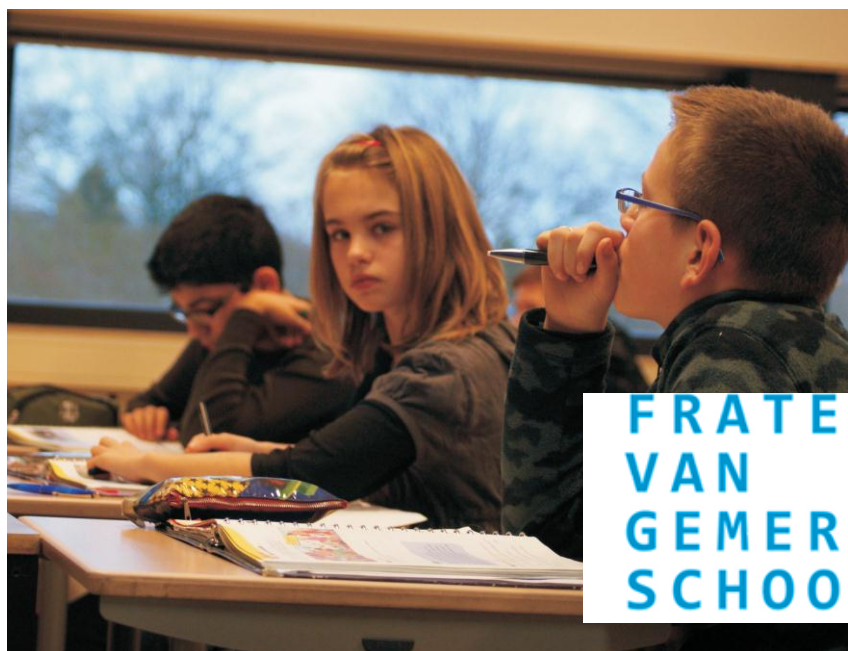


**“Voor elk probleem is er een oplossing,
dat is het probleem niet.”**

***Een onderzoek naar het effect van oplossingsgericht
onderwijs op de leerling met ADHD.***



Student: Maartje Nobelen
Studentnummer: 2130680
Opleiding: Master Special Education Needs
Leerroute: Gespecialiseerde leraar voortgezet onderwijs
Begeleider: Huib Geldof
Datum: Juni 2011

Voorwoord

Voor u ligt een meesterstuk welke het resultaat is van een onderzoek naar de effecten van oplossingsgericht onderwijs op de leerling met ADHD. Met deze scriptie zal ik de studie ‘Gespecialiseerde leerkracht voortgezet onderwijs’ afronden.

Na drie jaar hard zwoegen, is het einde in zicht. Daar ben ik blij om, want het waren soms hectische tijden. Fulltime werken, een huis verbouwen en studeren, vormen samen een druk bestaan. Gelukkig is het toch gelukt dit positief af te sluiten.

Ik wil vanaf deze plaats Sander in het bijzonder bedanken voor zijn positieve houding en steun. Hij was degene die mij telkens oppepte en de moed gaf om toch door te gaan. Ook Huib Geldof, mijn begeleider van Fontys OSO, heeft mij geholpen de juiste keuzes te maken in het onderzoek en tevens positief te blijven op momenten dat ik het even het niet meer zag zitten in het proces van onderzoek doen. Daarnaast wil ik mijn zus Annemieke bedanken, voor de avonden dat we samen stukken hebben doorgenomen. Zij kon met haar neutrale kijk op het onderzoek kritisch zijn op punten die ik ondertussen niet meer kon doorzien. Ook wil ik mijn collega's bedanken die het mede mogelijk hebben gemaakt dat ik dit onderzoek kon doen. Rolinde wil ik in het bijzonder nog even noemen, omdat zij het gehele proces met mij heeft doorlopen en me op de juiste momenten heeft geholpen. Tenslotte bedank ik mijn verdere familie en vrienden, omdat zij ook in de afgelopen periode heel belangrijk voor mij zijn geweest. Zonder alle support was ik misschien niet zo ver gekomen. De vraag die regelmatig gesteld werd: “Wanneer ben je nu eindelijk klaar?”, daar kan vanaf dit moment op geantwoord worden: “NU!”

Maartje Nobelen

Juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	10
Inleiding	10
2.1 ADHD	10
2.1.1 Definitie ADHD	10
2.1.2 Oorzaken ADHD	12
2.1.3 Bekende adviezen betreffende omgang met ADHD	13
2.2 Oplossingsgericht onderwijs	15
2.2.1 Oorsprong oplossingsgericht onderwijs	16
2.2.2 Definitie oplossingsgericht onderwijs	17
2.2.3 Benaderingen tijdens het oplossingsgericht onderwijzen	17
2.2.4 gesprekken binnen het oplossingsgericht onderwijzen	18
2.2.5 Interview professional oplossingsgericht onderwijzen	20
2.3 Samenvatting	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet	22
Inleiding	22
3.1 Onderzoeksvorm	22
3.1.1 Onderzoeksmethode	22
3.2 Waarnemingsmethode	23
3.2.1 Operationalisatie	24
3.2.2 Onderzoeksgroep	25
3.3 Onderzoeksinstrumenten	26
3.3.1 Vragenlijst	26
3.3.2 Interview	27
3.3.3 Observatieformulier	27

3.3.4 Logboek	29
3.4 Triangulatie	29
3.5 Tijdsplanning	29
3.6 Samenvatting	30
Hoofdstuk 4: Resultaten	31
Inleiding	31
4.1 Hoe ervaren leerlingen met ADHD de relatie met en begeleiding van de docent?	31
4.2 Hoe scoren leerlingen met behulp van de schaalvraag de lessen in al zijn facetten?	35
4.3 Handelt de onderzoeker oplossingsgericht tijdens de gegeven lessen?	38
4.4 Logboek	42
4.5 Samenvatting analyse resultaten	42
Hoofdstuk 5: Conclusies	44
Inleiding	44
5.1 Terugkoppeling theorie	44
5.2 Beleving leerlingen betreft de relatie met de leerkracht	44
5.3 Beleving leerlingen betreft de lessen die zij met de leerkracht hebben.	45
5.4 Handelingen van de onderzoeker	45
5.5 Eindconclusie	45
5.6 Aanbevelingen	46
5.6.1 Aanbevelingen voor de onderzoeker	46
5.6.2 Aanbevelingen voor de Frater van Gemertschool	47
5.6.3 Aanbevelingen voor nader onderzoek	47
Hoofdstuk 6: Reflectie op het onderzoek	48
Literatuurlijst	50
Bijlagen	52
1. Enquête personeel	52

2. Aanpakken ADHD (van Lieshout)	55
3. Aanpakken ADHD (Paternotte & Buitelaar)	57
4. Observatieformulier ADHD vriendelijk handelen	59
5. Verslag Interview	63
6. Instrumenten data verzameling: Vragenlijst / interview / observatieformulier / logboek	65
7. Ingevuld logboek	68

Samenvatting

Op iedere school zijn leerlingen te vinden die te maken hebben met het gedragsstoornis ADHD. Ondanks dat er al veel literatuur bestaat over de theorieën die er zijn om deze jongeren zo goed mogelijk te begeleiden, ondervinden leerkrachten nog dagelijks de moeilijkheden die dit stoornis met zich mee kan brengen. Er was bij de onderzoeker behoefte om een gerichte passende methode in de praktijk te toetsen, om zo te onderzoeken of deze aanslaat bij de leerling met ADHD.

Dit praktijkonderzoek richt zich daarom op de vraag of elementen uit oplossingsgericht onderwijs er zorg toe dragen dat de relatie met de ADHD leerling en het onderwijs wat aan hen geboden wordt, verbeterd. Dit onderzoek heeft zich op de Frater van Gemertschool te Tilburg afgespeeld. Uit het afgenomen experiment blijkt dat een aantal elementen uit deze methode een positief effect hebben op de leerlingen. Deze elementen zijn met name: Oplossingsgerichte benaderingen toepassen in lessen en de gesprekstechniek betreffende de schaalvraag toepassen in de individuele begeleiding. De uitkomsten van beide handelingen laten een groei zien in de score die leerlingen geven aan bepaalde punten. Wat door de onderzoeker vooral als positief wordt ervaren, is het samen met de leerling helder in beeld krijgen wat het gezamenlijke doel is in lessen. Op deze wijze kan zowel de leerling als de leerkracht zijn handelingen bijstellen om dit gewenste doel ook te bereiken.

