



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

LVB? Daar kun je wat mee!

Handreiking voor het werken met kinderen met Licht Verstandelijke Beperkingen in het basisonderwijs en thuis

Moonen, X.M.H.; Boeschoten, J.C.; Wissink, I.B.; Zweeris, K.

Publication date

2018

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Moonen, X. M. H., Boeschoten, J. C., Wissink, I. B., & Zweeris, K. (2018). *LVB? Daar kun je wat mee! Handreiking voor het werken met kinderen met Licht Verstandelijke Beperkingen in het basisonderwijs en thuis*. Landelijk Kenniscentrum LVB.

<https://www.kenniscentrumlvb.nl/product/handreiking-voor-het-werken-met-kinderen-met-lvb-in-het-basisonderwijs-en-thuis-2/>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

LVB? Daar kun je wat mee!

Handreiking voor het werken met kinderen met Licht
Verstandelijke Beperkingen in het basisonderwijs en thuis

LANDELIJK KENNISCENTRUM LVB

LVB? Daar kun je wat mee!

Handreiking voor het werken met kinderen met Licht Verstandelijke Beperkingen in het basisonderwijs en thuis

Auteurs:

Prof. dr. X.M.H. (Xavier) Moonen is orthopedagoog en GZ-psycholoog. Hij is bijzonder hoogleraar kennisontwikkeling over kinderen en jongvolwassenen met licht verstandelijke beperkingen en gedragsproblemen aan de Universiteit van Amsterdam, bijzonder lector inclusie van mensen met verstandelijke beperkingen aan de Zuyd Hogeschool Heerlen en als beleidsadviseur verbonden aan Koraal te Sittard. E-mail: x.m.h.moonen@uva.nl

Drs. J.C. (Joanne) Boeschoten, is orthopedagoog-generalist. Zij is als orthopedagoog verbonden aan het Praktijkonderwijs en werkt daarnaast bij het Samenwerkingsverband VO Amstelland en de Meerlanden. E-mail: jboeschoten@awvam.nl

Dr. I.B. (Inge) Wissink is psycholoog. Zij is als Universitair Docent verbonden aan de Universiteit van Amsterdam bij de vakgroep Forensische Orthopedagogiek. E-mail: i.b.wissink@uva.nl

K. (Kevin) Zweeris, MSc, Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam.

Deze publicatie is tot stand gekomen in opdracht en met financiering van GGD Amsterdam en met medewerking en medefinanciering van het Landelijk Kenniscentrum LVB.

Uitgave:

Landelijk Kenniscentrum LVB

Catharijnesingel 47, 3511 GC Utrecht, 030 7400400

www.kenniscentrumlvb.nl info@kenniscentrumlvb.nl

januari 2018

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Leeswijzer	8
1. Passend Onderwijs	9
2. Licht Verstandelijke Beperkingen	13
3. Het signaleren van leerlingen met LVB, of die functioneren op niveau van LVB in het onderwijs	16
4. De Schaal Adaptief Functioneren (SAF) verder uitgelegd	20
5. De Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT)	23
6. Handvatten voor leerkracht en ouders n.a.v. de uitslag op de VALT	32
6.1 Afstemmen van de communicatie	32
6.1.1 Vereenvoudig het taalgebruik	32
6.1.2 Nagaan of de leerling het begrepen heeft	34
6.1.3 Het gebruik van visuele ondersteuning	34
6.2 De werkrelatie tussen de leerkracht en de leerling met LVB, of die op dat niveau functioneert	35
6.3 Klassenmanagement en klasseninrichting	36
6.4 De werkrelatie met ouders	37
6.5 Tips per domein	38
6.5.1 Domein 1: Aandacht	39
6.5.2 Domein 2: Crystallized intelligence	42
6.5.3 Domein 3: Successieve informatieverwerking en kortetermijngeheugen	46
6.5.4 Domein 4: Fluid intelligence	48
6.5.5 Domein 5: Simultane informatieverwerking	51
6.5.6 Domein 6: executieve functies	54
6.5.6.1 Plannen en organiseren	55
6.5.6.2 Werkgeheugen	56
6.5.6.3 Initiatief nemen	58
6.5.6.4 Taakmonitoring	60
6.5.6.5 Gedragsevaluatie	61
6.5.6.6 Inhibitie	62
6.5.6.7 Emotieregulatie	64
6.5.6.8 Cognitieve flexibiliteit	65
Referentielijst	68
Bijlage 1 Passend onderwijs; visie en bevindingen	71
Bijlage 2 De Schaal Adaptief Functioneren	75



Voorwoord

Deze publicatie heeft als doel om leerkrachten en diagnostici in het basisonderwijs te helpen om zo vroeg als mogelijk kinderen met licht verstandelijke beperkingen (LVB), of functioneren op dat niveau, op te sporen en hen vervolgens passende ondersteuning te bieden.

Daarvoor wordt in deze handreiking een werkwijze beschreven om bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 van het basisonderwijs de LVB vast te stellen en een passend plan te maken.

Bij deze werkwijze wordt gebruik gemaakt van twee voor dit doel ontwikkelde instrumenten: de Schaal Adaptief Functioneren (SAF) en de Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT).

De werkwijze begint met een korte screening door het beantwoorden van een aantal vragen door de leerkracht: de afname van de SAF. Na verificering van de gevonden score bij de IB-er en ouders kan vervolgens een verdiepend kortdurend diagnostisch onderzoek gedaan worden door een bevoegd en bekwaam diagnosticus: de afname van de VALT. De diagnosticus bespreekt de gevonden resultaten ter verificering en verdieping vervolgens met de ouders, de leerkracht en eventueel de IB-er. Daarna kan er, als bij de betreffende leerling nog steeds aan LVB of het functioneren op het niveau van LVB gedacht wordt, een passend plan gemaakt worden. Dit plan wordt gemaakt om de klassensituatie en de individuele ondersteuning van de leerling in de klas en thuis zo vorm en inhoud te geven dat de leerling hier optimaal profijt bij heeft.

Deze werkwijze en instrumenten zijn in de afgelopen jaren door de Universiteit van Amsterdam ontwikkeld in opdracht van GGD Amsterdam. In 2015 is in Amsterdam een pilot uitgevoerd bij 8 scholen en in dat jaar verschenen twee publicaties over het screenen van leerlingen op (het functioneren op het niveau van) LVB en het ontwerpen en inzetten van de SAF en de VALT (Wissink, e.a., 2015, Moonen & Wissink, 2015).

In de onderwijspraktijk bleek veel behoefte te bestaan aan een verdere toelichting op de eerder genoemde publicaties en aan een handreiking over hoe die aanpassing van de klassensituatie en de individuele ondersteuning in de klas en thuis er dan praktisch uit zou kunnen zien.

Met deze handreiking, in opdracht van en met financiering van GGD Amsterdam en met inhoudelijke inzet en mede financiering van het Landelijk Kenniscentrum LVB, hopen wij in deze behoefte te voorzien.

Deze handreiking is digitaal beschikbaar op de website van het Landelijk Kenniscentrum LVB: <http://www.kenniscentrumlvb.nl/kennis-delen/publicaties>

Wij staan altijd open voor aanvullingen en verbeteringen, die in volgende versies van de handreiking meegenomen kunnen worden. U kunt deze mailen naar x.m.h.moonen@uva.nl

namens de auteurs,

Prof. dr. Xavier Moonen
Universiteit van Amsterdam



Leeswijzer

Deze handreiking opent met drie inleidende hoofdstukken:

- over visie op en bevindingen bij het beleid van passend onderwijs in relatie tot leerlingen met LVB en tot educatief partnerschap,
- over criteria en kenmerken van LVB en het belang van vroegtijdige signalering in het basisonderwijs,
- en over de wijze van screenen en diagnosticeren met behulp van de SAF en de VALT

In de hoofdstukken 4 en 5 worden de toepassing van de SAF en de VALT verder uitgelegd.

Hoofdstuk 6 bevat:

- concrete aanbevelingen voor leerkrachten ten behoeve van de communicatie, de werkrelatie tussen leerkracht en leerling, het klassenmanagement en de werkrelatie met ouders,
- tips bij de 6 domeinen van de VALT om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling.

Tot slot vindt u in deze handreiking een lijst van gebruikte literatuur, een bijlage over passend onderwijs en de Schaal Adaptief Functioneren.

1. Passend onderwijs

Tegenwoordig wordt er in het beleid van passend onderwijs naar gestreefd om voor alle leerlingen een passende onderwijsplek en zo nodig extra ondersteuning te faciliteren. Het onderwijs moet de leerlingen zoveel mogelijk uitdagen, moet uitgaan van de mogelijkheden van kinderen en moet daarbij rekening houden met beperkingen. Leerlingen gaan, als het kan, naar het regulier onderwijs. Zo worden ze zo goed mogelijk voorbereid op een vervolgopleiding en op participatie in de samenleving. Het speciaal onderwijs blijft bestaan voor leerlingen die daar het beste op hun plek zijn. Meer achtergrondinformatie over de visie en praktijk van passend onderwijs, waarop wij ons in deze handreiking baseren is te vinden in bijlage 1. Om het doel van passend onderwijs te realiseren is het, naast het doorvoeren van een aantal vernieuwingen, essentieel dat de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, zoals leerlingen met licht verstandelijke beperkingen (LVB) of leerlingen die op dat niveau functioneren, zo tijdig mogelijk geïdentificeerd worden door scholen en samenwerkingsverbanden. Het is essentieel om van deze leerlingen het actuele niveau van functioneren en hun sterke en de zwakke kanten volledig en valide in beeld te krijgen, om daarna op een verantwoorde manier een beslissing te nemen over hoe passende ondersteuning geboden kan worden binnen een adequate onderwijsomgeving.

Het actuele schoolse functioneren van een leerling wordt niet alleen bepaald door het intellectuele niveau. Ook de onderwijs- en leergeschiedenis, de thuisomstandigheden en de sociale omstandigheden in bredere zin spelen hierbij een rol. Iedere leerling heeft dingen waar hij¹ goed in is en dingen waar hij minder goed in is. Het is belangrijk om van iedere leerling de talenten en mogelijke probleemgebieden zo goed mogelijk in beeld te brengen om daarna passend onderwijs en adequate ondersteuning te kunnen aanbieden. Op die manier kunnen leerlingen mogelijkheden aangereikt krijgen om zich evenwichtig te gaan ontwikkelen. Ook kunnen eventuele gedragsproblemen zo voorkómen of verminderd worden. Een juiste begeleiding van een leerling zal daarbij niet alleen gericht zijn op de leerling op school en in de klas, maar ook op het gezin en op de sociale context van die leerling. Problemen van leerlingen kunnen immers ook ontstaan in en door potentieel risicovolle of beperkende gezinssituaties, waarin sprake kan zijn van problematiek die haar weerslag heeft op het schoolse- en sociale functioneren van een leerling. Wanneer het niveau en de zwakke en sterke kanten van de leerling, het gezin, en de sociale context helder zijn, kan er vervolgens waar nodig passende ondersteuning gezocht en ingezet worden met als doel om tot beter leren te komen. Wanneer er passende ondersteuning geboden wordt is er een kleinere kans dat een leerling onder- of overschat wordt en de kans groter dat

¹ Waar hij staat kan ook overal zij gelezen worden



de ondersteuning beter aansluit bij de behoeften van de leerling en van het gezin en de context). Op deze manier kunnen de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling goed benut worden. Wanneer een leerling hierdoor ervaart dat hij een positieve ontwikkeling door kan maken en competent is, zal hij er meer voor open staan om ook aan vaardigheden te werken waar hij minder goed in is, zeker als daarbij ook hulp wordt geboden om deze vaardigheden te verbeteren. Een leerling kan daardoor beter greep krijgen op het leren in de schoolsituatie. De leerling wordt dan meer uitgedaagd, zonder gefrustreerd of ontmoedigd te raken. Passend onderwijs biedt zo doende kansen aan leerlingen om meer competent en met zelfvertrouwen naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt toe te groeien.

LVB en passend onderwijs

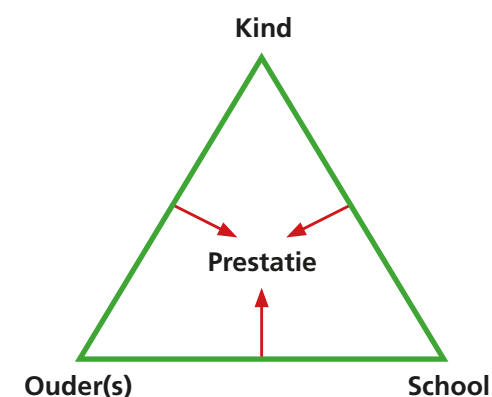
Meer inzicht krijgen in het actuele niveau van functioneren en in de zwakke en sterke kanten van een leerling, en het bieden van passende ondersteuning, is bij uitstek van belang voor kinderen die functioneren op het niveau van LVB. Waarom spreken we niet over leerlingen met LVB, maar over leerlingen die functioneren op het niveau van LVB? De reden hiervoor is het belang dat wij ons realiseren dat we met licht verstandelijke beperkingen een toestandsbeeld beschrijven dat niet blijvend hoeft te zijn. Leerlingen kunnen functioneren op het niveau van LVB, maar dat kan zich wijzigen in de tijd. De constatering van het aanwezig zijn van LVB bij een leerling moet gezien worden als een werkhypothese; het is van belang dat goed in kaart gebracht wordt waardoor de leerling op het moment van meting op het niveau van LVB functioneert. Indien de leerstof en de context rondom een leerling vervolgens op zijn behoeften wordt afgestemd, zullen sommige leerlingen een spurt in hun ontwikkeling kunnen maken, soms in die mate dat het begrip LVB op hen niet langer van toepassing zal zijn. Anderen zullen echter ook bij op hen afgestemde leerstof in een aangepaste context een plafond in hun ontwikkeling bereiken. Bij hen kan de classificatie LVB wel blijvend passend zijn.

Educatief partnerschap: een goede samenwerking tussen ouders, school, en de leerling

Om de context rondom de leerling met LVB op diens behoeften af te kunnen stemmen, is een goede samenwerking tussen school, ouders, en leerling essentieel. Oftewel, het is van belang dat er sprake is van educatief partnerschap. Educatief partnerschap is een proces waarin betrokkenen erop uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar afstemmen, met als doel het leren, de motivatie en ontwikkeling van de leerling te stimuleren (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Educatief partnerschap wordt vormgegeven vanuit drie invalshoeken: 1) pedagogisch partnerschap, 2) didactisch partnerschap en 3) organisatorisch partnerschap. Pedagogisch partnerschap is de samenwerking tussen de school en ouders, die wordt ingezet om te voorkomen dat thuis en school twee aparte werelden worden. Leraren en ouders moeten gezamenlijke waarden

over opvoeding delen en een gevoel van saamhorigheid creëren. Didactisch partnerschap is gericht op het functioneren van ouders in relatie tot het onderwijs van hun kinderen. Er is sprake van goed didactisch partnerschap wanneer de school en de ouders wederzijds goed geïnformeerd zijn over het leerproces van de leerling. Bij organisatorisch partnerschap staat de relatie tussen de school, de ouders en de bredere omgeving centraal. Het educatief partnerschap kan worden vormgegeven als een driehoek, ook wel de dynamische driehoek genoemd (zie figuur 1.1).

Figuur 1.1
De dynamische driehoek



De zijden van de driehoek kunnen gezien worden als de contact- en communicatielijnen tussen de drie partners, waarbinnen de leerling de kans kan krijgen om te groeien. Wanneer er sprake is van een gelijkzijdige driehoek, zoals in figuur 1.1, betekent dit dat de relaties in balans zijn en er voldoende groeiruimte is voor de leerling. Het contact tussen de partners is goed, de partners ondersteunen elkaar, en werken samen. Wanneer er sprake is van een ongelijkzijdige driehoek, kan dit betekenen dat de relaties uit balans zijn, en dat de leerling hierdoor onvoldoende kans krijgt om te groeien. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn als er geen of slecht contact is tussen de ouders en de leerkracht. Wanneer er geen goede samenwerking is tussen de partners heeft dit invloed op de ontwikkeling van de leerling (Van Mullingen, Gieles, & Nieuwenbroek, 2001). Het is dan ook altijd van belang dat de drie partners goed met elkaar samenwerken, en openstaan voor elkaars ideeën en oplossingen. Op die manier kan ervoor gezorgd worden dat iedere leerling (met en zonder LVB) passende begeleiding en ondersteuning krijgt en zoveel mogelijk ruimte en sturing krijgt om te groeien en te presteren. Alleen als de leerkracht geloof en vertrouwen heeft in de verandermogelijkheden van de

ouders en van de leerling kan er sprake zijn van een gelijkzijdige driehoek. Als een leerkracht daar echter geen vertrouwen in heeft, dan moet hij dat ook eerlijk kunnen zeggen. Anders gaat er immers veel kostbare tijd verloren. De betreffende leerkracht zou vervolgens hulp kunnen krijgen waardoor dit vertrouwen kan groeien. Of er kan besloten worden dat een andere leerkracht de taak op zich neemt (Van Mullingen e. a., 2001).

2. Licht Verstandelijke Beperkingen

Om internationaal meer afstemming over psychische aandoeningen te bewerkstellen, is in 1952 de eerste 'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders' (DSM-I) uitgebracht met daarin gedetailleerde beschrijvingen en criteria van diverse aandoeningen, waaronder een verstandelijke beperking. In 2013 is de vijfde editie, de DSM-5, op de markt gekomen. Men spreekt in de DSM-5 van verstandelijke beperkingen (VB) bij een IQ-score van ongeveer 2 standaarddeviaties of meer onder het populatiegemiddelde. Dit komt neer op een IQ-score van 70 à 75 of lager. Er is sprake van licht verstandelijke beperkingen (LVB), wanneer er sprake is van een IQ-score tussen de 50 en 70 à 75. In Nederland hanteren we soms een grotere marge namelijk van 50 tot 85. Maar alleen een IQ bepaling is onvoldoende. Heel belangrijk wordt daarnaast het 'adaptief functioneren', oftewel het aanpassingsgedrag geacht. Bij kinderen en volwassenen met (L)VB is naast intelligentietekorten sprake van een gebrekkig adaptief functioneren. Verstandelijke beperkingen verwijzen naar 'gebrekkige algemene mentale vermogens die invloed hebben op het adaptief functioneren binnen de volgende drie domeinen: het conceptuele, het sociale, en het praktische domein' (Moonen & Wissink 2015; APA, 2013). Deze domeinen bepalen hoe goed iemand kan omgaan met dagelijkse taken. Het conceptuele domein omvat taalvaardigheden, lezen, schrijven, rekenen, redeneren, kennis en geheugen. Het sociale domein verwijst naar capaciteiten als empathie, het inschatten van sociale situaties, communicatievaardigheden, het kunnen sluiten en behouden van vriendschappen. Het praktische domein, tenslotte, draait om zelfredzaamheid op het gebied van persoonlijke verzorging, werk (verantwoordelijkheden), geld, vrije tijd, en het organiseren van taken voor school en werk (Moonen & Wissink 2015; APA, 2013). In Nederland worden, naast kinderen en volwassenen met een IQ-score tussen de 50 en 70 à 75 in combinatie met een gebrekkig adaptief functioneren, ook kinderen en volwassenen die een intelligentiescore tussen de 71 en 85 hebben opnieuw in combinatie met een gebrekkig adaptief functioneren, tot de groep mensen met LVB gerekend. Mits dit gepaard gaat met bijkomende medische of psychische problemen, leerproblemen, of problemen in het gezin, die tot uiting komen in gedragsproblemen en die doen vermoeden dat zij langdurig behoefte aan ondersteuning zullen hebben (indien niet passend ingegrepen wordt).²

Hoewel er tussen alle kinderen en volwassenen met of die functioneren op het niveau van LVB grote verschillen bestaan, zijn er in de regel bij hen altijd een aantal aspecten waar rekening mee gehouden moet worden (de Wit et al., 2011). Deze staan in tabel 2.1 verder uitgewerkt.

