken denk ik. Bij lezen wordt het door de methode waarschijnlijk al vaker op één manier aangeboden. Ik denk dat model-leren heel goed kan werken. Bij lezen doe je dat in principe al wel. De leerkracht doet voor en de kinderen doen na. (voor-koor lezen).

De RT'er zet dit item op 5. Het item model-leren met veel herhalingen vindt ze aansluiten op het vorige item door veel leeskilometers te maken.

8. **Geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).**

Tijd is ook heel belangrijk. Automatiseren gaat langzamer bij kinderen met ADHD. Alles gaat daardoor langzamer bij een kind met ADHD, ook bijvoorbeeld zijn motoriek en daaraan gekoppeld het schrijven. Alles heeft een vertraging. Ik heb het ook ooit gezien bij de hersenactiviteit dat wij bij B300 actief zijn en kinderen met ADHD bij B400. Zij hebben net iets meer tijd nodig. Daarom gebruiken wij timetimers in alle klassen, om de tijd ook visueel inzichtelijk te maken.

De RT'er zet dit item op 10. Voor ADHD'ers is het prettig dat ze visueel te zien krijgen hoeveel tijd ze nog hebben. Ze zegt dat het belangrijk is dat kinderen met ADHD te horen krijgen dat ze het goed hebben gedaan. Feedback geven heeft ze immers op 2 geplaatst. Kinderen met ADHD krijgen het gemiddelde werk vaak niet af omdat zij trager werken. Daarom is het van belang dat wanneer ze hun best hebben gedaan ze wel beloond worden ook al hebben ze nog niet alles af binnen de tijd.

9. **Creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.**

Als het niet staat aangegeven op het bord dat er iets anders is dan anders, raken de kinderen met ADHD de weg kwijt. Daarom doen we dit. Het is niet echt voorwaardelijk voor lezen. Daarom staat dit item meer onderaan. Bij lezen is het veel belangrijker dat je veel leest. Lezen kun je ook vaker doen en niet alleen op die vaste momenten. Ook bijvoorbeeld als leerlingen klaar zijn met hun werk.

De RT'er plaatst dit item op plaats 8. Giesen geeft ook aan dat dit gewoon gebeurt en dus geen belangrijk item is specifiek voor lezen.

10. **Pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'.**

Dit zie ik minder gebeuren hier op school. Het is ook minder belangrijk. Dit doen we heel weinig en ik zie dat ook niet als een eerste voorwaarde om tot lezen te komen. De methode sluit al genoeg aan bij de belevingswereld van de kinderen. Daar zitten al genoeg onderwerpen in die dicht bij de kinderen staan.

De RT'er zet dit item op 1. Een grote tegenstelling. Het blijkt dat zij dit een voorwaarde vindt om tot lezen te komen. Als de kinderen iets niet leuk vinden dan leren ze ook niet. Van Parreren (1993) is het hier mee eens. Hij zegt dat thematisch werken motivatieverhogend werkt. Het thema sluit aan bij hun belevingswereld waardoor de kinderen met eigen initiatieven en ervaringen kunnen komen. De RT'er zegt aan de andere kant dat kinderen best saaie dingen willen doen, als ze maar weten waarom!

Wat Beulen essentieel vindt bij het leren lezen en miste in deze lijst is iets over de methodes. Daar moet goed naar gekeken worden. Hoe ziet de methode eruit, hoe bouwt het op. Wat zit er aanvullend en remediërend in de methode. Er moet uitdaging en variatie in zitten zonder dat het teveel prikkels aanbiedt. Op school gebruiken zij leeslijn. Een werkgroep heeft dat uitgezocht, zichtzendingen aangevraagd en dingen in de klas van te voren uitgeprobeerd. Op de website (www.cedgroep.nl) kun je een map bestellen van Wijzer Onderwijs. In die Methode-Wijzer staan aandachtspunten voor leerlingen met gedragsstoornissen bij het kiezen van een methode.

Het belangrijkste vindt Beulen je attitude en houding als leerkracht.

Samenvattend:

Uit het interview met Beulen en Giesen komt naar voren dat de tien begeleidingsvaardigheden die ik geselecteerd heb uit het Masterplan Dyslexie (2010) allemaal nodig zijn om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen. Ze bleken allemaal in meerdere of mindere mate van belang. Ze worden ook allemaal toegepast op de Roelant Berk- en beukschool.

Ik kan maar een voorzichtige samenvatting maken over welke het belangrijkste worden gevonden omdat ik maar één school heb kunnen interviewen en zodoende maar twee mensen heb gesproken.

Als ik kijk naar de top 5 van beide personen dan worden maar twee items door beide genoemd namelijk: "geef na afronding van een opdracht direct feedback." Bij van Beulen staat het item op 5 en bij Giesen op 2. Van de Wolf en Van Beukering (2009) onderschrijven het belang van het geven van feedback. Ook Wentink en Oorschot omschrijven in het Masterplan Dyslexie cluster 4 (2010) dat specifieke en doelgerichte feedback op het leesproces en het –resultaat van belang is. Leerlingen krijgen hiermee geleidelijk inzicht in hun eigen leesvaardigheid. En ook Jeninga (2009) zegt dat leerlingen met ADHD behoefte hebben aan een snelle feedback. Verder zegt hij dat we zien dat leerlingen met ADHD goede prestaties leveren wanneer zij snelle feedback krijgen.

Ook de begeleidingsvaardigheid: "kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij kinderen met ADHD." staat bij beide in de top 5. Door Beulen wordt deze op plaats 4 gezet en door Giesen op plaats 3. Beide zeggen dat kinderen met ADHD structuur moeilijk

zelf kunnen aanbrengen. Ze moeten die van buiten af aangeboden krijgen. Ook Kat, Beenackers en ter Brugge (2009) zeggen dat ADHD'ers moeite hebben met het aanbrengen van structuur. Ze vinden het lastig om geordend en volgens vaste patronen te leven.

Zeer opvallend is dat Beulen het item: "pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'." op tien zet omdat ze zegt dat de methode al aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Giesen vindt het de belangrijkste en zet hem op één. Volgens haar is het een voorwaarde om tot leren te komen. Als kinderen iets niet leuk vinden zullen ze er ook niet voor open staan om iets te leren. Van Parreren (1993) zegt ook dat het motivatie verhogend werkt. Beulen vindt de methode essentieel om goed te leren lezen. Daarbij gaf ze eerder al aan dat de methode aan moet sluiten bij de belevingswereld. De methode zou ze op één zetten. En daarmee is de cirkel rond want zo kan ik concluderen dat ze het beide belangrijk vinden dat de leercontext aansluit bij de voorkeuren van de leerling. Maar Beulen zegt dat dit geen begeleidingsvaardigheid is omdat de methode dat regelt. Beide vinden ze het het belangrijkste item om tot leren te komen, een absolute voorwaarde.

Bijna andersom is de uitslag bij de begeleidingsvaardigheid: "doe na de instructie het eerste deel van de opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen." Beulen zet dit item op één en Giesen zet dit item op 9. Beulen vindt het een voorwaarde om tot lezen te komen. Zij zegt dat als je de ADHD leerlingen niet helpt ze vastlopen, stil vallen en niet verder kunnen. De RT'er plaatst dit item op plaats 9 omdat ze dit gewoon logisch vindt. Ze zegt dat je immers afstemt op wat een kind nodig heeft. Dat doe je bij alle kinderen en niet specifiek bij kinderen met ADHD.

Opvallend is dat bij de begeleidingsvaardigheden het geheugen vaak naar voren komt. Het blijkt dus zo te zijn dat je als leerkracht hulpmiddelen aanbiedt, wat ook de Roelant Berk- en Beuk school doet, zoals veel oefenen, herhalen en gebruik maken van het Meichenbaum (1981) stappenplan om het geheugen, als het ware extern te ondersteunen.

Beide plaatsen de begeleidingsvaardigheid: "creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen" onderaan op de ladder op plaats 8 en 9. Ze zeggen beide dat dit al op deze manier gebeurt, het is vanzelfsprekend en niet specifiek belangrijk voor kinderen met ADHD en een leesprobleem.

2b. Welke begeleidingsvaardigheden gebruik ik tot nu toe al?

Ik heb dit bekeken ten opzichte van de verschijningsvormen zoals van Lieshout (2002) en Jeninga (2009) die in hun boeken beschrijven. Ik heb mijn begeleidingsvaardigheden vergeleken met de begeleidingsvaardigheden uit het Masterplan Dyslexie (2010). Ik zie het volgende terug in Gijs:

Verschijnings- vormen ADHD:	Mijn aanpak specifiek ten aanzien van lezen:	Mijn algemene aanpak:
1. De jongere heeft geen zelfregulerend vermogen. Hij heeft grote concentratie- en aandachtsproblemen.	• Tijdens de taallessen leg ik voor Gijs alles stapsgewijs uit. Ondersteund met plaatjes of voorwerpen (<i>visualiseren</i>). Een stappenplan voor het werken heb ik voor alle kinderen gevisualiseerd gemaakt op het digibord. Dit is een zelfgemaakt stappenplan. Dit gebruik ik bij alle vakken. • Bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur kies ik voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Ik volg daarbij de methode veilig leren lezen. • Gijs krijgt bij het maken van zijn werk (taal, rekenen en schrijven) een klokje, waarbij ik per opdracht of bladzijde aangeef hoeveel tijd hij krijgt. Lukt het hem om binnen de tijd de opdracht af te maken dan kan hij een sticker op zijn beloningskaart verdienen. Haalt hij voor taal en schrijven een sticker dan mag hij 5 min. een beloning doen. Haalt hij voor rekenen een sticker dan mag hij 10 min. een beloning doen.	• Ik structureer zoveel mogelijk voor. Het dagprogramma hangt in pictogrammen op het bord en een weekoverzicht met foto's van wanneer de stagiaire, vervanger voor studiedagen, onderwijsassistent aanwezig is. • Hij heeft een rustige plek in de klas. Recht voor het bord, in 'n rustig groepje, zodat hij minder van de prikkels om hem heen meekrijgt. (<i>rust in de klas</i>) • In de kring heeft hij een vaste plek links naast mij, zodat ik mijn hand ook gemakkelijk even op zijn schouder kan leggen. (<i>negeren indien mogelijk</i>)

	Als Gijs zijn opdracht af heeft dan geef ik hem direct feedback. We kijken samen of zijn werk gelukt is en daarna plakt hij de stickers in zijn boek, zodat hij ook visueel ziet: mijn werk is af.	
2. De jongere is impulsief in denken en doen.		- In het begin van hte jaar hebben wij samen klassenregels opgesteld. Onder andere: “steek je vinger op in de kring en luister naar elkaar onderling.” Ik luister alleen naar hem als hij zijn vinger opsteekt en als hij op zijn stoel zit. (<i>hanteren van regels</i>) Ik geef dit ook direct aan hem terug als hij het goed doet of niet. (<i>snel feedback geven</i>) - Houdt een kind in de klas zich niet aan de regels dan hebben we een ‘nadenk’ plek in de klas. Een stoel achter een kast waar een kind op gaat zitten, een time-out heeft. Als ik het kind na een paar minuten bij mij roep moet hij zelf vertellen wat hij heeft gedaan en hoe hij dat de volgende keer beter anders kan doen. (<i>gebruik maken van operante technieken</i>) - We trainen de stop-denken-doe methode. Waarbij

		we situaties na bespreken: 'wat is het gevolg van je gedrag, wat kun je beter doen?' • Doordat Gijs zo impulsief is, kan dat bij mij als leerkracht irritatie of frustratie oproepen. Daarom probeer ik het gedrag steeds te bekijken vanuit het oogpunt dat Gijs er niets aan kan doen. Ik probeer een goede band met hem op te bouwen door voor de lessen en in de pauzes contact met hem te zoeken en interesse in zijn bezigheden te tonen. Zodat we een goede vertrouwensband krijgen.
3. De jongere is gauw uitgekeken op opdrachten, vindt ze snel saai en raakt daardoor afgeleid.	• Ik probeer de instructie zo aantrekkelijk mogelijk te maken. Met concreet materiaal indien mogelijk, gebruik makend van het digibord. Zodat hij ook betrokken blijft. (<i>betrekken bij de les</i>) • Tijdens de taallessen probeer ik variatie aan te brengen in de oefensituaties. Veilig leren lezen biedt veel variatie: veilig en vlotboekje, leesboekje, werkboekje, ringboekje, klik-klakboekje, etc. • Ik bied alle leerlingen in mijn klas verplichte activiteiten en klartaaken.	• Ik loop wat vaker bij hem langs voor het geven van complimenten en herhaalde uitleg en extra begeleiding.

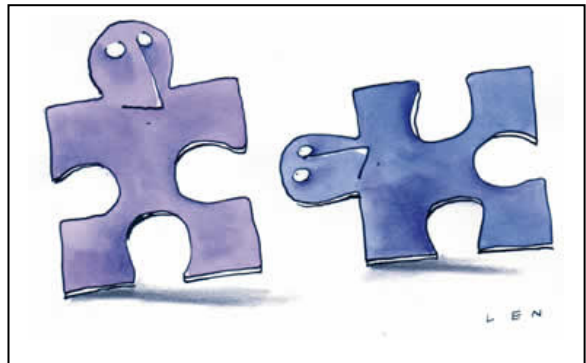
4. De jongere is zwak in plannen, ordenen en organiseren.	• Om de woordjes in een tekst te isoleren leest hij met een leesstrookje. Dat is een kaartje waar een raampje in is gemaakt. • Ik breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Voor Gijs kopieer ik de opdrachten op losse vellen. Zodat hij duidelijk een overzicht heeft van wat hij die dag tijdens de taalles moet gaan maken en in welke volgorde. • Ik nummer de opdrachten wanneer er meer achter elkaar moeten worden uitgevoerd. • Ik zorg ervoor dat leerlingen gelegenheid krijgen voor veel herhaling van geoefende vaardigheden en leeskilometers maken om het leesniveau op peil te houden en verder te ontwikkelen. Zo lezen we elke dag, op een vast tijdstip een kwartier in het veilig en vlot boekje in tweetallen met een zandloper. • Ik blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling. • Na de instructie doe ik het eerste deel van een opdracht samen met Gijs om hem op gang te	• Hij heeft veel duidelijkheid en structuur nodig. • Om gestructureerd te kunnen werken werkt hij met een structureerpijl. Daarmee kan hij gemakkelijk van links naar rechts leren werken. • Hij vergeet na het brood eten zijn spullen in zijn rugzak te doen. Op zijn beloningskaart staat daarom ook een rugzak afgebeeld. Hij kan een sticker en speeltijd verdienen als hij de spullen in zijn rugzak heeft ingepakt. Zijn rugzak hangt voortaan ook niet meer in de gang daar is het voor hem te chaotisch. Zijn rugzak en jas hangen nu in de klas aan een haak. • Ik geef duidelijke, korte instructies. (<i>duidelijke instructie</i>) Zijn la ruimen we regelmatig op. Dat doet hij aan de hand van een plaatje met spullen dat ik op het digibord afbeeld. Ik doe de spullen op het digibord in de la en hij doet het mee aan zijn tafel. Er zitten ook alleen de hoognodige spullen in zijn la.
--	--	--

	helpen. Ik heb een vaste loopvolgorde voor de vragen van de leerlingen. Ik begin altijd bij Gijs, zodat hij meteen kan starten. • Stop pas met oefenen wanneer de leerling een vaardigheid helemaal beheerst. Overtrainen is beter dan te kort trainen. Zo heeft Gijs thuis ook de veilig en vlot boekjes om extra te kunnen oefenen.	
5. De jongere heeft veel motorische onrust, friemelt overal aan.		• Op school hebben wij een sensomotorisch lokaal. Daar gaat hij structureel 2 keer per week naar toe onder begeleiding van de RT'er. Op de andere dagen laat ik hem daar ook wel eens alleen heen gaan. Dan mag hij gaan snoezelen. Daar wordt hij heel rustig van. (<i>motorische activiteiten</i>) • Gedurende de dag doe ik ook veel bewegingsspelletjes met de hele klas. • Gijs zit in de klas op een wiebelkussen op zijn stoel.
6. De jongere heeft omgangsproblemen door opgewonden,		• Ik zorg ervoor dat ik als eerste in het lokaal ben, voordat de kinderen binnen komen. • Ik geef veel non-verbale signalen af, zoals hem

impulsief gedrag. Hij stoort anderen, dringt zichzelf op.		bij zijn hand pakken en weer terug naar zijn plaats brengen, zonder iets te zeggen, als hij weer een keer van zijn plaats is gelopen. Ik schenk er dan verder geen aandacht aan, maar help hem alleen om weer verder te kunnen werken. • Ik maak hem elke keer weer duidelijk wat de regels zijn in de omgang met andere kinderen. “Niet aan elkaar zitten.” “Doe niets wat een ander stoort”. Ik stel mijn maatregelen zakelijk en neutraal. Boos worden heeft geen zin, het is immers onmacht van Gijs. • Ik ben zeer alert op positief gedrag en dat benoem ik ook steeds. Negatief gedrag benoem ik middels de ik-boodschap.
--	--	--

Samenvattend:

Veel aanbevelingen die Jeninga (2009) en van Lieshout (2002) beschrijven in hun boeken herkende ik in mijn eigen aanpak. Ook de aanbevelingen die het Masterplan Dyslexie (2010) geeft voer ik bijna allemaal uit. Ik merk dat ik al veel van ADHD weet. Maar elk kind is anders en daar moet je als leerkracht in je aanpak elke keer toch weer even mee puzzelen.