Aan het einde van dit onderzoek wordt de conclusie getrokken, dat elementen van oplossingsgericht onderwijs een positief effect hebben op de relatie en het onderwijs wat geboden wordt aan de leerling met ADHD. Daarnaast worden er een aantal aanbevelingen gedaan aan zowel de onderzoeker, als aan de school van onderzoek en betreffende eventueel vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Bob verstoorde voor de vijfde keer de uitleg tijdens de wiskundeles. De docent had hem al een paar keer rustig gevraagd om daar mee te stoppen. Bob bleef contact zoeken met zijn vriend aan de andere kant van de klas door gekke bekken te trekken en tikte steeds met zijn pen op de tafel. Zijn stoorgedrag stopte dus niet... Dit veroorzaakte irritatie bij de docent. Bob bleef toch met zijn pen op de tafel tikken en lokte daarmee vervolgens weer opnieuw reactie uit van zijn buurman en andere klasgenoten. Uiteindelijk zette de docent Bob even op de gang om af te koelen. Dit leidde tot een vervelende Bob die vanaf de gang gek voor de ramen stond te doen om vervolgens weer reactie te krijgen. Dit lukte Bob....De docent stapte later met een vervelend gevoel de les uit.

Het Leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) kent vele verschillende typen leerlingen. Verschillende typen leerlingen welke je op verschillende manieren dient te begeleiden. Een type leerling dat regelmatig opvalt en waar docenten niet altijd even goed mee door een deur kunnen, is het type leerling met ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Dit is een ontwikkelingsstoornis welke op vele scholen voorkomt, zowel in het speciaal als in regulier onderwijs.

Binnen het LWOO onderwijs kun je wel stellen, dat in iedere groep altijd een paar leerlingen zitten die deze diagnose hebben. Echter is dit een ontwikkelingsstoornis welke al lang bekend is onder de professionals en tevens zijn alle symptomen goed herkenbaar. De vraag is dan vervolgens: “Hoe kunnen we dit type leerling het beste begeleiden binnen de klas?” Dit is nog een onbeantwoorde vraag als het gaat om de beste begeleiding op school van onderzoek. Bob uit het voorbeeld hierboven, is een fictief persoon, maar zou representatief kunnen zijn voor leerlingen uit de doelgroep van het LWOO onderwijs.

Dit onderzoek richt zich zowel op de individuele coachbegeleiding van leerlingen, als op de inrichting van de dagelijkse lessen die gegeven worden aan de leerlingen. Problemen die in de praktijk worden ondervonden met het type leerling ADHD, zijn onder andere het omgaan met de hyperactiviteit en impulsiviteit van kinderen. Daarnaast is uit ervaring van de onderzoeker gebleken dat ook de leerling zelf zich niet altijd even goed begrepen voelt, waardoor miscommunicaties kunnen ontstaan. Het lesgeven aan een groep pubers met ieder zijn hulpvragen, kan verschillende moeilijkheden met zich mee brengen. Het is daarom vooral lastig om altijd de juiste handelingen uit te voeren op het juiste moment en op de juiste plek.

Binnen de school waar dit onderzoek plaats vindt, kom je het type leerling met ADHD dagelijks in de lessen tegen. Vanuit deze invalshoek is daarom de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kan ik mijn pedagogisch en didactisch handelen beter aanpassen op de hulpvraag ADHD, binnen mijn lessen die ik geef op de Frater van Gemert school?

Het pedagogisch en didactisch handelen staat voor de omgang met de betreffende leerlingen, zowel opvoedkundig als onderwijzend gezien. Belangrijke vragen hierbij zijn:

- Hoe maak ik mijn lessen didactisch aantrekkelijk voor de leerling met ADHD?
- Hoe moet mijn gedrag naar de leerling met ADHD eruit zien als ik hem zo goed mogelijk wil begeleiden?

In hoofdstuk 2 zullen de begrippen uit de onderzoeksvraag verder worden onderzocht. Naar aanleiding van deze theoretische achtergronden, zal de onderzoeksvraag concreter worden geformuleerd. Tevens zullen dan de bijbehorende deelvragen inzichtelijk worden.

Dit onderzoek richt zich op de eigen dagelijkse lespraktijk. De Frater van Gemert school is een VMBO school welke onderwijs aanbiedt voor leerlingen met een LWOO-indicatie. Kerntaak van onze school is werken aan de hulpvraag van jongeren in het voortgezet onderwijs van wie de onderwijstroute niet soepel verloopt en die het niet redden in de reguliere onderwijstrajecten (www.fratervangemertschool.nl).

De onderzoeker is mentor van een groep waar leerlingen in zitten met ADHD en geeft ook aan een andere groep les waar dit type leerling in voorkomt. Voor haar is het interessant om te onderzoeken hoe zij haar handelen kan verbeteren, om er vervolgens iedere dag plezier van te hebben als de handelingen effect hebben. Tevens is het interessant voor de gehele school als er nieuwe inzichten uitkomen. Ook een beginnend docent heeft baat bij meer duidelijke en makkelijk toepasbare handvaten dan die nu op school aanwezig zijn. De nieuwswaarde van het thema 'ADHD' is misschien niet zo groot, maar uit een enquête (zie Bijlage 1) afgenomen onder collegae bleek, dat er toch behoefte is naar meer duidelijke handvaten rondom dit type leerling. Van de vijftien collega's die meegewerkt hebben aan de enquête, geven veertien collega's dit aan. Tien van de vijftien collega's geven aan niet altijd de juiste ideeën paraat te hebben om leerlingen met ADHD op een juiste manier te begeleiden. Uit bovenstaande feiten kun je daarom concluderen dat dit thema zeer waardevol is om mee aan de slag te gaan. Over het thema 'ADHD' is al ontzettend veel theorie bekend. Naast deze theorie zal dit onderzoek zich tevens gaan richten op een bepaalde manier van onderwijzen, om zo te onderzoeken of

deze manier aanslaat bij de leerlingen in kwestie. De gekozen theorie hiervoor, is:
“Oplossingsgericht Onderwijzen”

In dit onderzoek wordt getest of de richtlijnen van het oplossingsgericht onderwijzen voor verbetering kunnen zorgen in de omgang met de leerling met ADHD. Wat de uitkomst op deze vraag zal zijn, is nog onbekend. Waarschijnlijk zal de kennis van de onderzoeker over de onderwerpen ADHD en Oplossingsgericht onderwijs zeker uitgebreid zijn.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de theorie rondom de kernelementen uit de betreffende onderzoeksvraag. Er zal nader ingegaan worden op het begrip ‘ADHD’ en een aantal theorieën daarover. Tevens zal de theorie van het oplossingsgericht werken aan bod komen, gezien deze methode uiteindelijk wordt gekozen om in de praktijk uit te voeren.

2.1 ADHD

In deze paragraaf worden de verschillende aspecten omtrent deze ontwikkelingsstoornis weergegeven.

2.1.1 Definitie ADHD

“ADHD is een neurobiologisch stoornis, een ontwikkelingsstoornis van het inhibitiesysteem, het remsysteem.” (Barkley, 1997)

“Hij heeft van jongs af aan een gebrekkige stuurmanskunst, wat hem problemen oplevert.” (Gunning, 1996)

“Kinderen met ADHD hebben een aantal ontwikkelingsproblemen, zoals taalontwikkelingsstoornissen, vertraagde motorische ontwikkeling en een laag geboortegewicht.” (Taylor, 1996)

Vele citaten en verwijzingen in de literatuur zijn terug te vinden over de ontwikkelingsstoornis ADHD. Belangrijk voor dit onderzoek is om van één precieze werkdefinitie uit te gaan. De definities die in de literatuur worden gegeven komen echter wel veel overeen. Onderstaande definities geven daar een voorbeeld van:

- Het is een neurobiologisch stoornis, een ontwikkelingsstoornis van het inhibitiesysteem, ofwel het remsysteem. Er is sprake van aandachts- en concentratieproblemen, jongeren zijn impulsief en overbeweeglijk. (Barkley, 1997)

- Een neuro-biologisch stoornis in de hersenen die de ontwikkeling van een kind kan bedreigen. Kinderen met ADHD zijn vaak overbeweeglijk, onhandelbaar, onrustig en ongeconcentreerd. (Arga Paternotte en Jan Buitelaar, 2005)

De meest recent uitgekomen versie van de DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), is de DSM-IV-TR. Dit is het classificatiesysteem dat gebruikt wordt om ontwikkelingsstoornissen vast te stellen. Zij spreken over verschillende types ADHD:

- **ADHD-I, het onoplettende type.** Dit is het type waarbij vooral sprake is van ernstige en aanhoudende aandachtszwakte (moeite om de aandacht in het hier-en-nu te houden, dromerig type). Dit wordt ook wel het ADD-type genoemd. Deze aanduiding wordt echter sinds de publicatie van DSM-IV formeel niet meer gebruikt.
- **ADHD-H, het hyperactieve en impulsieve type.** Hier is vooral sprake van ernstige en aanhoudende impulsiviteit en hyperactiviteit;
- **ADHD-C, het gecombineerde type.** Zowel de problemen van het onoplettende als het hyperactieve type zijn aanwezig. Dit type ADHD komt het meeste voor.