² Moonen, X.M.H., & Verstegen, D. (2006). LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving. *Onderzoek en Praktijk*, 4 (1), 23-28



Tabel 2.1**Kenmerkende aspecten bij kinderen en volwassenen met LVB**

Moeite met het begrijpen van abstracte begrippen en met abstract redeneren
Concreet en minder snel denken
De nadruk ligt op het hier-en-nu
Er is sprake van verminderde planningsvaardigheden
Moeite met het onthouden en terughalen van wat wordt geleerd
Een beperkte woordenschat
Moeite met langere en complexere zinnen
Moeite met het verwerken van veel informatie tegelijkertijd
Problemen met lezen en rekenen
Problemen met het onthouden van instructies
Moeite met het scheiden van hoofd- en bijzaken
Moeite hebben met het zien van oorzaak – gevolg relaties
Moeite met het beheersen van gevoelens
Moeite met het reflecteren op het eigen gedrag, gedachten, en gevoelens
Moeite met het herkennen van eigen emoties en van emoties bij anderen
Meer letten op letterlijke en negatieve informatie in een sociale situatie en deze sneller als vijandig interpreteren
Geen realistische inschatting van eigen prestaties en mogelijkheden
Er is vaak sprake van faalervaringen en een verhoogde kans op een negatief zelfbeeld
Makkelijker positief maar ook negatief beïnvloed worden door anderen

De genoemde aspecten kunnen allemaal optreden bij kinderen en volwassenen met LVB of die op dat niveau functioneren, maar dit hoeft niet allemaal bij iedereen het geval te zijn of bij iedereen in gelijke mate voor te komen. In welke mate hier sprake van is verschilt per persoon. Ieder persoon met LVB heeft dan ook zijn eigen sterke en zwakke kanten en typerende gedragspatronen. Goede diagnostiek en op het individu afgestemde ondersteuning is dan ook van groot belang (Moonen, 2017).

Het belang van het vroegtijdig signaleren van LVB

Een groot aantal kinderen en jongeren in Nederland ondervindt ernstige problemen, doordat zij op het niveau van LVB functioneren. We kunnen vaak niet met zekerheid zeggen dat deze kinderen en jongeren LVB hebben en blijvend op dat niveau zullen functioneren, maar wel dat zij op enig moment op dat niveau functioneren. Kinderen en jongeren met LVB hebben

veel moeite met leren en met sociale situaties. Zij begrijpen anderen vaak niet goed en schatten reacties vaak verkeerd in. Dit kan ervoor zorgen dat zij herhaaldelijk in de problemen komen, en hierdoor gefrustreerd raken. Jongeren die functioneren op het niveau van LVB komen daarom ook vaker dan gemiddeld in aanraking met justitie. Naar schatting behoort ongeveer een kwart van de jongeren in de justitiële inrichtingen tot de groep jongeren die functioneren op het niveau van LVB (Moonen & Wissink, 2015; Wegwijzer Jeugd en Veiligheid, 2014: <http://www.wegwijzerjeugdveiligheid.nl>). Daarnaast hebben kinderen en jongeren met LVB een verhoogde kans om een psychische stoornis te ontwikkelen (Didden, Troost, Moonen, & Groen, 2016). De beperkingen gaan bij een deel van de kinderen en jongeren functionerend op het niveau van LVB samen met leerproblemen, gedragsproblemen, emotionele problemen en gezinsproblemen. Schattingen laten zien dat er in Nederland ongeveer 55.000 mensen zijn met een IQ van tussen de 50 en 70 en enkele honderdduizenden mensen met een IQ van tussen de 71 en 85 en bijkomende problemen (Moonen, 2017; Moonen & Wissink, 2015; Ras, Woittiez, Van Kempen, & Sadiraj, 2010). Ongeveer 11.000 kinderen en jongeren raken ernstig in de problemen. Dit komt vaak doordat er bij hen sprake is van meervoudige complexe problematiek, zoals ernstige gedragsproblemen, verslaving, schooluitval en misbruik (Moonen & Wissink, 2015; Ras et al, 2010). Daarnaast is er nog een grotere groep kinderen en jongeren met enkelvoudige problematiek, die ook vaker in aanmerking komt met jeugdzorg vergeleken met de groep gemiddeld begaafde kinderen en jongeren. Een aantal van deze problemen zouden wellicht voorkómen of in ieder geval zoveel mogelijk beperkt kunnen worden, wanneer de beperkingen op tijd onderkend zouden worden, en er vervolgens passende ondersteuning geboden zou worden. Helaas werden LVB lange tijd vaak pas gesignaleerd als de hulpverlening 'op een dood spoor zat' (Moonen & Wissink, 2015). Het is van belang om LVB zo vroeg mogelijk te herkennen, zodat er vroegtijdig passende ondersteuning kan worden geboden, en problemen en het bieden van inefficiënte zorg worden voorkomen (Moonen & Bexkens, 2017; Onderzoeksrapport GGD Amsterdam-UvA, 2008).

3. Het signaleren van leerlingen met LVB, of die functioneren op het niveau van LVB in het onderwijs³

In Nederland ondervindt een groot aantal leerlingen ernstige problemen op school, omdat ze LVB hebben of op het niveau van LVB functioneren. Zoals reeds benoemd kan niet altijd met zekerheid gezegd worden dat een leerling LVB heeft. Ook kan er niet met zekerheid gezegd worden of een leerling altijd op dat niveau zal blijven functioneren. Wat wel gezegd kan worden is dat er, op de dag dat er onderzoek gedaan wordt, een indicatie is dat de leerling gedurende een kortere of langere periode (dat zal de tijd uitwijzen) op het niveau van LVB functioneert.

Bij leerlingen die functioneren op het niveau van LVB is er op school vaak sprake van problemen op één of meerdere van de volgende gebieden:

Informatieverwerking: De leerling heeft moeite om uit alle informatie die aangeboden wordt de belangrijke van de onbelangrijke informatie te scheiden. Daarnaast verloopt de informatieverwerking traag. Doordat de leerling niet goed in staat is om informatie te filteren en ook niet de rust krijgt om deze te verwerken, wordt veel informatie niet goed waargenomen of niet goed in het geheugen opgeslagen en/of kan deze vervolgens ook niet goed gereproduceerd worden.

Regulerende functies: Onder regulerende functies vallen onder andere aandacht, impulsbeheersing, plannen en organiseren. Wanneer er problemen zijn met de regulerende functies betekent dit dat de leerling bijvoorbeeld moeite heeft met het richten en volhouden van aandacht, met het plannen en organiseren van taken, of om van de ene naar de andere opdracht te schakelen. De leerling kan vergeetachtig en chaotisch overkomen.

Probleemoplossend vermogen: Het probleemoplossend vermogen van de leerling kan minder sterk zijn. Dit uit is vaak in complexe sociale situaties het geval. Een leerling kiest dan een oplossing die niet past bij de situatie. Dit komt onder anderen doordat de leerling moeite heeft met het inleven in- en het inschatten van de gevoelens en wensen van anderen.

Generalisatieproblematiek: Tot slot kan de leerling generalisatieproblemen hebben. Dit betekent dat wat een leerling in een bepaalde context, zoals in de klassensituatie, leert, niet goed wordt toegepast op andere momenten, met andere mensen en/of op andere plaatsen. Dit geldt ook voor sociale gedragingen.

Het is belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met het niveau van de leerling met LVB (Moonen & Bexkens, 2017; Moonen & Wissink, 2015). Passende ondersteuning voor een leerling met LVB binnen het onderwijs

vergt maatwerk. Het is van belang dat ouders, school, en leerling gezamenlijk een plan opstellen waarin aandacht is voor het niveau en de zwakke en sterke kanten van de leerling, zodat het leeraanbod hier zo goed mogelijk op kan worden aangesloten. Dit vraagt om een andere manier van denken en doen dan bij (gemiddeld) begaafde leerlingen. Zo moet bij een leerling met LVB het leeraanbod gericht zijn op het aanleren van informatiefiltering, impulsbeheersing, en het leren, met of zonder gebruik van digitale hulpmiddelen (Didden, Troost, Moonen, & Groen, 2016). Naast een passend leeraanbod, is het opbouwen van een vertrouwde en onvoorwaardelijke werkrelatie tussen de leerling en leerkracht een voorwaarde om ervoor te zorgen dat een leerling, functionerend op het niveau van LVB, tot leren komt. Als de leerling zich voldoende ondersteund voelt door de leerkracht kan hij zich openstellen voor het leren. Er moet ook oog zijn voor de leerinstructie. Wanneer de instructie onvoldoende aansluit bij het niveau en de ondersteuningsbehoefte van de leerling met LVB, zal de leerling faalervaringen opdoen. Dit kan de motivatie voor het leren negatief beïnvloeden en uiteindelijk het risico op voortijdige schooluitval vergroten (Didden, Troost, Moonen, & Groen, 2016). Om dit, en andere eerder genoemde problemen te voorkomen, is het van belang dat LVB al op vroege leeftijd worden opgespoord. Veel kinderen met LVB worden reeds op jonge leeftijd gesignaleerd en krijgen vaak al vroeg passende ondersteuning binnen het (speciaal) onderwijs. Toch zijn er ook kinderen wier LVB niet vroegtijdig worden gesignaleerd. Deze kinderen worden leerlingen in het reguliere basisonderwijs, waar vervolgens, vaak geleidelijk aan, duidelijk wordt dat ze moeite hebben met het schoolse leren en de sociale omgang.

Het screenen van kinderen met LVB in het reguliere basisonderwijs

In het kader van vroegtijdige signalering is alertheid van de leerkracht van belang. Scholen kunnen een belangrijke rol spelen als het gaat om vroegtijdige signalering van het functioneren op het niveau van LVB (net als sociale wijkteams en/of de jeugdgezondheidszorg). Scholen hebben namelijk goed zicht op de ontwikkeling van de leerlingen en kunnen hierdoor vroegtijdig signaleren dat er iets "niet pluis" is in de ontwikkeling van een bepaalde leerling. Dit "niet pluis" gevoel kan een eerste signaal zijn voor het functioneren op het niveau van LVB, en dit kan dan ook een reden zijn om een diagnostisch onderzoek uit te voeren bij de leerling om uit te zoeken wat er precies aan de hand is. Om snel in kaart te kunnen brengen of dit wenselijk is, is er een screeningslijst voor toepassing binnen het basisonderwijs ontwikkeld: de Schaal Adaptief Functioneren (SAF).

De Schaal Adaptief Functioneren (SAF)

Indien een leerkracht het vermoeden heeft dat er sprake is van LVB bij een leerling kan het nuttig zijn om de leerling daarop te screenen. Hiervoor kan in het basisonderwijs de SAF gebruikt worden. Dit is een laagdrempelig screeningsinstrument waarmee een vermoeden van het functioneren op het niveau van LVB kan worden onderzocht. De SAF kan ingevuld worden

³ Dit hoofdstuk is mede gebaseerd op Moonen, X.M.H. & Bexkens, A. (2017) (H)erkennen van leerlingen met een LVB in de klas.

door de leerkracht zelf of door een intern begeleider, na raadpleging van de handleiding van de betreffende screener (Moonen & Wissink, 2015). Screenen op het vermoeden van LVB kan betrouwbaar bij leerlingen vanaf groep 5, als leerlingen 8 à 9 jaar zijn. Op jongere leeftijd is dit vaak nog niet mogelijk, omdat leerlingen zich dan nog in de zogenaamde 'pre-operationele fase' bevinden. In die fase worden intelligentie-uitingen nog te sterk bepaald door taalontwikkeling en is het heel lastig om de werkelijke cognitieve vaardigheden betrouwbaar te screenen (Lutz & Huitt, 2004).

Diagnostisch onderzoek

Als leerlingen een lage uitslag behalen op de SAF, betekent dit een risico voor het functioneren op het niveau van LVB. Vervolgens dient er nader onderzoek gedaan te worden door een daarvoor bevoegde diagnosticus om vast te kunnen stellen of er daadwerkelijk sprake is van LVB. Dit onderzoek richt zich op de analyse van de sterke en de zwakke kanten van de leerling in de totale context van zijn schools functioneren. Hiervoor is de Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT) ontwikkeld. Ponsioen (2017) heeft daarnaast nog een uitgebreidere testbatterij dan de VALT, namelijk de Adaptieve Leervermogen Test (ALT), samengesteld. Die biedt een nog gedifferentieerder beeld van de sterke en zwakke kanten van de leerling. De afname van de ALT vraagt echter veel meer tijd dan de afname van de VALT. Dit is de reden dat in deze publicatie alleen de VALT wordt besproken. Mocht er echter voldoende tijd beschikbaar zijn, dan kan in plaats van de VALT, de afname van de ALT overwogen worden.

Niet ieder kind met LVB heeft dezelfde ondersteuningsbehoefte. De afname van de VALT leidt tot een uniek ontwikkelingsprofiel met duidelijke sterke en zwakke kanten van de desbetreffende leerling. Sommige vaardigheden zullen leeftijdsadequaat ontwikkeld zijn, en bij andere vaardigheden zal sprake zijn van een achterstand of van een voorsprong. Vanwege de uiteenlopende profielen is het van belang dat er steeds een individueel sterkte/zwakte profiel wordt opgesteld. Zo kan duidelijk worden wat er op de verschillende leer- en taakgebieden van een bepaalde leerling verwacht kan worden en wat de specifieke ondersteuningsbehoefte van die individuele leerling is (Moonen & Bexkens, 2017).

Met de resultaten van het verdiepende onderzoek door middel van de VALT kan er, op basis van de uitleg en adviezen van de diagnosticus, door de leerkracht, in samenwerking met de ouders, de IB-er en eventueel het zorgteam, een aangepast leerplan opgesteld worden. Hiermee krijgt de leerling ondersteuning op maat, en kan de leerling zich zo optimaal mogelijk ontwikkelen binnen zijn eigen mogelijkheden. Misschien kan de leerling door de ondersteuning op maat in het reguliere basisonderwijs blijven functioneren. Het kan echte rook zijn dat de situatie van of rondom een leerling te complex is in relatie tot de mogelijkheden die de school kan bieden. In dat geval kan speciaal onderwijs en/of (aanvullende) zorg met een specialistisch karakter overwogen worden. De school kan dan een beroep doen op het samenwerkingsverband waarbinnen de school valt, met het

verzoek om de school te ondersteunen bij het vinden van de best passende onderwijsplek voor deze leerling (Moonen & Bexkens, 2017).

4. De Schaal Adaptief Functioneren (SAF) verder uitgelegd⁴

De SAF kan worden afgenomen bij kinderen in groep 5 tot en met groep 8 van het Nederlandse basisonderwijs. De SAF kan bij kinderen zonder als met een migratie-achtergrond worden afgenomen. In onderzoek is de SAF voldoende betrouwbaar en valide gebleken, en deze kan daarom ingezet worden als screeningsinstrument. Een lage score op de SAF verwijst naar een gebrekkig adaptief functioneren, oftewel, gebrekkig aanpassingsgedrag. Dit wijst op een risico op LVB. Nadrukkelijk moet vermeld worden dat de SAF een screeningsinstrument is, en dus niet gebruikt kan worden als diagnostisch instrument voor het vaststellen van het functioneren op het niveau van LVB. De SAF kan slechts gebruikt worden als een snel toe te passen instrument om een risico op het functioneren op het niveau van LVB te kunnen signaleren. Wanneer er sprake is van een lage score op de SAF, is vervolgonderzoek met behulp van de VALT of een ander, uitgebreider, diagnostisch onderzoek geïndiceerd, om vast te kunnen stellen of er bij een leerling daadwerkelijk sprake is van het functioneren op het niveau van LVB.

Praktische informatie over het gebruik van de SAF

De SAF wordt ingevuld door de leerkracht of een andere persoon in het onderwijs die de leerling zeer goed kent, en zicht heeft op hoe deze leerling actueel functioneert. De SAF kan in principe voor alle leerlingen in de klas worden afgenomen, maar kan eventueel ook alleen ingevuld worden voor leerlingen bij wie sprake is van één of meerdere van de onderstaande aandachtspunten:

- De leerling is een moeilijk lerend kind of heeft beneden gemiddelde schoolprestaties;
 - De intelligentie van de leerling is in het verleden getest en de leerling bleek toen een lage IQ-score te hebben;
 - De leerling is zwak in het sociaal-emotioneel functioneren;
 - De leerling heeft ouders die functioneren op het niveau van (L)Vb;
 - De leerling heeft broers of zusjes die functioneren op het niveau van (L)Vb en/of die speciaal onderwijs volgen;
 - De leerling vertoont externaliserende gedragsproblemen, zoals brutaal zijn, verbale en/of fysieke agressie, niet luisteren etc.;
 - De leerling vertoont teruggetrokken (internaliserende) gedragsproblemen;
 - De leerling is onzeker en/of vraagt vaak om bevestiging;
 - De leerling vertoont concentratieproblemen;
 - De leerling komt uit een gezin met gezinsproblemen;
- Omtrent de leerling bestaat een algemeen "niet-pluis" gevoel.

De SAF bestaat uit 15 items (stellingen) waarbij telkens moet worden aangegeven in hoeverre de betreffende stelling van toepassing is op de desbetreffende leerling (0 = niet waar, 1 = een beetje waar, 2 = zeker waar). Een voorbeeld item is "lijkt zich in een ander te kunnen verplaatsen". Degene die de SAF invult dient vervolgens aan te geven of dit bij de desbetreffende leerling het geval is (2 = zeker waar), af en toe het geval is (1 = een beetje waar), of helemaal niet het geval is (0 = niet waar). Op deze manier worden alle items beantwoord. Verdere informatie over hoe de SAF afgenomen dient te worden en een overzicht van alle items is te vinden in bijlage 2. Voor het bepalen van de totale SAF-score moeten de waarden van de antwoorden op de items bij elkaar opgeteld worden.

Let op: voordat dit gedaan kan worden moeten de waarden van de antwoorden op items omgezet worden. Een score van 0 moet bij deze items omgezet worden in een score van 2 en een score van 2 wordt omgezet in een score van 0. De score 1 op deze items blijft ongewijzigd. De 7 items waarbij dit het geval is zijn: item1, item6, item9, item12, item13, item14, en item15. Na omzetting van de scores op deze 7 items kan de optelling van die 7 omgezette scores, plus de originele scores op de overige 8 items (item2, item3, item4, item5, item7, item8, item10, item11) uitgevoerd worden. Dit is dan de totale SAF score. In bijlage 2 staat het overzicht van de items.

Het afkappunt voor de SAF is 12. Dit betekent dat een leerling die een score van lager dan 12 behaalt op de SAF beschouwd kan worden als een leerling die mogelijk op het niveau van LVB functioneert.

In gesprek met ouders

Wanneer de leerling een score van lager dan 12 heeft behaald op de SAF, moet er vervolgens een gesprek plaatsvinden tussen de leerkracht, eventueel de IB-er, en de ouders van de leerling. In dit gesprek zal de score van de leerling op de SAF besproken dienen te worden. Tijdens dit gesprek met ouders is het van belang dat de leerkracht allereerst helder krijgt in hoeverre de gevonden score niet beïnvloed is door actuele gebeurtenissen in de omgeving van de leerling. Een voorbeeld: ouders vertellen in het gesprek dat zij op het moment in (vecht)scheiding liggen, en dat zij zien dat dit veel invloed heeft op hun kind. Dat kan zich minder goed concentreren dan in de periode voor de scheiding. Ook laat hij meer externaliserend probleemgedrag zien.

In de situatie, beschreven in het voorbeeld, lijkt er een verband te zijn tussen de problemen die er bestaan door de (vecht)scheiding van ouders, en de uitslag die door de leerling behaald wordt op de SAF. In dit geval kan er voor gekozen worden om geen verder onderzoek te adviseren, of om dit in ieder geval uit te stellen tot een periode waarin het binnen de gezinscontext niet meer zo onrustig is. Gezien de problematiek die hier speelt is het wellicht eerder wenselijk het gezin te verwijzen naar een hulpverlener vanuit een wijkteam ter ondersteuning van de problemen in de gezinssituatie.

⁴In dit hoofdstuk is informatie verwerkt van H3 uit 'Signaleren van kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs' (Moonen & Wissink, 2015)

Wanneer er geen aanwijzingen zijn voor actuele situaties die van invloed zijn op de score van de leerling, zouden ouders geadviseerd moeten worden om vervolgonderzoek te laten doen naar het functioneren van de leerling door middel van de VALT.