3. Hoe leert de Roelant- Berk en Beukschool leerlingen met ADHD lezen?

De Roelant - Berk en Beukschool is een cluster 4 school voor onderwijs aan kinderen van vier tot en met twaalf jaar met externaliserende problematiek. Bij veel van de kinderen is sprake van een combinatie van gedrags-, leer- en ontwikkelingsproblemen. De kinderen hebben moeite om in een groep te functioneren omdat ze verbaal en/of fysiek onaangepast gedrag laten zien. De klassen zijn doorgaans niet groter dan veertien kinderen, zodat elk kind de mogelijkheid heeft om zich in eigen tempo en op eigen niveau te ontwikkelen. De Roelant - Berk en Beukschool is een veilige en tegelijkertijd uitdagende school waar leerlingen meetellen, waar ze zichzelf kunnen zijn en waar ze telkens een nieuwe kans krijgen. Een school waar kinderen (weer) met plezier naar toe gaan.

Ik heb een interview gehouden met mevrouw Beulen, orthopedagoog op de Roelant Berk- en Beukschool en de RT'er op die school mevrouw Giesen. Ik heb het interview afgenomen aan de hand van een schoendoosmodel zodat ik alvast een aantal items had waar ik mij op wilde richten en zodat ik gerichter antwoord zou krijgen op de deelvraag. In bijlage 3 kun je deze vragen vinden. Hieronder kun je de resultaten lezen:

Grootte klas:

In een klas op de Roelant Berk- en Beuk school zitten ongeveer 14 leerlingen. De school probeert de onderbouwgroepen (3 en 4) zo klein mogelijk te houden, wel afhankelijk van het aantal aanmeldingen, zodat de leerkracht de kinderen alle aandacht kan geven die ze nodig hebben.

Vaardigheden leerkracht:

Een leerkracht die werkzaam is op deze school waar ook veel leerlingen met ADHD en leesproblemen zitten moet veel vaardigheden bezitten, met name vaardigheden in de voorwaardensfeer. Het komt wel sterk overeen met een leerkracht in het regulier onderwijs, maar hier zijn die voorwaarden heel belangrijk! Die voorwaarden moeten zorgen voor veel "startrust". Alles moet op orde zijn. Een kind dat zijn schrift niet kan vinden kan al voor grote onrust zorgen.

Het belangrijkste is het onvoorwaardelijk accepteren van het kind. Je moet er nooit vanuit gaan dat het kind iets al kent. Je zult moeten accepteren dat een kind iets

wat je gisteren hebt aangeleerd vandaag weer is vergeten. Onvoorwaardelijk vertrouwen en volhouden! Kinderen met ADHD hebben ook veel behoefte aan structuur en duidelijkheid. Ook Van den Hoofdakker (2005) zegt dat kinderen met ADHD een grote behoefte hebben aan structuur en regels. De leerkracht in de klas biedt dat aan door steeds van dezelfde routines uit te gaan en door samen met de kinderen in de klas duidelijke regels op te stellen. Steeds meer kinderen in deze maatschappij hebben daar behoefte aan. Beulen benadrukt dat je moet blijven gaan voor het kind, het komt vast wel een keer, hij gaat wel lezen! Je moet ook creatief kunnen zijn in het aanbieden van het leren lezen. Beginnende leerkrachten zijn daar nog niet zo goed in, die hebben het houvast van de methode nog nodig. Daarom worden die leerkrachten ook ondersteund om andere manieren van aanbieden te leren. Je moet durven afwijken!

Methode:

Op de Roelant Berk- en Beukschool wordt de methode Leeslijn (Thieme Meulenhoff, 2006) gebruikt. Deze methode is destijds door een werkgroep van leerkrachten op school uitgetoetst. Ze hebben een methode vergelijking uitgevoerd en op basis daarvan deze gekozen. In het Masterplan Dyslexie (2010) staat dat op scholen in cluster 4 over het algemeen Leeslijn en Veilig Leren Lezen (Zwijssen, 2006) worden gebruikt. Deze methoden kennen een vaste, gestructureerde lesopbouw waardoor de lessen houvast bieden voor deze kinderen. Ook hier komt het belang van structuur weer naar voren. De Roelant Berk-en Beukschool gaat op dit moment een uitvoerig taal lees en verbetertraject in omdat de school merkte, en ook landelijk in cluster 4 viel dat op, dat het steeds moeilijker is om leerlingen op een goed niveau te laten lezen. De Roelant Berk- en Beukschool wil daar een impuls aan geven. Er is een plan geschreven en de school heeft subsidie gekregen om dat plan uit te werken.

Als een kind uitvalt in de klas op basis van de methodegebonden toetsen en de CITO toetsen krijgt het RT aangeboden. Binnen de school zijn er afspraken gemaakt over wanneer een kind uitvalt of in het risicogebied valt. De volgende remediërende materialen worden door de RT'er gebruikt:

- Zuid Vallei (map rader/speller).
- Speciale leesbegeleiding.
- Woordenhaai (computerprogramma).
- Structuurrijtjes (van Kees de Baar).

- Dyslexieboekjes; zoeklicht.
- Toneellezen.
- Ralfi.
- Flitsprogramma; Flits 3. (www.nib.nl)

De RT'er kijkt en zoekt steeds naar een aansluiting om het kind op de juiste manier met de juiste spullen te kunnen helpen. Bij ieder kind werkt het net weer iets anders.

Tijd:

In alle klassen hangen grote timetimers aan de muur. Wat in de methode staat aangegeven aan lesgebonden leestijd wordt minimaal ingepland iedere week. In de weektaak worden ook leesopdrachten opgenomen. Lezen wordt zoveel mogelijk gestimuleerd, ook als de kinderen klaar zijn. Leeskilometers maken is immers erg belangrijk.

Stappenplan:

De beertjes van Meichenbaum (1981) worden in de klassen gebruikt. Voor lezen is er niets specifiek. Er blijkt geen zelfinstructiemethode voor kinderen met ADHD te zijn specifiek gericht op lezen. Zoals Jeninga (2009) schrijft is de zelfinstructiemethode een vorm van cognitieve gedragstherapie. Zelfinstructietraining heeft betrekking op leertaken. Samen met de leerling neemt de onderwijsgevende een aantal (cognitieve) stappen door bij het uitvoeren van een taak. De stappen worden (bij het inoefenen) vaak gevisualiseerd met behulp van afbeeldingen zoals voeten (stappen) of dierfiguren (bijvoorbeeld 'de methode van de vier beertjes' Meichenbaum, 1981) Het is vooral de visualisering van de stappen die de leerling houvast biedt. Wanneer de afbeeldingen die bij de verschillende stappen horen zichtbaar op de werktafel naast het werk worden gelegd, kan dit ondersteunend zijn voor de leerling. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de leerling (na intensieve training met de leerkracht) de stappen in zichzelf verwoordt wanneer hij aan een taak gaat beginnen. Voor veel leerlingen met ernstige ADHD lijkt Jeninga (2009) dit echter 'een stap te ver' te vinden. Hij is van mening dat de gevisualiseerde stappen nodig blijven. Ook bij deze cognitieve benadering geldt dat de kans op effect groter is in de nabijheid van een 'belonende' en stimulerende leerkracht. Het kind moet de methode in de klas van de leerkracht leren en niet van iemand buiten de klas. In het laatste geval is de kans klein dat het kind de methode zelf in de klas gaat gebruiken (Barkley, 1997).) In het Masterplan

Dyslexie (2010) adviseert men het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987). Dit programma is gericht op het opbouwen van een positief en realistisch zelfbeeld, het ontwikkelen van zelfcontrole, het onderkennen van eigen gevoelens en het zelfstandig oplossen van problemen. Dit programma wordt sinds 1996 toegepast op de Roelant Berk-en Beukschool.

Samenvattend:

De klassen zijn niet groter dan veertien leerlingen met een externaliserende gedragsproblematiek. Een leerkracht die werkt met deze kinderen moet veel vaardigheden bezitten die in de voorwaardensfeer liggen. Het belangrijkste is nog wel dat het kind onvoorwaardelijk geaccepteerd wordt. Je moet veel geduld hebben en het steeds weer opnieuw willen uitleggen en kunnen blijven geloven en vertrouwen dat het kind leert lezen. Kinderen met ADHD hebben ook veel behoefte aan structuur en duidelijkheid. Van den Hoofdakker (2005) bevestigt dat. De leerkracht in de klas biedt dat aan door steeds van dezelfde routines uit te gaan en door samen met de kinderen in de klas duidelijke regels op te stellen. Je moet als leerkracht creatief zijn bij het aanbieden van de stof als de huidige manier niet werkt. Jonge leerkrachten worden daarin bijgestaan. Er wordt gebruik gemaakt van de methode Leeslijn (Thieme Meulenhoff, 2006). Deze methode kent een vaste, gestructureerde lesopbouw waardoor de lessen houvast bieden voor deze kinderen. Naast de methode worden er verschillende remediërende materialen gebruikt door de RT'er. Een kind krijgt RT als het uitvalt in de klas op basis van methodegebonden toetsen en CITO toetsen. De Roelant Berk-en Beukschool merkte, en ook landelijk in cluster 4 viel dat op, dat het steeds moeilijker is om leerlingen op een goed niveau te laten lezen. Om er een nieuwe impuls aan te geven is de school een lees en verbetertraject ingegaan. Er wordt veel tijd besteed aan lezen. Orthopedagoog Beulen vindt het belangrijk veel leeskilometers te maken. Wat in de methode staat aangegeven aan lesgebonden leestijd wordt minimaal ingepland iedere week. In de weektaak worden ook leesopdrachten opgenomen. Lezen wordt zoveel mogelijk gestimuleerd. Grote timetimers helpen daarbij om aan te geven hoeveel tijd de kinderen gaan lezen. Deze hangen in alle klassen aan de muur. In de klas worden ook de beertjes van Meichembaum (1981) gebruikt. Er is geen stappenplan dat specifiek op lezen is gericht.

4. Wat kan Gijs er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces?

Volgens de website (<http://faq.adhd.klup.nl/#q18>) zijn de sterke kanten van een ADHD'er dat ze bijzonder creatief kunnen zijn en zeer enthousiast, spontaan, open en energiek zijn. ADHD'ers die hun aandacht zeer lang op één onderwerp kunnen richten (hyperfocussen) zijn soms in staat om tot geniale ontdekkingen of oplossingen te komen. Einstein is hier een bekend voorbeeld van. Verder kunnen ze erg gevoelig en zorgzaam zijn en een goed inlevingsvermogen hebben.

Iedema (2005) onderschrijft ook dat ADHD'ers een aantal van onderstaande kwaliteiten kunnen bezitten, want niet elke ADHD'er bezit immers dezelfde kwaliteiten:

- ADHD'ers kunnen snel denken en handelen.
- Zoeken voortdurend hun omgeving af.
- Kunnen goed verbanden leggen, associatief denken.
- Kunnen creatief zijn.
- Kunnen gevoelig zijn.
- Kunnen spontaan zijn.
- Kunnen een flinke drive hebben.
- Kunnen direct en duidelijk reageren.
- Kunnen snel beslissen.
- Kunnen hyperfocussen / een totale concentratie opbrengen.

Ook uit het interview met Beulen, orthopedagoog op de Roelant Berk- en Beukschool kwamen twee sterke kanten van ADHD'ers duidelijk naar voren. Volgens haar zijn ADHD'ers erg creatief. Ze willen graag dingen doen en kunnen heel actief zijn. Dat is volgens haar een sterk punt van die kinderen. Als je daar gebruik van kunt maken bij het leren lezen zou dat mooi zijn. Dan kunnen ze spelenderwijs al veel leren.

Naast het onderzoeken van de theorie en het afnemen van het interview heb ik nog twee open vragen opgenomen in de enquête voor kinderen die in groep 5 t/m 8 zitten en ADHD en een leesprobleem hebben. Ik heb 4 kinderen op OBS 't Ravelijn en 17 kinderen van de Roelant Berk- en Beukschool de volgende vraag voorgelegd : "Wat heb jij er zelf aan gedaan om te leren lezen?" Van de eenentwintig kinderen hebben tien kinderen de vraag beantwoord. Dit zijn de antwoorden:

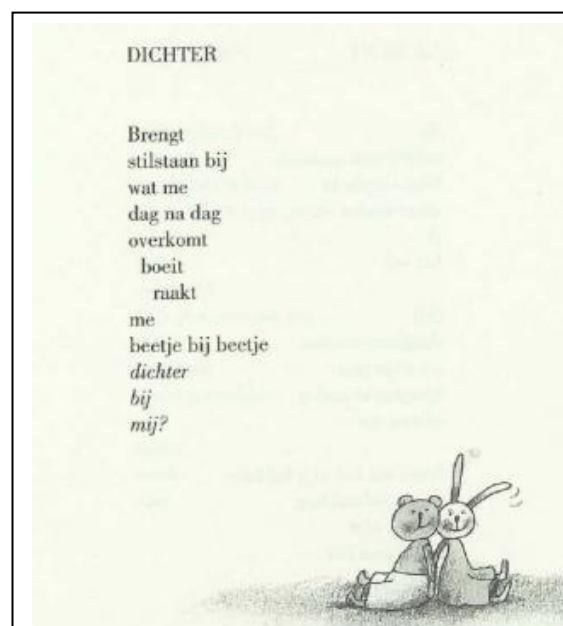
- Gewerkt met leeslijn weg en pad.

- Veel boeken gaan lezen.
- Niet echt geoefend, zelf een beetje geleerd.
- Ja, samen lezen.
- Ja, binnen lezen.
- Veel lezen met mijn zussen.
- Met mijn zus lezen.
- Veel oefenen thuis.
- Op een rustige plek gaan lezen.
- Als kleuter wilde ik leren lezen, omdat ik wilde weten wat er stond. Ik las stripboeken en soms zag ik een woord wat ik niet kende. Als ik het woord niet meer ken maak ik het woord op uit de zin.