(DSM-IV-TR, van Lieshout, 2002 / www.wikipedia.nl)

In de onderzoeksgroep zitten kinderen die te maken hebben met het gecombineerde type. De onderzoeker houdt zich daarom minder bezig met de andere twee types. Uit de beschrijving van het gecombineerde type en de eerder beschreven definities, blijken drie begrippen erg centraal te staan, namelijk:

- *Aandachts- en concentratie problemen:* Kinderen met ADHD kost het extra veel energie om zich te kunnen concentreren (en blijven concentreren op bijvoorbeeld één taak) en kunnen onbelangrijke prikkels moeilijk negeren.
 - *Hyperactiviteit:* Kinderen met ADHD voelen zich van binnen vaak onrustig. Ze zijn rusteloos, snel opgewonden, overbeweeglijk en snel gefrustreerd.
 - *Impulsiviteit:* Er ontbreekt bij kinderen met ADHD een innerlijke controle die de remfunctie van hun gedrag regelt. Ze doen vaak dingen zonder er over na te denken.
- (van Lieshout, 2002)

Samenvattend, leidt deze informatie tot de volgende werkdefinitie van ADHD:

ADHD is een neurobiologisch stoornis, waarbij de kinderen problemen ondervinden bij de drie begrippen: aandacht/concentratie – hyperactiviteit – impulsiviteit.

Tijdens dit onderzoek wordt van deze beschrijving uitgegaan.

2.1.2 Oorzaken ADHD

Ondanks dat dit onderzoek zich niet veel richt op de oorzaken van ADHD en alle medische informatie daarachter, wordt het verstandig geacht toch kennis hierover mee te nemen. Er wordt tegenwoordig snel gezegd dat kinderen te makkelijk ‘de stempel’ ADHD krijgen. Echter lijkt dat na de bestudeerde literatuur vrijwel onmogelijk. Kinderen moeten van alle drie de ‘onderdelen’ uit de DSM-IV-TR minstens zes symptomen hebben voor een bepaalde tijd. Het is dus niet zo dat kinderen die vaak druk zijn, zomaar de diagnose ADHD kunnen krijgen. De oorzaken van ADHD bestaan uit biologische factoren en psychosociale omgevingsfactoren. In de verschillende literatuur wordt het meeste gesproken over de biologische factoren, ofwel hersendisfuncties en erfelijkheid. Kinderen met ADHD hebben een lagere hersenactiviteit in het frontale gebied. Dit gebied is betrokken bij de inhibitie (afremming) en bij de organisatie van je gedrag. De remmende systemen van de hersenen werken onvoldoende. Samengevat is ADHD een vroege verstoring in de hersenontwikkeling. Dit verklaart ook bovenstaande drie problemen (2.1.1). Verder is uit onderzoeken gebleken dat kinderen meer kans hebben om ADHD te krijgen als ouders, broers en/of zussen ook met dit stoornis te maken hebben. Het lijkt er meer en meer op dat een combinatie van een klein aantal genen de erfelijke kwetsbaarheid voor ADHD bepaalt (Barkley, 1997; Schulpen & Buitelaar, 1998).

Daarnaast is ook onderzocht dat prenatale blootstelling aan alcohol, nicotine en lood ervoor kunnen zorgen dat er een grotere kans is op hyperactiviteit en onoplettend gedrag (Barkley, 1997). Deze stoffen zijn giftig voor het hersenweefsel en worden daarom ook als mogelijke oorzaken gezien door wetenschappers.

Omgevingsfactoren kunnen ADHD niet veroorzaken. Wel speelt deze factor een rol bij de ernst van de situatie. Omgevingsfactoren kunnen bepalend zijn op hoe de verdere ontwikkeling van een kind met ADHD verloopt, en tevens de hevigheid van de symptomen en de mate waarin het kind eronder lijdt bepalen. Echter blijft deze factor een bijrol spelen (Barkley, 1997).

2.1.3 Bekende adviezen betreffende omgang met ADHD

Om de onderzoeksvraag te verduidelijken, is het van belang een helder beeld te hebben van de theorieën die er zijn rondom de begeleiding van kinderen met ADHD gericht op het didactisch en pedagogisch handelen. Echter is het lastig om dit kort weer te geven. De meeste literatuur geven adviezen en tips weer over de omgang met deze jongeren. Er bestaan daarnaast ook hele trainingsprogramma's die er op gericht zijn gedrag te verbeteren en kinderen beter om te laten gaan met hun hulpvraag. Deze programma's zijn niet direct toepasbaar in de dagelijkse lespraktijk, omdat er vaak veel verschillende factoren (thuisfront, medicatie, individuele of groepstraining) meespelen in een situatie van een leerling. Uiteraard kun je vele tips wel gebruiken tijdens het lesgeven, maar het is lastig om duidelijk te zeggen wat je moet doen om de lessen op de Frater van Gemertschool zo aan te passen, dat ze het meest geschikt zijn voor leerlingen met ADHD.

Na het bestuderen van diverse literatuur, kan er geconcludeerd worden dat er vele stappenplannen bestaan om de zelfinstructie van leerlingen te bevorderen. Al snel bleek dat de stappenplannen van de verschillende wetenschappers, erg op elkaar lijken. Ze hebben allemaal hetzelfde doel met ongeveer dezelfde stappen die gezet moeten worden. Echter is het ene model wel meer geschikt voor jongere kinderen of juist jongvolwassenen dan het andere model. De theorieën over zelfinstructie geven helaas geen antwoord op de onderzoeksvraag.

Wat binnen dit onderzoek wel van belang is, is het gedrag van de leerkracht en de handelingen die daarbij horen. Uit onderstaande theorie van Baert (2002) staan in fase 1 een hoop tips en handelingen beschreven om mee aan de slag te gaan.

Gedragstherapie bij ADHD:

Fase 1: mediatietherapie

In deze fase is het van belang dat de leerkracht zich bezig houdt met de volgende aspecten: observeren van het gedrag van het kind / zien hoe ADHD het gedrag beïnvloed / ontdekken wat je eigen opvoedingsstijl is en evt. dingen aanpassen / wensen te formuleren ten aanzien van het gedrag van het kind / positieve aandacht geven bij gewenst gedrag / verandering aan te brengen in ongewenst gedrag / consequent en duidelijk zijn over opvoedingsregels / vooruit lopen op probleemgedrag en situaties / plezier beleven met het kind / beloningssystemen,

time-outs e.d. toepassen / hulp van derden inroepen / duidelijke aanwijzingen en instructie geven / straf toepassen / negeren / voor afzondering zorgen

Fase 2: combinatie van mediatietherapie met individuele therapie

De leerling leert strategieën gericht op zelfcontrole en probleemoplossing

Fase 3: Het leren uitvoeren van taken in drie levensdomeinen

School / thuis / vrije tijd

(Baert, 2002)

Barkley (1997) geeft ook gedragssturende handelingen.

Gedragssturende methoden bij ADHD:

Hij houdt rekening met de volgende onderdelen:

- Het gebruik van positieve consequenties
- Het gebruik van negatieve consequenties
- Negatieve gevolgen van straf beperken
- Positieve resultaten blijvend laten zijn en laten doorwerken in andere schoolsituaties
- Klasgenoten laten helpen bij gedragssturende maatregelen
- Thuisgebonden beloningssysteem
- Denk hardop methode aanleren

(Barkley, 1997)

Ook geeft van Lieshout (2002) in haar boek 'Pedagogische adviezen voor speciale kinderen', duidelijk aan hoe je leerlingen met ADHD kunt begeleiden bij de verschillende hulpvragen die aan bod kunnen komen. Hier zijn zeker ideeën uit kan halen voor in de praktijk van de onderzoeker (zie Bijlage 2).

De verschillende behandelingen bij ADHD zijn volgens van Lieshout (2002):

- psycho-educatie
- medicatie
- contingente gedragstherapie
- cognitieve gedragstherapie
- multimodale behandeling

Een multimodale behandeling lijkt het meest geschikt te zijn in het boeken van resultaten bij kinderen met ADHD. Deze behandeling is een combinatie van de verschillende therapieën en onderdelen die er zijn.

Daarnaast hebben Paternotte en Buitelaar (2005) een duidelijke lijst opgesteld met aanpassingen voor op school. Ook zij hebben de adviezen van onder andere van Parker en Barkley gebruikt om tot deze strategieën te komen (zie Bijlage 3).

Ghesquière & Grietens (2006) geven aan dat bij een preventieve en positieve aanpak bij ADHD structuur in de klas noodzakelijk is. Het betreft hier de volgende onderdelen: ruimte, tijd, afspraken en regels, in het denken, in conflicthantering en relatie.