Om de ouders van de leerling (en de leerling) te motiveren voor het VALT-onderzoek, is een uitleg van het doel van het onderzoek van belang. Het is daarbij belangrijk dat de leerkracht of de IB-er uitlegt dat door middel van de VALT een begin gemaakt kan worden met het in kaart brengen van de sterke en de zwakke kanten van de leerling. Wanneer de sterke en zwakke kanten van de leerling bekend zijn, kunnen er aan zowel school als ouders tips gegeven worden om de leerling zo goed mogelijk te begeleiden bij zijn verdere ontwikkeling. Op deze manier zal de leerling zich beter gehoord en gekend voelen, minder overvraagd en gefrustreerd raken en hierdoor ook meer gemotiveerd blijven voor schoolwerk. Daarnaast zal de leerling, als hij in zijn sterke kanten bevestigd wordt, ook meer zijn kwetsbare kanten kunnen laten zien, wat tevens van belang is voor een positieve ontwikkeling van de leerling.

5. De Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT)

Wanneer een leerling op de SAF een score heeft behaald van lager dan 12, wordt geadviseerd om verder diagnostisch onderzoek te doen door een bevoegde en bekwame diagnosticus. Op deze manier kan er meer duidelijkheid komen over de vraag waarom een leerling beperkt adaptief functioneert. Het is van belang te onderzoeken of er sprake is van een algemene (gegeneraliseerde) achterstand of dat er specifieke zwakheden zijn die ten grondslag liggen aan de behaalde uitslag op de SAF. Wanneer dit laatste het geval is, kan gerichte stimulering van één of meer van deze gebieden waarop de leerling zwak presteert geboden worden. Daarnaast kunnen de gebieden waarop de leerling goed presteert gekoesterd en bevorderd worden.

Ponsioen en Nelwan (2014) pleiten ervoor dat door middel van goede diagnostiek de beperkingen en de vaardigheden van een kind of leerling zichtbaar gemaakt worden. Op deze manier kan vervolgens de context worden aangesloten op de (on)mogelijkheden van de leerling, met een kleinere kans dat de leerling over- of ondervraagd wordt. Dergelijk diagnostisch onderzoek is echter omvangrijk en kost veel tijd (en geld). Kortdurend onderzoek kan daarom ingezet worden als eerste stap om meer zicht te krijgen op een aantal functiegebieden van een leerling. Hiervoor kan de VALT gebruikt worden. Bij de constructie van de VALT is uitgegaan van een aantal subtesten van bestaande intelligentietesten. De VALT moet afgenomen worden door een daarvoor geschoolde diagnosticus. De gemiddelde afnameduur van de VALT wordt geschat op twee uur per leerling. Daarnaast is er tijd nodig voor het uitwerken en het analyseren van de resultaten. Wanneer dit is gedaan, kan er vervolgens een goed onderbouwd beeld van de sterke en zwakke kanten van een leerling geschetst worden.

De VALT bestaat uit de subtesten die beschreven staan in tabel 5.1.

Tabel 5.1
Inhoud van de VALT

Intelligentietest	Subtest
WISC-III (Wechsler IQ-test voor kinderen van 6 tot 17 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> • Substitutie • Informatie • Woordkennis • Cijferreeksen voorwaarts nazeggen • Blokpatronen • Ontbrekende figuren • Cijferreeksen achterwaarts nazeggen
RAKIT-2 (Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentietest 2 voor kinderen van 4-11 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> • Woordbetekenis • Vertelplaat
CAS (Cognitive Assessment Sytem voor kinderen van 5-18 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> • Woordreeksen nazeggen • Ontbrekende figuren • Coderen

De uitslagen op de 12 subtesten van de VALT worden vervolgens verwerkt in 6 domeinen:

- A. Aandacht: Bij elke subtest is het in principe van belang dat de leerling voldoende aandacht op kan brengen, maar de sub test Substitutie doet extra een beroep op deze vaardigheid.
- B. Crystallized Intelligence: hier gaat het om de mate waarin een leerling zich kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt. Subtesten die hier extra een beroep op doen zijn Woordkennis, Informatie, en Woordbetekenis.
- C. Successieve informatieverwerking en kortetermijngeheugen: hier gaat het om de mate waarin iemand informatie kan verwerken die achter elkaar aangeboden wordt. De subtesten die hier extra een beroep op doen zijn Cijferreeksen voorwaarts zeggen, en Woordreeksen nazeggen.
- D. Fluid Intelligence: hier gaat het om de mate van flexibiliteit in denken en het vermogen tot abstract redeneren. De subtest die hier extra een beroep op doet is Ontbrekende figuren.
- E. Simultane informatieverwerking: dit heeft betrekking op het begrijpen van de informatie in betekenisvolle eenheden. Hierbij is het begrip van de onderlinge (logische) verbanden van belang. De subtesten die hier extra een beroep op doen zijn Ontbrekende figuren, Blokpatronen, en Onvolledig tekenen.
- F. Executieve functies: hier gaat het om planning en prioriteren, aandacht richten en volgehouden aandacht, taakinisiatie, emotieregulatie, werkgeheugen, inhibitie (vermogen om het gedrag af te remmen), zelfinzicht, en cognitieve flexibiliteit. De subtesten die hier extra een beroep op doen zijn Coderen, Cijferreeksen achterwaarts nazeggen, en Vertelplaat.

Praktische informatie over het gebruik van de VALT

De 12 subtesten dienen door de diagnosticus afgenomen te worden aan de hand van de instructies die in de testhandleidingen van de verschillende intelligentietesten zijn vermeld. Vervolgens moet iedere uitslag op een subtest verwerkt en berekend worden conform de testhandleiding van de verschillende intelligentietesten.

De WISC-III subtesten kunnen via Q-interactive worden afgenomen (zie <http://www.helloq.nl>). De losse subtesten kunnen ook op papier afgenomen worden. Dan is er een volledig scoreformulier nodig. De subtesten van de RAKIT-2 kunnen online omgescoord worden naar normscores. Hiervoor zijn een account en credits nodig bij Pearson (<http://www.pearsonclinical.nl>). Het is ook mogelijk om de subtesten van de RAKIT-2 handmatig te scoren (<http://www.pearsonclinical.nl/nieuws/rakit-2-handmatige-scoring>) De CAS subtesten zijn te vinden in de bijlage van het Protocol Dyscalculie, van de publicatie van Van Luit, Bloemert, Ganzinga en Monch (2016), Protocol dyscalculie: diagnostiek voor gedragsdeskundigen (protocol DDG). Doetinchem: Graviant. Met behulp van deze bijlage kan de test zowel worden afgenomen, als ook gescoord, en omgezet worden naar normscores.

Wanneer alle ruwe scores van de subtesten zijn berekend, kunnen deze omgezet worden naar normscores volgens de officiële handleidingen van de intelligentietesten. Ook kan ervoor gekozen worden om een online scoringsprogramma van de test, waar de subtest bij hoort, te gebruiken. Vervolgens kunnen de normscores ingevuld worden in het VALT scoreformulier per subtest (Tabel 5.2).

Let op: voordat de normscores ingevuld worden op het VALT-formulier, moeten de normscores van de subtesten Woordbetekenis en Vertelplaat (RAKIT-2) vermenigvuldigd worden met 2/3. De gemiddelde score op een RAKIT-2 subtest is namelijk 15 in plaats van 10, zoals bij de subtesten van de WISC-III en de CAS.

Tabel 5.2

Scoreformulier voor een leerling per subtest

SUBTEST	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
01. Substitutie																				
02. Informatie																				
03. Woordkennis																				
04. Woordbetekenis																				
05. Cijferreeksen vooruit																				
06. Woordreeksen nazeggen																				
07. Ontbrekende figuren																				
08. Blokpatronen																				
09. Onvolledige tekeningen																				
10. Coderen																				
11. Cijferreeksen achteruit																				
12. Vertelplaat																				

Wanneer de normscores zijn ingevuld op het VALT scoreformulier per subtest (Tabel 5.2), kunnen vervolgens ook de domeinscores berekend worden. Hiervoor moeten de normscores van alle subtesten binnen een domein bij elkaar worden opgeteld. Vervolgens moet deze opgetelde score gedeeld worden door het aantal subtesten die binnen het domein vallen. In het VALT scoreformulier per domein (Tabel 5.3) staat per domein aangegeven welke subtest(en) erbij horen. Wanneer de domeinscores zijns berekend zijn, kunnen deze ingevuld worden op dit scoreformulier.

Voorbeeld van het berekenen van een domeinscore: voor leerling X wordt berekend welke score hij heeft op het domein Crystallized intelligence. Dit domein bestaat (zoals te zien is in Tabel 5.3) uit de subtesten: Informatie, Woordkennis, en Woordbetekenis. De behaalde scores hierop zijn: Informatie = 6, Woordkennis = 8, en Woordbetekenis = 7. Deze scores worden bij elkaar op geteld, dus: $6 + 8 + 7 = 21$. Er zijn in totaal drie subtesten, dus: $21 : 3 = 7$. De score op het domein Crystallized intelligence is dan 7.

Let op: als de scores op de subtesten die horen bij een domein teveel uiteen lopen (meer dan 3 standaardcores) is er sprake van een disharmonisch domeinprofiel. Er kan dan geen eenduidige uitspraak gedaan worden over de prestatie op het betreffende domein. Verklaringen hiervoor kunnen gezocht worden in de belangrijkste onderlinge verschillen tussen de subtesten.

Tabel 5.3

Scoreformulier voor een leerling per domein

DOMEINEN (subtestnummers)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
A. Aandacht (01)																				
B. Crystallized intelligence (02, 03, 04)																				
C. Successieve informatie-verwerking en korte termijn geheugen (05, 06)																				
D. Fluid Intelligence (07)																				
E. Simultane informatie-verwerking (07, 08, 09)																				
F. Executieve functies (10, 11, 12)																				

In de tabellen 5.2. en 5.3. is te zien dat de scores 1 tot en met 6 en 14 tot en met 19 anders gekleurd zijn, dan de scores 7 tot en met 13. De scores 7 tot en met 13 vertegenwoordigen het "normale gebied". Dat wil zeggen dat we ons daar niet direct zorgen over hoeven te maken. De scores 14 tot en met 19 vertegenwoordigen de gebieden waar de leerling opvallend sterk is en de scores 1 tot en met 6 de gebieden waarin de leerling opvallend zwak is. Oftewel, de interpretatie van de subtest- en domeinscores, waarbij steeds de vergelijking wordt gemaakt met het niveau dat voor een leerling van die leeftijd gebruikelijk is, is als volgt:

- 1 t/m 6 is beneden gemiddeld en laat de zwakke kant van een leerling zien;
 - 7 t/m 13 is gemiddeld;
 - 14 t/m 19 is boven gemiddeld en laat de sterke kant van een leerling zien.
- De sterke en zwakke scores bieden aanknopingspunten voor advisering en ondersteuning.

Advisering op basis van het VALT-profiel

Het verkregen profiel door middel van de VALT afname kan de basis vormen voor een advies op maat. Maar voordat hiertoe overgegaan kan worden, dient er eerst een toelichtend gesprek plaats te vinden tussen de onderzoeker en de ouders, de leerkracht en/of de IB-er. Tijdens dit gesprek is naast de uitslag op de VALT, de klinische blik van de onderzoeker van grote waarde om een inschatting te maken van wat de factoren (kunnen) zijn die ten grondslag liggen aan de uitslag op de VALT. Er kunnen namelijk omstandigheden zijn waardoor een leerling een lagere score heeft dan verwacht. Voorbeelden

hiervan zijn specifieke omstandigheden thuis, medisch-organische problemen (auditieve en visuele problemen), specifieke omstandigheden in de klas, enzovoort. Wanneer er sprake is van dergelijke omstandigheden moet dit beslist meegewogen worden bij de interpretatie van de uitslagen op de VALT en het daarop gebaseerde advies. Mocht er bijvoorbeeld een vermoeden zijn van visuele problemen, dan zal het advies onder andere zijn om naar een specialist te verwijzen. Ook kan er geadviseerd worden om nog meer (neuro)psychologisch onderzoek te doen om meer te weten te komen over de achtergronden van de prestaties van deze leerling.

Daarnaast zal het advies zich vaak ook richten op de leerkracht en de ouders. Door samen met hen het VALT-profiel te analyseren kunnen zij meer zicht krijgen op de sterke en zwakke kanten van de leerling, en hoe de leerling hierbij te begeleiden. Bij de analyse van de VALT moet, zoals reeds benoemd, de constatering van het aanwezig zijn van LVB bij een leerling gezien worden als een werkhypothese. Op basis van de analyse van de VALT kunnen thuis en in de klas aanpassingen plaatsvinden. Ouders kunnen bijvoorbeeld het advies krijgen om hun kind bij het schoolse presteren te ondersteunen. De leerkracht en de intern begeleider kunnen het advies krijgen om op basis van het profiel individuele aanpassingen aan de leerstof, de didactiek, of de onderwijsleeromgeving te doen, om zo beter aan te sluiten bij de mogelijkheden van de leerling. Afhankelijk van op welk domein de leerling problemen lijkt te hebben, zullen bepaalde aanpassingen worden voorgesteld. In het volgende hoofdstuk gaan we hier nader op in.

Wanneer de aanpassingen plaatsvinden na analyse van het VALT profiel, zal de leerling mogelijk een spurt in zijn ontwikkeling maken waarna het begrip LVB wellicht niet langer op hem van toepassing is. Het kan ook zijn dat de leerling ondanks de op hem afgestemde context en voor hem passend onderwijs, een plafond in zijn ontwikkeling bereikt, dat niet in overeenstemming is met zijn ontwikkeling. Ondanks dat de leerling dan blijft functioneren op het niveau van LVB, zal de leerling zich wel beter gehoord en gekend voelen wanneer het onderwijs en de thuissituatie beter aansluiten op zijn niveau. Hierdoor zal de leerling meer gemotiveerd zijn voor schoolwerk en eventueel minder gefrustreerd raken en dit zal zich naar verwachting vertalen in een positiever gevoel en gedrag bij de leerling. Dit kan vervolgens ook de sfeer in de klas ten goede komen.

Voorbeeld casus

Hierna zijn de scores van een fictieve leerling uitgewerkt. Het betreft een meisje, Sarah, van 12 jaar met een migratie-achtergrond. Ze behaalde op de SAF een score die deed vermoeden dat ze op het niveau van een LVB functioneerde. Gezien de SAF score is de VALT vervolgens bij Sarah afgenomen door een hiervoor bevoegde diagnosticus. De normscores die Sarah behaalde op de subtesten van de verschillende intelligentietesten staan op het VALT scoreformulier per subtest in Tabel 5.4.

Tabel 5.4

Scoreformulier voor Sarah per subtest

SUBTEST	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
01. Substitutie					X														
02. Informatie		X																	
03. Woordkennis					X														
04. Woordbetekenis				X															
05. Cijferreeksen vooruit										X									
06. Woordreeksen nazeggen										X									
07. Ontbrekende figuren											X								
08. Blokpatronen				X															
09. Onvolledige tekeningen			X																
10. Coderen								X											
11. Cijferreeksen achteruit						X													
12. Vertelplaat				X															

Nadat alle normscores ingevuld waren op het VALT scoreformulier per subtest, konden vervolgens ook de domeinscores berekend worden. Hiervoor zijn telkens de normscores van de subtesten binnen een domein bij elkaar opgeteld, en gedeeld door het aantal subtesten binnen het domein. Zo waren de normscores binnen het domein Successieve informatie verwerking: 10 (cijferreeksen vooruit) + 10 (woordreeksen nazeggen) = 20. Aangezien het domein uit twee subtesten bestaat is de totale normscore vervolgens gedeeld door twee, dus: $20 : 2 = 10$. De domeinscore voor het domein Successieve informatie verwerking is 10. Nadat alle domeinscores berekend waren zijn deze ingevuld op het VALT scoreformulier per domein (Tabel 5.5).

Tabel 5.5
Scoreformulier voor Sarah per domein

DOMEINEN (subtestnummers)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
A. Aandacht (01)					X														
B. Crystallized intelligence (02, 03, 04)				X															
C. Successieve informatie- verwerking en korte termijn geheugen (05, 06)										X									
D. Fluid Intelligence (07)											X								
E. Simultane informatie- verwerking (07, 08, 09)						X													
F. Executieve functies (10, 11, 12)							X												

Gekeken naar het scoreformulier per domein kan het volgende geconcludeerd worden. Sarah heeft op de VALT een gemiddelde score (10) op het domein Successieve informatieverwerking. Ze kan goed omgaan met informatie die stap voor stap wordt aangeboden. Voor wat betreft het domein Crystallized intelligence, de mate waarin een leerling zich kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt, behaalt ze een score van 4. Dit is een score onder het gemiddelde voor leerlingen van haar leeftijd. Op het domein Fluid intelligence daarentegen, de mate van flexibiliteit in het denken en het vermogen tot abstract redeneren, behaalt ze een score van 11. Dit is een gemiddelde score in relatie tot haar leeftijdsgenoten. Op het domein Simultane informatieverwerking, de mate waarin een leerling informatie kan verwerken die in één keer op hem afkomt, scoort Sarah een 6. Dit is onder het gemiddelde van haar leeftijdsgenoten. Maar deze gemiddelde score over de drie subtesten binnen dit domein lopen erg uiteen: Ontbrekende figuren 11; Blokpatronen 4; Onvolledige tekeningen 3. Mogelijk dat de tijdsdruk bij de laatste twee subtesten een rol heeft gespeeld. Tot slot zijn haar executieve functies minder goed dan die van haar leeftijdsgenoten. Ze scoort gemiddeld een 6 op de subtesten van het domein Executieve functies, waarbij vooral opvalt dat Sarah moeite lijkt te hebben met het leggen van verbanden tussen begrippen en concepten, wat belangrijk is bij het verwerken van sociale informatie. Ze heeft hierbij voor deze subtest (Vertelplaat) een voor haar leeftijd beneden gemiddelde score van 4.

Het advies dat over Sarah gegeven zou kunnen worden:
Het is belangrijk om na te gaan of Sarah, die een migratie-achtergrond

heeft, mogelijk een té weinig gericht onderwijsaanbod heeft gehad in een Nederlandse context. Daarbij zou het ook kunnen zijn dat er in haar sociale context te weinig Nederlands gesproken wordt en zij derhalve te weinig woordkennis heeft en te weinig actief de Nederlandse taal gebruikt. Maar bij Sarah is het ook belangrijk om na te gaan of zij wellicht overvraagd wordt op school. Sarah behaalt echter wel een gemiddelde score (11) op de subtest die vooral een beroep doet op de fluid intelligence en waarbij de Nederlandse taal minder een rol speelt. Dus zij wordt in ieder geval niet op alle domeinen overvraagd. Een andere factor die bij Sarah mogelijk ook een negatieve invloed heeft op haar taakprestaties is haar faalangst. Hoewel ze bij aanvang van het testen aangaf dat je van je fouten kunt leren, leek het er toch op dat ze erg bang was om fouten te maken. Dit zou ook overeenkomen met de lagere scores op subtesten waarbij er tijdsdruk aanwezig is. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het "stap voor stap" aanbieden van informatie goed voor haar werkt. Daarentegen is het mogelijk wel nodig dat ze ondersteund wordt om adequaat met situaties om te gaan waarin van meer kanten en tegelijkertijd informatie (prikkel) op haar afkomt (denk hierbij niet alleen aan externe prikkels, maar ook aan interne prikkels zoals negatieve gevoelens). Het is ook belangrijk om te werken aan haar zelfvertrouwen. Tenslotte zou in het advies uitgewerkt kunnen worden hoe dit door de leerkracht en de ouders concreet opgepakt zou kunnen worden. Handvatten voor leerkrachten en ouders naar aanleiding van de uitslag op de VALT staan beschreven in het volgende hoofdstuk.

6. Handvatten voor leerkracht en ouders n.a.v. de uitslag op de VALT

Voor alle leerlingen met of die functioneren op het niveau van LVB is het van belang dat er aandacht is voor 1) de manier van communicatie, 2) de werkrelatie tussen leerkracht en leerling, 3) een aantal aanpassingen in het klassenmanagement en de klasseninrichting, en 4) de werkrelatie met ouders. Deze onderwerpen zullen in paragraaf 6.1 t/m 6.4 aan bod komen. Naast deze vier onderwerpen is het daarnaast van belang aan te sluiten bij de individuele ondersteuningsbehoefte van de leerling met LVB. In paragraaf 6.5 zal per VALT domein beschreven worden welke aanpassingen gedaan kunnen worden om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling, wanneer deze leerling laag scoort op dat specifieke domein.