De tweede vraag die ik de kinderen heb voorgelegd is: "Welke sterke kanten van jezelf (waar ben jij goed in?) heb jij ingezet om te leren lezen?" Dit zijn de antwoorden:

- Vissen.
- Voetballen.
- Voetbal, zwemmen en scouting.
- Samen lezen.
- Boeken lezen.
- Ik las moeilijke woorden in mijn hoofd zo: Ver-en-ig-ing= vereniging.
- 2x per week lezen in een boek.
- Video spelletjes spelen.
- Lange zinnen kan ik goed lezen, dit vond ik in het begin nog erg moeilijk.
- Goed in snel lezen.

Ik zal met Gijs in gesprek gaan om er achter te komen welke sterke kanten hij kan inzetten om te leren lezen. Hij zal zelf moeten ervaren en vertellen waar hij goed in is. Om dat te kunnen zal hij dichter bij zichzelf moeten komen. Daarvoor schakel ik speltherapeut van Griensven in. In samenwerking met de speltherapeut is een



plan gemaakt om Gijs stapsgewijs bekend te maken met zijn eigenheid (druk en impulsief gedrag). De speltherapeut maakt met Gijs een “ik-boek”. Een boek over Gijs. Op de website (<http://www.wsnszutphen.nl>) staat dat door te werken aan een eigen ik-boek de zelfkennis van het kind wordt versterkt. Zo krijgt hij meer zicht op zijn eigen kwaliteiten en op zijn minder sterke kanten. Daarbij onderzoekt hij wat hij nodig heeft om hier zo goed mogelijk mee om te kunnen gaan, hoe wij die sterke kanten kunnen versterken. Ook Hallowell en Ratey (2005) zijn het met mij eens. Zij zeggen: “op welke manier iemand ook wordt behandeld voor dyslexie of ADHD, het bevorderen van talenten en sterke kanten zal de behandeling altijd versterken en verrijken.” Zo groeit niet alleen zijn zelfkennis, maar ook zijn zelfvertrouwen en zijn gevoel van eigenwaarde. Zo leert hij zichzelf accepteren zoals hij is.

De speltherapeut is gestart met de buitenkant: hoe ziet Gijs eruit, hoe ziet een ander eruit. Ze hebben samen geconcludeerd dat iedereen anders is. Gijs heeft zichzelf getekend in het ik-boek. Mensen uit de omgeving van Gijs hebben mooie uiterlijke kenmerken opgeschreven in zijn ik-boek. Zoals zijn mooie lach, blauwe ogen, zijn benen en zijn oren. In bijlage 5 tref je kopieën aan uit het ik-boek van Gijs.

Daarna komt de binnenkant: je gevoelens, je karakter, je eigenschappen. Wat hoort bij Gijs, wat maakt Gijs tot Gijs. Hoe werken de hersenen van Gijs en wat kan hij hierdoor extra goed en wat vindt hij hierdoor moeilijk. Allereerst zijn er foto's gemaakt van de binnenkant van zijn mond en zijn oor. Daarna hebben ze aan de hand van plaatjes bekeken wat er allemaal binnen in het lijf van Gijs zit zoals bloed, hersenen, de maag etc. Daarna hebben ze de vijf zintuigen besproken en bij elk zintuig bekeken wat Gijs daarmee kan zien of ruiken. Gijs zegt zelf dat hij lieveheersbeestjes beter kan zien dan een ander. Met betrekking tot het zintuig “voelen” is aan zijn papa en mama gevraagd of ze konden aangeven wat zij fijn vinden voelen en wat niet. Ook aan Gijs is dat gevraagd. Zo ziet hij in dat als het om “voelen” gaat niet iedereen hetzelfde fijn vindt. Daarna is er gekeken wat Gijs allemaal goed kan. Hij zegt zelf dat hij goed op het huisje kan klimmen op school, boomhutten kan bouwen en inrichten, computeren, waveboarden, cake bakken, schommelen, schaatsen, televisie kijken, zwemmen, pingpongen, één liedje zingen, de planten goed kan verzorgen, bellen blazen en hij kan heel goed voor dieren zorgen en spelen met zijn hond. In het kader van wat hij goed kan heb ik hem ook gevraagd waarin hij erg geïnteresseerd is. Hij zei dat hij heel veel

natuurboeken heeft, waarin hij echter het liefst alleen maar plaatjes kijkt. Toen ik hem vroeg waarvoor het belangrijk is om te kunnen lezen zei hij: “Omdat je dan slim bent en als je iets over dieren wilt weten kun je dat lezen”. In een gesprekje met Gijs heb ik het gehad over het belang van lezen. Omdat Gijs had aangegeven dat hij goed cake kan bakken vroeg ik hem hoe je dan weet wat je erin moet doen en hoeveel. Samen kwamen we tot de conclusie dat het dan wel fijn is als je het recept kunt lezen. Gijs kan ook goed met dieren omgaan. Gijs kwam zelf tot de conclusie dat het fijn is als je kunt lezen hoe je met dieren om moet gaan. “Hoe je kikkervisjes moet vangen”.

Ook heeft Gijs bekeken wat hij minder goed kan. Hij noemde lezen, tanden poetsen, skiën, stilzitten bij het leren, afdrogen, stofzuigen, skeeleren, met de poppen spelen, balletten, puzzelen en telefoneren. Iedereen heeft dingen die hij of zij minder goed kan dus daarom is er aan mensen uit de omgeving van Gijs gevraagd wat zij minder goed kunnen. In een kringgesprek hebben wij daarna met de hele klas besproken wat de kinderen goed en minder goed kunnen. Gijs heeft eerst verteld wat zijn ik-boek is en wat hij goed en minder goed kan. Ieder kind uit de klas heeft iets genoemd wat hij/zij goed en minder goed kan en dat hebben we opgeschreven en daar hebben de kinderen over getekend. De kinderen hebben daarna kwaliteiten van elkaar opgenoemd. Over Gijs werd het volgende gezegd:

Mees noemde:

- Op het huisje klimmen met Jaap.
- Rennen.
- Hij kan goed bouwen.
- Hij vindt het leuk om een beloning te doen.

En Sep noemde:

- Op het huisje klimmen.

Dit laatste punt werd heel vaak genoemd.

Het was de bedoeling dat ik dit proces van het verkrijgen van zelfinzicht tot het benutten van de handvatten af zou ronden binnen mijn onderzoekstijd. Helaas is dat niet gelukt. Ik kon dit proces bij Gijs niet versnellen. Gijs heeft heel veel tijd nodig gehad om naar zijn binnen- en buitenkant te kijken. Het was nog te vroeg om het te hebben over dingen waar hij minder goed in is en zeker om dat in de klas te vertellen. Daarvoor moest zijn zelfvertrouwen eerst groeien. Dat is nu gelukt! Hij

accepteert nu hoe hij is en dat hij minder goed is in lezen. Dat zelfinzicht is er. De volgende stap is hem de handvatten bieden die hij nodig heeft.

Dit proces zijn wij ingegaan omdat speltherapeut van Griensven en ik van mening zijn dat kinderen die geaccepteerd hebben dat ze ADHD hebben, die de kenmerken kennen en herkennen bij zichzelf en die geleerd hebben hoe ze het beste om kunnen gaan met hun 'handicap' zo optimaal mogelijk aan de slag kunnen tijdens het werken in de klas, dus ook tijdens het leesonderwijs. Het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen met ADHD ligt volgens ons ten grondslag aan goede prestaties in de klas. Stevens (1997) bevestigt dit. Hij zegt: "Eerst het kind, dan de leerling; eerst zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen competenties en vertrouwen in anderen, dan leren. Ontwikkelen en leren worden mede bepaald door (zelf)vertrouwen als emotionele basiservaring. Sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling kunnen niet los van elkaar worden gezien. De eerste taak van de school is niet dingen leren maar leerlingen motiveren om te leren, zodat ze het leuk vinden om te leren.'

Wat Gijs betreft: hij heeft zelfinzicht, hij kan verwoorden hoe hij zich van binnen voelt ("ik heb altijd een druk hoofd") en hij weet ook wat de gevolgen hiervan zijn met betrekking tot het leren in de klas. "Ik kan moeilijk stilzitten, ik wil graag lopen door de klas, ik maak veel chaos, rotzooi, ik roep snel als ik het weet, ik zie alles om mij heen vooral de dieren, miertjes enz., kinderen vinden dit niet altijd fijn en zijn daarom soms boos op mij" enz.

Waar Gijs nu in vast lijkt te blijven zitten is de fase na de acceptatie. Hij accepteert zichzelf en vindt dat hij nu eenmaal zo is ("ik ben gewoon zo geboren, het is nu eenmaal zo bij mij") maar hij voelt niet de motivatie om nu te gaan werken aan handvatten en zich deze eigen te maken. Als de speltherapeut of de leerkracht hier over begint wordt hij boos en zegt steeds: "ik ben nu eenmaal zo!". Binnenkort gaan we dit ook met de ouders bespreken omdat het voor Gijs nodig is dat we hem gezamenlijk over deze fase heen helpen.....daarvoor is het nodig dat zijn directe omgeving hem hierin steunt en stuurt!!

Het handvat dat we hem daarvoor gaan bieden is de methode Stop Denk Doe. Inhoudelijke uitleg hierover is te vinden in bijlage 6. Deze methode is geschikt voor ADHD-kinderen.

Samenvattend:

Vanuit de theorie van Iedema (2005) en op de website (<http://faq.adhd.klup.nl/#q18>) komt sterk naar voren dat creativiteit en het kunnen hyperfocussen sterke kanten zijn van ADHD'ers. Ook Beulen gaf deze twee kenmerken in het interview aan. De kinderen uit groep 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem antwoorden op de vraag: "Wat heb jij er zelf aan gedaan om te leren lezen?" voornamelijk dat ze veel hebben gelezen en veel hebben geoefend. Op de vraag: "Welke sterke kanten van jezelf heb jij ingezet om te leren lezen?" antwoorden ze echter heel verschillend. Ze noemen vooral dingen op die ze leuk vinden om te doen zoals voetballen en lezen. Samen met de speltherapeut van Griensven ben ik gaan kijken hoe Gijs dichter bij zichzelf kan komen, meer zelfkennis krijgt, zodat hij erachter kan komen welke sterke kanten hij in kan zetten bij het leren lezen en welke handvatten we hem kunnen bieden zodat hij wat met zijn zwakke kanten kan doen. Zo groeit niet alleen zijn zelfkennis, maar ook zijn zelfvertrouwen en zijn gevoel van eigenwaarde. Zo leert hij zichzelf accepteren zoals hij is. (<http://www.wsnszutphen.nl>)

Omdat een aantal kinderen met ADHD zich goed kan hyperfocussen zullen we bij Gijs ook iets moeten vinden waar hij erg in geïnteresseerd is. Gijs blijkt erg geïnteresseerd te zijn in dieren en natuurboeken. Verder heeft hij geconcludeerd dat hij vooral goed is in op het huisje klimmen op school, in het bouwen en inrichten van boomhutten en dat hij heel goed voor dieren kan zorgen en kan spelen met zijn hond. Ook heeft Gijs bekeken wat hij minder goed kan. Hij noemde toen onder andere lezen, stilzitten en telefoneren. Gijs accepteert nu dat hij minder goed is in lezen. Dit proces zijn wij ingegaan omdat speltherapeut van Griensven en ik van mening zijn dat kinderen die geaccepteerd hebben dat ze ADHD hebben, die de kenmerken kennen en herkennen bij zichzelf en die geleerd hebben hoe ze het beste om kunnen gaan met hun 'handicap' zo optimaal mogelijk aan de slag kunnen tijdens het werken in de klas, dus ook tijdens het leesonderwijs. Het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen met ADHD ligt volgens ons ten grondslag aan goede prestaties in de klas. Stevens (1997) bevestigt dit. Gijs heeft nu zelfinzicht. Hij kan verwoorden hoe hij zich van binnen voelt ("ik heb altijd een druk hoofd") en hij weet ook wat de gevolgen hiervan zijn met betrekking tot het leren in de klas. "Ik kan moeilijk stilzitten, ik wil graag lopen door de klas, ik maak veel chaos, rotzooi, ik roep snel als ik het weet, ik zie alles om mij heen vooral de

dieren, miertjes enz., kinderen vinden dit niet altijd fijn en zijn daarom soms boos op mij" enz.

Waar Gijs nu in vast lijkt te blijven zitten is de fase na de acceptatie. Hij accepteert zichzelf en vindt dat hij nu eenmaal zo is ("ik ben gewoon zo geboren, het is nu eenmaal zo bij mij") maar hij voelt niet de motivatie om nu te gaan werken aan handvatten en zich deze eigen te maken. Als de speltherapeut of de leerkracht hier over begint wordt hij boos en zegt steeds: "ik ben nu eenmaal zo!". Binnenkort gaan we dit ook met de ouders bespreken omdat het voor Gijs nodig is dat we hem gezamenlijk over deze fase heen helpen.....daarvoor is het nodig dat zijn directe omgeving hem hierin steunt en stuurt!!

Het handvat dat we hem daarvoor gaan bieden is de methode Stop Denk Doe. Deze methode werkt (meestal) perfect voor ADHD-kinderen.

We doen dit vanuit de gedachte dat Gijs zelfinzicht heeft verworven, daardoor meer zelfvertrouwen heeft en weet welke sterke en zwakke kanten hij heeft. Nu moeten we hem de handvatten bieden zodat hij die sterke kanten kan versterken. Ook Hallowell en Ratey (2005) zijn het met mij eens. Zij zeggen: op welke manier iemand ook wordt behandeld voor dyslexie of ADHD, het bevorderen van talenten en sterke kanten zal de behandeling altijd versterken en verrijken. En nog belangrijker nu moet hij daarvoor open staan, dan kan hij verder komen in zijn leesproces.

5. Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leesproces?

Deze vraag heb ik in de enquête voor de kinderen uit groep 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem als volgt voorgelegd: “Hoe hebben de andere kinderen uit jouw klas je kunnen helpen om te leren lezen?”

Van de eenentwintig kinderen die de enquête hebben ingevuld hebben negen kinderen de vraag beantwoord. Dit zijn de antwoorden:

- Niet.
- Aan denken aan het cijfer op het rapport.
- Soms samen lezen.
- Samen lezen met andere kinderen.
- Hulp geven.
- Soms denk ik.
- Meelezen met andere kinderen.
- Stil zijn, anders wordt ik afgeleid.
- Samenwerken met andere kinderen.

Uit de antwoorden blijkt dat niet iedereen de vraag goed heeft begrepen. De meeste kinderen vinden het prettig om met andere kinderen samen te lezen. Ik ben ook in gesprek gegaan met de orthopedagoog van de Roelant Berk- en Beukschool. Zij zegt dat het kind wellicht enthousiast wordt als je andere kinderen uit de klas laat vertellen over het plezier van lezen. Boekpromotie of een boekbespreking zijn ook erg stimulerend. Je moet de interesse voor het lezen proberen op te wekken. Daar kunnen andere kinderen een stimulans in zijn. In de Roelant Berk- en Beukschool kunnen de kinderen ook samen naar de bieb. Kinderen met ADHD willen graag samenwerken, alleen lukt dat niet altijd. Als je een leuk maatje hebt dan stimuleert dat de kinderen.

Naast het afnemen van de enquête en het gesprek met orthopedagoog Beulen heb ik ook aan de andere kinderen in de klas van Gijs gevraagd hoe zij zouden kunnen helpen. Ze kwamen onder andere met de volgende antwoorden:

Mees:

- Ik weet het niet zeker, maar ik denk dat het fijn voor hem is om met kinderen samen in een groepje te lezen.