Na voldoende informatie op te hebben gedaan over theorieën betreft omgaan met ADHD in de klas, is nu de volgende vraag van toepassing: “Hoe buig je al deze tips en handelingen om, zodat ze terug te vinden zijn in je dagelijkse lessen?” Veel handelingsadviezen die genoemd worden in de bijlagen 2 en 3 worden al uitgevoerd op de Frater van Gemert school en dus ook door de onderzoeker. Om dit te onderzoeken hebben een aantal observaties plaatsgevonden in het beginproces van het onderzoek. De punten van observatie waren samengesteld naar aanleiding van Bijlagen 2 en 3 (Zie observatieformulier in Bijlage 4). Al snel bleek dat de onderzoeker zich al bezig hield met vele handelingsadviezen. Echter was de score op de punten ‘positief benaderen’ en ‘het kunnen negeren van ongewenst gedrag (hyperactiviteit), onverwacht een stuk lager. Vanuit dit gegeven, kwam een andere theorie in beeld, namelijk die van het oplossingsgericht onderwijs. Er is namelijk wel behoefte om aan de slag te gaan met een gerichte theorie, om te kunnen testen of deze een positief effect heeft op de relatie met de ADHD’er. Op de school van uitvoering is een traject gestart waarbij het personeel gevraagd wordt om steeds meer in de coachende rol te stappen. Beide gegevens komen overeen met de theorie van het oplossingsgericht denken, wat in paragraaf 2.2 verder toegelicht wordt. Het gebruik van oplossingsgericht onderwijs in dit onderzoek, sluit zowel goed aan bij de vraag van de school als bij de hulpvraag van de onderzoeker. Vanaf dit punt wordt er daarom voor gekozen om de theorie van oplossingsgericht onderwijs toe te passen in dit verdere onderzoek.

2.2. Oplossingsgericht onderwijs

Deze paragraaf beschrijft de kenmerken van het oplossingsgericht onderwijs.

2.2.1 Oorsprong oplossingsgericht denken

Oplossingsgerichte therapie is een vorm van kortdurende psychotherapie die zich niet bezig houdt met probleemgedrag of klachten in het verleden of heden, maar zich richt op gewenst gedrag in de toekomst en hoe dit doel stap voor stap te bereiken is (Bannink, 2005).

De oplossingsgerichte therapie is in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door Steven de Shazer, Insoo Kim Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee, USA (de Shazer, 1985). Zij bouwden voort op bevindingen van Watzlawick, Weakland en Fisch, die ervan uitgingen dat de geprobeerde oplossing soms het probleem in stand hield in plaats van het probleem op te lossen en dat inzicht in het ontstaan van de problemen niet altijd nodig was (Watzlawick, Weakland & Fish, 1974).

Enkele stellingen van De Shazer en Berg ten aanzien van oplossingsgerichte therapie zijn:

- De klasse van de problemen behoort niet tot de klasse van de oplossingen. De analyse van de problemen is dus niet nuttig om tot oplossingen te komen, de analyse van oplossingen van de cliënt is dat des te meer.
- De cliënt is de expert van zijn therapie. Hij is het die zijn doel bepaalt en de weg om dit te bereiken. De Shazer gaat ervan uit dat klachten of problemen een soort perronkaartjes zijn; ze helpen de cliënt door de ingang, maar ze bepalen niet welke trein de cliënt neemt of waar hij uitstapt. Waar iemand naartoe wil wordt dus niet bepaald door het vertrekpunt.
- Wat niet stuk is, moet je niet maken. Handen af van wat goed gaat in de beleving van de cliënt.
- Als iets werkt, ga er mee door. Ook al is het iets totaal anders dan wat de therapeut verwacht had.
- Als iets niet werkt, doe dan iets anders. Meer van hetzelfde leidt tot niets.

In Nederland werd de oplossingsgerichte therapie geïntroduceerd door onder andere Cladder, (1999).

(Bannink, De kracht van oplossingsgerichte therapie: een vorm van gedragstherapie, 2005)

2.2.2 Definitie oplossingsgericht onderwijs

Bovenstaande informatie geeft goed weer wat de uitgangspunten zijn binnen het algemeen oplossingsgericht denken. Als we over oplossingsgericht onderwijs spreken, hebben we het over onderwijs waarbij ze binnen de kaders van het oplossingsgericht denken werken. De manier waarop de leerkracht de leerling aanspreekt, feedback geeft, lesstof aanbiedt, is er veel meer op gericht om de leerling zelf tot oplossingen te laten komen. Een aantal van deze benaderingen wordt verderop nader beschreven.

De auteurs van het boek ‘Oplossingsgericht Onderwijzen’ (Måhlberg & Sjöblom, 2008) weten uit eigen ervaring op school dat een oplossingsgerichte benadering er toe bij kan dragen dat de school een plezierige plek wordt voor leerkracht en leerling. Zij hanteren de volgende drie kernprincipes:

- Als iets niet kapot is, repareer het dan niet.
- Kijk naar wat werkt en doe daar meer van.
- Als iets niet werkt, probeer dan iets anders.

Deze drie principes zijn afgeleid van de stellingen van Shazer & Berg (1985). Tijdens dit verdere onderzoek wordt er daarom vanuit gegaan dat als je tijdens het aangeboden onderwijs dat je geeft, je jezelf continu laat leiden door bovenstaande principes, je oplossingsgericht onderwijs toepast. Om oplossingsgericht te werk te gaan, zijn er verschillende benaderingen die je toe kunt passen om je doel te bereiken. Een korte beschrijving van deze verschillende stappen is hieronder omschreven.

2.2.3 Benaderingen tijdens het oplossingsgericht onderwijs

De literatuur uit ‘Oplossingsgericht Onderwijzen’ (Måhlberg & Sjöblom, 2008) laat een aantal benaderingen zien op het gebied van oplossingsgericht onderwijs, waaronder de volgende:

- Het opbouwen van een goede verstandhouding: Een positieve relatie met de leerling/ouders/collegae is een middel om degene verder te begeleiden om tot zijn doel te komen.
- Spiegelen en sporen: Dit houdt in dat we ons taalgebruik aanpassen aan die van onze gesprekspartner. Dit moet wel op een enigszins subtiele manier gebeuren, anders kan

het zijn dat de ander zich niet serieus genomen voelt. We doen dit om verschil in stand te voorkomen, iemand op zijn gemak te stellen en iemand zich begrepen te laten voelen.

- Meegaan in de beleving van de leerling: Door mee te gaan in de beleving van de leerling vergroten we onze kansen op samenwerking en een succesvol resultaat. De leerling zal een prettiger gevoel krijgen als we laten blijken dat we in hetzelfde team zitten.
- Positieve feedback: Door het geven van positieve feedback, stimuleren we de leerling bepaalde handelingen te herhalen. Hierdoor kunnen patronen en gewoonten gevormd worden.
- Signaleer positieve veranderingen: Kleine positieve veranderingen (prestaties) meteen benoemen, omdat we die zelf vaak niet eens meer zien. Een leerling moet eer voor zijn gedane werk krijgen, ook al is het iets heel kleins.

De complete lijst is terug te vinden in ‘Oplossingsgericht Onderwijzen’ (Måhlberg & Sjöblom, 2008). Deze benaderingen worden ook ondersteund door andere literatuur, zoals door Cauffman & van Dijk (2009) Bovenstaande benaderingen worden later gebruikt als inspiratiebron tijdens het ontwikkelen van de onderzoeksinstrumenten.

2.2.4 Gesprekstechnieken binnen het oplossingsgericht onderwijs

Tijdens het voeren van gesprekken met je leerlingen, is het van belang dat je rekening houdt met verschillende technieken. Wat bijvoorbeeld erg belangrijk is tijdens de gesprekvoering, is dat de leerling inzicht krijgt in wat zijn eigen talenten, doelen en oplossingen zijn (Måhlberg & Sjöblom, 2008). Er zijn verschillende manieren om tot dit gewenste resultaat te komen. Stel bijvoorbeeld ‘wanneer’, ‘wat’, ‘wie’, ‘welke’ vragen om erachter te komen wat er allemaal speelt. Verder is het belangrijk dat je telkens in je achterhoofd moet houden dat de doelen die bereikt gaan worden, echt uit de kinderen zelf moeten komen. Bewezen is dat ze dan eerder bereikt zullen worden. Tevens zal de leerling ook zelf de strategieën er naartoe moeten bedenken. In de weg naar hun gekozen doel toe, is het wel belangrijk dat je ze begeleiding biedt bij het maken van kleine stapjes en het maken van realistische en goed geformuleerde doelstellingen.