6.1 Afstemmen van de communicatie

Het taalgebruik is beperkter en het taalbegrip bij leerlingen met of die functioneren op het niveau van LVB, is achter. Leerlingen die functioneren op het niveau van LVB hebben een beperkter taalgebruik en taalbegrip. Daarnaast is er sprake van een beperkt werkgeheugen, wat betekent dat informatie niet goed wordt waargenomen, opgeslagen en bewerkt (De Beer, 2011). Vanwege de problemen op het gebied van taal en werkgeheugen is het van belang dat de communicatie wordt aangepast aan de mogelijkheden van de leerling, door deze te vereenvoudigen, door na te gaan of de leerling taaluitingen heeft begrepen, en door visuele ondersteuning te gebruiken (Zoon, 2012). Van belang is dat hierbij de behoefte van de individuele leerling centraal staat. Sommige leerlingen vinden het gebruik van foto's of pictogrammen fijn. Andere leerlingen vinden het fijn als er bij de uitleg wordt getekend. Vraag vooral aan de leerling zelf welke vorm van communicatie ondersteuning hij prettig vindt.

6.1.1 Vereenvoudig het taalgebruik

Het taalgebruik van de leerkracht dient aangepast te worden aan de taalmogelijkheden van de leerling. Het taalgebruik zal vereenvoudigd dienen te worden. Een aantal concrete aanbevelingen om de taal te vereenvoudigen staan beschreven in Tabel 6.1.

Tabel 6.1
Aanbevelingen ter vereenvoudiging van het taalgebruik

Gebruik woorden die iets precies beschrijven. Dus gebruik niet "openbaar vervoer", maar wel "bus" of "trein".
Gebruik gangbare, concrete woorden. Dus gebruik niet "toilet", maar wel "WC".

Gebruik korte zinnen, en schrijf in iedere zin over een onderwerp. Dus niet: "Als je me vertelt wat je wilt, kan ik je helpen", maar wel "Ik kan je helpen. Vertel me wat je wilt."
Gebruik geen grote getallen en geen procenten als dat niet nodig is. Dus niet: "100.000 mensen, en 14%", maar wel "heel veel mensen, en een kleine groep mensen".
Houd vast aan eerder gebruikte woorden. Dus als je spreekt over gevoelens, ook altijd het woord "gevoelens" gebruiken. En niet opeens het woord "emoties".
Probeer aan te sluiten bij het taalgebruik van de leerling door woorden te gebruiken die de leerling kent en zelf ook gebruikt (NB: niet als de leerling straattaal gebruikt).
Praat rustig en stel één vraag tegelijk. Geef de leerling vervolgens ruim de tijd om antwoord te geven voordat je de volgende vraag stelt. Leerlingen met LVB hebben moeite om vragen direct te begrijpen, te verwerken en een juist antwoord te vinden. Gun ze de tijd. Te snel vervolgvragen stellen brengt ze in verwarring. Echter, een te grote pauze kan ook als bedreigend worden ervaren. Wees hier alert op. Voorbeeld hoe het niet zou moeten: "Kijk naar de jongen op het plaatje in het boek. Wat doet de jongen? En wat denk je dat de jongen denkt? Wat voelt hij?". Wel: "Kijk naar de jongen op het plaatje. Wat doet de jongen? (wachten op het antwoord), wat denkt de jongen? (wachten op het antwoord), wat voelt hij? (wachten op het antwoord)".
Vermijd het gebruik van spreekwoorden, woordspelingen, en cynisme. Dit is figuurlijke taal en dit begrijpt de leerling mogelijk niet. Wanneer je bijvoorbeeld het spreekwoord "even de kat uit de boom kijken" gebruikt, zal een leerling met LVB dit letterlijk kunnen nemen en naar de boom buiten het klaslokaal gaan staren.
Zorg dat non-verbale en verbale informatie overeenkomen. Dus bijvoorbeeld niet sarcastisch (lachend) vertellen wat er niet goed gegaan is.
Gebruik geen afkortingen (in teksten). Dus niet: "bv.", maar wel: "bijvoorbeeld".
Gebruik niet: en/of.
Gebruik, wanneer mogelijk, korte woorden. Dus niet: "autobus", maar wel: "bus".
Leg moeilijke woorden uit als je die toch wilt gebruiken. Dus bijvoorbeeld: "Deze vaas kan snel kapot gaan. De vaas is erg breekbaar. Een moeilijk woord voor breekbaar is fragiel."
Gebruik doe-woorden. Dus niet: "Morgen is de verkiezing van de leerlingenraad", maar: "Morgen kiezen we de leerlingenraad".

Gebruik positieve taal. Dus niet: "Peter is niet ziek", maar: "Peter is gezond". In de eerste zin zeg je toch ziek, maar je wilt het hebben over gezond. Dit kan verwarrend zijn.
Gebruik niet de aanwijswoorden "die" en "deze", maar benoem concreet wat je bedoelt.
Spreek de leerling persoonlijk aan. Dus niet: "Morgen kan er meegedaan worden aan het muziekproject", maar: "Peter, wil jij morgen meedoen aan het muziekproject?".
Meestal zijn cijfers makkelijker dan woorden. Dus liever: "5 mannen", in plaats van: "vijf mannen".
Gebruik liever geen opsommingstekens als 2e en 3e.
Gebruik liever geen bijzondere leestekens, zoals: & % \$. Als je ze wel gebruikt dan is het belangrijk dat je uitleg geeft. Voorbeeld: In Amerika betalen ze met de dollar. Het teken voor een dollar is \$. Dus \$5,00 betekent dat iets 5 dollar kost.
Zorg ervoor dat teksten een eenvoudig, en niet te klein lettertype hebben, en gebruik 1 lettertype per tekst. Als zinnen echt heel belangrijk zijn mag je ze groter maken in de opmaak van een tekst.
Zet, wanneer mogelijk, de tekst op 1 pagina.

6.1.2 Nagaan of de leerling het begrepen heeft

Ondanks dat de taal is aangepast aan de mogelijkheden van de leerling, kan het nog voorkomen dat de leerling de boodschap niet begrijpt. Of andersom, dat de leerkracht de leerling niet begrepen heeft, omdat de leerling moeite heeft om uit te leggen wat hij bedoelt. Eén manier om na te gaan of de leerling het begrepen heeft, is door de leerling in eigen woorden te laten herhalen wat er gezegd is. Probeer ervoor te zorgen dat de leerling niet letterlijk herhaalt wat er gezegd is. Dat wil namelijk niet zeggen dat de leerling echt begrepen heeft wat er is gezegd.

Om na te gaan of je als leerkracht zelf de leerling goed begrepen hebt kan hij of zij proberen het gezegde na te vertellen, en dan bij de leerling nagaan of dat klopt. Daarnaast kunnen onduidelijkheden uitgevraagd worden en de leerling kan gestimuleerd worden om zijn verhaal te vertellen en/of zijn mening te geven (de Wit, Moonen, & Douma, 2011).

6.1.3 Het gebruik van visuele ondersteuning

Wanneer de leerkracht iets uitlegt, kan deze uitleg ondersteund worden door een tekening die de boodschap samenvat. Deze kan de leerkracht maken of de leerling zelf. Vervolgens kan deze tekening er ook later weer bijgehaald worden als de leerling even vergeten is wat ook alweer de bedoeling was. Daarnaast kan er ook gebruik gemaakt worden van pictogrammen of foto's. Wanneer er gekozen is voor pictogrammen, is het van belang om bij de leerling te verifiëren of de leerling de inhoud van de pictogrammen begrijpt.

Soms kan de afbeelding bijvoorbeeld te abstract zijn en hierdoor niet duidelijk zijn voor de leerling. Een foto kan dan soms duidelijker zijn (de Wit, Moonen, & Douma, 2011).

6.2 De werkrelatie tussen de leerkracht en de leerling met LVB of die op dat niveau functioneert.

Volgens Ryan en Deci (2000) kan de leerkracht de intrinsieke motivatie van de leerling beïnvloeden door in te spelen op drie basisbehoeften:

- Autonomie: de leerling heeft vrijheid om een opdracht naar eigen inzicht uit te voeren. De leerling heeft daardoor invloed op wat hij doet. De leerling krijgt het gevoel iets te kunnen zonder de hulp van anderen.
- Gevoel van competentie: De leerling heeft vertrouwen in eigen kunnen.
- Sociale verbondenheid: de leerling heeft vertrouwen in de ander en voelt zich verbonden met de omgeving. Er is dan in de klas een positief klimaat: de leerling voelt zich vrij om vragen te stellen en is niet bang om fouten te maken.

Net als voor alle andere leerlingen is het voor leerlingen met LVB van belang dat er tegemoet gekomen wordt aan deze drie basisbehoeften. Het opbouwen van een onvoorwaardelijke, vertrouwen wekkende werkrelatie tussen leerkracht en leerling is hiervoor van belang en is een voorwaarde om een leerling (met LVB) tot leren te laten komen. Pas als een leerling zich gehoord en gezien voelt door een leerkracht, kan hij zich openstellen voor het leren (Didden, Troost, Moonen, & Groen, 2016). Voor het opbouwen van een vertrouwde, onvoorwaardelijke werkrelatie met leerlingen met LVB heeft Rot (2013) een checklist opgesteld die de leerkracht hierbij kan ondersteunen (Tabel 6.2).

Tabel 6.2
Checklist van Rot (2013)

Maak contact met de leerling op een manier die bij de leerling past. De leerling moet zich gezien en gehoord voelen.
Toon belangstelling in de leerling, en laat merken dat je je hebt verdiept in de leerling. Geef ruimte voor eigenaardigheden van de leerling.
Hanteer concreet taalgebruik (zie paragraaf 6.1).
Controleer constant of de boodschap begrepen is (zie paragraaf 6.1)
Zorg ervoor dat de leerling direct een positief resultaat ervaart, en dat het lukt wat hij doet.
Zorg ervoor dat leermomenten passend en zingevend georganiseerd zijn, door ze aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de leerling. Hierbij is de inbreng van de leerling ook belangrijk.
Benoem veelvuldig dat de leerling iets goed doet, en geef de leerling hiervoor complimenten.

Zorg dat het lesaanbod aansluit bij de behoefte en de motivatie van de leerling (zie paragraaf 6.5). Betrek de leerling door hem te vragen of hij het lesaanbod begrijpt, en of hij snapt wat het doel van het lesaanbod is. Zo niet, overleg met hem wat er anders moet.
Zorg dat er niet teveel te zien, of te horen is in de klas, zodat de leerling de aandacht erbij kan houden.

6.3 Klassenmanagement en klasseninrichting

Binnen het klassenmanagement en de klasseninrichting zijn er mogelijkheden die ervoor zorgen dat er in het algemeen beter wordt aangesloten op de ondersteuningsbehoefte van een leerling met LVB (Tabel 6.3.1. en Tabel 6.3.2.).

Tabel 6.3.1

Tips voor het klassenmanagement

Bouw elke lesdag zoveel mogelijk op dezelfde manier op.
Maak opdrachten en oefenschema's visueel op het bord.
Zorg voor een goede klascultuur waarin 1) de mogelijkheid is om veilig te oefenen en fouten te maken, 2) er bij beoordelingen rekening wordt gehouden met oefening en prestaties. Als een leerling heel hard heeft gewerkt aan een opdracht, maar het resultaat onvoldoende is, moet bij de beoordeling de inzet beloond worden. En 3) geef feedback die is aangepast op de behoefte van de individuele leerling. Geef een leerling die veel behoefte heeft aan positieve feedback bijvoorbeeld veel complimenten.
Zorg voor routine, bijvoorbeeld bij de gegeven opdrachten en bij het starten en eindigen van de lesdag. Een voorbeeld van routine bij gegeven opdrachten is de methode van "voordoen -> samen doen -> zelf doen".
Denk erover na hoe de leerlingen elkaar kunnen ondersteunen. Zo kan het een leerling met LVB helpen als hij samenwerkt met iemand die voordoet hoe het moet. Deze leerling kan hier ook van leren (bv. hoe hij een ander iets uitlegt en hoe hij kan aansluiten bij het niveau van een ander).
Geef de leerlingen in de klas uitleg dat iedereen anders is en ook iets anders nodig heeft.

Tabel 6.3.2

Tips voor de klasseninrichting

Zet de planning van de dag op het bord (eventueel ondersteund met pictogrammen).
Zet de agenda van de dag/week op het bord.
Zorg dat er in het klaslokaal zo min mogelijk afleidende prikkels zijn.

Maak een lijst met regels en afspraken en hang deze in de klas in de vorm van een poster.
Kijk wat de leerling nodig heeft. Geef de leerling bijvoorbeeld de mogelijkheid om in een ander, rustig lokaal over te blijven, als de leerling moeite heeft met prikkels.

6.4 De werkrelatie met ouders

Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, is de werkrelatie tussen ouders, school en kind (ook wel educatief partnerschap genoemd) belangrijk. Volgens Emmelot (2013) zijn er drie voorwaarden om educatief partnerschap te realiseren. Ten eerste moet er vanuit de school een juiste houding zijn richting ouders. Ten tweede is heldere communicatie van groot belang, waarbij de visie van de school in simpele termen tot uiting moet komen, zodat het educatief partnerschap voor ouders van alle niveaus en achtergronden toegankelijk is. Ten derde is de afstemming tussen leerkrachten en ouders met betrekking tot de gewenste doelen een belangrijke voorwaarde. Bij het realiseren van educatief partnerschap kan ook een aantal uitdagingen ontstaan. Eén daarvan is het contact met ouders van verschillende etnische en/of sociale achtergronden. De etnische en/of sociale achtergrond van ouders is (mede) bepalend voor de mate van betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen. Zo voelen sommige ouders met een migratie-achtergrond zich soms minder betrokken bij het onderwijs van hun kinderen. Een verklaring die hiervoor wordt gegeven, is dat instrumenten en activiteiten die zijn bedoeld voor het verhogen van ouderbetrokkenheid vaak gericht zijn op de etnisch Nederlandse middenklasse. De normen en waarden van deze groep worden vaak centraal gesteld, waardoor ouders met een andere achtergrond het gevoel kunnen hebben dat zij zich aan deze normen moeten aanpassen (Driessen, 2013; Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Daaraan gerelateerd is de uitdaging om afstemming te vinden tussen mogelijke verschillen in pedagogische opvattingen tussen ouders en leraren (Hijlkema & Droop, 2010). Het is van groot belang dat leerkrachten in het contact met ouders rekening houden met de diverse achtergronden van de leerlingen en hun ouders, en de pedagogische opvattingen die hierbij horen. Leerkrachten moeten zich vergewissen welke taal ouders aankunnen. Ook voor de ouders kunnen de overwegingen zoals verwoord in tabel 6.1 van toepassing zijn. Ten slotte is er soms nog de barrière die wordt gevormd door de verschillen in opleidingsniveaus tussen ouders en leerkrachten. Volgens Hijlkema en Droop (2010) bestaat het risico dat er in het educatief partnerschap daardoor ongelijkwaardige relaties ontstaan. Enerzijds kan dit worden toegeschreven aan de ervaren verschillen door ouders, wat leidt tot onzekerheid. Anderzijds moeten leerkrachten waakzaam zijn dat zij ouders niet over- of onderschatten (Shartrand, Weiss, Kreider, & Lopez, 1997).

Tabel 6.4**Tips voor het realiseren van educatief partnerschap**

Het is goed dat de leerkracht zich verdiept in de achtergronden van leerlingen en hun ouders op het gebied van taal, cultuur en opleidingsniveau, en de heersende opvattingen met betrekking tot de rol van ouders en de school.
Beschouw leerlingen met een migratie-achtergrond niet als behorend tot één minderheidsgroep. In iedere cultuur kunnen andere pedagogische waarden zijn, het is belangrijk om daar in de communicatie en de afstemming rekening mee te houden.
Communiceer de visie van de school duidelijk naar de ouders in voor hen begrijpelijke woorden.
Overleg duidelijk over elkaars pedagogische waarden en stem deze op elkaar af. Het is voor de leerling waardevol als de school en thuis geen verschillende werelden zijn.
Het kan te veel tijd kosten om de eigen pedagogische waarden af te stemmen op die van alle leerlingen en hun ouders. Het kan daarom ook waardevol zijn om een moment te organiseren waarin in op een ouderavond de visie van de school en pedagogische waarden in de klas worden besproken. Door ouders bij de voorbereiding te betrekken kan de (gelijkwaardige) relatie versterkt worden.

6.5 Tips per domein

Hierna is per VALT domein beschreven wat het betekent als een leerling een lage score behaalt. Daarnaast zullen er per domein aanbevelingen gegeven worden over het organiseren van hulp wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft op het betreffende domein. Deze aanbevelingen zijn opgedeeld in 1) tips voor het klassenmanagement/klasseninrichting, 2) tips voor de begeleiding van de leerling individueel, en 3) tips om mee te geven aan de ouders. De geformuleerde tips zijn onder andere gebaseerd op de aanbevelingen uit de publicaties: Richtlijn Effectieve Interventies LVB van De Wit, Moonen en Douma (2011), Executieve functies versterken op school. Een praktische gids voor leerkrachten van Cooper-Kahn en Foster (2014), en Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventies. Dawson en Guare, (2009). De geïnteresseerde lezers kunnen in deze publicaties nog meer interessante informatie vinden. De domeinen zullen steeds apart van elkaar beschreven worden. Dit neemt niet weg dat aanbevelingen in de verschillende domeinen elkaar kunnen overlappen. Sommige tips komen dan ook bij verschillende domeinen terug. Daarnaast zullen sommige tips in de verschillende paragrafen herhaald worden vanwege de aard van deze handreiking. Deze handreiking is namelijk ook bedoeld als een praktisch naslagwerk voor de gebruiker. De ene gebruiker zal ervoor kiezen om alleen het hoofdstuk te lezen over het domein waar hij/zij meer over wil weten. De andere lezer leest de handreiking van het

begin tot het einde. Om er toch voor te zorgen dat iedereen de belangrijkste punten onder ogen krijgt zullen gebruikers merken dat er sprake kan zijn van herhaling van tips en aanbevelingen.

Onderstaande tips zijn bedoeld ter ondersteuning van de leerkracht bij de begeleiding van leerlingen met of die functioneren op het niveau van LVB in de klas. Het is belangrijk dat de leerkracht en de IB-er zelf inschatten wat voor hen waardevolle tips kunnen zijn, gebaseerd op de concrete leerlingen, en de klassensituatie. Het toepassen van alle tips is dan misschien een té grote uitdaging en sluit misschien niet aan op de specifieke behoeften van een individuele leerling. In onderstaande paragrafen wordt de nadruk gelegd op de manier waarop leerlingen begeleid kunnen worden wanneer ze op een bepaald VALT domein laag scoren. Belangrijk om te vermelden is, dat het net zo belangrijk is om daarnaast veel taken en leerstof aan te bieden waarbij vaardigheden nodig zijn waarin de leerling juist wel goed is. Door dit te doen zal de leerling ook meer open staan voor het werken aan de vaardigheden waar hij meer moeite mee heeft.

De tips zijn ter ondersteuning van de leerling met, of die functioneert op het niveau van LVB. Wanneer er naast LVB ook sprake is van een ontwikkelingsstoornis, zoals een Aandachtsdeficiëntie-/hyperactiviteitsstoornis (ADHD) of een Autisme Spectrum Stoornis (ASS), dient de leerling ook hier de juiste ondersteuning voor te krijgen. Mogelijk zullen sommige tips uit deze handreiking ook kunnen dienen ter ondersteuning van de specifieke ondersteuningsbehoeften in relatie tot de vastgestelde ontwikkelingsstoornis. In hoeverre dit zo is, wordt echter niet beschreven in deze publicatie. Wanneer er een ontwikkelingsstoornis is vastgesteld bij een leerling is het van belang een psycholoog of orthopedagoog te raadplegen om een mogelijk verder aangepast plan van aanpak op te stellen dat aansluit bij de specifieke ondersteuningsbehoefte van deze individuele leerling met aanvullende problematiek.

6.5.1 Domein 1: Aandacht

De score op dit domein laat zien in hoeverre een leerling zijn aandacht kan richten en kan vasthouden. Bij aandacht richten gaat het erom in hoeverre de leerling in staat is zich te richten op de opdracht of taak die hij dient te maken. Bij vastgehouden aandacht gaat het erom, hoe lang de leerling zijn aandacht bij de opdracht of taak kan houden. Wanneer een leerling een lage score heeft op dit domein betekent het dat hij veel moeite heeft om zich te concentreren en de aandacht te richten op een bepaalde taak, en om de aandacht bij de taak te houden tot de taak voltooid is.