- Hij vindt het ook fijn om met jou in een groepje te lezen.
- Als hij wordt afgeleid dat hij dan op de gang mag gaan werken, daar zijn bijna geen andere kinderen.
- Om rustig te worden even lekker in de leeshoek liggen en dan weer verder werken.

Sep:

- Om heel veel te oefenen dat helpt bij mij ook.
- Dat iedereen rustig stil werkt, hij wordt eigenlijk door de kinderen afgeleid. Dat komt niet door Robin maar door de andere kinderen.
- Als iedereen stil is, dat hij dan ook stil is. Als hij het niet meer vol houdt dat hij even naar jou toe komt.

In de antwoorden van de andere kinderen in de klas kwam naar voren dat Gijs het beste kan lezen als het stil is in de klas en als hij met de leerkracht en andere kinderen kan lezen.

Daarnaast heb ik met Gijs een diagnostisch gesprek gevoerd over hoe hij denkt dat de andere kinderen in de klas kunnen helpen.

Gijs zelf zegt:

- Als de kinderen in de klas heel stil zijn.
- Soms als alle kinderen weg zijn, kan ik het beste werken. Anders heb ik last van de geluiden. Ik vroeg aan Gijs: "Wat gebeurt er in je hoofd als je een geluid hoort van de andere kinderen?" Dan sta ik op en ga ik iets anders doen. Ik moet dat zelf gewoon leren van mama. Toen vroeg ik: "Denk je dat dat lukt?" Ja, dat lukt.
- Met een groepje kinderen en jou lezen vind ik gezellig. Dan vind ik lezen wel leuk.

De speltherapeut van Gijs en ik zijn van mening dat kinderen die geaccepteerd hebben dat ze ADHD hebben, die de kenmerken kennen en herkennen bij zichzelf en die geleerd hebben hoe ze het beste om kunnen gaan met hun 'handicap' zo optimaal mogelijk aan de slag kunnen tijdens het werken in de klas, dus ook tijdens het leesonderwijs.

De medeleerling zou ten aanzien van dit alles respect moeten tonen, het kind moeten accepteren zoals het is en het kind waar mogelijk moeten ondersteunen in dit proces.

Samenvattend:

Wat de bovenbouwleerlingen met ADHD en een leesprobleem van de groepen 5 t/m 8 van OBS 't Ravelijn en de Roelant Berk-en Beukschool hebben ervaren in groep 3 is dat ze het prettig vonden om samen te lezen met groepsgenootjes en vooral als de kinderen in de klas stil waren zodat ze niet afgeleid werden.

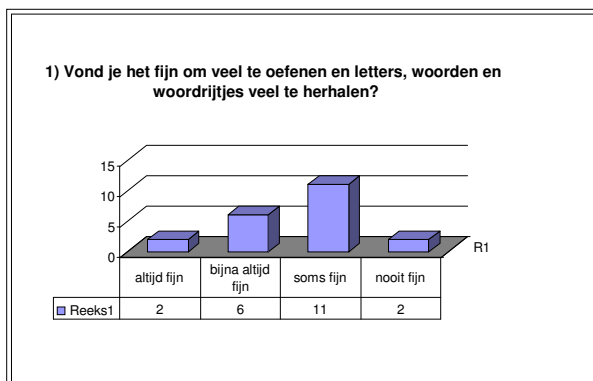
De orthopedagoog Beulen van de Roelant Berk- en Beukschool vindt het belangrijk om de kinderen met ADHD enthousiast te maken voor lezen. De andere kinderen uit de klas kunnen daarbij helpen middels boekpromotie, boekbesprekingen of het samen naar de bieb gaan. De andere kinderen uit de klas kunnen ook helpen door een maatje te worden van het kind met ADHD.

Op OBS 't Ravelijn denken de andere kinderen uit de klas van Gijs dat ze er toe kunnen bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leerproces door stil te werken in de klas en door samen met hem en met de leerkracht in een groepje te lezen. Gijs kan het beste werken als er zo min mogelijk afleiding is. De andere kinderen uit de klas zullen moeten accepteren wie Gijs is. Ze zullen respect moeten tonen zodat hij zich geaccepteerd voelt. De speltherapeut van Gijs en ik zijn van mening dat kinderen die geaccepteerd hebben dat ze ADHD hebben, die de kenmerken kennen en herkennen bij zichzelf en die geleerd hebben hoe ze het beste om kunnen gaan met hun 'handicap' zo optimaal mogelijk aan de slag kunnen tijdens het werken in de klas, dus ook tijdens het leesonderwijs.

6. Welke begeleidingsvaardigheden hebben de bovenbouwkinderen met ADHD en een leesprobleem destijds als prettig ervaren?

Om dit te onderzoeken heb ik een enquête opgesteld. Die is te vinden in bijlage nummer 4. Die enquête wilde ik op drie REC 4 scholen afnemen, bij leerlingen van de groepen 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem. Zoals ik echter al eerder heb opgemerkt kon ik maar op één school terecht. Ik heb daar 17 enquêtes afgenomen. Op de school waar ik werk heb ik nog eens 4 enquêtes afgenomen. Zo kom ik op een totaal van 21.

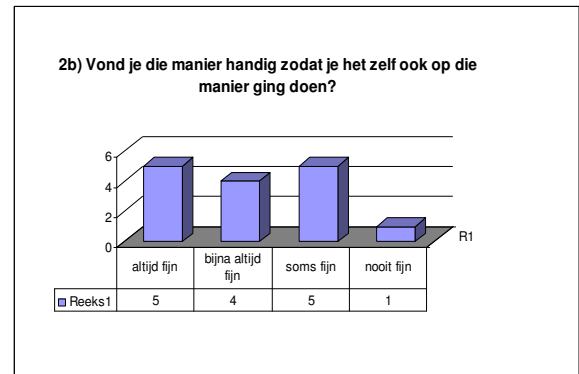
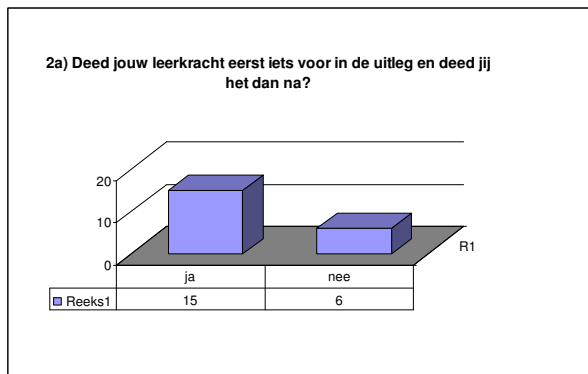
Ik heb de kinderen 10 meerkeuzevragen voorgelegd. Met soms een a en een b gedeelte. Daarnaast heb ik nog 5 open vragen voorgelegd waarvan ik de resultaten in deelvraag 4 en 5 heb verwerkt. De 10 meerkeuze items heb ik gebaseerd op de adviezen uit het masterplan dyslexie (2010) om leerlingen met ADHD aan het lezen te krijgen. Ik heb er 10 gekozen die mij naar aanleiding van wat de theorie zegt over ADHD het belangrijkste leken. Op basis van die criteria heb ik mijn vragen voor de enquête opgesteld. De antwoorden die ik heb gekregen middels dit onderzoek heb ik per vraag in een staafdiagram uitgewerkt.



Uit bovenstaand diagram blijkt dat het merendeel, namelijk 52% het soms fijn vindt om veel te oefenen en letters, woorden en woordrijtjes vaak te herhalen. 28% vindt het bijna altijd fijn. Slechts 10% vindt het altijd fijn en 10% vindt het nooit fijn.

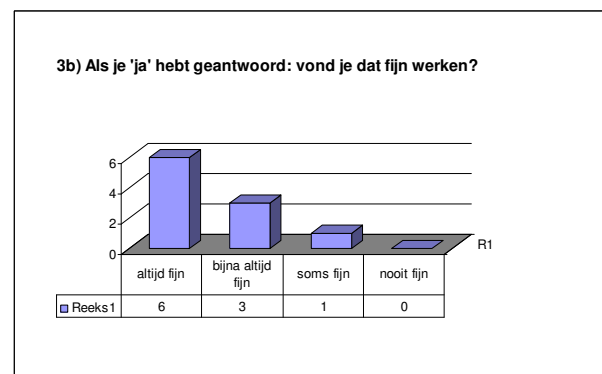
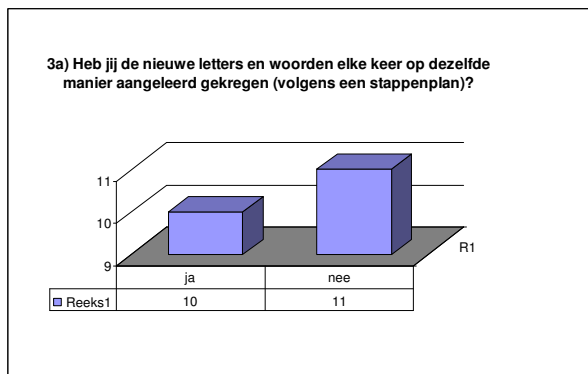
Samen genomen zou je kunnen zeggen dat 38% het fijn vindt om veel te oefenen en letters, woorden en woordrijtjes vaak te herhalen. 62% vindt het niet fijn om vaak te herhalen. Als ik in gesprek ga met enkele leerlingen komt daar uit dat de meeste het saai vinden om steeds dezelfde woordrijen te lezen. Ook het lezen van boeken vinden de kinderen saai.

Polis (2004) onderschrijft dit probleem. Hij zegt dat het niet zo is dat het onderwerp van het boek niet boeide maar dat het probleem is dat hij alleen maar woorden las. Als je een boek pakt dat in een vreemde taal geschreven is, is het niet meer dan een stapel papier met tekens erop. Dat is het probleem met ADHD'ers met boeken. Toen hij kleiner was klaagde hij dat hij een paar pagina's las en daarna was vergeten wat hij had gelezen. Hoe moest hij een verhaal begrijpen als hij maar 5% ervan kon onthouden?

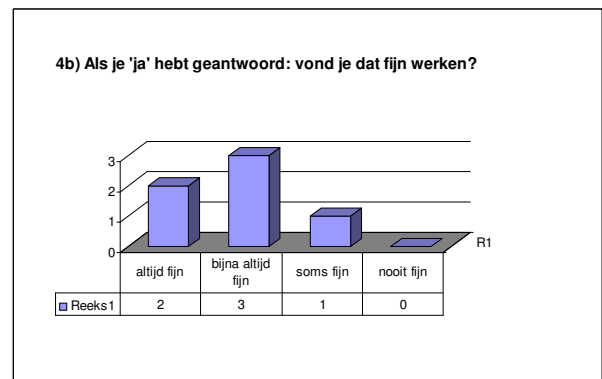
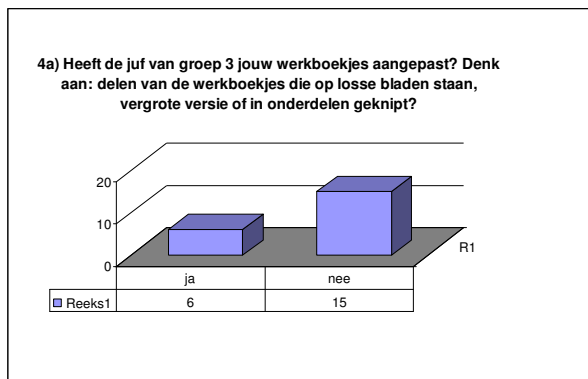


Bij de meeste kinderen, 71% deed de leerkracht eerst iets voor in de uitleg en deed het kind het na. Dit gebeurde bij 15 kinderen. Bij 29%, 6 kinderen, gebeurde dit niet.

De meerderheid, 60 %, vond die manier handig en die kinderen gingen dat zelf ook zo toepassen.



48% Van de kinderen heeft nieuwe letters en woorden elke keer op dezelfde manier aangeleerd gekregen (volgens een stappenplan). 52% heeft niet op die manier gewerkt. Bijna alle kinderen die er mee werkten, namelijk 90% van de kinderen, vond dat altijd of bijna altijd fijn werken.



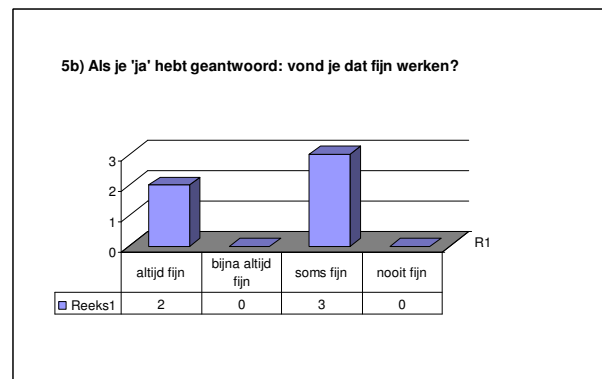
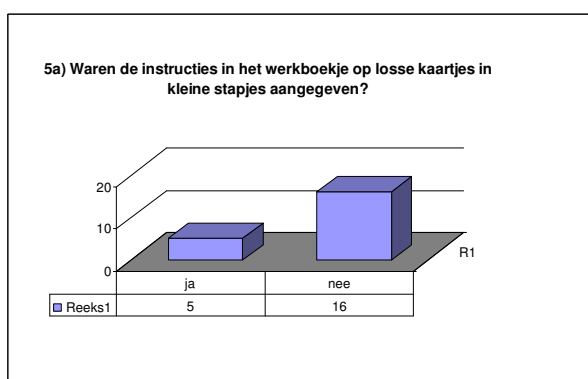
Bij 29% van de kinderen heeft de juf van groep 3 het werkboekje aangepast. Bij 71% van de kinderen is dit niet gebeurd. Van de kinderen die het op die manier hebben aangeleerd vindt 33% dat altijd fijn, 50% het bijna altijd fijn, 17% vindt het soms fijn en 0% vindt het nooit fijn.

Antwoord op open vraag 4a:

“Als je ‘ja’ hebt geantwoord: kun je dan aangeven hoe ze jouw werkboekje had aangepast?”

Van de zes kinderen die ja hebben geantwoord hebben vijf kinderen de vraag beantwoord. Dit zijn de antwoorden:

- Aan de dingen die ik lastig vond.
- Losse bladen.
- Losse bladen.
- Moeilijke woorden dikgedrukt.
- Kopieerbladen.



Bij 24% van de kinderen waren de instructies in het werkboekje op losse kaartjes in kleine stapjes aangegeven. Bij 76% van de kinderen was dit niet het geval.

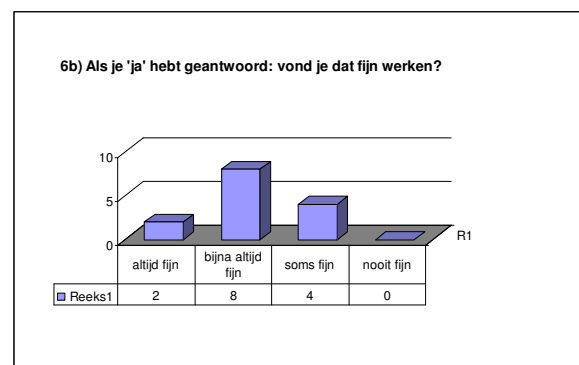
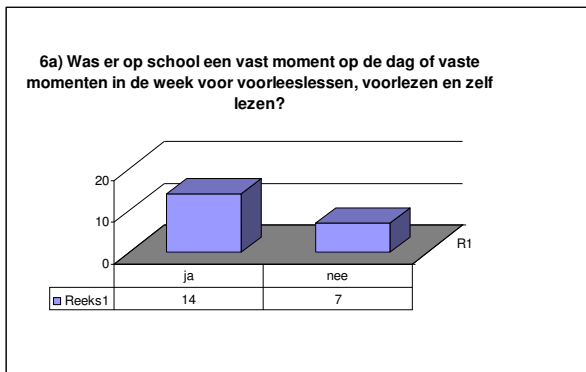
Van die 24% vond 40% het altijd fijn als de instructies in het werkboekje op losse kaartjes in kleine stapjes stonden aangegeven. 60% vond dat soms fijn.