Binnen het oplossingsgericht onderwijs worden twee soorten vragen regelmatig toegepast (La Fevere de Ten Hove, e.a., 2008):

- *Schaalvraag:* Bij het stellen van een schaalvraag geef je de leerling bepaalde marges om de schaal vast te stellen. Bijvoorbeeld: “Stel dat het getal 0 aangeeft dat je helemaal niet tevreden bent over je schoolwerk en het getal 10 aangeeft dat je geheel tevreden bent.

Op welk getal zit je dan nu?



In het bovenstaande geval kun je nu verder vragen op het getal dat genoemd wordt. Wat is er gebeurd dat je op een 3 staat? Hoe heb je dat gedaan? Wat is het verschil? Het is goed om alle positieve punten die een leerling al tot die 3 brengen te noteren en goed te bekijken. Vervolgens ga je samen kijken wat er moet gebeuren om op een voldoende te komen, bijvoorbeeld op een 6. Ook kun je samen de ideale situatie bekijken. Hoe zou het alles eruit zien als ik deze situatie een 10 scoor? De situatie bij het getal 0 wordt dan automatisch het tegenovergestelde. Je kunt de schaalvraag voor verschillende soorten situaties gebruiken. Meestal helpt het goed om de huidige situatie in beeld te krijgen, maar vooral om te ontdekken wat al goed is en wat er nog moet gebeuren om de situatie beter te maken. In plaats van getallen op de lijn, kun je ook symbolen of kleuren gebruiken.

- *Wondervraag:* Een manier om toekomstgericht bezig te zijn, is de wondervraag. Je kunt hiermee de leerling uitnodigen om een beeld te vormen over hoe het leven eruit ziet als er geen problemen zijn. Het visualiseren hiervan is belangrijk om ergens naartoe te werken. De wondervraag zou je als volgt kunnen stellen: *Stel dat er vannacht een wonder gebeurt (pauze) Het gebeurt als je slaapt, zodat je het niet weet. (pauze) Het wonder zorgt ervoor dat alles op school gaat zoals jij het wilt hebben. (pauze) Wat is dan het eerste waaraan je kunt zien, als je de volgende dag op school komt, dat dit wonder is gebeurd?* Vervolgens is het de kunst om op de juiste manier door te vragen. Hoe concreter en realistischer het beeld van de dag na het wonder wordt, hoe makkelijker het is om positieve kleine veranderingen te ontwikkelen. Vaak blijkt dat er al wel dingen fijn zijn of goed gaan. Hierdoor wordt het gemakkelijker om die fijne dingen te herhalen. Je houding in een situatie kan daardoor steeds positiever worden.

Uiteraard zijn er meerdere manieren om je gesprekstechnieken aan te passen om oplossingsgericht bezig te zijn, maar bovenstaande voorbeelden zijn vooral bruikbaar in vele situaties.

2.2.5 Interview professional Oplossingsgericht werken

Om het theoretisch kader van oplossingsgericht werken te verbreden is een interview met een professional, dhr. A. Gooijaarts van Fontys OSO, gehouden. Zijn ideeën zijn waardevol bevonden om antwoord op de onderzoeksvraag te verkrijgen. De uitkomst van het interview was dat het erg lastig is om binnen een experiment van een beperkte tijd, voor de volle 100% oplossingsgericht onderwijs aan te bieden. De strekking van het verhaal was vooral dat deze theorie meer een manier van in het leven staan is, dan een manier van lesgeven. Echter zijn er wel goede beginstappen te maken om oplossingsgericht te werk te gaan. In dit interview zijn er meer mogelijkheden duidelijk geworden voor de onderzoeker, om een start te maken met oplossingsgericht werken. Daarnaast geeft dhr. Gooijaarts als belangrijkste tip mee, om bij alles wat je doet, van datgene uit te gaan wat wel werkt. Tevens wordt het idee aangekaart om door middel van de schaalvraag erachter te komen hoe de relatie tussen leerling en docent wordt ervaren door de betreffende leerlingen. Deze stappen vormen de basis van de onderzoeksmethode beschreven in hoofdstuk 3 (Voor het volledige verslag van het interview, zie Bijlage 5.)

2.3 Samenvatting

Er is veel literatuur geschreven over de handelingsaanpakken rondom kinderen met ADHD. Alle literatuur vermeldt dat een multimodale behandeling de beste resultaten oplevert. Alle leerlingen in de onderzoeksgroep maken gebruik van medicatie. Tevens hebben de meeste leerlingen al wel eens een manier van therapie gevolgd. Deze totale behandeling heeft pas effect wanneer alle partijen daar goed aan meewerken (ouders, school, leerling) (Van Lieshout, 2002). Wanneer het thuisfront of de school inconsequent handelt, zullen de prestaties minder zijn. Waar dit onderzoek zich vooral op richt, is het persoonlijke handelen van de onderzoeker. In het volgende hoofdstuk zal duidelijk worden welke handelingen in het onderzoek uitgevoerd gaan worden om te testen of elementen uit oplossingsgericht onderwijs bevorderlijk zijn in de omgang met leerlingen met ADHD. Na het bestuderen van de literatuur bestaat de aanname dat het antwoord op bovenstaande vraagstelling positief is. De

onderzoeksvraag aan de start van het hoofdstuk is nu concreter geworden. De vraag die de onderzoeker zich vanaf nu stelt is:

Leiden elementen uit oplossingsgericht onderwijs tot een verbetering van de relatie met de ADHD leerling en het onderwijs wat ik aan hen bied?

Met elementen wordt voornamelijk bedoeld: de schaalvraag als gesprekstechniek en diverse benaderingen die in lessen toegepast kunnen worden.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van de volgende deelvragen:

1. *Hoe ervaren leerlingen met ADHD de relatie met en begeleiding van de docent?*
2. *Hoe beoordelen leerlingen met behulp van de schaalvraag de lessen in al zijn facetten?*
3. *Handelt de onderzoeker oplossingsgericht tijdens de gegeven lessen?*

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke onderzoeksmethode wordt gehanteerd tijdens dit onderzoek. In onderstaande paragrafen is een splitsing gemaakt in de volgende onderdelen: onderzoeksvorm, waarnemingsmethode, onderzoeksinstrumenten, triangulatie, onderzoeksgroep en tijdsplanning.

3.1 Onderzoeksvorm

Dit onderzoek is een praktijkonderzoek. Een praktijkonderzoek is gericht op de verbetering van de praktijk (Harinck, 2009). Dit onderzoek richt zich op de vraag of elementen van oplossingsgericht onderwijs een geschikte methode vormen om de relatie met leerlingen met ADHD en het onderwijs dat hen aangeboden wordt, te verbeteren.

De inzichten en resultaten die uit dit onderzoek ontstaan, hebben betekenis voor veranderingen in mijn eigen praktijk en voor die van collega's.

3.1.1 Onderzoeksmethode

Mijn onderzoek is gericht op de vraag of een bepaalde aanpak effectief is en tot resultaten leidt (Harinck, 2009). Er is daarom gekozen om de methode (quasi)experiment toe te gaan passen tijdens dit onderzoek. Omdat in dit onderzoek geen controlegroep plaatsvindt, zal er sprake zijn van een quasi experiment. Hiervoor is gekozen omdat de onderzoeker geen voordeel zag in het feit hoe leerlingen met ADHD het onderwijs ervaren als ze geen oplossingsgericht onderwijs aangeboden krijgen. Uiteindelijk gaat het om de beleving van de professional, aangezien zij haar eigen vaardigheden, en de aanbevelingen die gedaan kunnen worden naar collegae toe, wil verbeteren. Bovendien lijkt het ethisch niet verantwoord om bewust een groepje leerlingen een 'aanpak' te onthouden, als men ervan uitgaat dat deze manier bevorderlijk werkt. Er zal daarom tijdens dit onderzoek wel gerealiseerd moeten worden dat de uitkomst van het experiment een voorlopig karakter heeft (Harinck, 2009) Het onderzoekstype wat toegepast wordt, is een individueel onderzoek. Dat houdt in dat het op microniveau uitgevoerd zal worden. Individueel gericht onderzoek (Harinck & Smit, 1999) richt

zich op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen. Het doel van dit onderzoek is om een oplossingsgerichte aanpak te ontwikkelen op basis van de bestudeerde literatuur en deze te toetsen op een vijftal leerlingen. De conclusies van dit onderzoek zullen dus ook worden getrokken uit dit aantal leerlingen.