Tabel 6.5.1.1**Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting**

	Zet de planning van de dag op het bord (eventueel ondersteund met pictogrammen).
	Maak een lijst met regels en afspraken en hang deze in de klas in de vorm van een poster.
	Bouw elke dag zoveel mogelijk op dezelfde manier op.
	Zorg dat er in het klaslokaal zo min mogelijk afleidende prikkels zijn.
	Maak oefenschema's visueel op het bord.
	Zet de agenda van de dag/week op het bord.
	Geef de opbouw en de duur van de opdracht weer in een schema. Ofwel voor de hele klas op het bord, ofwel op de hoek van het bureau van de individuele leerling (op een A4).
	Zorg dat de structuur van de opdrachten telkens hetzelfde is (indien het type opdracht het toelaat). Voorbeeld: samen opdracht lezen, opdracht zelf proberen te maken, hulp van de leerkracht na een aantal minuten, nog een keer zelf proberen te maken, controle door de leerkracht. Maak de structuur eventueel visueel, bijvoorbeeld door middel van pictogrammen.
	Geef korte opdrachten, en herhaal de lesstof regelmatig.
	Zorg voor toezicht: de leerling kan langer werken als er iemand is die hem om de zoveel tijd aanmoedigt of hem eraan herinnert om door te gaan.
	Gebruik een apparaat waarmee je het tijdsverloop van het moeten werken aan een opdracht zichtbaar kunt maken. Bijvoorbeeld een time-timer (www.timetimer.nl) .

Tabel 6.5.1.2**Tips voor de leerling individueel**

	Zorg voor veel doe-activiteiten. Dus laat de leerling vooral veel oefenen in de praktijk in plaats van de leerling de theorie uit te leggen. Laat de leerling bijvoorbeeld oefenen met optellen en aftrekken met gebruikmaking van echte objecten. Zo kan een som zijn: als je een stapel van 15 schriften hebt, en je neemt er 7 af. Hoeveel schriften hou je dan nog over? Gebruik daadwerkelijk een stapel schriften, en laat de leerling hiermee aan de slag gaan.
	Wissel luister-, praat-, en doe-opdrachten telkens af.
	Doe opdrachten voor (modelleren), en laat de leerling het nadoen.

	Laat de leerling(en) beginnen met de opdracht, en koppel daarna de theorie eraan. Laat leerlingen bijvoorbeeld bij een opdracht als touwtrekken tijdens de gymles eerst starten met de opdracht. Leg vervolgens uit hoe ze zo efficiënt mogelijk kunnen samenwerken, en laat ze het nog een keer doen.
	Geef een kernachtige uitleg met weinig woorden.
	Omkader opdrachten en gebruik maximaal een A4 per opdracht.
	Vergroot de aandachtspanne van de leerling geleidelijk. Doe een basismeting door te timen hoe lang een leerling achtereen met een taak bezig kan zijn. Als dit te moeilijk is om in de klas te organiseren, laat de leerling dan met een 'time timer' (of een ander instrument dat de tijd kan meten) zelf de tijd bijhouden. Daag de leerling uit om te proberen zich steeds iets langer te concentreren op een taak.
	Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": de opdracht is bijvoorbeeld een beroepenposter maken. Laat eerst een poster zien die af is, waar allemaal plaatjes en woorden van beroepen op zijn geplakt. A. Geef de leerling vervolgens een A4 vel, met daarnaast losse plaatjes van verschillende beroepen en de woorden die daarbij horen, en laat de leerling deze op het A4 vel plakken. B. Geef de leerling vervolgens een leeg A4 vel, een aantal tijdschriften en een schaar, en laat de leerling plaatjes uitzoeken en deze vervolgens op het A4 vel plakken. C. Laat de leerling de woorden van de beroepen opzoeken, om te kijken hoe je ze goed gespeld opschrijft, en ze bij de plaatjes schrijven. Het mooie van deze manier van werken is dat de leerling steeds het eindresultaat bereikt. Want het einde van respectievelijk opdracht B en C is een situatie die de leerling al herkent en kan afmaken.
	Maak de taak interessant. Dit kan op tal van manieren. Een les rekenen over plus en min kan bijvoorbeeld leuk gemaakt worden door gebruik te maken van chocoladeblokjes. Afstemmen op de interesses van de leerling is hier belangrijk.
	Gebruik een beloningssysteem. Belangrijk hierbij is dat de beloning indruk maakt, met zekere regelmaat gegeven wordt en gevarieerd is (voorbeeld: een leerling heeft heel veel plezier in tekenen. Als het lukt om een x aantal minuten aandachtig te werken aan de taak, mag hij daarna even tekenen).
	Geef complimenten als het de leerling lukt om de aandacht erbij te houden. Geef geen aandacht als het de leerling niet lukt de aandacht erbij te houden.
	Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Vraag ouders hoe zij ervoor zorgen dat hun kind de aandacht erbij houdt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling, omdat zo op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.1.3
Tips voor ouders

Gebruik korte kernachtige zinnen om iets uit te leggen.
Deel een grotere opdracht in kleinere taakjes op. Voorbeeld: "Ruim je kamer op" kan een te grote opdracht zijn. Geef eerst de opdracht om "alle knuffels in de doos te stoppen", en vervolgens "om de kleren in de kast te leggen".
Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": het aanleren van instructie in de omgekeerde volgorde. Je start met het einddoel en biedt telkens het stapje aan wat daarvoor komt. Deze techniek is belonend omdat uw kind na ieder instructiedeel uitkomt bij een deel dat hij al kent. Voorbeeld: de opdracht is tafel dekken. Begin bij een gedekte tafel. Haal de glazen weg, en geef uw kind de opdracht de tafel te dekken. Haal vervolgens de glazen en het bestek weg, en geef uw kind opnieuw de opdracht de tafel te dekken. Enzovoort. Het mooie van deze manier van werken is dat uw kind steeds het eindresultaat bereikt. Want het einde van iedere opdracht is een situatie die het kind al herkent en kan afmaken.
Zorg ervoor dat er niet teveel prikkels in de omgeving zijn. Voorbeeld: als de televisie aan staat is het voor uw kind lastiger om ook naar u te luisteren of om een taak uit te voeren.
Zorg voor een heldere dagstructuur met routines. Zorg er bijvoorbeeld voor (uitzonderingen daargelaten) dat er rond dezelfde tijd gegeten wordt, en naar bed gegaan wordt.
Zorg ervoor dat uw kind voldoende slaapt.
Zorg dat uw kind voldoende en gezond eet en dat uw kind voldoende water drinkt.
Zorg ervoor dat uw kind voldoende beweegt.
Speel spelletjes met uw kind die de concentratie versterken, zoals: memory, halli-galli, Dokter Bibber, en het Kwartetspel.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor uw kind, omdat zo op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.2 Domein 2: Crystallized intelligence

Bij crystallized intelligence gaat het over de mate waarin een leerling zich (algemene) kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt gedurende de levensloop en over hoe deze kennis wordt toegepast in de dagelijkse praktijk. Wanneer een leerling hier laag op scoort, betekent dit dat de leerling zich een beperkte kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt, ondanks het onderwijs dat de leerling genoten heeft. Crystallized intelligence is dus gerelateerd aan de overdracht van kennis en ervaringen vanuit leerprocessen naar nieuwe

situaties. Dit wordt ook wel transfer genoemd (Bransford, Brown, & Cocking, 2004). Er is sprake van positieve transfer wanneer een leerling het geleerde goed toepast in een nieuwe situatie en van negatieve transfer wanneer een leerling het geleerde niet goed toepast in een nieuwe situatie (Perkins & Salomon, 1992). Een voorbeeld van negatieve transfer is wanneer een leerling Turkse zinsbouw toepast in het schrijven van Nederlandse zinnen. Om een goede transfer mogelijk te maken, helemaal in het geval van leerlingen die functioneren op het niveau van LVB, is het belangrijk om nieuwe stof zo aan te bieden, dat het aansluit bij de kennis en ervaringen die deze leerling al heeft.

Daarnaast is het belangrijk om als leerkracht inzicht te hebben in de aannames die leerlingen hebben bij bepaalde onderwerpen. Wanneer leerlingen verkeerde opvattingen hebben of al kennis hebben over een bepaald onderwerp, zullen zij moeite hebben om nieuwe informatie te verwerken, of accepteren zij deze informatie mogelijk niet als waar. Een voorbeeld hiervan is het verhaaltje Fish is fish van Lionni (1970):

Dit verhaal gaat over een visje dat graag wil weten hoe het leven eruit ziet op het vaste land. Iets, wat hij zelf niet kan ontdekken, omdat hij op het land niet zou overleven. Dus wordt hij vrienden met een kikkervisje dat uit zal groeien tot een kikker en daardoor het land op kan. Hij vraagt de kikker om hem te vertellen over hoe het leven op het land eruit ziet. Na een paar weken komt de kikker terug en beschrijft allerlei dingen die hij heeft gezien, zoals vogels, koeien en mensen. Het verhaal, dat met plaatjes werkt, laat vervolgens zien hoe de vis zich de vogels, koeien en mensen inbeeldt: mensen zijn vissen die op hun staartvinnen lopen, vogels zijn vissen met vleugels en koeien zijn vissen met uiers. Dit verhaaltje maakt inzichtelijk hoe nieuwe informatie op basis van bestaande kennis en aannames verkeerd verwerkt kan worden.



Tabel 6.5.2.1**Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting**

Zorg voor routine. Bijvoorbeeld bij het geven van opdrachten en bij het starten en eindigen van de lesdag.
Bouw elke lesdag zoveel mogelijk op dezelfde manier op.
Zorg voor een goede klascultuur waarin 1) de mogelijkheid is om veilig te oefenen en fouten te maken, 2) er bij beoordelingen rekening wordt gehouden met oefening en prestaties. Als een leerling heel hard heeft gewerkt aan een opdracht, maar het resultaat onvoldoende is, moet bij de beoordeling de inzet beloond worden. En 3) geef feedback die is aangepast op de behoefte van de individuele leerling. Geef een leerling die veel behoefte heeft aan positieve feedback bijvoorbeeld veel complimenten.
Zie misvattingen van leerlingen als een verrijking van de les. Wanneer leerlingen, zoals in het verhaaltje van 'Fish is fish', verkeerde opvattingen hebben over bepaalde onderwerpen, biedt dit een mogelijkheid om dieper in te gaan op het onderwerp. Alle leerlingen kunnen hiervan leren en elkaar mogelijk helpen het onderwerp beter te begrijpen.

Tabel 6.5.2.2**Tips voor de leerling individueel**

Biedt de leerling nieuwe kennis en vaardigheden die aansluiten bij wat hij al weet. Wanneer er bijvoorbeeld gesproken wordt over religie, praat dan eerst met de leerling over de eigen religie en de gewoonten, waarden, etc. die daar bij horen. Vervolgens kan met de leerling gepraat worden over andere religies, en de gewoonten, waarden, etc. die daar bij horen.
Toets of de leerling een begrip goed geleerd heeft. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door hem een definitie te laten herhalen, het in eigen woorden te laten omschrijven, of hem een relatie met andere begrippen te laten geven. Ook kan dit door hem voorbeelden te laten herkennen of geven, of het begrip te laten gebruiken in een specifieke, of juist een nieuwe situatie.
Krijg inzicht in wat de leerling al weet van een onderwerp, wanneer nieuwe informatie wordt aangeboden. Wanneer de leerling een verkeerde opvatting heeft over dat wat hij moet leren, is het voor hem moeilijker om nieuwe informatie goed te verwerken, bijvoorbeeld zoals in het verhaaltje van 'Fish is fish'. Inzicht krijgen in wat een leerling al weet kan door de leerling in eigen woorden te laten vertellen over het onderwerp, en verdiepingsvragen te stellen over het onderwerp.
Geef gedurende het leerproces regelmatig gerichte feedback. Op deze manier weet een leerling of hij wel of niet op de goede weg is. Dit werkt stimulerend voor de leerling.



Voer gesprekje met de leerling over alledaagse dingen. Toon interesse in de wereld van de leerling. Vraag naar de cultuur van de leerling, de thuissituatie, de gewoonten van de leerling en zijn gezin, de bezigheden van de leerling na schooltijd, etc. Door aan te sluiten bij de wereld van de leerling kunnen vervolgens in deze gesprekken taal- en handelingsmogelijkheden uitgebreid worden. Een voorbeeld van het uitbreiden van taalmogelijkheden: De leerkracht vraagt wat de leerling leuk vindt om te doen na schooltijd. De leerling vertelt dat hij na schooltijd graag computerspellen speelt en voetbalt op straat. De leerkracht legt uit dat dit met een moeilijk woord ook wel 'hobby's' genoemd worden.
Er zal bij deze leerling zeer waarschijnlijk sprake zijn van een beperkte woordenschat en een beperkte mate van algemene kennis. Hierdoor is het van belang om het taalgebruik aan te passen:
Gebruik korte, enkelvoudige zinnen van ongeveer 5 tot 7 woorden bij instructie of tijdens een gesprekje.
Praat rustig met de leerling en stel één vraag tegelijk.
Gebruik geen impliciete (onduidelijke) boodschappen of figuurlijk taalgebruik.
Gebruik gangbare en concrete woorden (trein of bus, i.p.v. openbaar vervoer).
Gebruik bij instructie telkens dezelfde woorden.
Zorg dat de non-verbale en de verbale communicatie overeenkomen. Dus niet serieus kijken als je iets grappigs wilt vertellen.
Meer tips hoe de communicatie aan te passen staan beschreven in paragraaf 6.1.

Tabel 6.5.2.3**Tips voor de ouders**

Maak uw kind enthousiast voor lezen. Bezoek de bibliotheek en laat hem uitkiezen wat hem leuk lijkt. Zowel voorlezen als zelfstandig lezen zijn belangrijk.
Neem uw kind mee naar een museum of andere leerzame uitstapjes.
Praat met uw kind over actualiteiten. Kijk bijvoorbeeld samen het nieuws (jeugdjournaal) en bespreek dit na.
Ondersteun uw kind bij het maken van materiaal dat hij van school heeft meegekregen. Herhaal daarbij ook activiteiten waar uw kind al goed in is of wat uw kind al weet. Dus: lees nogmaals samen het boek dat uw kind makkelijk las en leuk vond. Of vraag uw kind naar opdrachten die hij op school gemaakt heeft, en die hij goed gemaakt heeft. Of vraag naar een actuele gebeurtenis die op school besproken is, en waar uw kind veel van weet.



Doorgaans is het belangrijk dat uw kind de activiteiten, met als uitzondering het ondersteunen van uw kind bij schoolwerk, als niet schools en als positief ervaart. Dus: het nieuws kijken en bespreken is goed, omdat je dan veel te weten komt over interessante gebeurtenissen, en niet omdat je meer dingen moet weten op school, en je om die reden meer moet oefenen. Dus let erop hoe je bepaalde activiteiten introduceert en inkadert.

6.5.3 Domein 3: Successieve informatieverwerking en korte termijn geheugen
 Bij successieve informatieverwerking gaat het om het gebruik van informatie die opeenvolgend wordt aangeboden. De ordening van gebeurtenissen in de tijd moet door de leerling waargenomen, verwerkt, en vastgehouden worden. Het gaat erom hoe een leerling informatie, die achtereenvolgens wordt aangeboden, verwerkt. Dus bijvoorbeeld om de volgende informatie: "Pak je boek.", "Sla je boek open op pagina 20.", en "Maak oefening 2". Wanneer de volgorde van de woorden in de uitleg niet goed wordt opgeslagen, wordt de uitleg een onbegrijpelijk verhaal (Ponsioen, 2010). Een leerling met een lage score op dit domein, heeft moeite met het onthouden van de stappen in een opdracht, waardoor de leerling de opdracht vervolgens niet begrijpt. Hierdoor kan de leerling de opdracht niet goed uitvoeren. Ook heeft een leerling die laag scoort op dit domein vaak moeite met het inschatten van tijd. Daarnaast kunnen leesproblemen gerelateerd zijn aan een lage score op het domein.

Tabel 6.5.3.1
Tips voor het klassenmanagement en het klasseninrichting

Geef korte instructie. Geef niet teveel informatie tegelijk.
Gebruik steeds dezelfde woorden bij bijvoorbeeld het geven van opdrachten. Wanneer deze volgorde van woorden bekend is zal de leerling zich kunnen richten op het begrijpen van de opdracht en het uitvoeren hiervan.
Maak oefenschema's visueel op het bord.
Leg de theorie uit aan de hand van concrete voorbeelden. Doe het voor (modelleren) en laat de leerling dan zelf aan de slag gaan met de opdracht.
Zorg voor veel herhaling van de opdrachten.
Bouw elke lesdag zoveel mogelijk op dezelfde manier op.
Zorg voor routine, bijvoorbeeld bij de gegeven opdrachten en bij het starten en eindigen van de lesdag.

Tabel 6.5.3.2
Tips voor de leerling individueel

Biedt één stap per keer aan van de opdracht. Dus niet teveel stappen tegelijkertijd. Bijvoorbeeld per werkkaart 1 stap beschrijven. De volgende stap pas aanbieden als de voorgaande is voltooid.
Gebruik meer tussenstappen (kleinere stapjes) voor het overbrengen van de oefenstof.
Geef korte instructie. Geef niet teveel informatie tegelijk.
Gebruik steeds dezelfde woorden bij bijvoorbeeld het geven van opdrachten. Wanneer deze volgorde van woorden bekend is zal de leerling zich kunnen richten op het begrijpen en kunnen uitvoeren van de opdracht.
Visualiseer de opdracht (eventueel naast de verbale uitleg) door middel van plaatjes/pictogrammen/ tekeningen.
Laat de leerling zelf zijn verhaal verduidelijken met een tekening.
Laat de leerling in eigen woorden herhalen wat er gezegd is, om te controleren of de leerling het begrepen heeft. Of andersom: vraag als leerkracht na of je de leerling goed begrepen hebt, wanneer je hebt naverteld of samengevat wat de leerling daarvoor verteld heeft.
Leg de theorie uit aan de hand van concrete voorbeelden. Doe het voor (modelleren) en laat de leerling dan zelf aan de slag gaan met de opdracht.
Laat de leerling met een opdracht starten en koppel vervolgens de theorie eraan vast. Voorbeeld: de opdracht is leerlingen in groepjes (liever niet groter dan 3 leerlingen) de oppervlakte van een kubus te laten berekenen. Laat de leerlingen eerst met elkaar bedenken hoe ze dit kunnen doen. Sluit na een tijdje aan en help ze dan door uit te leggen wat er voor nodig is.
Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": het aanleren van instructie in de omgekeerde volgorde. Je start met het einddoel en biedt telkens het stapje aan dat daarvoor komt. Deze techniek is belonend, omdat de leerling na ieder instructiedeel uitkomt bij een deel dat hij al kent. Voorbeeld: de opdracht is losse woorden samenvoegen tot één woord. Dus het 'stoom' en 'boot' kunnen samen 'stoomboot' worden. Begin met alle briefjes met losse woorden uit te spreiden en vervolgens samen te voegen tot één woord. Laat de leerling deze samengevoegde woorden bekijken. Hussel de briefjes vervolgens door elkaar en laat de leerling de woorden zelf weer samenvoegen.
Zorg voor veel herhaling van de opdrachten.
Gebruik voorbeelden die toegespitst zijn op de belevingswereld van de leerling. Gebruik bijvoorbeeld knikkers bij de uitleg van rekensommen, wanneer een leerling hier veel mee speelt.