Antwoord op open vraag 5a:

“Als je ‘ja’ hebt geantwoord: kun je aangeven hoe de juf dat heeft gedaan?”

Van de vijf kinderen die ja hebben geantwoord hebben twee kinderen de open vraag kunnen beantwoorden. Dit zijn de antwoorden:

- Met een kleurtje rood of groen. Rood is een vraag en groen is geen vraag.
- Kleine stapjes.



Bij 67% van de kinderen was er op school een vast moment op de dag of vaste momenten in de week voor voorleeslessen, voorlezen en zelf lezen. Bij 33% was dit niet op die manier geregeld.

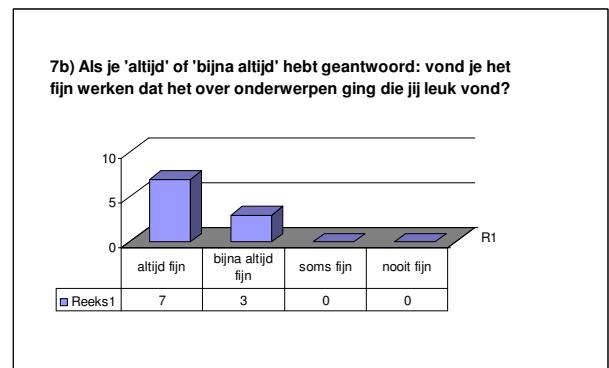
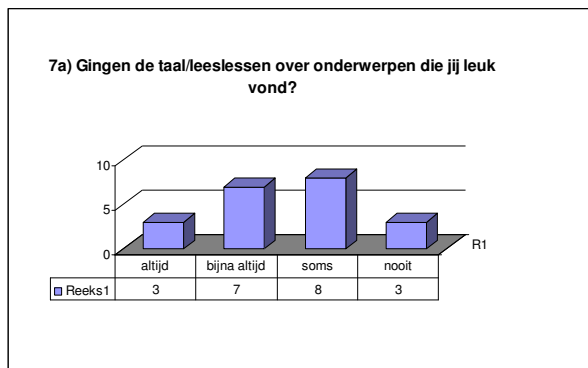
Bij wie dat op die manier was geregeld vond 14% dat altijd fijn. 57% vond dat bijna altijd fijn, 29% vond dat soms fijn en 0% vond dat nooit fijn.

Antwoord op open vraag 6a:

“Als je ‘ja’ hebt geantwoord: kun je dan aangeven hoe dit was geregeld?”

Van de veertien kinderen die ja hebben geantwoord hebben acht kinderen de open vraag kunnen beantwoorden. Dit zijn de antwoorden:

- Op maandag voorlezen en op dinsdag zelf lezen.
- Elke dag naar Loes om 13:45 uur om te gaan lezen.
- We werken in delen.
- Samen lezen.
- 3 Dagen in de week lezen en één keer in de 2 weken voor de klas.
- Bijna elke dag.
- Als je klaar bent met je werk moet je gaan lezen, minimaal 1x per week moet je dit doen.
- Met een schema.



Bij 14% van de kinderen gingen de taal/leslessen altijd over onderwerpen die zij leuk vonden. Bij 33% ging het bijna altijd over onderwerpen die zij leuk vonden en bij 38% ging het er soms over en bij 14% van de kinderen nooit.

Samengenomen vindt 48% van de kinderen dat het altijd of bijna altijd ging over onderwerpen die zij leuk vonden. Van die 48% vindt 70% dat altijd fijn en 30% bijna altijd fijn.

Oefenen in een context die de kinderen aanspreekt, blijkt hierboven dus door 100% van de kinderen als altijd fijn of bijna altijd fijn te worden ervaren.

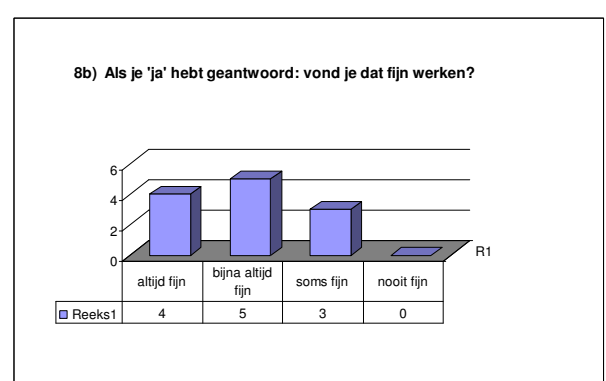
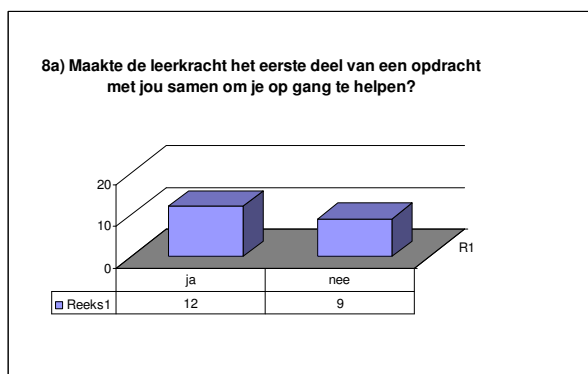
Het Masterplan Dyslexie (2010) adviseert hiervoor het gebruik van het SLIM-programma. (Wentink e.a., 2006; 2007).

Antwoord op open vraag 7a:

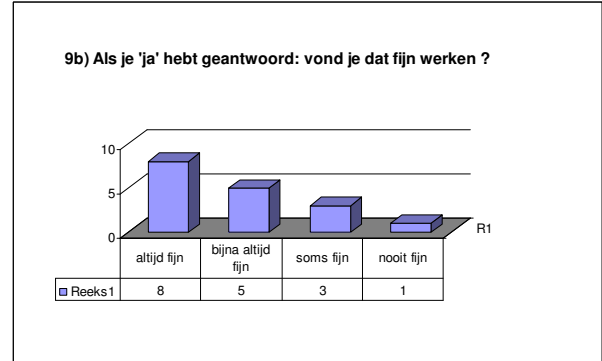
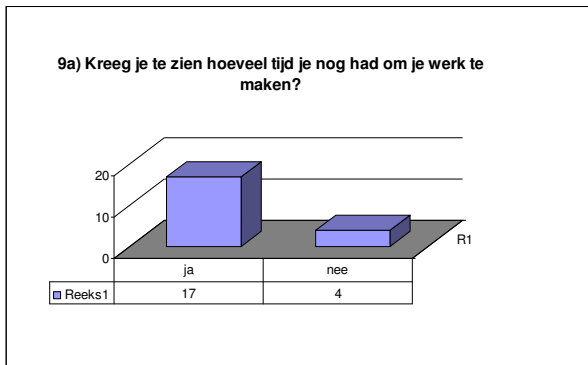
“Als je ‘altijd’ of ‘bijna altijd’ hebt geantwoord: waar ging het onderwerp dan over?”

Van de tien kinderen die ‘altijd’ of ‘bijna altijd’ hebben geantwoord hebben vier kinderen de open vraag kunnen beantwoorden. Dit zijn de antwoorden:

- Dieren en natuur.
- Zinnen.
- De luchtballon.
- Avontuur.



Bij 57% van de kinderen hielp de leerkracht het kind op gang door het eerste deel van de opdracht samen te maken. Bij 43% van de kinderen gebeurde dit niet. Van die 57% vond 33% dat altijd fijn, 42% vond dat bijna altijd fijn, 25% vond dat soms fijn en 0% vond dat nooit fijn.



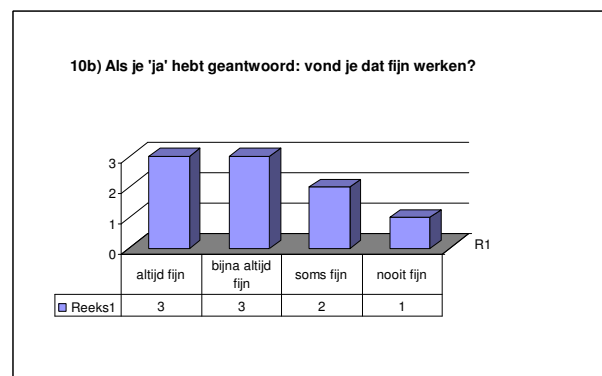
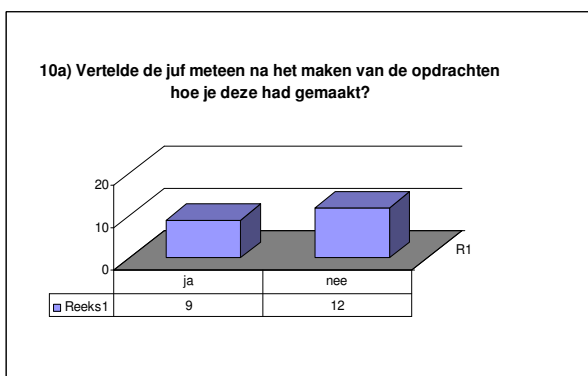
Op de vraag: “Kreeg je te zien hoeveel tijd je nog had om je werk te maken?” heeft 81% ja geantwoord. En 19% nee geantwoord. Van de 81% die dat te zien kreeg vond 47% dat altijd fijn, 29% bijna altijd fijn, 18% vond dat soms fijn en 6% vond dat nooit fijn.

Antwoord op open vraag 9:

“Als je ‘ja’ hebt geantwoord hoe kreeg je dit dan te zien?”

Van de eenentwintig kinderen hebben zes kinderen de open vraag kunnen beantwoorden. Dit zijn de antwoorden:

- De juf en een echte klok.
- Timetimer.
- Timetimer.
- De klok in de klas.
- Klok in de klas.
- De juf zegt de tijd altijd.



Bij 43% van de kinderen vertelde de juf meteen na het maken van de opdrachten hoe de kinderen deze hadden gemaakt. Bij 57% vertelde de juf dit niet meteen. Van de 43% van de kinderen bij wie dat gebeurde vond 33,5% dat altijd fijn, 33,5% dat bijna altijd fijn, 22% dat soms fijn en 11% dat nooit fijn.

Samenvattend:

*Uit bovenstaande resultaten kan ik opmaken dat leerlingen uit groep 5 t/m 8 de begeleidingsvaardigheid: “**pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het ‘echte leven’**” de fijnste begeleidingsvaardigheid vonden bij het leren lezen. Om dit te kunnen concluderen heb ik de kopjes altijd fijn en bijna altijd fijn bij elkaar opgeteld. Ik heb daarna gekeken naar de leerlingen die het op die manier zo hebben aangeboden gekregen en hoeveel procent van die leerlingen het dan een fijne manier vond.*

Hieronder schrijf ik ze in de volgorde van meest fijn tot minst fijn:

- 1. Instructie: pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het ‘echte leven’.** (enquête vraag 7) Bij 48% van de kinderen gingen de taal/leeslessen over onderwerpen die zij leuk vonden. **100%** vond het fijn dat het over onderwerpen ging die ze leuk vonden.
- 2. Structuur: kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes.** (enquête vraag 3) Bij 48% van de kinderen gebeurde dat op deze manier. Van die 48% vond **90%** dat op die manier fijn werken.
- 3. Structuur: breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes.** (enquête vraag 4) Bij 29% gebeurde dit zo. En **83%** van die kinderen vond dat fijn werken.
- 4. Herhaling: gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen.** (enquête vraag 2) Bij 71% van de kinderen deed de leerkracht eerst iets voor in de uitleg en de kinderen deden het dan na. **80%** vond dat altijd fijn of bijna altijd fijn.

5. **Verwerking: geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).** (enquête vraag 9) Bij 81% gebeurde dat op die manier. Van de 81% vond **76%** het fijn werken.
6. **Instructie: doe na de instructie het eerste deel van een opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.** (enquête vraag 8) Bij 57% gebeurde dat op die manier. Van die 57% vond **75%** het fijn werken op die manier.
7. **Structuur: creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.** (enquête vraag 6) Bij 67% van de kinderen was het op die manier georganiseerd. **71%** daarvan vond het fijn dat het zo georganiseerd was.
8. **Verwerking: geef na afronding van een opdracht direct feedback.** (enquête vraag 10) Bij 43% gebeurde dat. **67%** van die kinderen vond dat fijn.
9. **Structuur: vereenvoudig de instructies in de verwerkingsboekjes met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan.** (enquête vraag 5) 24% van de kinderen heeft op deze manier gewerkt. **40%** van die kinderen vond het fijn om op die manier te werken.
10. **Herhaling: blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling.** (enquête vraag 1) **38%** vond het fijn om veel te oefenen en letters, woorden en woordrijtjes veel te herhalen.

Als ik kijk naar de top 3 van de kinderen valt me op dat ze voor begeleidingsvaardigheden kiezen die onder het kopje 'instructie' en 'structuur' vallen. Wat verder op valt is dat de eerste drie items door meer dan 80% van de kinderen die het op die manier aangeboden heeft gekregen als fijn wordt ervaren.

Hoofdstuk 4 Discussie en conclusie:

Voordat ik mijn meesterstuk ging schrijven wist ik dat Gijs heel wat talenten heeft, maar hij kan die talenten niet goed benutten. Ik was bang dat hij zou gaan onderpresteren. Uit mijn literatuuronderzoek is gebleken dat kinderen met ADHD die leren lezen meer moeite hebben met de grafeem-foneemkoppeling en het fonologisch werkgeheugen dan kinderen die geen ADHD hebben. (Käfer, Penders en Günther, 2006) Ik zag daarvan direct dingen terug in de praktijk bij Gijs. Als Gijs gaat lezen moet hij de woorden die hij ziet tijdelijk opslaan. Die opslag vindt plaats in het fonologisch werkgeheugen. Voor deze opslag is “innerlijke spraak” nodig. Innerlijke spraak is de mentale voorstelling van spraakklanken. Hierbij zijn het werkgeheugen en aanhoudende aandacht uitermate belangrijk, omdat gedurende een taak steeds het uiteindelijke doel voor ogen moet worden gehouden. Gijs heeft door zijn ADHD een tekort in de aanhoudende aandacht, waardoor hij dat doel niet meer of zeer moeilijk kan oproepen.

Het lijkt erop dat als Gijs een woord leest, hij op zoek moet naar allerlei laatjes in zijn hoofd maar niet op tijd het juiste laatje kan vinden en de overige letters dan alweer vergeten is voor hij het juiste laatje heeft gevonden. Voor Gijs zijn er altijd afleiders in de buurt. Hij heeft zowel last van interne als van externe prikkels. Zelfs in een lege RT ruimte, waar hij alleen maar woorden op moet lezen in een 1-op-1 situatie kost het hem heel veel moeite. Doordat ik nu weet dat ADHD een beperkende invloed heeft op het leren lezen kan ik mij heel goed voorstellen dat het Gijs veel moeite kost om te leren lezen. Ik kan nu meer begrip voor zijn situatie opbrengen en mij beter inleven in zijn situatie.

Uit mijn literatuuronderzoek blijkt dat 50% van de leerlingen met ADHD ook een leesprobleem heeft. Op de Roelant Berk- en Beukschool zijn veel van dit soort leerlingen te vinden; ik heb ze opgezocht en een vragenlijst voorgelegd. In totaal heb ik daar zeventien enquêtes afgenomen bij de kinderen van groep 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem. Ik heb ook nog vier enquêtes afgenomen op de school waar ik zelf werkzaam ben namelijk OBS 't Ravelijn. Uit de reacties van de kinderen bij het invullen bleek dat het voor de kinderen heel moeilijk is om terug te denken aan groep 3. Ze beschikken nog niet echt over de vaardigheid om die periode te analyseren en te overzien.