3.2 Waarnemingsmethode

Om een antwoord te krijgen op de veronderstelling dat oplossingsgericht onderwijs een geschikte manier is om de relatie met leerlingen met ADHD en het onderwijs wat daaraan gegeven wordt te verbeteren, zullen er gegevens verzameld moeten worden. De drie hoofdvormen van ‘waarnemen’ (Harinck, 2009), zullen allemaal aan bod komen. Deze vormen zijn: bevragen, observeren en lezen. Hieronder zijn de stappen beschreven in chronologische volgorde:

- *Lezen:* Door literatuur over oplossingsgericht onderwijs te raadplegen, komt de onderzoeker tot inzichten betreft deze theorie. Deze inzichten kunnen gebruikt worden in de verdere stappen.
- *Bevragen:* De leerlingen worden op twee verschillende manieren ondervraagd:
 1. De geselecteerde leerlingen van dit onderzoek worden door middel van een vragenlijst bevraagd over de belevenis en ervaringen die zij hebben in de begeleiding van mij als docent. Deze vragenlijst wordt aan als startmeting en eindmeting gebruikt om te concluderen of leerlingen verschil ervaren in de begeleiding (de relatie en het onderwijs wat ze krijgen). Er is gekozen om voor een groot gedeelte een gesloten vragenlijst te hanteren, zodat er een duidelijke conclusie aan te hangen valt.
 2. Door de geselecteerde leerlingen te interviewen en oplossingsgerichte gesprekstechnieken toe te passen, kom je erachter wat hen doel is in de lessen en waar we samen naartoe willen werken. Tevens kom je erachter aan welke punten je moet werken samen om de doelen te bereiken. Door dit volgens beschreven technieken uit de literatuur te doen, garandeert de onderzoeker zichzelf dat hij oplossingsgericht onderwijs toepast. Deze interviews zullen driemaal gehouden worden (begin – midden – eind van de onderzoeksperiode).
- *Observeren:* Binnen het onderzoek wordt tevens op twee verschillende manieren geobserveerd:

1. De professional wordt geobserveerd door collegae. Daarvoor wordt een gericht observatie formulier gehanteerd. In dit formulier zullen uit de theorie gebleken kernbegrippen van oplossingsgericht onderwijs te vinden zijn. Zo wordt de professional getoetst op deze punten. Omdat de vijf leerlingen in twee verschillende klassen zitten, worden beide groepen tweemaal geobserveerd, namelijk aan het begin van de onderzoeksperiode en aan het einde. Op deze manier kan geconcludeerd worden of de professional gedurende de periode zichzelf verbeterd heeft en bezig is met het uitvoeren van de gekozen theorie.
2. Als laatste waarneming gebruikt de onderzoeker een logboek, waarin de eigen belevenis van de contacten met de leerlingen met ADHD, die zij heeft in de onderzoeksperiode, wordt bijgehouden. Vooraf is duidelijk beschreven welke conflictsituaties voorkomen tussen de professional en de leerlingen. In het logboek wordt na iedere les weergegeven of er soortgelijke situaties hebben plaatsgevonden, maar vooral wat in het contact met de betreffende leerling goed werkte die les. Op deze manier kan in de opeenvolgende les daar meer van worden toegepast. Dit principe wordt ‘Working on what works’ genoemd. Het uitvoeren van kortdurende en respectvolle interventies met leerlingen om samen optimaal resultaat te genereren in de dagelijkse opvoeding- en onderwijspraktijk. (Kienhuis, 2009) Door vanuit dit principe te handelen, ga je oplossingsgericht te werk. Het logboek heeft als doel om de onderzoeker na iedere situatie te laten reflecteren op het eigen handelen.

De gekozen vormen van data verzameling, zijn gebaseerd op de aangegeven theorieën uit Harinck (2009).

3.2.1 Operationalisatie

Het aangeven hoe de eigenschappen, vastgelegd in de onderzoeksvragen, in het onderzoek bepaald of gemeten gaan worden, noemen we operationalisatie (Hanrinck, 2009). De onderzoeksvragen worden vertaald in instrumenten. Hierboven is al vermeld in welke stappen te werk wordt gegaan. In paragraaf 3.3 worden de instrumenten uitgebreider weergegeven (zie ook Bijlage 6).

3.2.2 Onderzoeksgroep

In dit praktijkonderzoek zal de onderzoeksgroep niet vastgesteld worden door een steekproef.

De populatie waarover het in dit onderzoek gaat, zijn leerlingen (pubers) met ADHD.

Aangezien het experiment op de betreffende werkplek van de onderzoeker plaatsvindt, zal de onderzoeksgroep bestaan uit vijf leerlingen die in de klassen van de onderzoeker zitten. Deze vijf leerlingen zitten verspreid over twee groepen waar de onderzoeker (bijna) dagelijks les aan geeft. Om voor iedereen duidelijkheid te creëren, zijn dit geen leerlingen die slechts

kenmerken van ADHD vertonen, maar zijn gediagnosticeerd naar aanleiding van de DSM-IV.

Deze leerlingen zijn een tijd geleden gediagnosticeerd als ADHD'er en zijn onder andere in behandeling door middel van medicijnen (Ritalin, Concerta). Het gaat om een eerstejaars groep en een tweedejaars groep op de VMBO LWOO school:

Frater van Gemertschool in Tilburg.

In onderstaand schema wordt een korte typering gegeven van de betreffende leerlingen.

Leerling	Persoonlijke gegevens	Thuisituatie	Hoe uit de ADHD zich bij deze leerling?
A	Een jongen van 13 jaar. Zijn hobby's zijn vooral computerspelletjes spelen en buiten spelen. In de regel is hij een vrolijke en speelse jongen.	Ouders zijn gescheiden. Geen contact met biologische vader. Deze jongen woont in een gezinsvervangend huis.	Er is sprake van veel hyperactiviteit. Zijn lichaamsbewegingen zijn vaak onrustig. Ook zijn concentratie kan afzakken. Door zijn soms te speelse en impulsieve gedrag, is contact maken met leeftijdsgenoten soms lastig.
B	Een jongen van 13 jaar. Zijn hobby's zijn computeren, voetballen en tv kijken. Deze jongen komt soms wat down over en lijkt niet altijd goed in zijn vel te zitten betreft school. Met zijn vrienden heeft hij wel veel lol.	Jongen B woont bij zijn ouders in huis en heeft 1 zusje.	Er is sprake van een zeer zwakke concentratie. Tevens is de spreekwoordelijke 'rem' vaak weg, waardoor hij moeilijk kan stoppen in ongewenst gedrag.
C	Een jongen van 15 jaar oud. Zijn hobby's zijn voetballen en vrijwilligerswerk bij de vereniging. Een jongen die flink aan het puberen is, maar	Hij woont met zijn moeder en broertje in huis.	Er is sprake van veel onrust in zijn lijf als zijn medicatie niet op tijd ingenomen is. Zijn impulsieve handelingen naar anderen toe, versterkt dat ontzettend. Dat kan

	wel lief is.		uitlegmomenten nogal eens verstoren.
D	Een meisje van 15 jaar oud. Haar hobby's zijn skaten, andere sporten uitvoeren en met vrienden rondhangen. Over het algemeen is ze wel vrolijk. Het is een stoere meid.	Zij woont met haar ouders in huis.	Er is sprake van een zeer zwakke concentratie. Ook haar gedrag oogt zeer hyperactief. De onrust in haar veroorzaakt regelmatig een probleem tijdens uitlegmomenten.
E	Een jongen van 14 jaar oud. Zijn hobby's zijn computeren. Zijn interesse ligt bij trainhonden van de politie.	Hij woont met zijn ouders, oudere broer (met autistisch spectrum) en jongere zusje in huis.	Er is sprake van veel hyperactiviteit. Zowel lichamelijk als verbaal. Zijn aandacht en concentratie zijn met regelmaat onvoldoende. Medicijnen worden met regelmaat vergeten.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst is om de belevenis van de geselecteerde ADHD leerlingen vast te stellen. De keuzemogelijkheden geven goed aan wat de mening van de leerling op dat moment is. Er is grotendeels gekozen voor gesloten vragen om harde feiten zichtbaar te kunnen maken. Dat betekent dat de uitkomsten op de meerkeuzevragen, weergegeven kunnen gaan worden in een grafiek en de voortgang duidelijk zichtbaar is. Ook al zijn open vragen lastiger te verwerken, het is wel belangrijk de mogelijkheid tot verdere toelichting in de vragenlijst te verwerken om informatie van de leerlingen te krijgen die van belang kan zijn voor verdere conclusies. De relevantie van de verkregen antwoorden is veel belangrijker dan dat men moeite moet doen om die gegevens te verwerken (Harinck, 2009). Om de leerlingen niet af te schrikken is gekozen voor een korte vragenlijst. Een goede formulering van de vragen maakt dit mogelijk. Dit houdt de vragenlijst tevens overzichtelijk. Voor te stellen is het feit dat het niet prettig is om een beoordeling aan iemand te geven waar die persoon bij aanwezig is. Er is daarom gekozen voor een schriftelijke afname die de mentor bij de twee groepen afneemt. Een mentor is namelijk goed in staat de leerlingen het doel uit te leggen. Zo voorkom je de sociale wenselijkheid het meest tijdens dit experiment. De punten uit de vragenlijst zijn naar boven gekomen naar aanleiding van de bestudeerde theorie uit paragraaf 2.2. De vragenlijst wordt aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode afgenomen, om de voortgang te meten. De gegevens die eruit komen zullen zowel

kwantitatief als kwalitatief geïnterpreteerd worden. De uitkomsten van de vragenlijst moeten antwoord geven op deelvraag 1: *Hoe ervaren leerlingen met ADHD de relatie met en begeleiding van de docent?*