Omkader opdrachten en gebruik maximaal één A4 per opdracht.
Gebruik een ruimere en overzichtelijke lay-out bij een geschreven opdracht.
Gebruik bijvoorbeeld een groot lettertype en laat veel ruimte tussen de zinnen.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.3.3

Tips voor de ouders

Gebruik korte, kernachtige zinnen om iets uit te leggen.
Deel taken op in kleine deeltaken. Dus niet: "Ruim je kamer op", maar: "Stop alle lego in de doos", "Zet nu alle boeken terug op de plank".
Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": het aanleren van instructie in de omgekeerde volgorde. Je start met het einddoel en biedt telkens het stapje aan wat daarvoor komt. Deze techniek is belonend omdat uw kind na ieder instructiedeel uitkomt bij een deel dat hij al kent. Voorbeeld: de opdracht is bak een cake. Begin met de cake in de oven. De opdracht luidt bak een cake en het enige wat uw kind hoeft te doen is de cake uit de oven halen als de over een geluid maakt. Vervolgens maakt u alles klaar alleen moet de cake nog in de over en de timer op het juiste aantal minuten. Met de opdracht 'bak een cake' leert u uw kind dat te doen. Als de over een geluid maakt ontstaat een situatie die uw kind al kent en kan afmaken. Zo werkt u steeds een stapje naar voren tot dat uw kind met het recept in de hand de hele cake bak procedure kent, en de ingrediënten kan mixen, in de vorm kan doen, de oven kan voorbereiden, de cake in de over kan zetten en hem er tenslotte uit kan halen.
Gebruik pictogrammen ter ondersteuning. Voorbeeld: hang pictogrammen in de kamer van uw kind van wat nodig is bij het ochtendritueel: aankleden, wassen, eten, tandenpoetsen.
Laat uw kind in eigen woorden herhalen wat u gezegd heeft, zodat u kunt controleren of hij/zij het daadwerkelijk begrepen heeft.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.4 Domein 4: Fluid intelligence

Bij fluid intelligence gaat het om de mate waarin een leerling erin slaagt flexibel te denken, probleemoplossingsvaardigheden heeft, en abstract kan redeneren (Neugnot-Cerioli, Gagner, & Beauchamp, 2017). Het gaat hier bijvoorbeeld om het kunnen leggen van verbanden tussen stukjes informatie.



Het is het basale redeneervermogen dat wordt aangewend voor een grote variëteit aan taken. Wanneer een leerling laag scoort op dit domein betekent dat dat de leerling niet goed in staat is om flexibel te denken en abstract te redeneren. Het is dan ook lastig voor een leerling om verbanden te leggen tussen stukjes informatie, en daarmee situaties (waaronder sociale) te overzien.

Tabel 6.5.4.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Zet de planning van de dag op het bord (eventueel ondersteund met pictogrammen).
Maak een lijst met regels en afspraken en hang deze in de klas in de vorm van een poster.
Zet de agenda van de dag/week op het bord.
Zorg voor routine, bijvoorbeeld bij de gegeven opdrachten en bij het starten en eindigen van de lesdag.
Doe opdrachten vóór in de klas, in plaats van erover te vertellen. Dus laat bijvoorbeeld zien hoe het knutselwerkje gemaakt kan worden in plaats van de stappen verbaal uit te leggen.

Tabel 6.5.4.2

Tips voor de leerling individueel

Omdat de leerling moeite heeft met abstract redeneren is het belangrijk dat de oefenstof zo concreet mogelijk gemaakt wordt. Door dit te doen, krijgt de oefenstof meer betekenis voor de leerling en wordt de kans ook groter dat de leerling de stof gaat begrijpen. De oefenstof kan op verschillende manieren concreter gemaakt worden:
De voorbeelden sluiten aan op de beleavingswereld van de leerling. Gebruik bijvoorbeeld een voorbeeld van een situatie die de leerling dagelijks meemaakt. Gebruik geen "stel dat.." Dit zijn voorbeelden van situaties die de leerling niet zelf meegemaakt heeft. Dit is te abstract voor de leerling.



<p>Maak de oefenstof zichtbaar. Dit kan gedaan worden door talig aangeboden informatie te ondersteunen met visuele hulpmiddelen. Voorbeelden hiervan zijn: makkelijk herkenbare plaatjes, foto's, stripverhalen, of videomateriaal. Let er wel op dat er niet teveel informatie tegelijkertijd aangeboden wordt. Een overdaad aan plaatjes of videomateriaal kan juist verwarrend zijn. Daarnaast is het van belang dat het aangeboden visuele materiaal wel bekend is. De volgende aanbevelingen zijn van belang voor het visueel ondersteunen van de lesstof:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik herkenbare en makkelijke plaatjes of foto's • Gebruik niet teveel plaatjes of foto's • Gebruik videomateriaal • Teken een stripverhaal of laat de leerling dit zelf erbij tekenen
<p>Laat de leerling leren door te ervaren. Voorbeelden van doe-activiteiten in de klas zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laat de leerling beginnen met een oefening en koppel daarna de theorie eraan. Voorbeeld: de leerlingen krijgen de opdracht om zo snel mogelijk van groot naar klein in een rij te gaan staan. Laat de leerlingen eerst zelf met de opdracht aan de gang gaan. Als het gelukt is leg je uit hoe ze zo kunnen samenwerken dat ze het wellicht nog sneller voor elkaar krijgen. Laat ze het vervolgens nog een keer proberen. • Doe de opdracht voor in de klas, in plaats van erover te vertellen. • Laat de leerling meekijken hoe andere leerlingen de opdrachten uitvoeren. Op deze manier kan de leerling leren van interactie met klasgenoten.
<p>Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": het aanleren van instructie in de omgekeerde volgorde. Je start met het einddoel en biedt telkens het stapje aan wat daarvoor komt. Deze techniek is belonend omdat de leerling na ieder instructiedeel uitkomt bij een deel dat hij al kent. Voorbeeld: de opdracht is het maken van een kubus van papier. A. geef de leerling de geheel in elkaar geknutselde kubus. B. laat de leerling de op elkaar geplakte delen losmaken zodat hij ziet hoe de kubus er uitgevouwen uitziet. Laat de leerling de kanten weer aan elkaar plakken zodat de kubus weer heel is. C. laat de leerling de kubus weer uit elkaar halen en geef de leerling een papier om zelf een uitgevouwen kubus uit het papier te knippen met als voorbeeld de uitgevouwen kubus die er al is. Laat de leerling vervolgens de vorm in elkaar vouwen tot een kubus en de kanten aan elkaar plakken. Het mooie van deze manier van werken is dat de leerling steeds het eindresultaat bereikt. Want het einde van respectievelijk opdracht B en C is een situatie die de leerling al herkent en kan afmaken.</p>

Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.4.3
Tips voor de ouders

<p>Geef uw kind concrete opdrachten. Dus geen algemene opdracht als "Ruim je kamer op", maar precies aangeven wat er dan opgeruimd moet worden. Dus: "Doe alle knuffels in een doos.", en vervolgens: "ruim nu alle kleren op".</p>
<p>Gebruik pictogrammen ter ondersteuning. Voorbeeld: hang pictogrammen in de kamer van uw kind van wat nodig is bij het ochtendritueel: aankleden, wassen, eten, tandenpoetsen.</p>
<p>Laat uw kind iets begrijpen door het te ervaren. Voorbeeld: ouders willen hun kind leren zijn/haar fietsband te plakken. In plaats van te vertellen hoe dit moet, kunnen ze het eerst voordoen, en vervolgens hun kind zelf aan de slag laten gaan. Tijdens het ervaren van deze opdracht kunnen ouders ondertussen telkens helpen bedenken wat de volgende stap kan zijn in het proces.</p>
<p>Maak gebruik van de techniek "achterwaarts leren": het aanleren van instructie in de omgekeerde volgorde. Je start met het einddoel en biedt telkens het stapje aan wat daarvoor komt. Deze techniek is belonend omdat uw kind na ieder instructiedeel uitkomt bij een deel dat hij al kent. Voorbeeld: de opdracht is bed opmaken. Begin bij een opgemaakt bed. Sla de lakens terug, en geef uw kind de opdracht het bed op te maken. Haal vervolgens de kussen weg, en geef uw kind de opdracht om het bed op te maken. Enzovoort. Het einde van een nieuwe opdracht is een situatie die uw kind herkent en kan afmaken.</p>
<p>Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.</p>

6.5.5 Domein 5: Simultane informatieverwerking

Hier gaat het om de verwerking van informatie die gelijktijdig wordt aangeboden. Dus bijvoorbeeld: "Pak je werkboek en je pen". Hierbij is begrip van de onderlinge verbanden van belang. Wanneer een leerling moeite heeft met het onderscheiden van hoofd – en bijzaken bij de aangeboden informatie, kan het problemen hebben met de simultane informatieverwerking. De leerling kan het gevoel hebben te verzanden in de hoeveelheid informatie, omdat de leerling de informatie niet kan filteren op meer- en minder belangrijke informatie. Hierdoor raakt de leerling het overzicht kwijt.

Tabel 6.5.5.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

	Zet de planning van de dag op het bord (eventueel ondersteund met pictogrammen).
	Maak een lijst met regels en afspraken en hang deze in de klas in de vorm van een poster.
	Bouw elke lesdag zoveel mogelijk op dezelfde manier op.
	Zorg dat er in het klaslokaal zo min mogelijk afleidende prikkels zijn.
	Maak oefenschema's visueel op het bord.
	Zet de agenda van de dag/week op het bord.
	Zorg voor routine. Bijvoorbeeld bij de gegeven opdrachten en bij het starten en eindigen van de lesdag.
	Laat details weg bij klassikale uitleg, en begin met de kern van de informatie.
	Leg de theorie uit door middel van concrete voorbeelden. Stel dat de som bij rekenen als volgt is: Tom heeft 15 potloden in zijn la. Hij haalt er 6 uit. Hoeveel blijven er nu nog over? Gebruik dan echte potloden en de la om te laten zien hoe je dit kan uitrekenen.

Tabel 6.5.5.2

Tips voor de leerling individueel

	Omdat de leerling moeite heeft met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, is het beter om de oefenstof voor te structureren. Wanneer dit niet gebeurt heeft de leerling het gevoel in de hoeveelheid informatie te verzanden. Op deze manier komt de leerling niet daadwerkelijk tot leren (Kleinert et al., 2009).
	Geef de leerling meer externe sturing (de Wit, Moonen, & Douma, 2011):
	Het zelf bedenken van antwoorden is lastig voor de leerling. Het bieden van keuze- of antwoordmogelijkheden kan de leerling op weg helpen. Het aantal keuzemogelijkheden moet wel beperkt blijven tot 3, zodat er geen overdaad aan informatie wordt aangeboden.
	Wees directief. Geef de leerling concrete opdrachten die hij kan uitvoeren. Geef kernachtig met weinig woorden aan wat je wilt dat de leerling gaat doen. Bijvoorbeeld: "Sla je boek open op bladzijde 6". Wanneer de leerling dit gedaan heeft vraag je de leerling 'de tekst te lezen bij opdracht 4 en te zeggen wanneer hij hiermee klaar is'. Daarna vraag je de leerling 'de eerste vraag bij de tekst te maken' etc.
	Doe een opdracht voor en laat de leerling de opdracht nadoen.
	Maak de opdrachten samen met de leerling. Gebruik hierbij de methode "voordoen-samendoen-zelf doen".
	Geef de leerling geheugensteuntjes in de vorm van een stappenplan, pictogrammen of een kaart met (mogelijke) oplossingen. Bijvoorbeeld een stencil op de hoek van de tafel waarop de stappen staan die gemaakt worden bij het zelfstandig werken: stap 1) opdracht samen doorlezen, stap 2) opdracht zelf maken, stap 3) opdracht zelf nakijken en fouten markeren, stap 4) samen met de leerkracht naar de fouten kijken.
	Zorg dat, wanneer de leerling een opdracht in een groep moet uitvoeren, de groep niet te groot is (maximaal 3 kinderen). Bij een grote groep wordt de leerling afgeleid, omdat hij de sociale interactie dan niet kan overzien.
	Vereenvoudig, orden, en doseer de informatie. Dit is van belang omdat de leerling bij teveel informatie het overzicht kwijtraakt. (de Wit, Moonen, & Douma, 2011):
	Laat details weg, en begin met de kern van de informatie.
	Leg de theorie uit door middel van concrete voorbeelden. Voorbeeld: leg een vermenigvuldiging- of deelsom uit door voorwerpen en de leerlingen zelf te gebruiken. Hoe verdeel je 15 snoepjes onder 3 leerlingen bijvoorbeeld. Het zou helemaal goed zijn wanneer de voorbeelden ook aansluiten bij de beleevingswereld van de leerling (denk aan: voetbalplaatjes/knikkers/snoepjes).

Gebruik kleine stappen om iets over te brengen. Controleer bij elk stapje of de leerling het tot nu toe begrepen heeft. Dit, bijvoorbeeld door de leerling in eigen woorden te laten vertellen wat er tot dan toe besproken was.
Gebruik voorbeelden. Dit zijn voorbeelden van situaties die bekend zijn voor de leerling of van situaties die de leerling zelf meegemaakt heeft. Gebruik geen algemene "stel dat.." voorbeelden.
Biedt de informatie meerdere keren aan (herhaling).
Geef korte opdrachten en één opdracht tegelijk.
Behandel, wanneer mogelijk, één thema per les.
Gebruik visuele ondersteuning, zoals pictogrammen en plaatjes om de oefenstof vereenvoudigd over te brengen. Zorg ervoor dat dit makkelijk herkenbare foto's en plaatjes zijn.
Herhaal de lesstof een aantal keer.
Kijk samen met de leerling naar een plan van aanpak om het doel van de oefening te bereiken.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.5.3
Tips voor de ouders

Geef uw kind concrete opdrachten. Dus geen algemene opdracht als "Ruim je kamer op", maar precies aangeven wat er dan opgeruimd moet worden. Dus: "Doe alle knuffels in een doos", en vervolgens: "Ruim nu alle kleren op".
Gebruik pictogrammen ter ondersteuning. Voorbeeld: hang pictogrammen in de kamer van uw kind van wat nodig is bij het ochtendritueel: aankleden, wassen, eten, tandenpoetsen.
Veel herhaling zorgt ervoor dat uw kind leert wat u hem uitlegt.
Gebruik korte, kernachtige zinnen om iets uit te leggen.
Doe een nieuwe taak voor, en laat uw kind het vervolgens nadoen.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6 Domein 6: Executieve functies

De in dit hoofdstuk gepresenteerde theorie is voornamelijk gebaseerd op de publicaties van Dawson en Guare (2009) en Cooper-Kahn en Foster (2014).

Voor de geïnteresseerde lezers zijn er nog veel meer Nederlandstalige publicaties te vinden om waardevolle tips uit te halen. De term executieve functies wijst op functies die mensen nodig hebben om taken uit te voeren. Kinderen en volwassenen waarbij de executieve functies in mindere mate ontwikkeld zijn hebben meer moeite met doelbewust handelen, moeite om een strategie ontwikkelen, om op tijd met verschillende stappen te reageren, en met het goed reageren op veranderingen en opdoemende problemen, waarbij zij het einddoel in gedachten moeten houden. Er wordt een aantal executieve functies onderscheiden: 1) Plannen en organiseren, 2) Werkgeheugen, 3) Initiatief nemen, 4) Taakmonitoring, 5) Gedragsevaluatie, 6) Inhibitie, 7) Emotieregulatie en 8) Flexibiliteit.

6.5.6.1 Plannen en organiseren

Met het plannen en organiseren wordt het vermogen om gedachten, taken, spel en opbergruimtes te organiseren bedoeld. Leerlingen die moeite hebben met plannen en organiseren, zijn slecht in het opdelen van een taak in kleinere deeltaken. Daarnaast hebben zij moeite met het structureren van nieuwe informatie, die in hun gedachten niet in een bepaalde categorie of hiërarchie wordt ingedeeld.

Tabel 6.5.6.1.1
Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Gebruik bij het aanleren van planningsvaardigheden eerst dingen die de leerling wil hebben of doen.
Spoor de leerling aan om aan te geven wat als eerste moet gebeuren, zodat hij leert prioriteren. Stel wanneer de taak gedaan is hier een beloning tegenover; "Als je de belangrijkste taken gedaan hebt, mag je...".
Maak gebruik van agenda's en laat leerlingen daar iedere les notities in plaatsen, ook de notitie "geen" is mogelijk als er niks hoeft te gebeuren.
Wijs werkdagen toe voor lange termijn projecten. Bijvoorbeeld door vaste momenten in te roosteren in de schooldagen waarop leerlingen werken aan een werkstuk/ tekening/ ander project dat meer tijd in beslag zal nemen.
Doe elke donderdag een controle van de cijfers (vanaf groep 7), zodat leerlingen een realistisch beeld krijgen van hun cijfers. Door de leerlingen inzicht te verschaffen in hoe zij ervoor staan en wat voor cijfers zij halen, kunnen zij inschatten hoe hard zij moeten werken om een goed/beter cijfer te halen.

Tabel 6.5.6.1.2**Tips voor de leerling individueel**

<p>Bedenk een planning voor de leerling, die opgeschreven kan worden in de agenda. In het kader van zelfdeterminatie: Geef de leerling naarmate hij ouder wordt meer zeggenschap over het maken van die planning. Bied ondersteuning, maar laat de planning door hemzelf uitwerken, zodat hij een gevoel van eigenaarschap en competentie ontwikkelt. Dit kan in de vorm van een checklist, zodat het overzichtelijk is.</p>
<p>Betrek de leerling zoveel mogelijk bij het plannen, bijvoorbeeld bij het plannen van de dag of van de week.</p>
<p>Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.</p>

Tabel 6.5.6.1.3**Tips voor de ouders**

<p>Wekelijkse vooruitblik: kijk iedere week met uw kind vooruit op wat er die week van hem verwacht wordt.</p>
<p>Bedenk plannen voor uw kind. Bijvoorbeeld door de uitdrukking "Laten we een plan bedenken" te gebruiken. En schrijf dit op in vorm van een aantal stappen. Dat kan in de vorm van een checklist, zodat uw kind af kan vinken wat hij heeft gedaan.</p>
<p>Betrek uw kind bij het maken van plannen.</p>
<p>Gebruik bij het aanleren van planningsvaardigheden dingen die uw kind wil doen of hebben. Bijvoorbeeld wanneer het kind in het weekend een bepaalde activiteit wil ondernemen, gebruik dat dan als startpunt voor het aanleren van planningsvaardigheden.</p>
<p>Spoor uw kind aan om aan te geven wat als eerste moet gebeuren, zodat hij leert prioriteren.</p>
<p>Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.</p>

6.5.6.2 Werkgeheugen

De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van (complexe) taken noemen we het 'werkgeheugen'. Daarbij gaat het erom eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toe te passen in een actuele of toekomstige situatie. Voor leerlingen met een minder goed ontwikkeld werkgeheugen is het moeilijk om stukjes informatie te onthouden die

belangrijk zijn voor het uitvoeren van een taak. Het werkgeheugen wordt door Rapport, Orban, Kofler en Friedman (2013) omschreven als een systeem met een beperkte capaciteit waarin informatie tijdelijk wordt opgeslagen, opgehaald, verwerkt, bijgewerkt en gemanipuleerd. Dit systeem in de hersenen heeft een belangrijke rol in het sturen van gedrag. Voor een goede verwerking van informatie in het werkgeheugen, is aandacht belangrijk. Wanneer het werkgeheugen minder goed ontwikkeld is heeft een leerling moeite met het verwerken van informatie. Hierdoor kan informatie verkeerd geïnterpreteerd worden en taken vervolgens verkeerd worden uitgevoerd.