Als ik kijk naar de top drie van begeleidingsvaardigheden die kinderen met ADHD en een leesprobleem uit de groepen 5 t/m 8 als fijnst ervaren dan komen de volgende drie uit de bus:

1. *“Pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het ‘echte leven’.”*
2. *“Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes.”*
3. *“Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes.”*

De eerste twee begeleidingsvaardigheden werden bij 48% van de kinderen in groep 3 toegepast, de derde bij slechts 29% van de kinderen. Meer dan 80% van de kinderen die het op die manier kregen aangeboden hebben dat als prettig ervaren. Dat is wellicht te verklaren doordat veel kinderen die op de Roelant Berk-en Beukschool zitten pas in groep 5 of 6 binnenstromen. Die kinderen hebben vaak eerst al een tijd op een reguliere basisschool gezeten voordat de problemen konden worden onderkend. We zouden dus voorzichtig kunnen veronderstellen dat die kinderen het wellicht prettig zouden hebben gevonden als het al in groep 3 op die manier zou zijn aangeboden. Een andere begeleidingsvaardigheid uit de enquête was of de kinderen de taal/leesonderwerpen leuk vonden. Een punt van discussie is echter dat ik niet weet of de onderwerpen die de kinderen aangeboden hebben gekregen zo in de methode stonden of dat de leerkracht dat zelf heeft aangepast. Daarvoor zouden we met alle betreffende leerkrachten van groep 3 van die leerlingen in gesprek moeten gaan. Dat voert voor dit onderzoek echter te ver. Wat verder opvallend was bij het invullen van de enquête was dat 76% van de kinderen aankruiste dat ze de instructie niet op losse kaartjes aangeboden hebben gekregen. Ik ben met 5 kinderen in gesprek gegaan en die gaven aan dat ze dat nu heel prettig vinden maar dat dat in groep 3 nog niet gebeurde. Mogelijk weer te verklaren doordat ze toen nog in het reguliere onderwijs zaten. Ik had dus in de enquête nog een item kunnen maken: “zou je het fijn vinden als dat zo zou gebeuren”.

Naast het afnemen van de enquêtes heb ik een interview gehouden met twee mensen, een orthopedagoog en een RT'er van de Roelant Berk-en Beukschool. Bij dat interview zijn wat kanttekeningen te plaatsen. Het interview is slechts bij twee personen op één school afgenomen, terwijl het mijn bedoeling was om op drie

scholen interviews af te nemen. Hiermee dient wel rekening te worden gehouden bij het bepalen van het onderzoeksresultaat. Het wil overigens niet zeggen dat het daardoor minder inspirerend zou zijn voor anderen.

Opvallend uit het interview was dat orthopedagoog Beulen het item: “pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het ‘echte leven’” op tien zet omdat ze zegt dat de leesmethode al aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Giesen vindt het de belangrijkste en zet hem op één. Volgens haar is het een voorwaarde om tot leren te komen. Als kinderen iets niet leuk vinden zullen ze er ook niet voor open staan om iets te leren. Van Parreren (1993) zegt ook dat het motivatieverhogend werkt. Ook uit de enquête bleek dat het hoogste percentage kinderen (100%) dit item als zeer fijn ervaart. Beulen vindt de leesmethode essentieel om goed te leren lezen. Daarbij geeft ze aan dat de methode aan moet sluiten bij de belevingswereld. De methode zou ze op één zetten, als belangrijkste item. En daarmee is de cirkel rond want zo kan ik concluderen dat ze het beide belangrijk vinden dat de leercontext aansluit bij de voorkeuren van de leerling. Beulen echter zegt dat dit geen begeleidingsvaardigheid is omdat de methode dat regelt. Beide vinden ze het het belangrijkste item om tot leren te komen, een absolute voorwaarde.

Als ik kijk naar de top 5 van beide personen dan worden maar twee items door beide genoemd. De eerste is: “geef na afronding van een opdracht direct feedback.” Bij van Beulen staat het item op 5 en bij Giesen op 2. Van de Wolf en Van Beukering (2009) onderschrijven het belang van het geven van feedback. Ook Wentink en Oorschot omschrijven in het Masterplan Dyslexie cluster 4 (2010) dat specifieke en doelgerichte feedback op het leesproces en het leesresultaat van belang is. Leerlingen krijgen hiermee geleidelijk inzicht in hun eigen leesvaardigheid. Ook Jeninga (2009) zegt dat leerlingen met ADHD behoefte hebben aan een snelle feedback. Verder zegt hij dat we zien dat leerlingen met ADHD goede prestaties leveren wanneer zij snelle feedback krijgen. Ik merk in de praktijk dat Gijs hier ook veel baat bij heeft. Door bevestiging, door gebruik te maken van de ik-boodschap en door het geven van complimenten komt hij verder, blijft hij aan het werk en kan ik hem sturen in het werken. Als ik dit niet zou doen is hij op een gegeven moment kwijt wat hij moet doen en valt zijn werk stil. Als ik pas een dag later feedback zou geven op zijn gemaakte werk, dan is hij ongetwijfeld

kwijt hoe de opdracht ook al weer ging. Opvallend genoeg plaatsen de kinderen uit groep 5 t/m 8 het item op plaats 8 van de 10. Zij vinden het dus minder belangrijk. Bij 43% gebeurde het op die manier en 67% van die kinderen vond dat fijn. Gezien deze cijfers zou ik deze begeleidingsvaardigheid dus zeker toepassen bij Gijs en, afhankelijk van hun behoeften, ook bij andere leerlingen met ADHD en een leesprobleem. Het tweede item uit de top 5 dat door beide is genoemd is: “kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij kinderen met ADHD.” Door Beulen wordt deze op plaats 4 gezet en door Giesen op plaats 3. Beide zeggen dat kinderen met ADHD heel moeilijk zelf structuur kunnen aanbrengen. Ze moeten die van buiten af aangeboden krijgen. Ook Kat, Beenackers en ter Brugge (2009) zeggen dat ADHD’ers moeite hebben met het aanbrengen van structuur. Ze vinden het lastig om geordend en volgens vaste patronen te leven. Ook dat zie ik duidelijk terug bij Gijs. Zonder structuur en regels is de wereld een grote chaos voor hem. Hij kan dat niet zelf structureren. Die handreikingen moet ik als leerkracht hem dus bieden.

De orthopedagoog en de RT’er plaatsen het item: “creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen” onderaan op de ladder op de plaatsen 8 en 9. Ze zeggen beide dat dit al op deze manier gebeurt en dat ze dat dus vanzelfsprekend vinden. De begeleidingsvaardigheid: “doe na de instructie het eerste deel van de opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen” plaatst Beulen op één en Giesen zet dit item op 9. Beulen vindt het een voorwaarde om tot lezen te komen. Zij zegt dat als je de ADHD leerlingen niet helpt ze vastlopen, stil vallen en niet verder kunnen. De RT’er plaatst dit item op plaats 9 omdat ze dit gewoon logisch vindt. Ze zegt dat je immers altijd afstemt op wat een kind nodig heeft. Dat doe je bij alle kinderen en niet specifiek bij kinderen met ADHD.

Er valt dus als voorzichtige conclusie te trekken dat wordt verondersteld dat je een aantal begeleidingsvaardigheden gewoon moet bezitten als je als leerkracht werkt met kinderen die ADHD en leesproblemen hebben. De meeste leerkrachten zullen niet anders gewend zijn dan op deze manier te werken. Toch is het heel goed om het hier regelmatig in je team over te hebben, want wat voor de een vanzelfsprekend is hoeft niet voor iedereen zo te zijn. Belangrijk is ook de vraag waarom doe je dat en waarom is dat voor ADHD’ers zo belangrijk?! Van Beulen

vroeg of ze de items op kaartjes zou mogen hebben zodat ze dit binnenkort ook in haar team kan bespreken. Ze wil het als leidraad gebruiken voor een gesprek binnen het team en zien hoe iedereen er tegen aan kijkt. Ik vind het natuurlijk heel mooi dat het nu in de praktijk wordt overgenomen en dat het andere mensen aan het denken zet. Verder vind ik het heel belangrijk dat iedereen goed blijft kijken naar de kwaliteit van het onderwijs en hoe wij die kwaliteit kunnen verbeteren. En tevens welk aandeel wij daar door middel van zelfreflectie in kunnen leveren.

Opvallend is verder dat het geheugen heel vaak naar voren komt bij de begeleidingsvaardigheden die je als leerkracht toepast. Het blijkt zo te zijn dat je vaak hulpmiddelen aanbiedt om het geheugen te ondersteunen, wat ook de Roelant Berk- en Beuk school doet, zoals veel oefenen, herhalen en Meichenbaum (1981) stappenplan hanteren. Dat blijkt dus overeen te komen met de in de literatuur gevonden oorzaak van het leesprobleem bij ADHD'ers.

In mijn onderzoek heb ik ook bekeken wat ik al aan begeleidingsvaardigheden doe. Hieronder heb ik op een rijtje gezet wat ik nog meer zou kunnen doen in de begeleiding van Gijs naar aanleiding van de tips in Masterplan Dyslexie (2010) en de aanbevelingen van Lieshout (2002) en Jeninga (2009).

- *“Instructie: pas de leercontext zo veel mogelijk aan, aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het ‘echte leven’.”*

Hier zou ik nog veel meer mee willen gaan doen, aangezien 100% van de kinderen volgens de enquête dit fijn vindt en omdat ook de orthopedagoog en de RT'er dit item op één zetten in de top tien van meest belangrijke begeleidingsvaardigheden. Ik volg nu, net zoals orthopedagoog Beulen zegt, vaak de leesmethode. Het is de vraag of die toereikend is. In een vervolgonderzoek zou ik de verschillende methodes die er zijn wel eens onder de loep willen nemen. Daarbij zou ik de aandachtspunten die Jeninga (2009) in zijn boek noemt, waaraan een methode voor kinderen met ADHD moet voldoen, als uitgangspunt kunnen nemen. Ik heb al wel ontdekt dat er meer leesmethodes zijn maar geen specifieke leesmethode voor kinderen met ADHD. Voor autisten is die er bijvoorbeeld wel. Het zou ook een onderzoek waard zijn om te bekijken welke methodes scholen met ADHD leerlingen over het algemeen gebruiken of welke aanpassingen zij zelf doen. Bij rekenen zie je vaak dat er verschillende oplossingsstrategieën in een methode staan. De Roelant Berk-en Beukschool heeft als school besloten om er maar één aan de leerlingen aan te bieden. Maar hoe zit dat met de leesmethode?

- *“Maak per leeropdracht een A4'tje voor de leerling waarop de leerdoelen staan aangegeven.”*

Dit item heb ik niet uitgeselecteerd voor de tien belangrijkste. Ik geloof niet dat dit per les essentieel is. Wel ben ik van mening dat een leerling met ADHD moet weten waarom het leren lezen zo belangrijk is. Wat je ermee kunt. Net zoals bij Gijs dat hij recepten kan lezen of kan lezen hoe hij een bepaald dier het beste kan verzorgen.

- Ik zou ook nog kunnen kijken naar de *“meervoudige intelligenties”* van Gijs. Volgens de theorieën van Gardner (1983). Dit item vind ik wel erg belangrijk. Bekijk als leerkracht waar een kind goed in is en probeer dat te versterken. Ook Hallowell en Ratey (2005) zijn het daarmee eens. Zij zeggen: “Op welke manier iemand ook wordt behandeld voor dyslexie of ADHD, het bevorderen van talenten en sterke kanten zal de behandeling altijd versterken en verrijken”.

- *“Gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.”*

Uit de enquête die door kinderen van groep 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem is ingevuld blijkt dat bij 71% van de kinderen de leerkracht tijdens de uitleg eerst iets voor deed . 80% vond dat altijd fijn of bijna altijd fijn. Gelet op deze uitslag zou ik dit zelf nog meer willen toepassen. Nog meer één op één met de leerling samen doen. Voor-koor lezen bijvoorbeeld. En nog veel meer herhalen. In de praktijk bij Gijs merk ik echter dat herhalen bij Gijs hele wisselende resultaten oplevert afhankelijk van zijn concentratieboog.

- *“Vereenvoudig de instructies in de verwerkingsboekjes met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan.” Bijvoorbeeld:*

stap 1: pak je leesboek

stap 2: lees eerst het verhaaltje

stap 3: beantwoord de vragen in opdracht 1

stap 4: maak de zinnen af in opdracht 2

stap 5: bespreek samen met... je werk

Uit de enquête blijkt dat 24% van de kinderen op deze manier heeft gewerkt en 40% daarvan vond dat fijn. Ik blijf niet de enige leerkracht te zijn die hier wat minder aandacht aan heeft geschonken. Wat ik wel doe is op het digibord door middel van een stappenplan laten zien welke spullen de kinderen moeten pakken, waar het moet liggen, hoe lang ze de tijd hebben om hun werk te maken en wat ze

moeten doen als ze klaar zijn. Ik heb het bij Gijs echter nog niet op losse instructiekaartjes aangeboden. Ik kan mij wel voorstellen dat sommige kinderen met ADHD daar behoefte aan hebben. Je zou als leerkracht bijvoorbeeld bij elke volgende stap die het kind heeft gezet een kaartje met klittenband op de tafel om kunnen draaien. De beertjes van Meichenbaum (1981) zouden kunnen worden ingezet om de kinderen een zelfinstructietraining te geven. Dit is een algemene zelfinstructietraining. Naar mijn weten bestaat er geen zelfinstructietraining die specifiek is gericht op lezen voor ADHD'ers. Mijn aanbeveling is om te onderzoeken of het nodig is om stappenplannen specifiek gericht op lezen voor ADHD'ers te ontwikkelen en op de markt te brengen. Ik vind het heel belangrijk om bij elk individueel kind steeds opnieuw te kijken waar dat kind behoefte aan heeft. Ik vind dat je als leerkracht op de hoogte moet zijn van de begeleidingsvaardigheden die kinderen met ADHD over het algemeen als prettig ervaren en dat je dan naar de sterke kanten van het kind kijkt en naar de begeleidingsvaardigheden die je daarop kunt inzetten. Om er achter te komen welke sterke kanten Gijs in kan zetten ben ik samen met de speltherapeut en met Gijs aan een ik-boek gaan werken. We zijn gaan kijken hoe Gijs dichter bij zichzelf kan komen, hoe hij meer zelfkennis kan krijgen om er achter te komen welke sterke kanten hij in kan zetten bij het leren lezen en welke handvatten we hem kunnen bieden zodat hij wat met zijn zwakke kanten kan doen. Zo groeit niet alleen zijn zelfkennis, maar ook zijn zelfvertrouwen en zijn gevoel van eigenwaarde. Zo leert hij zichzelf accepteren zoals hij is. (<http://www.wsnszutphen.nl>)

Omdat een aantal kinderen met ADHD zich goed kan hyperfocussen zullen we bij Gijs ook iets moeten vinden waar hij in geïnteresseerd is. Gijs blijkt erg geïnteresseerd te zijn in dieren en natuurboeken. Gijs accepteert nu dat hij minder goed is in lezen. Dit proces zijn wij ingegaan omdat speltherapeut van Griensven en ik van mening zijn dat kinderen die geaccepteerd hebben dat ze ADHD hebben, die de kenmerken kennen en bij zichzelf herkennen en die geleerd hebben hoe ze het beste om kunnen gaan met hun 'handicap' zo optimaal mogelijk aan de slag kunnen tijdens het werken in de klas, dus ook tijdens het leesonderwijs. Het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen met ADHD ligt volgens ons ten grondslag aan goede prestaties in de klas. Stevens (1997) bevestigt dit. Het sociaal-emotioneel welbevinden was vorig schooljaar ver te zoeken. Gijs vond zelf dat hij niets goed kon. Nu heeft Gijs gelukkig een reëel zelfbeeld. Hij kan

verwoorden hoe hij zich van binnen voelt ("ik heb altijd een druk hoofd") en hij weet ook wat de gevolgen hiervan zijn met betrekking tot het leren in de klas. "Ik kan moeilijk stilzitten, ik wil graag lopen door de klas, ik maak veel chaos, rotzooi, ik roep snel als ik het weet, ik zie alles om mij heen vooral de dieren, miertjes enz., kinderen vinden dit niet altijd fijn en zijn daarom soms boos op mij" enz.