3.3.2. Interview

Er zal gebruik worden gemaakt van het semigestructureerde interview. Het interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde moeten komen. Wel kan de onderzoeker in beperkte mate de volgorde aanpassen als dat beter in de loop van het gesprek past (Harinck, 2009). De interviews fungeren net als de vragenlijst als een meetmoment in de voortgang. Het is daarom wel belangrijk dat de opgestelde vragen voor het grootste gedeelte vaststaan. In het interview wordt één van de gesprekstechnieken binnen het oplossingsgericht onderwijs toegepast, namelijk de schaalvraag. Het doel hiervan is om per geselecteerde leerling te ontdekken wat de doelen zijn die hij of zij heeft in de lessen die gegeven worden door de onderzoeker. Vervolgens is het van belang om daar nader op in te gaan en te bespreken wat ervoor nodig is om de huidige situatie te verbeteren. Wat is er vanuit de leerling nodig en wat vanuit de docent? Wanneer we een schaalvraag stellen, geven wij de leerling de kans om na te denken over wat hij nodig zal hebben om dat ene stapje te kunnen doen (Måhlberg & Sjöblom, 2008).

Tijdens het afnemen van het interview kan de onderzoeker waar nodig is verder doorvragen. Hierbij zal je erop moeten letten dat de geïnterviewde persoon zich niet aangevallen voelt (Harinck, 2009). Een optie om dit te controleren, is bijvoorbeeld het lezen van lichaamstaal. Wanneer iemand zich ongemakkelijk voelt, is dit vaak zichtbaar. Het interview wordt in het begin, op de helft en op het einde van de onderzoeksperiode afgenomen. De gegevens die eruit gehaald worden, zullen kwalitatief geïnterpreteerd worden. De uitkomsten van de interviews moeten antwoord geven op deelvraag 2: *Hoe beoordelen leerlingen met behulp van de schaalvraag de lessen in al zijn facetten?*

3.3.3 Observatieformulier

Na het bestuderen van theorie over oplossingsgericht onderwijs, blijkt dat het geen theorie is die je van de een op de andere dag makkelijk doorvoert in je handelen. Het is amper mogelijk om lessen op korte termijn om te bouwen naar oplossingsgericht onderwijs. Ook na een interview met A. Goijaarts (docent Fontys OSO), werd de conclusie getrokken dat het meer “een manier

van in het leven staan” is. Even leek het daarom niet realistisch om in een kort tijdsbestek dit onderzoek te realiseren. Echter zijn er wel duidelijke beginselen te verwoorden waar je een start mee kan maken om oplossingsgericht te denken en te doen. Deze punten zijn vorm gegeven in een observatieformulier. Op deze manier kunnen andere professionals de onderzoeker observeren en reflectie daarop geven.

Er zal aan het begin van de periode in iedere klas één keer gefilmd en dus geobserveerd worden. Het filmmateriaal zorgt ervoor dat de onderzoeker later zijn eigen handelen ook terug kan zien en daar mee in kan reflecteren. Het reflecteren wordt gedaan aan de hand van het observatieformulier. De onderzoeker vult het later samen aan met de twee observanten. Aan het einde van de periode wordt nogmaals in beide klassen één keer geobserveerd. Zo kan later vergeleken worden of er voortgang in het handelen van de onderzoeker zit. Er is geen sprake van een anonieme observatie. De onderzoeker is namelijk op de hoogte van het feit dat hij geobserveerd wordt en de leerlingen weten dat er gefilmd wordt in het kader van de opleiding van de onderzoeker. De observator gedraagt zich tijdens de observatie neutraal en kan later om verduidelijking vragen. Gekozen is voor een semigestructureerde observatie. Er is vastgesteld waarnaar geobserveerd moet worden en hoe die persoon zich op moet stellen. Wel zijn er meerdere mogelijkheden in de notatie ervan (Harinck, 2009). Verder is het van belang dat beide collega's die komen observeren, tegelijk uitleg krijgen over het doel van de observatie. Dit om eventuele verschillen en onduidelijkheden te voorkomen. Zo wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. In beide onderzoeksgroepen komt de mentor observeren, waarvan één tevens de taak van Intern Begeleider uitvoert.

Uit de bestudeerde theorie en de verkregen informatie uit het interview met A. Goijaarts, kunnen de volgende belangrijke punten opgesteld worden om een start te maken in het aanbieden van oplossingsgericht onderwijs:

- Gebruik maken van de sterktes en krachten van leerlingen (Kienhuis, 2009)
- Doe meer van wat werkt (Kienhuis, 2009)
- Complimenteren (Goijaarts, 2009)
- Uitgaan van de toekomst (Goijaarts, 2009)
- Uitgaan van de uitzondering (in alles van het positieve uitgaan) (Goijaarts, 2009)
- Het geven van positieve feedback (Måhlberg & Sjöblom, 2008)
- Heeft een goede verstandhouding met leerlingen (Måhlberg & Sjöblom, 2008)

Deze punten zijn betrouwbaar aangezien deze onderzoekers een hoop onderzoek hebben gedaan binnen het oplossingsgericht werken. Tevens zijn de benaderingen uit 2.2.3 gebruikt ter inspiratie.

De gegevens die uit de observaties komen zullen zowel kwantitatief als kwalitatief geïnterpreteerd worden. De uitkomsten van de observaties moeten antwoord geven op deelvraag 3: *Handelt de onderzoeker oplossingsgericht tijdens de gegeven lessen?*

3.3.4 Logboek

Om de eigen ervaringen in kaart te brengen en het principe ‘working on what works’ meer te realiseren, wordt een logboek bijgehouden (Kienhuis, 2009). Hierin zal beschreven worden hoe de (les)situaties ervaren en geïnterpreteerd worden. Het schema wat hiervoor gehanteerd wordt, kun je zien als een vrije observatie (Harinck, 2009). Er ligt een hoofdonderwerp vast, maar de observator is vrij in zijn notatie.

3.4 Triangulatie

Een belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek is de triangulatie, het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2009). In dit onderzoek is er op meerdere gebieden triangulatie uitgevoerd. Op het gebied van instrumenten, namelijk: bevragen, observeren en lezen. Op het gebied van bronnen, namelijk: Professionals (leerkrachten en specialisten), leerlingen en eigen interpretatie. Ook worden er zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens naast elkaar gebruikt. De kwalitatieve gegevens zijn wel overduidelijk in de meerderheid.

3.5 Tijdsplanning

De onderzoeksperiode van het experiment zal een duur hebben van vier weken. De reden hiervan is om de effecten op vrij korte termijn te onderzoeken. De activiteiten staan als volgt gepland:

- Week 1: vragenlijst leerlingen, interview leerlingen, observaties beide klassen en bijhouden logboek;
- Week 2 en 3: Interview leerlingen en logboek bijhouden;
- Week 4: vragenlijst leerlingen, interview leerlingen, observaties beide klassen en logboek bijhouden

De verschillende waarnemingen binnen het onderzoek vinden in verschillende situaties plaats. De vragenlijsten en interviews zullen individueel afgenomen worden. De observaties vinden plaats in de lessen aan de betreffende klassen.

3.6 Samenvatting

Vanaf dit punt is het helder op welke manier onderzoek wordt gedaan. Er is gekozen voor een quasi experiment. Tevens is nu duidelijk welke instrumenten hiervoor gebruikt gaan worden, namelijk: vragenlijsten, interviews, observaties en een logboek. In het volgende hoofdstuk zal beschreven worden wat de resultaten zijn van het gehele experiment.

Hoofdstuk 4: Resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de verzamelde gegevens beschreven en kort geanalyseerd. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven is, zijn er verschillende activiteiten binnen het experiment uitgevoerd, namelijk een vragenlijst, interviews en observaties. De uitkomsten van deze activiteiten moeten antwoord geven op de volgende onderzoeksvraag:

Leiden elementen uit oplossingsgericht onderwijs tot een verbetering van de relatie met de ADHD leerling en het onderwijs wat ik aan hen bied?

In onderstaande paragrafen worden per gestelde deelvraag van de onderzoeker de uitkomsten beschreven.