Tabel 6.5.6.2.1**Tips voor het klassenmanagement en klasseninrichting**

<p>Maak oogcontact met de leerling voor je hem/haar iets vertelt waarvan je wilt dat het onthouden wordt. Op deze manier weet je of de leerling aandacht heeft voor wat je zegt.</p>
<p>Zorg ervoor dat de leerling niet wordt afgeleid als je zijn aandacht ergens voor vraagt.</p>
<p>Laat de leerlingen in eigen woorden herhalen wat je gezegd hebt, zodat je zeker weet dat hij/zij je gehoord heeft.</p>
<p>Gebruik geschreven geheugensteuntjes.</p>
<p>Oefen vlak voor de relevante situatie, bijvoorbeeld een spreekbeurt, met de leerling wat je wilt dat hij/zij doet of onthoudt.</p>

Tabel 6.5.6.2.2**Tips voor de leerling individueel**

<p>Help de leerling te bedenken hoe hij/zij iets belangrijks kan onthouden. Dat kan gebaseerd zijn op eigen ervaringen en inzichten, maar ook op initiatief van de leerling. Bedenk samen wat een manier kan zijn dat de leerling het onthoudt. Daarnaast kan, als de situatie het toe laat, gebruik gemaakt worden van ezelsbruggetjes. Overweeg of je de leerling wilt belonen als hij/zij iets belangrijks heeft onthouden.</p>
<p>Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.</p>

Tabel 6.5.6.2.3**Tips voor de ouders**

Zorg ervoor dat uw kind niet afgeleid kan raken als je zijn aandacht vraagt of een taak moet worden uitgevoerd. Er kunnen veel afleidingen in huis zijn, waaronder de televisie, een radio en speelgoed, die ervoor zorgen dat je kind minder aandacht heeft.
Doseer de hoeveelheid tijd die uw kind mag doorbrengen met televisie, telefoon, spelcomputer, radio etc.
Laat uw kind, bij voorkeur in eigen woorden, herhalen wat je zojuist gezegd hebt, zodat je zeker weet dat hij je goed begrepen heeft.
Maak gebruik van geheugensteuntjes, bijvoorbeeld plaatjesschema's en lijsten. Spoor uw kind aan om bij elke stap het schema te controleren, of de lijst te bekijken.
Oefen vlak voor een belangrijke situatie met uw kind wat je wilt dat hij doet of onthoudt. Een simpel voorbeeld hiervan is: "Wat zeggen we ook alweer als iemand je een verjaardagscadeautje heeft gegeven?".
Help uw kind te bedenken hoe hij iets belangrijks kan onthouden.
Maak gebruik van een mobiele telefoon, als uw kind die in gebruik heeft, om hem aan belangrijke dingen te herinneren.
Beloon uw kind als hij iets belangrijks heeft onthouden.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.3 Initiatief nemen

De vaardigheid initiatief nemen verwijst naar het vermogen om met een taak of activiteit te beginnen en zelfstandig ideeën, antwoorden of probleemoplossende strategieën te genereren. Leerlingen die hier niet goed in zijn hebben moeite om iets op te pakken, op het juiste moment te beginnen met werk, efficiënt te werken en dwalen makkelijker af. Wanneer leerlingen niet goed in staat zijn om initiatief te nemen, kan het overkomen alsof zij geen motivatie hebben of het beginnen van taken (bewust) uitstellen.

Tabel 6.5.6.3.1**Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting**

Moedig de leerling (door de hele dag heen) aan om met een taak te beginnen.
Zorg voor een zichtbare aansporing om de leerling eraan te herinneren dat hij met de taak moet beginnen. Bijvoorbeeld door een briefje voor de leerling klaar te leggen met daarop een uitleg hoe aan de taak te beginnen.

Deel grote taken op in voor hem kleine, behapbare stukken. Wanneer een opdracht te groot is, kan het demotiverend werken voor een leerling, omdat hij niet weet waar te beginnen. Door een opdracht op te splitsen in kleinere taken/opdrachten, worden de verwachtingen duidelijker en kan de leerling makkelijker beginnen.
Probeer de betrokkenheid van de leerling te vergroten door hem te laten bepalen op welke manier je hem kunt aansporen om te beginnen.
Betrek de leerling zoveel mogelijk bij het plannen.
Spoor de leerling aan om aan te geven wat als eerste moet gebeuren, zodat het leert prioriteren. Wanneer een taak gedaan is, stel hier dan een beloning tegenover. "Als je deze taak gedaan hebt, mag je...".

Tabel 6.5.6.3.2**Tips voor de leerling individueel**

Bedenk plannen voor de leerling. In het kader van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan): Geef leerlingen naarmate ze ouder worden meer zeggenschap in het maken van een planning. Bied ondersteuning, maar laat ze zelf de planning uitwerken, zodat zij een gevoel van eigenaarschap en competentie ontwikkelen. Dit kan in de vorm van een checklist, zodat de planning overzichtelijk is.
Laat de leerling van tevoren bedenken hoe en wanneer de taak wordt uitgevoerd. Dit wordt deels al gedaan met het plannen, maar kan ook door de eerder genoemde aansporing.
Gebruik bij het aanleren van planningsvaardigheden eerst dingen die de leerling wil hebben of doen. Bijvoorbeeld wanneer een leerling het leuk vindt om te tekenen, gebruik dat dan als doel om naartoe te werken. Om dat doel te bereiken, moet hij eerst bepaalde taakjes afmaken. Daar kan een planning voor gemaakt worden.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.3.3

Tips voor de ouders

Moedig uw kind aan om aan een taak te beginnen.
Help uw kind om zich aan taakjes te herinneren door briefjes achter te laten met daarop geschreven wat hij nog moet doen.
Geef uw kind taken die niet te groot zijn. Als een taak wel groot is, helpt u uw kind deze te verdelen in verschillende stappen. Bijvoorbeeld als de vaatwasser uitgeruimd moet worden en alles op z'n plek moet worden gezet. Deze taak kan opgedeeld worden door uw kind eerst de borden te laten opruimen, dan het bestek, dan de glazen, etc.
Laat uw kind manieren bedenken waarop u hem kunt aansporen om een taak te doen.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.4 Taakmonitoring

Bij taakmonitoring gaat het om het vermogen van de leerling om het eigen leerproces en de leerprestaties zelf in de gaten te houden en te vergelijken met eerdere eigen prestaties. Wanneer een leerling hier moeite mee heeft kan hij moeilijk zijn eigen voortgang beoordelen en heeft hij moeite met het bijstellen van plannen.

Tabel 6.5.6.4.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Zorg dat de leerlingen hun spullen iedere keer op de zelfde en juiste plek opbergen.
Handhaaf een voorspelbare dagelijkse routine, zonder te overdrijven. Dat is niet altijd makkelijk te organiseren met de variërende lessen, maar buiten de lessen om is het wel mogelijk om routines in de klas in te bouwen.
Praat met de leerlingen over hoe lang het duurt om taken/opdrachten uit te voeren.
Maak gebruik van kalenders/agenda's/roosters en moedig de leerling aan hetzelfde te doen.

Tabel 6.5.6.4.2

Tips voor de leerling individueel

Laat de leerling zelf, indien nodig onder begeleiding, een routine ontwikkelen om taken/opdrachten uit te voeren. Houdt vervolgens toezicht op het proces, stuur bij waar nodig en laat de leerling reflecteren op zijn routine als het niet lukt.
--

Hou de voortgang van de leerling tijdens taakuitoefening in de gaten en spoor hem aan om de taak op tijd af te ronden.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.4.3

Tips om mee te geven aan ouders

Laat uw kind zelf routines ontwikkelen om taakjes uit te voeren. Laat uw kind bijvoorbeeld zelf een routine ontwikkelen voor het uitruimen van de vaatwasser. Het is belangrijk dat u toezicht houdt en aanstuurt wanneer de routines niet goed lopen.
Zorg dat uw kind zijn spullen iedere keer op de juiste plek opbergt.
Maak zoveel mogelijk gebruik van een dagelijkse routine, zonder te overdrijven. Bijvoorbeeld door iedere ochtend op hetzelfde tijdstip op te staan, te ontbijten en in de avond rond hetzelfde tijdstip te eten en naar bed te gaan.
Het kan helpen om thuis met een kalender/agenda/rooster te werken en daar uw kind bij te betrekken.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.5 Gedragsevaluatie

'Gedragsevaluatie' is het vermogen om eigen gedrag te observeren en te herkennen in hoeverre dit voldoet aan expliciete verwachtingen en ongeschreven (sociale) regels. Zonder deze vaardigheid kunnen leerlingen signalen missen die erop wijzen dat zij ongewenst gedrag vertonen, waardoor het risico op probleemgedrag en/of sociale isolatie hoger wordt.

Tabel 6.5.6.5.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Benoem op een vriendelijke manier welk gedrag je van de leerlingen wilt zien. Geef een compliment wanneer een leerling dit gedrag laat zien.
Zorg voor een omgeving die de leerlingen helpt om eigen gedrag te kunnen observeren en te herkennen. Zo kan een prikkelarme omgeving ervoor zorgen dat de leerlingen hier meer ruimte voor krijgen.
Werk met beloningskaarten. Voorbeeld: telkens wanneer leerlingen een bepaald gewenst gedrag laten zien krijgt hij een sticker. Als een leerling vijf stickers heeft krijgt die leerling een beloning. Hierdoor worden de leerlingen zich bewust van welk gedrag gewenst is.

Bespreek (sociale) situaties na met de leerlingen. Gebruik hierbij bijvoorbeeld het "gebeurtenis-gedachten-gevoel-gedrag schema". Dit is te downloaden op www.zienindeklas.nl.

Tabel 6.5.6.5.2

Tips voor de leerling individueel

Benoem op een rustige en vriendelijke manier welk gedrag je graag ziet van een leerling wanneer een leerling ongewenst gedrag vertoont.
Sommige leerlingen kunnen hun gedrag beter evalueren wanneer ze samenwerken met één andere leerling, maar minder goed als hij met meerdere leerlingen moet samenwerken. Benoem aan het begin van een samenwerkingstaak het gedrag dat de leerling vertoont, zodat hij het zelf kan gaan herkennen en kan bijsturen.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.5.3

Tips voor de ouders

Benoem op een vriendelijke manier welk gedrag u wilt zien van uw kind. Geef een beloning wanneer hij dit gedrag laat zien. Dit kan eventueel aan de hand van een feedbackstrategie gedaan worden: 1) Ik zie dat je dit doet; 2) Ik wil graag dat je dit doet; 3) Afspraak maken om dat te doen.
Maak thuis ook gebruik van een beloningskaart voor gedrag dat ook op school met een beloningskaart beloond wordt. Telkens wanneer een kind gewenst gedrag laat zien, krijgt hij een sticker. Wanneer hij vijf stickers heeft (dan wel op school, dan wel thuis), krijgt hij een beloning. Hierdoor wordt het kind zich bewust van het gedrag dat gewenst is. Dit is tevens goed voor het pedagogisch partnerschap (zie paragraaf educatief partnerschap in hoofdstuk 1), waarbij het gaat om de afstemming van pedagogische doelen tussen school en de thuissituatie. Dit is belangrijk, zodat school en thuis voor de leerling op elkaar afgestemde werelden worden.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.6 Inhibitie

Met 'inhibitie' wordt het vermogen van de leerling bedoeld om 'op de rem te kunnen trappen' of een bepaalde gedachte of een bepaald gedrag op een gewenst moment te kunnen stoppen. Wanneer er een beperkt vermogen is om gedrag en gedachten te kunnen beheersen zijn leerlingen vaak impulsief,

niet gefocust en handelen zij, voordat ze nadenken over de gevolgen.

Tabel 6.5.6.6.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Ga er vanuit dat de jongste leerlingen hun impulsen moeilijk kunnen beheersen. Die hebben dan ook meer externe sturing van de leerkracht nodig.
Help leerlingen beloningen te leren uit te stellen door een wachttijd in te stellen bij dingen die ze graag willen doen of willen hebben. Dit kan op verschillende manieren. Bijvoorbeeld door leerlingen in de ochtend een taak te geven, waarbij ze pas aan het eind van de schooldag een beloning krijgen. Een grotere uitdaging voor hen is het wanneer leerlingen in één week bijvoorbeeld drie keer een taak goed af moeten ronden, alvorens zij aan het eind van de week iets mogen doen wat ze leuk vinden.
Zorg dat de leerlingen begrijpen dat er consequenties zijn verbonden aan slechte impulsbeheersing. Bijvoorbeeld eis dat leerlingen geen antwoord mogen geven op vragen als zij voor hun beurt praten.
Geef de leerlingen een seintje vlak voordat zij zich in een situatie begeven waarin het extra belangrijk is om hun impulsen te beheersen.

Tabel 6.5.6.6.2

Tips voor de leerling individueel

Bereid de leerling voor op situaties waarin hij zijn impulsen moeten kunnen beheersen door er van tevoren over te praten. Tijdens dit gesprek kan gebruik gemaakt worden van pictogrammen of tekeningen ter verduidelijking van wat je de leerling probeert uit te leggen.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.6.3

Tips voor de ouders

Help uw kind beloningen uit te stellen door een wachttijd in te stellen bij dingen die hij graag wil doen of hebben. Bijvoorbeeld door een taakje in huis doordeweeks te koppelen aan een beloning in het weekend. Het stickervel dat eerder als tip is benoemd, kan hier ook voor gebruikt worden.
Zorg dat uw kind weet dat er consequenties verbonden zijn aan slechte impulsbeheersing. Bijvoorbeeld dat er geen toetje gegeten wordt wanneer uw kind tijdens de maaltijd van tafel loopt, zonder dat iedereen uitgegeten is.

Geef uw kind een seintje vlak voordat hij zich in een situatie begeeft waarin het extra belangrijk is om impulsen te beheersen.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.7 Emotieregulatie

Het vermogen om over eigen gevoelens na te denken en vanuit die realisatie emotionele reacties aan te sturen wordt emotieregulatie genoemd. Het reguleren van emoties is ook van belang om doelen te realiseren en taken te voltooien. Mensen die deze functie slecht ontwikkeld hebben, vertonen vaak sterke, onmiddellijke en ongecontroleerde emotionele reacties.

Tabel 6.5.6.7.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Probeer van de klas een zoveel mogelijk prikkelarme omgeving te maken, zodat de leerlingen niet overprikkeld kunnen raken en om die reden hun emoties niet in bedwang hebben. Vermijd bijvoorbeeld het overal laten hangen van (oude) tekeningen en knutselwerkjes, en berg spullen zoveel mogelijk op in gesloten kasten. Probeer ook buiten de klas een prikkelarme plek te organiseren, waar overprikkelde leerlingen tot rust kunnen komen.
Pas bij jongere leerlingen de omgeving aan, bijvoorbeeld door hen in situaties te plaatsen waar weinig prikkels aanwezig zijn.
Beëindig meningsverschillen en conflicten zo snel mogelijk. Verwacht niet dat leerlingen altijd in staat zijn om de situatie te analyseren en zelf oplossingen te vinden over 'hoe nu verder'. Begeleid ze hierbij en geef concrete aanwijzingen. Maar leerlingen met of die functioneren op het niveau van LVB zijn vaak niet handig in het "taalspel."

Tabel 6.5.6.7.2

Tips voor de leerling individueel

Bereid de leerling voor door hem te vertellen wat hij kan verwachten en hoe hij kan reageren wanneer iets hem overweldigt.
Help de leerling om in te zien hoe hij in verschillende situaties kan reageren. Bijvoorbeeld door hem te helpen omgaan met drukke, of juist heel rustige situaties, situaties waarin veel prikkels aanwezig zijn, of situaties waarin de leerling lang stil moet zitten. Wanneer een leerling overprikkeld raakt, zou het bijvoorbeeld kunnen helpen om hem even naar rustgevende muziek te laten luisteren.

Geef de leerling een script dat hij kan volgen in probleemsituaties. Dit kan in de vorm van een korte lijst, met daarop manieren waarop gereageerd kan worden. Bijvoorbeeld: Wanneer een leerling vaak van tevoren al opgeeft bij een opdracht, omdat hij denkt het niet te kunnen, kun je via een script de leerling laten zeggen: "Ik weet dat dit moeilijk is, maar ik blijf het proberen. Als ik toch vast kom te zitten, vraag ik om hulp."
Het analyseren van een situatie en het zelf laten bedenken van oplossingen door een leerling kan een zinvolle strategie zijn, maar bedenk dat leerlingen dit maar beperkt kunnen (leren) en geef daarom ook concrete voorbeelden en opdrachten.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.7.3

Tips voor de ouders

Het analyseren van een situatie en het zelf laten bedenken van oplossingen door uw kind kan een zinvolle strategie zijn, maar bedenk dat kinderen met of die functioneren op het niveau van LVB dit maar beperkt kunnen (leren) en geef daarom ook concrete voorbeelden en opdrachten.
Geef uw kind een seintje vlak voordat een situatie van emotionele uitbarstingen kan ontstaan.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

6.5.6.8 Cognitieve flexibiliteit

Cognitieve flexibiliteit kan worden omschreven als het vermogen om te kunnen schakelen: om van de ene naar de andere situatie te gaan en flexibel te kunnen denken, zodat iemand adequaat kan reageren op een nieuwe of onverwachte situatie. Weinig flexibele leerlingen komen vaak vast te zitten in bepaalde gedragspatronen of verwachtingen en hebben moeite met de overgang van de ene activiteit of het ene gedachtepatroon naar een andere.

Tabel 6.5.6.8.1

Tips voor het klassenmanagement en de klasseninrichting

Introduceer in nieuwe situaties (bijvoorbeeld nieuwe onderwerpen) niet teveel veranderingen tegelijk.
Probeer zoveel mogelijk aan de dagelijkse structuren/ plannen vast te houden.

Versimpel de (nieuwe) taak. Leerlingen kunnen stress ervaren omdat ze bang zijn dat ze iets kunnen vergeten of het gevoel hebben dat iets niet gaat lukken. Deel taken op in subtaken, zodat ze overzicht krijgen van wat ze moeten doen.

Tabel 6.5.6.8.2

Tips voor de leerling individueel

Laat de leerling, indien mogelijk, de taak kiezen. Sommige kinderen worden inflexibel wanneer ze het gevoel krijgen dat ze ergens toe gedwongen worden.
Bereid de leerling voor op situaties die mogelijk stressvol zijn, zodat hij zich daar op in kan stellen en de kans kleiner is dat hij er inflexibel mee omgaat.
Doorloop met de leerling een potentieel stressvolle situatie (wanneer er door hem inflexibel wordt gereageerd of de kans hierop bestaat). Geef hem zoveel mogelijk ondersteuning, maar bouw die af naarmate de leerling meer zelfvertrouwen krijgt.
Neem de werkwijze van ouders over wanneer deze goed werkt. Ouders kennen hun kind het allerbeste en kunnen zeer goed werkbare oplossingen aandragen. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tabel 6.5.6.8.3

Tips voor de ouders

Probeer de eventueel stress die ontstaat door de nieuwigheid van een situatie te beperken, door niet te veel veranderingen tegelijk te introduceren.
Versimpel (nieuwe) taken. Kinderen kunnen stress ervaren wanneer ze bang zijn dat ze iets kunnen vergeten of het gevoel hebben dat iets niet gaat lukken. Deel taken op in kleinere taken, zodat ze overzicht krijgen van wat ze moeten doen.
Oefen met uw kind hoe hij om kan gaan met stressvolle situaties. Bedenk samen manieren waarop hij daar mee om kan gaan.
Neem de werkwijze van de leerkracht over wanneer de leerkracht goed werkbare oplossingen aandraagt. Dit zorgt ook voor duidelijkheid voor de leerling omdat op school en thuis dezelfde aanpak gehanteerd wordt.

Tenslotte

Met deze laatste tips voor de ouders zijn we aan het einde van deze handreiking gekomen. De adviezen in deze uitgave kunnen beschouwd worden als mogelijkheden om ondersteuning door de leerkracht en de ouders te bieden aan kinderen met of die functioneren op het niveau van LVB. Wij zijn ons er terdege van bewust dat de tips en adviezen extra tijd en aandacht van de leerkracht (en eventueel de IB-er) zullen vragen die voldoende gefaciliteerd moeten kunnen worden. Uiteraard zijn naast de genoemde adviezen en aanbevelingen ook de eigen inzichten van de leerkracht en van andere ondersteuners van grote waarde, en ook deze kunnen leiden tot aanpassingen in de klas, het klasse management en in de totale benadering van de kinderen met of die functioneren op niveau van LVB. Als u denkt dat bepaalde oplossingen ook voor andere leerlingen met of die functioneren op het niveau van LVB geschikt zouden kunnen zijn dan zouden wij dit graag van u willen horen (via een mail naar X.M.H.Moonen@uva.nl), zodat wij die in een eventuele volgende versie van deze handreiking kunnen verwerken. Daarnaast kan overleg met collega's (met deze handreiking op tafel) mogelijk ook tot interessante nieuwe inzichten leiden, en datzelfde geldt voor overleg en samenwerking met ouders. Wij kunnen niet genoeg benadrukken dat het contact met de ouders van groot belang is, en dat het praten over de verschillende perspectieven van en zienswijzen op de sterke en zwakke kanten van de leerling belangrijk is. Dit vergroot de kans om tot gezamenlijk gedragen aandachtspunten en bijpassende handeling strategieën te komen (gericht op zowel de school- als de thuissituatie) die de beste ontwikkelperspectieven voor de leerling kunnen opleveren. We hopen dat ook deze handreiking daar aan bijdraagt.