Waar Gijs nu in vast lijkt te blijven zitten is de fase na de acceptatie. Hij accepteert zichzelf en vindt dat hij nu eenmaal zo is ("ik ben gewoon zo geboren, het is nu eenmaal zo bij mij"), maar hij voelt niet de motivatie om nu te gaan werken aan handvatten en zich deze eigen te maken om van zijn sterke kanten, talenten gebruik te maken. Als de speltherapeut of de leerkracht hier over begint wordt hij boos en zegt steeds: "ik ben nu eenmaal zo!". Binnenkort gaan we dit ook met de ouders bespreken omdat het voor Gijs nodig is dat we hem gezamenlijk over deze fase heen helpen. Daarvoor is het nodig dat zijn directe omgeving hem hierin steunt en stuurt! Het handvat dat we hem daarvoor gaan bieden is de methode Stop Denk Doe. Waarin de leerkracht een aantal dingen voordoet (modelleert) zoals één van de items uit het Masterplan Dyslexie (2010). Deze methode werkt (meestal) perfect voor ADHD-kinderen.

We doen dit vanuit de gedachte dat Gijs zelfinzicht heeft verworven, daardoor meer zelfvertrouwen heeft en weet welke sterke en zwakke kanten hij heeft. Nu moeten we hem de handvatten bieden zodat hij die sterke kanten kan versterken. En nog belangrijker nu moet hij daarvoor open staan, dan kan hij verder komen in zijn leesproces. En heel belangrijk vind ik dat ik als leerkracht het vertrouwen naar hem uitstraal dat hij dat kan!

Op OBS 't Ravelijn denken de andere kinderen uit de klas van Gijs dat zij er toe kunnen bijdragen dat Gijs verder komt in zijn leerproces door stil te werken in de klas en door samen met hem en met de leerkracht in een groepje te lezen. Gijs kan het beste werken als er zo min mogelijk afleiding is. De andere kinderen uit de klas zullen moeten accepteren wie Gijs is. Ze zullen respect moeten tonen zodat hij zich geaccepteerd voelt.

Hoofdstuk 5 Persoonlijke reflectie:

Ik kan mij nog goed herinneren dat ik, toen ik een half jaar geleden mijn verlegenheidsituatie beschreef, radeloos was en mij afvroeg hoe ik Gijs uit die negatieve neerwaartse spiraal kon krijgen. Hij leek niets meer leuk te vinden op school. Dat greep mij erg aan. Het gaf mij een onbehaaglijk gevoel omdat ik graag alle kinderen een stapje verder wil helpen in hun ontwikkeling en ik graag wil dat de kinderen plezier maken op school. Ik wist heel weinig van leerlingen die kenmerken vertonen van ADHD en vooral waarom ik die leerlingen niet vlot aan het lezen kreeg. Het onderzoek dat ik gedaan heb en dan met name het literatuuronderzoek was voor mij een eyeopener. Ineens vielen de puzzelstukjes op hun plek: het verband tussen leesproblemen en ADHD en de invloed van ADHD op het leren lezen. Maar voordat ik zover was heb ik stapels boeken doorgespit. Als ik eenmaal ergens induik wil ik dat ook goed doen!

Daarna kon ik mij gaan richten op de begeleidingsvaardigheden. Wat doe ik nu al als leerkracht en wat kan ik nog verbeteren om deze leerling aan het lezen te krijgen. Ik wil mijzelf als leerkracht graag blijven ontwikkelen en uitdagingen blijven oppakken. Dat is ook de reden dat ik deze studie ben gaan doen. Ik vond het ook zeer zinvol om mijzelf eens onder de loep te nemen en te bekijken welke begeleidingsvaardigheden ik al inzet en belangrijker nog hoe ik deze leerling nog beter kan helpen.

Ik vond het ook erg interessant om contact te leggen met ervaren deskundigen uit de praktijk (speltherapeut, orthopedagoog en RT'er), die mij verder konden helpen bij het vinden van antwoorden op mijn deelvragen. Het was echter erg lastig om contacten te leggen met REC 4 scholen. Ik heb middagen aan de telefoon gehangen en kreeg helaas vaak het antwoord "nee". In verband met de bezuinigingen zat men niet echt op een interview te wachten. Ik ben met de orthopedagoog en RT'er in gesprek gegaan over welke begeleidingsvaardigheden zij van belang achten bij leerlingen met ADHD en een leesprobleem en hoe zij het lezen op de Roelant Berk- en Beukschool aanpakken.

Ik ben ook met kinderen in gesprek gegaan omdat ik de afgelopen 6 jaar dat ik in het regulier onderwijs werk heb gemerkt dat kinderen al best goed kunnen verwoorden wat ze fijn vinden en wat niet. Ze kunnen zelf heel goed meedenken in

het vinden van oplossingen. Het maken van een vragenlijst voor de bovenbouwleerlingen van groep 5 t/m 8 met ADHD en een leesprobleem vergde de nodige tijd. Ik moest mij eerst inleven in het denkniveau van de kinderen en uitzoeken welke tien begeleidingsvaardigheden volgens het Masterplan Dyslexie (2010) en de theorie de belangrijkste waren. De resultaten die dat onderzoek mij opleverden heb ik met trots verwerkt in staafdiagrammen. Dat had ik nog niet eerder gedaan, evenals het maken van een enquête, maar was daardoor erg leerzaam.

Het meest boeiend vond ik nog wel het proces dat Gijs heeft doorgemaakt. Vooral ook de gesprekken die de speltherapeut en ik met hem hebben gevoerd en het zelfinzicht dat we hem hebben kunnen geven middels het maken van het ik-boek. Dit proces nam echter veel meer tijd in beslag dan wij van te voren hadden gedacht. Daardoor is de laatste stap in het proces “hem handvatten bieden om aan zijn zwakke kanten te werken” middels de Stop Denk Doe methode nog niet ten uitvoer gebracht. Ik ben zeer benieuwd hoe dit zal gaan maar ik vind het wel erg jammer dat ik jullie nog niet kan laten meegenieten met het verloop van dit proces. Erg leuk ook was het om te zien hoe de kinderen in de klas enthousiast meedachten over welke sterke kanten Gijs allemaal heeft en dat ze dat ook goed wisten te benoemen.

Het schrijven van het Meesterstuk vond ik erg leuk om te doen. Ik heb mijn enthousiasme, verbazing en ontdekkingen van mij afgeschreven. Het was alleen soms lastig om dat beknopt te doen, omdat ik jullie een zo compleet mogelijk beeld wil geven.

Het meest trots ben ik op de opbrengst die het mij zelf heeft opgeleverd ten opzichte van Gijs. Ik weet nu veel beter hoe ik deze leerling op een degelijke manier kan begeleiden bij het leren lezen. En dat is waar het om gaat!! In de toekomst zal ik ook gemakkelijker andere kinderen met ADHD en een leesprobleem, die door het passend onderwijs steeds meer in het reguliere onderwijs terecht komen, op een goede manier verder kunnen helpen in hun technisch leesproces.

Literatuur opgave:

- Aman M.G. & Turbott S.H. (1986) *Incidental learning, distraction, and sustained attention in hyperactive and control subjects*. J Abnorm Child Psychol 14: 441-455.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (Vol. 4). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson D.R. & Levin S.R. (1976) *Young children's attention to Sesame Street*. Child Dev 47: 806-811.
- Armstrong, T. (1997). *The myth of the ADD Child: 50 Ways to Improve Your Child's Behavior and Attention Span Without Drugs, Labels of Coercion*. New York: Plume.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8, 485-493.
- Barkley R.A. (1997) '*Diagnose ADHD*' (een gids voor ouders en hulpverleners). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Billiaert, E. (1996). *Behandeling van leesproblemen, technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Brus, B.T., & Voeten, M.J.M. (1973). *Eén-Minuut-Test*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2003). Retrieved, from the World Wide Web: www.cbs.nl.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). San Diego, CA: Academic Press.
- Conte, R. (1998). Attention Disorders. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about Learning Disabilities* (Vol.2, pp. 67-107). San Diego: Academic Press.
- Dumont, J.J. (1996). *Leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Gardner, H. (1983) *Soorten intelligentie*. Nieuwezijds B.V.
- Gezondheidsraad. (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad.

- Käfer, G, Penders, D. en Günther, T. (2006) Uit: logopedie en Foniatrie nummer 4, 2006.
- Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987. Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) Berchem/Antwerpen. Uitgeverij EPO.
- Gordon M. (1986). *Microprocessor-based assessment of attention deficit disorders*. Psychopharmacol Bull 22: 288-290.
- Hallowell, E, Ratey, J. (2005). Hulp gids ADHD. De meest actuele en complete gids voor een succesvol leven met ADHD. Amsterdam: uitgeverij Nieuwezijds.
- Huizenga, H. (1997). Kinderen leren lezen: voorbereidend en aanvankelijk lezen (Vol. 3). Baarn: Bekadidact.
- Iedema, R. (2005). Je bent er één of je kent er één. Reis door het landschap van ADHD bij volwassenen. Eindhoven: uitgeverij Pepijn.
- Jeninga, J. (2009) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HBuitgevers.
- Kat, F., Beenackers, M. & ter Brugge, W. (2009) *Wat kan ik er zelf aan doen?* Uitgever: Bohn Stafleu van Loghum.
- Konrad, K., Günther, T. & Herpertz-Dahlmann, B. (2003). Differenziële Beeinflussbarkeit der Aufmerksamkeitsfunktionen unter Methylphenidat bei Kindern mit ADHD – Ergebnisse einer doppelblind-placebokontrollierten neuropsychologischen Studie bei Kindern im Alter von 8 bis 13 Jahre. In U. Lehmkuhl (Ed.), *Psychotherapie und Psychopharmakotherapie im Kindes- und Jugendalter* (pp. 108-115). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kooij, J.J.S. (2002) *ADHD bij volwassenen: Inleiding in diagnostiek en behandeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Krom, R.S.H. en Kamphuis F.H. (2001)
<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/4.pdf>
- Lieshout, T van (2002) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Loohuis, L. en Kleef, M. van. (2010) *Leesinstructie in groep 3, een goede methode is beslist niet genoeg! In tijdschrift Frappant 42 maart 2010*.
- Meichenbaum, D. (1981). *Cognitieve gedragsmodificatie. Een integrale benadering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

- Polis, B. (2004) Alleen een moeder kan van zo'n jongen houden: hoe ik leerde leven met ADHD. Uitgeverij: Nieuwezijds.
- Purvis, K.L. & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 133-144.
- Rossvold H., Mirsky A., Sarason I., et al. (1956) A continuous performance test of brain damage. *Journal of Consulting Psychology* 20: 343-352.
- Ruff, H. A., Lawson, K. R., Parrinello R., et al (1990). *Long-term stability of individual differences in sustained attention in the early years*. Child Dev 61: 60-75.
- Sergeant, J. (2000). *Hersenen, leren en gedrag*. Paper presented at the Leerstoornissen.
- Springer, L. & Wucher, K. (2001). Therapie der Entwicklungsdyslexie und-dysgraphie. In G. Böhme (Ed.), *Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen* (Vol. 2). München: Urban & Fisher.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Uitgeverij : Procesmanagement primair onderwijs.
- Stevenson, J. (2001). Comorbidity of reading/spelling disability and ADHD. In F. Levy & D.A. Hay (Eds.), *Attention, Genes and ADHD* (pp. 99-114). East Sussex: Brunner-Routledge.
- Struiksma, A. J. C., Leij van der, A. & Vierijra, J. P. M. (2009). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. VU Uitgeverij Amsterdam.
- Tannock, R. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advances in Cognitive, Neurobiological, and Genetic Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 65-99.
- Van den Hoofdakker, B.J., Minderaa, R.B., van der Veen-Mulders, L., Sera, M. (2005). Sociaal Onhandig. De opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD. Vierde druk.
- Kallen, van der B. Hasselman, F., Ekkebus, M., Ernin, L. van & Thijssen, H. (2000). *Methodological aspects of Echo Planar Imaging sequences in fMRI: a study of dyslexic and non-dyslexic subjects*. (in preparation)
- Van der Leij, A. (1998). *Leesproblemen: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Leminscaat B.V.

- Van der Wolf, K. & van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den haag: Acco.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkeland onderwijs*. Uitgeverij Acco.
- Verhoeven, L. (1993). *Drie-Minuten-Test*. Arnhem: CITO.
- Visser, J., Van laarhoven, A. & Ten Beek, A. (1994). *AVI Toetspakket: Handleiding*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Wentink, H. & Oorschot, N. Masterplan Dyslexie (2010) *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's-Hertogenbosch: M&O-groep, KPC Groep.
- Wentink, H., Wouters, E. & Van Hertum, A. (2007). *Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het SLIM-programma bij de herziende versie van Leeslijn/Leesweg*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wu, K.K., Anderson, B. & Castiello, U. (2002). Neuropsychological Evaluation of Deficits in Executive Functioning for ADHD Children With or Without Learning Disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 22, 501-531.

Websites:

- <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/comorbiditeit/adhd> (geraadpleegd op 25 december 2010)
- <http://www.onderwijsweb.nl/dossiers/Effectief%20leesonderwijs/Pages/Watis-technischlezen.aspx> Hilhorst, M (2007) (geraadpleegd op 1 januari 2011)
- <http://www.meesgroep8.nl/page8.php> Delfos, M (2007) (geraadpleegd op 3 januari 2011)
- <http://nl.wikipedia.org/wiki/ADHD> (geraadpleegd op 8 januari 2011).
- www.cedgroep.nl (geraadpleegd op 2 april 2011).
- <http://faq.adhd.klup.nl/#q18> (geraadpleegd op 5 april 2011).
- <http://www.zwijzenouders.nl/Ondersteun-je-kind/Lezen-en-voorlezen.htm> (geraadpleegd op 5 april 2011).
- <http://www.xead.nl/help-mijn-kind-heeft-dyslexie-tips-voor-ouders-kinderen-en-leerkrachten> (geraadpleegd op 6 april 2011).
- <http://www.wsnszutphen.nl> (geraadpleegd op 8 april 2011).
- www.graviant.nl/educatieve-uitgaven/nieuw/remweg_ie.htm (geraadpleegd op 10 april 2011). Stop-Denk-Doe methode.

Bijlage 1:

Het dual-route model gaat er vanuit dat er een mentaal lexicon bestaat, een onderdeel van het lange termijn geheugen waarin alle kennis over woorden die een persoon in zijn woordenschat heeft, is opgeslagen. (Coltheart, 1978). Wanneer een woord wordt gezien, kan dat woord worden herkend door het direct te vergelijken met de reeds in het lexicon aanwezige woorden. Lukt het niet een woord in één keer te lezen, dan moet het eerst worden gedecodeerd. De lezer kan zodoende gebruik maken van twee verschillende mentale routes om woorden te identificeren. Beide routes zijn noodzakelijk om tot een goed technisch leesproces te komen (Billiaert, 1996): de orthografische (directe, lexicale route) en de fonologische route (indirecte, sublexicale route). Van de fonologische route wordt gebruik gemaakt bij het aanvankelijk lezen of het lezen van onbekende woorden. Het geschreven woord moet worden gedecodeerd in kleinere eenheden als grafemen, grafeemgroepen en woorddelen. Aan deze grafemen, grafeemgroepen en woorddelen worden vervolgens fonemen gekoppeld; er wordt gelezen via de omweg van het verklanken. Het basale mechanisme dat hier een rol speelt, wordt ook wel grafeem-foneemkoppeling genoemd. Is het woord eenmaal gesynthetiseerd, dan kan er woordherkenning optreden en kan eventueel aan het woord betekenis worden toegevoegd. Die betekenis is immers aanwezig in het mentaal lexicon waar ze gekoppeld ligt aan de klank en de uitspraak van het woord. Een woord dat herkend en gelezen wordt, hoeft niet noodzakelijk begrepen

Bijlage 2:

Bijlage 2a:

De theorie van model-leren werkt volgens drie eenvoudige stappen. Hier zijn ze in vogelvlucht:

1. Je observeert een model.
2. Je doet de handelingen van het model na.
3. Je krijgt een nieuw resultaat.

Het wonderlijke van deze theorie is dat mensen eenvoudigweg beïnvloed worden door het bekijken van andere mensen (aapje zien, aapje doen). Door naar anderen te kijken leren we wat we moeten doen, wat we niet moeten doen, wanneer we het moeten doen en wat te verwachten als we het doen. Heel simpel, heel direct en heel makkelijk.

Nadat we het voorbeeld bekeken hebben, doen we het na. Dat wil zeggen, als we in een vergelijkbare situatie komen als die we eerder hadden gezien, vertonen we hetzelfde gedrag als we ons voorbeeld zagen doen.

Onze nabootsing zou moeten leiden tot het gewenste resultaat.

Bijlage 2b:

Directe instructie model:

Bij het aanbieden van letters volgt de leerkracht de stappen van het directe instructiemodel. Na de

introductie en het vertellen van het doel van de les, is er instructie en begeleide oefening. De leerkracht doet voor en de leerkracht en de kinderen oefenen daarna samen. Daarna volgt de verwerkingsfase. In de afsluiting komt de leerkracht weer terug op het doel van de les.

Bijlage 3:

Vragenlijst interview:

Instelling/School:	
Functie:	
Man	Vrouw

Mijn interview is gericht op 4 onderdelen:

1. *“Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?”*
2. *“Hoe leren jullie leerlingen met ADHD lezen?”*
3. *“Wat kan de leerling er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces? Welke sterke kanten kan hij inzetten om te leren lezen?”*
4. *“Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat de leerling verder komt in zijn leesproces?”*

1. *“Welke begeleidingsvaardigheden zijn er nodig om kinderen die kenmerken van ADHD vertonen te leren lezen?”*

Ik heb 10 items uitgekozen van de 19 items die het masterplan dyslexie (2010) van cluster 4 adviseren. Ik heb de 10 gekozen die mij naar aanleiding van wat de theorie zegt over ADHD het belangrijkste lijken.

Vraag: **leg de items op volgorde van meest belangrijk naar minst belangrijk** bij leerlingen met ADHD om te leren lezen.

Waarom heeft u die op 1, die op 5 en die op 10 geplaatst?

1.	
5.	
10.	

Mis je nog een belangrijk item dat ook essentieel is voor leerlingen met ADHD om te leren lezen?

2. Volgende vraag: *“Hoe leren jullie leerlingen met ADHD lezen?”*

Thema's die ik aan bod wil laten komen:

- Grootte klas?

- Vaardigheden leerkracht?

- Methode?

- Vaardigheden leerling?

- Tijd?

- Werken jullie met een stappenplan?

3. Wat kan de leerling er zelf aan doen om verder te komen in zijn leesproces? Welke sterke kanten kan hij inzetten om te leren lezen?

4.Hoe kunnen de andere kinderen uit de klas er toe bijdragen dat de leerling verder komt in zijn leesproces?

Items voor het interview:

Bijlage 4:

Beste leerling,

Kun jij je nog herinneren dat je een aantal jaren geleden leerde lezen? Als je probeert om dat weer even te herinneren, wat werkte voor jou dan heel prettig?!

Wil je hieronder van 10 vragen aangeven of je dat altijd fijn vond, bijna altijd, soms of nooit toen jij leerde lezen. Zet een kruisje in het vakje.

Veel succes!

De volgende vraag is om te oefenen.

Vind je het leuk om te zwemmen?

Als je dat altijd leuk vindt zet je een kruisje in dat vakje. Vind je het bijna altijd leuk dan zet je daar een kruisje. Als je het soms leuk vindt kruis je dat vakje aan en als je het nooit leuk vindt om te zwemmen zet je een kruisje in dat vakje. Je kiest per vraag dus 1 antwoord uit.

Altijd leuk	Bijna altijd leuk	Soms leuk	Nooit leuk

1) Vond je het fijn om veel te oefenen en letters, woorden en woordrijtjes veel te herhalen?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

2a) Deed jouw leerkracht eerst iets voor in de uitleg en deed jij het dan na?

Ja	Nee

2b) Vond je die manier handig zodat je het zelf ook op die manier ging doen?

Altijd	Bijna altijd	Soms	Nooit

3a) Heb jij de nieuwe letters en woorden elke keer op dezelfde manier aangeleerd gekregen (volgens een stappenplan)?

Ja	Nee

3b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

4a) Heeft de juf van groep 3 jouw werkboekjes aangepast?

Denk aan: delen van de werkboekjes die op losse bladen staan, vergrote versie of in onderdelen geknipt?

Ja	Nee

Als je 'ja' hebt geantwoord: kun je aangeven hoe ze jouw werkboekje had aangepast?

4b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

5a) Waren de instructies in het werkboekje op losse kaartjes in kleinere stapjes aangegeven? Bijvoorbeeld:

stap 1: pak je leesboek

stap 2: lees eerst het verhaaltje

stap 3: beantwoord de vragen in opdracht 1

stap 4: maak de zinnen af in opdracht 2

stap 5: bespreek samen met je juf of meester je werk

Ja	Nee

Als je 'ja' hebt geantwoord: kun je aangeven hoe de juf dit heeft gedaan?

5b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

6a) Was er op school een vast moment op de dag of vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen?

Ja	Nee

Als je 'ja' hebt geantwoord: kun je aangeven hoe dit was geregeld?

6b) Indien je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

7a) Gingen de taal/leeslessen over onderwerpen die jij leuk vond?

Altijd	Bijna altijd	Soms	Nooit

Als je 'altijd' of 'bijna altijd' hebt geantwoord: Waar ging het onderwerp dan over?

7b) Als je 'altijd' of 'bijna altijd' hebt geantwoord: vond je het fijn werken dat het over onderwerpen ging die jij leuk vond?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

8a) Maakte de leerkracht het eerste deel van een opdracht met jou samen om je op gang te helpen?

Ja	Nee

8b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

9a) Kreeg je te zien hoeveel tijd je nog had om je werk te maken?

Ja	Nee

Als je 'ja' hebt geantwoord hoe kreeg je dit dan te zien?

9b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

10a) Vertelde je je juf meteen na het maken van de opdrachten hoe je deze had gemaakt?

Ja	Nee

10b) Als je 'ja' hebt geantwoord: vond je dat fijn werken?

Altijd fijn	Bijna altijd fijn	Soms fijn	Nooit fijn

Tot slot nog vijf vragen waar je zelf een antwoord op mag schrijven:

1) Wat was voor jou het allerbelangrijkste wat je geholpen heeft toen je moest leren lezen?

2) Met welke methode heb jij leren lezen? En waarom was die wel of niet prettig?

3) Wat heb jij er zelf aan gedaan om te leren lezen? Denk aan: veel oefenen en herhalen of op een rustige plek gaan werken.

4) Welke sterke kanten van jezelf (waar ben jij goed in?) heb jij ingezet om te leren lezen?

5.Hoe hebben de andere kinderen uit jouw klas je kunnen helpen om te leren lezen?

Heel erg bedankt voor het invullen!

Bijlage 5:

Bijlage 6:

De Stop-Denk-Doe methode.

De Stop-Denk-Doe methode is een methode waarbij de jongere met ADHD leert zichzelf te stoppen, goed te kijken en te luisteren, een plan te maken, een plan uit te voeren, en het plan te evalueren.

Als kapstok leert de jongere vier remvragen. Deze vragen zijn:

- Stop wat moet ik doen?
- Hoe kan ik het doen?
- Gebruik ik mijn plan?
- Hoe heb ik het gedaan?

Bij deze methode staat het **hoe** centraal.

In de methode Remweg is bovenstaande methode terug te vinden. De methode Remweg gaat ervan uit dat de leerkracht en de ouders samenwerken. Het is namelijk zo, dat de kinderen deze vaardigheden (de vier remvragen) altijd en overal moeten oefenen. De ouders moeten hier dus ook bekend mee zijn en het kind kunnen corrigeren. De methode Remweg is o.a. te bestellen bij www.graviant.nl/educatieve-uitgaven/nieuw/remweg_ie.htm. Hier staat eveneens een korte uitleg over de methode.

Begeleiding via Remweg:

Kinderen leren van hun opvoeder(s) eerst te stoppen, goed te kijken en te luisteren. Wanneer deze vaardigheden in voldoende mate zijn ontwikkeld, leren de kinderen zichzelf de volgende vier vragen te stellen:

1. Wat moet ik doen? (probleemoriëntatie en probleemdefinitie)
2. Hoe kan ik het doen? (bedenken van een oplossingsstrategie)
3. Gebruik ik mijn plan? (uitvoeren van een oplossingsstrategie)
4. Hoe heb ik het gedaan? (evaluatie van het denken en handelen)

Het plannen maken, uitvoeren en evalueren heeft betrekking op leertaken zoals rekenen of spelling, praktische taken zoals tafel dekken of de kamer opruimen, en sociale taken zoals het omgaan met leeftijdsgenoten en volwassenen.

Toepassingsmogelijkheden

Remweg kan gehanteerd worden als trainingsmethodiek om een groep ouders of professionele opvoeders in acht bijeenkomsten te leren hoe zij kinderen, met een cognitief ontwikkelingsniveau van 6 t/m 12 jaar, stop-denk-doe-gedrag kunnen bijbrengen. Professionele opvoeders zijn leerkrachten, functietrainers, remedial teachers, groepsleiders en andere aan het onderwijs of de jeugdzorg gelieerde hulpverleners. Naar gelang waar en op welk gebied de problematiek zich voordoet, kunnen deze opvoeders thuis, op school, in de leefgroep of binnen een individuele behandelingssetting Remweg-principes toepassen.

Degene die een training voor opvoeders verzorgt, dient deskundig te zijn op het gebied van gedragstherapeutische principes, kennis te hebben van de aard en behandeling van ADHD en te kunnen inspelen op vragen en problemen van opvoeders en kinderen binnen hun specifieke context (gezin, school, leefgroep). Remweg kan door professionele opvoeders ook zelfstandig gebruikt worden als behandelingsmethodiek. Een voorwaarde hierbij is wel dat de gebruiker zelf al deskundig genoeg is op het gebied van ADHD.

Wetenschappelijke achtergrond:

Remweg is een cognitief gedragstherapeutisch programma dat kenmerken heeft van het programma Think Aloud van Camp en Bash (1981), en de oudertrainingsprogramma's van Barkley (1987, 1990), Braswell en Bloomquist (1991) en Shure en Spivack (1978). Behandelen via Remweg is een vorm van mediatietherapie. Dit betekent dat de behandeling van het kind wordt uitgevoerd door de ouders of professionele opvoeders, die op hun beurt gecoacht worden door de deskundige die de training verzorgt. Remweg is de vrucht van jarenlang ontwikkelingswerk en praktijkonderzoek, gericht op de behandeling van impulsieve, aandachtsgestoorde en overbeweeglijke kinderen binnen de afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van De Waarden/Paedologisch Instituut Nijmegen, een organisatie voor jeugdhulpverlening, onderwijs en onderzoek. Er werd een vorm gezocht om de ouders van een kind met ADHD actief bij de behandeling te betrekken, met als doel het kind de hele dag door te begeleiden. Dit leidde in het begin van de jaren negentig tot het wetenschappelijk ontwikkelen, uitproberen en toetsen van een trainingsprogramma voor ouders. Dit programma werd de laatste jaren verder ontwikkeld tot een trainingsprogramma voor opvoeders.

Opbouw en inhoud van de Remweg-training:

In bijeenkomst 1 en 2 staat het stoppen, goed kijken en luisteren centraal. Het leren stoppen gebeurt met behulp van een stopkaart en de verbale instructie 'stop'. Het nauwkeurig leren kijken en luisteren wordt geoefend door imitatie (nadoen) en het opvolgen van eenvoudige instructies.

In bijeenkomst 3 komt het hardop denken aan de orde. Het kind leert zijn denken en handelen te verwoorden bij het uitvoeren van eenvoudige handelingen, zoals bij het maken van een tekening of bij het aankleden. In eerste instantie moet het kind hardop denken, daarna kan het overgaan op fluisteren, en uiteindelijk moet het zijn denken en doen reguleren met innerlijke spraak. Als instructiemethode wordt hierbij het cognitief modelleren gebruikt: de opvoeder voert een handeling uit terwijl hij/zij daarbij hardop denkt. Het kind doet dit precies zo na.

In bijeenkomst 4 ligt de nadruk op het herkennen van een probleem en het maken van een plan om het probleem op te lossen. Het kind leert zichzelf de vragen te stellen Stop, wat moet ik doen? en Hoe kan ik het doen/wat is mijn plan? Het gaat vooral om het leren gebruiken van deze vragen en het is minder belangrijk welke antwoorden het kind daarop geeft. Met andere woorden: het gaat meer om het proces dan om het product van denken.

In bijeenkomst 5 komt het uitvoeren en evalueren van het bedachte plan aan de orde. Het kind stelt zichzelf hierbij de vragen Gebruik ik mijn plan? en Hoe heb ik het gedaan? Ook hierbij gaat het meer om het proces dan om het product van denken.

In bijeenkomst 6 en 7 komt het gebruik van de vier vragen bij sociale (conflict) situaties aan de orde.

In bijeenkomst 8 vindt evaluatie van de training plaats. Centraal staat daarbij hoe de opvoeders de training hebben ervaren en in hoeverre de doelstellingen van de training zijn verwezenlijkt.

Structuur van de bijeenkomsten:

Voordat een bijeenkomst plaatsvindt, lezen de opvoeders een leesblad, waarin informatie staat over de onderwerpen die tijdens de bijeenkomst aan de orde komen. De trainer leidt de bijeenkomst in door terug te kijken op de vorige bijeenkomst en een programma-overzicht te geven van de huidige bijeenkomst. Daarna bespreken trainer en opvoeders de gemaakte huiswerkopdrachten. In de vorm van een onderwijsleergesprek bespreekt de trainer vervolgens de onderwerpen die in het leesblad staan. Dan leren de opvoeders in een rollenspel nieuwe vaardigheden, waarbij ook verworven vaardigheden weer aan bod komen. Tenslotte bespreekt de trainer de huiswerkopdrachten voor de komende tijd. Elke bijeenkomst duurt anderhalf tot twee uur.

Materiaal

De basisset bestaat uit;

- Een handleiding voor de trainer.
- Een cursusboek voor de opvoeders.
- Een Slimpieboek met 66 werkbladen voor het kind met bijbehorende stift om te schrijven/tekenen op de transpoflap.
- Een boekje met beloningsformulieren.
- Een Slimpiedoos met Slimpies (behorend bij het beloningssysteem).
- Pictogrammen die de te leren Remweg-vaardigheden weergeven.
- Remwegplus boekje.
- Een sticker voor de Slimpie-spaarpot.