Referentielijst

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC: Author.
- Annaz, D., Herwegen, J. van, Thomas, M., Fishman, R., Karmiloff-Smith, A., & Rundblad, G. (2009). Comprehension of metaphor and metonymy in children with Williams syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders, 44*, 962-978.
- Beer, de Y. (2011). *De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer.
- Bexkens & M. Huizinga (Eds.) (2017). *Kinderen met een licht verstandelijke beperking in het passend onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij Garant.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) (2000). *How people Learn - Brain, Mind, Experience And School: Expanded Edition*. Washington DC: National Academies Press.
- Collot d' Escury, A., Barnhard, S., & Hartsink, D. (2004). Sociale vaardigheden in perspectief: Kunnen LVG jongeren perspectief nemen? *Onderzoek & Praktijk, 2*(1), 22-31.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school. Een praktische gids voor leerkrachten*. Hogrefe: Amsterdam.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventies*. Hogrefe: Amsterdam.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Diden, R., Troost, P., Moonen, X., & Groen, W. (2016). *Handboek Psychiatrie en lichte verstandelijke beperking*. H3, pag. 35-46. Utrecht: De Tijdstroom.
- Eimers, T., Ledoux, G., & Smeets, E. (2016). *Passend Onderwijs in de praktijk; casestudies in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen: KBA.
- Emmelot, Y. (2013). *Educatief partnerschap realiseren. Opbrengsten van begeleiding door FORUM op drie scholen van Agora in Zaandam*. Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- GGD Amsterdam-UVA (2008). *Zware bagage: Psychische problemen en verstandelijke beperkingen bij allochtone kinderen in Amsterdam*. Amsterdam: GGD-UvA.
- Hijlkema, B. & Droop, M. (2010). Rapportgesprekken in de kleurrijke basisschool. Een onderzoek naar leerkrachtgedrag tijdens rapportgesprekken. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 31*(2), 44-49.
- Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research, 79*, 301-326.
- Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., Heim, M., & Zoontjes, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Luit, van J. E. H., Bloemert J., Ganzinga, E. G., & Monch, M. E. (2016). *Protocol dyscalculie: diagnostiek voor gedragsdeskundigen (protocol DDG)*. Doetinchem: Graviant.
- Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences, 9*(1), 67-90.
- Matthys, W., & Boersma, C. (2017). *Gedragsproblemen bij kinderen. Wegwijzer voor ouders van kinderen met brutaal, boos of agressief gedrag*. Hogrefe: Amsterdam.
- Moonen, X. (2015). *Is inclusie van mensen met een verstandelijke beperking vanzelfsprekend? Over een inclusieve samenleving in verbondenheid met mensen met een verstandelijke beperking en sociaal kwetsbare mensen met beperkte cognitieve vaardigheden*. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Moonen, X. (2017). *(H)erkennen en waarden; over het (h)erkennen van de noden van mensen met licht verstandelijke beperkingen en het bieden van passende ondersteuning*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Moonen, X. en Bexkens, A. (2017). (H)erkennen van leerlingen met een LVB in de klas. In: D. Graas, A. Bexkens, & M. Huizinga (Eds.) (2017). *Kinderen met een licht verstandelijke beperking in het passend onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij Garant.
- Moonen, X., & Verstegen, D. (2006). LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving. *Onderzoek & Praktijk, 4*(1), 23-28.
- Moonen, X., & Wissink, I. (2015). *Signalering van kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs. Screening met behulp van de SAF en onderzoek met de VALT. En een korte uitleg over de BSA-k en de BSA-j*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVB.
- Mullingen, W. van, Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2001). De dynamische driehoek: ouders-kind-school. In: W. van Mullingen, P. Gieles, & A. Nieuwenbroek (Eds.) (2001). *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingenbegeleiding*. Leuven: Acco.
- Neugnot-Cerlioli, M., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2017). Training of fluid and crystallized intelligence: A game-based approach in adolescents presenting with below average IQ. *Cogent Psychology, 4*, 1-14.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1992). Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education, Second Edition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Ponsioen, A. J. G. B. (2010). Een kind met mogelijkheden. *Een andere kijk op LVG kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ponsioen, A. J. G. B. (2017). De adaptief leervermogen test (ALT). *Onderzoek & Praktijk, 14*(2), 14-30.
- Ponsioen, A.J.G.B., & Nelwan, M. (2014). Van intelligentieonderzoek naar intelligent onderzoek. In J. de Bruijn, W. Buntinx & B. Twint (red.), *Verstandelijke beperking: Definitie en context* (pp. 81-90). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Rapport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J., & Friedman, L. M. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioural outcomes. *Clinical Psychology Review, 33*(8), 1237-1252. doi: 10.1016/j.cpr.2013.08.005

- Ras, M., Woittiez, I., Kempen van, H., & Sadiraj, K. (2010). *Steeds meer gehandicapten? Ontwikkelingen in vraag en gebruik van zorg voor verstandelijke gehandicapten 1998-2008*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Rot, E. (2013). *Balans in beeld, een handreiking met checklist is een hulpmiddel om die balans in hun begeleiding te vinden*. Amersfoort: Stichting Steunfonds 's Heeren Loo.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, E. M. (1997). *New skills for new schools: preparing teachers in family involvement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Smeets, E. F. L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs: overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS- Radboud Universiteit.
- Wit, de M., Moonen, X., & Douma, J. (2011). *Richtlijnen Effectieve Interventies LVB. Aanbevelingen voor het ontwikkelen, aanpassen en uitvoeren van gedragsveranderende interventies voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVB.
- Woud, van der L., & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage Onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: Duo Onderwijsonderzoek.
- Zoon, M. (2012). *Wat werkt bij jeugdigen met een licht verstandelijke beperking?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Bijlage 1: Passend onderwijs; visie en bevindingen

Alle kinderen verdienen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs. Onderwijs dat leerlingen uitdaagt, dat uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun beperking. Kinderen gaan, als het kan, naar het regulier onderwijs. Zo worden ze zo goed mogelijk voorbereid op een vervolgopleiding en op een plek in de samenleving. Het speciaal onderwijs blijft bestaan voor kinderen die daar het best op hun plek zijn. (www.passendonderwijs.nl)

Het passend onderwijs is gericht op leerlingen met specifieke onderwijs- en zorgbehoeften welke het volgen van (regulier) onderwijs bemoeilijken, zoals bijvoorbeeld leer- of gedragsproblemen, beperkingen van lichamelijke- of zintuiglijke aard, of een combinatie hiervan (Smeets & Rispens, 2008). Deze onderwijsvernieuwing heeft per 1 augustus 2014 de oude zorgstructuur (genaamd: Weer Samen Naar School en Leerling Gebonden Financiering) in Nederland vervangen. Een evaluatie door Ledoux et al. in 2007 bracht een aantal belangrijke knelpunten van dit oude systeem aan het licht, zoals 1) een hoog percentage thuiszitters, 2) hoge wachtlijsten voor speciaal onderwijs, 3) bureaucratie rondom indicatiestelling voor speciale hulp, 4) onvoldoende aansluiting en samenwerking met de (jeugd)zorg, en 5) onduidelijke verantwoordelijkheden en onvoldoende kwaliteit bij de scholen. Tot slot bleek er sprake van een forse groei van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs waardoor de betaalbaarheid van het stelsel zwaar op de proef werd gesteld.

Passend onderwijs is in het leven geroepen om het onderwijs (onder andere) op deze punten te verbeteren, om er zo voor te zorgen dat er een sluitend onderwijsaanbod is voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het streven van passend onderwijs is dat iedere leerling, dus ook de leerling met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, zo lang mogelijk het reguliere onderwijs blijft bezoeken. Wel kan er (tijdelijke) expertise vanuit het speciaal onderwijs ingehuurd worden door reguliere scholen, en kan er een tijdelijk onderwijsarrangement ontwikkeld worden dat tot doel heeft om de leerling uiteindelijk terug te plaatsen naar de school van herkomst. Hierbij kan gedacht worden aan een tijdelijke plaatsing in het speciaal onderwijs (Didden, Troost, Moonen, & Groen, 2016). Om dit te realiseren zijn er in het primair en voortgezet onderwijs regionale samenwerkingsverbanden opgericht. Binnen de samenwerkingsverbanden werken regulier en speciaal onderwijs samen om ervoor te zorgen dat leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte op een passende plek terecht komen, en hier de extra ondersteuning krijgen die zij nodig hebben. De schoolbesturen binnen een samenwerkingsverband maken afspraken over een sluitend onderwijsaanbod voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en stellen daarnaast zelf regels op over wat de passende ondersteuning voor een leerling is en welke leerling beter op zijn plek is binnen het speciaal onderwijs. Per samenwerkingsverband is hiervoor een gezamenlijk loket opgericht voor toewijzing van extra

ondersteuning binnen de school of verwijzing naar speciaal onderwijs (Smeets & Rispen, 2008).

De vernieuwingen binnen het passend onderwijs

Ten einde een sluitend onderwijsaanbod voor alle leerlingen te faciliteren is er binnen het passend onderwijs een aantal vernieuwingen geformuleerd:

1) Het ondersteuningsprofiel voor samenwerkingsverbanden en scholen

De samenwerkingsverbanden leggen in hun ondersteuningsprofiel vast welke (extra) ondersteuning de verschillende scholen binnen hun samenwerkingsverband bieden, en welke leerlingen in aanmerking komen voor speciaal onderwijs. Ook de scholen zelf geven in hun ondersteuningsprofiel aan welke ondersteuning zij de leerling kunnen bieden. Op deze manier is het duidelijk wat het ondersteuningsaanbod binnen de regio is. Vanaf het moment dat ouders hun kind aanmelden bij de school van voorkeur heeft de school zorgplicht. Mocht de school op basis van hun ondersteuningsprofiel niet tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling dan heeft de school de plicht om een passende plek te zoeken voor de leerling. Ouders hoeven zelf dus niet meer langs verschillende scholen om een passende plek te vinden.

2) Vermindering van de bureaucratie

Samenwerkingsverbanden krijgen de middelen voor lichte en zware ondersteuning. Hierdoor worden commissies van indicatiestelling voor extra ondersteuning, met de daarmee gepaard gaande lange indicatieprocedures en wachtlijsten, overbodig.

3) Professionaliteit van de docenten

Er wordt geïnvesteerd in de professionaliteit van leraren om ervoor te zorgen dat deze de leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte op een adequate manier kunnen ondersteunen. Vanuit het samenwerkingsverband zijn middelen beschikbaar voor scholen om hieraan tegemoet te komen.

4) Terugdringen van het aantal thuiszitters

Doordat de school, en daarmee het samenwerkingsverband, verantwoordelijk is voor het bieden van een passende onderwijsplek voor alle leerlingen, wordt proactief gewerkt aan het terugdringen van het aantal thuiszitters.

5) Intensievere samenwerking met gemeenten

De gemeenten zijn sinds 1 januari 2015 verantwoordelijk voor de Jeugdhulp, bevordering van participatie, en maatschappelijke ondersteuning. Zij waren al verantwoordelijk voor leerlingenvervoer, leerplicht, en onderwijshuisvesting. Dit maakt het voor samenwerkingsverbanden belangrijk om samen te werken met de gemeenten om ervoor te zorgen dat iedere leerling de passende onderwijsplek krijgt en daarnaast de eventuele extra zorg vanuit de instellingen waar de gemeente verantwoordelijk voor is.

Evaluatie van passend onderwijs

Zoals gesteld in het "DUO Onderwijsonderzoek" uit 2015 en 2016 worden er in de praktijk bij de invoering van passend onderwijs zowel positieve als negatieve gevolgen ervaren door leraren, zorgcoördinatoren, intern

begeleiders en directeurs van het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Opvallend is dat alle respondenten aangeven de achterliggende gedachte goed te vinden en deze volledig te steunen, maar dat in de praktijk (nog) veel problemen ontstaan door de invoering van passend onderwijs (Duo Onderwijsonderzoek, 2015 en 2016).

Als positieve bevindingen van passend onderwijs in de praktijk worden de volgende punten genoemd; 1) gelijke kansen voor alle leerlingen in het regulier onderwijs, 2) de leerling staat centraal, 3) mogelijkheid tot sneller handelen waardoor thuiszitters met een specifieke ondersteuningsbehoefte eerder herplaatst kunnen worden, 4) ontwikkelingskansen voor zowel scholen als leerlingen, 5) thuisnabij onderwijs wordt nu mogelijk voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben en 6) kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte zijn beter voorbereid op vervolgonderwijs en de maatschappij en kunnen zich ook beter ontwikkelen door met gewone kinderen om te gaan (Duo Onderwijsonderzoek, 2015 en 2016).

Als negatieve bevindingen van passend onderwijs worden de volgende bevindingen genoemd: 1) niet genoeg aandacht voor zowel gewone leerlingen als leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, 2) onvoldoende deskundigheid bij leerkrachten en docenten om kinderen met behoefte aan extra ondersteuning te begeleiden, 3) het doorverwijzen van leerlingen naar speciaal onderwijs is veel moeilijker geworden, waardoor leerlingen die het echt veel beter in speciaal onderwijs zouden hebben, toch te lang in het regulier onderwijs blijven, 4) het kost regulier onderwijs veel tijd en geld en het is een enorme administratieve last, 5) de werkdruk is te hoog geworden en de klassen te groot, waardoor leerlingen niet de aandacht krijgen die zij nodig hebben, dus is het nadelig voor zowel de gewone leerlingen als de leerlingen met behoefte aan extra ondersteuning, 6) passend onderwijs lijkt veel meer op een bezuiniging en het gaat ten koste van de kwaliteit van onderwijs (Duo Onderwijsonderzoek, 2015 en 2016).

Ook werd het passend onderwijs geëvalueerd in het onderzoek van Eimers, Ledoux, en Smeets uit 2016, waarin een aantal meerjarige casestudies werden beschreven die waren uitgevoerd in het primair en voortgezet onderwijs, en het middelbaar beroepsonderwijs. Uit dit onderzoek kwamen, naast een aantal bevindingen die overeen kwamen met de bevindingen vanuit het "Duo Onderwijsonderzoek" uit 2015 en 2016, ook een aantal andere positieve en negatieve bevindingen naar voren.

Positieve bevindingen:

1) Er kan flexibeler onderwijsondersteuning worden ingezet en deze ondersteuning is meer op maat, doordat er bij doorverwijzing geen harde criteria meer bestaan, wat past bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling, 2) scholen verwijzen minder snel door en bieden meer ondersteuning binnen de school, waardoor meer leerlingen binnen het regulier onderwijs kunnen blijven, 3) er wordt doelgericht met de leerling gewerkt en bewuster gekeken naar het beoogde resultaat doordat er gewerkt wordt met het onderwijsperspectiefplan. Vanuit passend onderwijs is het een

eis dat er voor iedere leerling met een extra ondersteuningsbehoefte een onderwijsperspectiefplan wordt opgesteld.

Negatieve bevindingen:

1) Financiële middelen lijken leidend in de mate waarin wel of niet naar speciaal onderwijs wordt verwezen. Binnen samenwerkingsverbanden waar sprake is van een positieve verevening lijkt hier soepeler mee om gegaan te worden dan binnen samenwerkingsverbanden waar sprake is van een negatieve verevening. De omvang van het budget per samenwerkingsverband wordt bepaald op basis van het aantal leerlingen binnen het samenwerkingsverband, vermenigvuldigd met een normbedrag. Zo ontstaat er een normatief ondersteuningsbudget voor het samenwerkingsverband. Wanneer een samenwerkingsverband, voor de invoering van passend onderwijs, relatief veel leerlingen in het speciaal onderwijs had zitten, kan dit ervoor zorgen dat er sprake is van een negatieve verevening; er wordt meer geld aan extra ondersteuning uitgegeven dan het samenwerkingsverband ontvangt op basis van het aantal leerlingen. 2) Er wordt onvoldoende geld en tijd benut om deskundige ondersteuning de school binnen te halen. 3) Als het gaat om de toewijzing naar speciaal onderwijs, is er over het algemeen nog steeds sprake van bureaucratie.

De kansen van passend onderwijs

Zoals eerder genoemd is het streven van het passend onderwijs om een passende onderwijsplek voor alle leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte te faciliteren. Ondanks het feit dat dit gedachtegoed brede steun geniet onder leraren, intern begeleiders, zorgcoördinatoren, en directeuren, blijkt de praktische implementatie hiervan nog moeizaam. Ten einde dit doel te realiseren is het, naast het doorvoeren van de eerder genoemde vernieuwingen, essentieel dat de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte adequaat geïdentificeerd worden door scholen en samenwerkingsverbanden. Het is essentieel om van deze leerlingen het niveau, de sterke en de zwakke kanten helder te krijgen, om zo vervolgens op een verantwoorde manier een beslissing te nemen over een passende onderwijsplek (Moonen & Wissink, 2015).



Bijlage 2. De Schaal Adaptief Functioneren

Afname

De SAF kan ingevuld worden door de leerkracht (of een ander persoon op school die de leerling zeer goed kent en zicht heeft op hoe deze leerling functioneert) voor leerlingen van groep 5 tot en met groep 8 van het basisonderwijs. De SAF bestaat uit 15 items (stellingen) waarbij telkens moet worden aangegeven in hoeverre de betreffende stelling van toepassing is op de desbetreffende leerling (0 = niet waar, 1 = een beetje waar, 2 = zeker waar). De SAF kan in principe worden ingevuld voor alle leerlingen in een klas maar mocht dat niet mogelijk zijn dan kan de SAF ook ingevuld worden voor een leerling waarbij sprake is van een vermoeden van LVB.

Voor het bepalen van de totale SAF-score dienen de waarden van de antwoorden op de verschillende items (niet waar = 0; een beetje waar = 1; zeker waar = 2) bij elkaar opgeteld te worden. Voordat dit gedaan kan worden moeten de waarden van een aantal items gehercodeerd worden: Een score van 0 op deze items moet omgezet worden in een score van 2. Een score van 2 moet omgezet worden in een score van 0. Een score van 1 blijft hetzelfde.

Voorbeeld:

Item 1 = Oogt gefrustreerd als er meerdere dingen tegelijk van hem/haar gevraagd worden.

Antwoord mogelijkheden zijn:

0 = niet waar

1 = een beetje waar

2 = zeker waar

Voor de leerling is het antwoord op dit item: 0 = niet waar. Vervolgens moet de score gehercodeerd worden. Dit betekent dat de score van 0 een score van 2 wordt. De gehercodeerde score telt vervolgens mee voor de eindscore.

De volgende 7 items moeten gehercodeerd worden: 1, 6, 9, 12, 13, 14 en 15. Deze items zijn groen gearceerd in de vragenlijst hieronder.

Wanneer de scores op de 7 items waar dit nodig is, gehercodeerd zijn kan vervolgens de totaalscore berekend worden door alle scores bij elkaar op te tellen. Vervolgens moet er gekeken worden of de totaalscore in het risicogebied valt voor het functioneren op het niveau van LVB. Het afkappunt voor de SAF is 12. Dit wil zeggen dat een leerling die een score van lager dan 12 behaalt op de SAF, op grond van die uitslag in de regel beschouwd kan worden als een leerling die mogelijk op het niveau van LVB functioneert. Een lagere score op de SAF betekent een lager niveau van adaptief functioneren en derhalve wordt verondersteld dat er een hoger risico op het functioneren op het niveau van LVB is.



Schaal Adaptief Functioneren (SAF; Wissink et al., 2015):

Deze leerling...

	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
1. Oogt gefrustreerd als er meerdere dingen tegelijk van hem/haar gevraagd worden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Begrijpt woordgrapjes (bv. moppen).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Begrijpt het concept 'tijd' (kan inschatten hoe lang bv. een week duurt of de route van huis naar school).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Is in staat (kleine) ruzies/meningsverschillen op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Heeft 'echte' vrienden en is geen 'allemandsvriend'.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Handelt impulsief.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lijkt zich in een ander te kunnen verplaatsen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Troost een verdrietig vriendje/vriendinnetje.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Maakt taak onvoldoende zorgvuldig af.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Controleert taak (kijkt eigen werk na).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Kan samenwerken met andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Heeft moeite om een verhaallijn te volgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Heeft een instructie vaak opnieuw nodig om een taak te begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Levert regelmatig werk in waaruit blijkt dat de taak niet begrepen is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Laat zich makkelijk overhalen tot iets dat niet mag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