4.1 Hoe ervaren leerlingen met ADHD de relatie met en begeleiding van de docent?

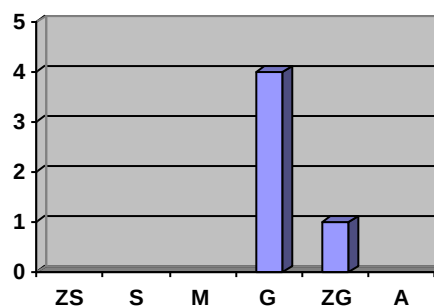
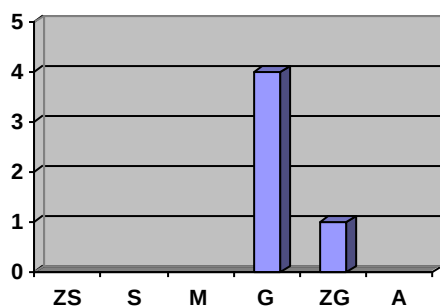
Als startmeting en eindmeting, is een vragenlijst afgenomen onder de onderzoeksgroep. De uitkomsten daarvan staan hieronder per vraag weergegeven. In de schema's staan de antwoorden per leerling beschreven en de grafieken geven het totaalbeeld weer. Zo kun je zien of de totale voortgang positief of negatief is. De linker grafiek geeft de startmeting aan en de rechter grafiek de eindmeting (na vier weken). De toelichtingen van de leerlingen per vraag worden daaronder opgesomd. De letters achter de opmerkingen geven het type leerling weer.

Vragenlijst (N=5)

1.

a. Hoe beleef jij het contact met jouw docent?

Leerling	Begin	Eind	Voortgang
A	goed	goed	Stabiel
B	goed	zeer goed	Gestegen
C	goed	goed	Stabiel
D	goed	goed	Stabiel
E	zeer goed	goed	Gedaald



ZS: Zeer slecht
 S: Slecht
 M: Matig
 G: Goed
 ZG: Zeer goed
 A: Anders

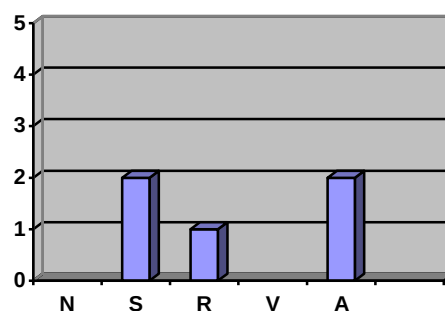
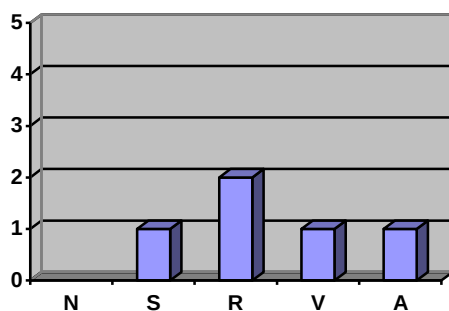
b. Kun je uitleggen hoe het komt dat je dit zo beleefd?

Het is gezellig (E), omdat ze rustig overkomt (C), ik word rustig van haar (D), ze begrijpt me goed (B), ze is duidelijk (A), ze helpt me goed (D).

2.

a. Wordt er door jouw docent rekening gehouden met ADHD?

Leerling	Begin	Eind	Voortgang
A	regelmatig	regelmatig	Stabiel
B	regelmatig	altijd	Gestegen
C	vaak	soms	Gedaald
D	soms	soms	Stabiel
E	altijd	altijd	Stabiel



N: Nooit
S: Soms
R: Regelmatig
V: Vaak
A: Altijd

b. Zo ja, hoe wordt dat dan gedaan?

Op de gang tot rust mogen komen (D), herinnering aan medicijnen (D / C / E)), ik word rustig gehouden (A), mij meer waarschuwingen en kansen geven (E), eerst rust creëren voor ze praat (C), ze zegt dat ik rustig moet doen (A / B), ze geeft extra aandacht (D).

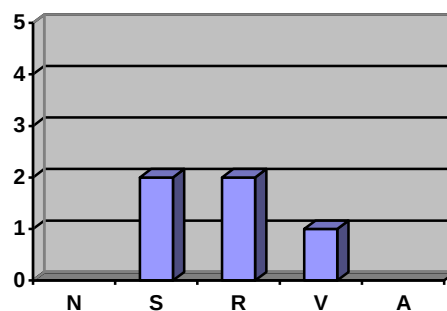
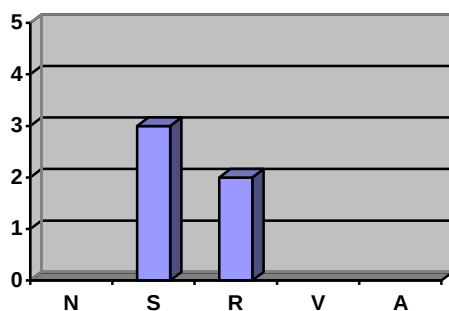
c. Zo nee, hoe zou de docent dat dan kunnen doen?

Mij vaker waarschuwen (C), niet doen of medicijnen een wondermiddel is (D), niet teveel op me letten (E).

3.

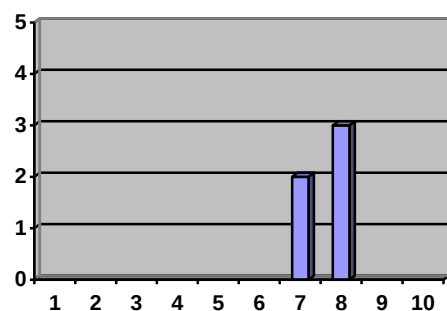
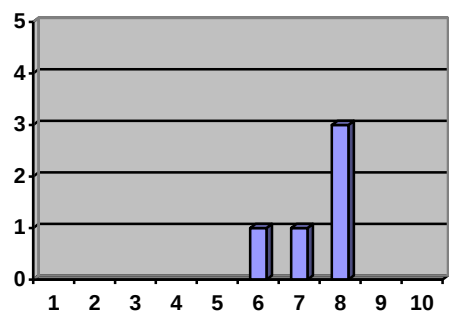
Heb jij denk je altijd hetzelfde doel in een les als de docent heeft? Willen jullie in een les hetzelfde bereiken?

Leerling	Begin	Eind	Voortgang
A	soms	regelmatig	Gestegen
B	soms	Vaak	Gestegen
C	regelmatig	Soms	Gedaald
D	soms	Soms	Stabiel
E	regelmatig	regelmatig	Stabiel



4. Hoe zou je de begeleiding van jouw docent die zij in de lessen geeft beoordelen? Stel je voor dat het getal 1 zeer slecht zou betekenen en het getal 10 zeer goed (dat het niet beter zou kunnen). Met welk getal beoordeel je de begeleiding dan?

Leerling	Begin	Eind	Voortgang
A	8	8	Stabiel
B	8	8	Stabiel
C	7	7	Stabiel
D	6	7	Gestegen
E	8	8	Stabiel



In bovenstaande gegevens is te zien dat er bij de ene vraag wel vooruitgang is geboekt en bij de andere niet. Echter is in tegenstelling tot de verwachting van de onderzoeker, bij de startmeting al behoorlijk goed gescoord. Dat geeft aan dat de interpretatie van de onderzoeker vooraf niet geheel reëel was, gezien de beleving van de leerlingen over het algemeen goed is. Opvallend is het feit, dat ondanks de leerlingen niet altijd hetzelfde doel hebben als de onderzoeker in een les heeft, de relatie daar niet onder lijdt. Bij leerling C is de score wel gedaald, maar blijft de uitkomst erg positief. Het zou kunnen dat het rekening houden met zijn ADHD als minder is ervaren omdat bepaalde opmerkingen minder goed zijn gevallen. Bij

leerling E zou het kunnen zijn dat hij het contact iets lager beoordeeld omdat het bijvoorbeeld minder gezellig was. Het gemiddelde cijfer dat de onderzoeker heeft gekregen voor de beoordeling van de begeleiding, is slechts met 0,2 gestegen (van een 7,4 naar een 7,6). Op de meeste vragen geven de leerlingen dezelfde score op de eindmeting als tijdens de beginmeting. Bij twee leerlingen is de score op één of twee onderdelen gedaald. Drie leerlingen zijn op ten minste één onderdeel gestegen. Aangezien de score niet duidelijk veranderd is, kun je hieruit opmaken dat de onderzoeksperiode van vier weken niet lang genoeg is om grote veranderingen te zien. De resultaten zijn gebaseerd op een momentopname bij de leerlingen. Bij leerling C en E is het bijvoorbeeld de vraag of stemmingswisselingen van invloed zijn geweest op de resultaten.

4.2 Hoe beoordelen leerlingen met behulp van de schaalvraag de lessen in al zijn facetten?

Om oplossingsgericht te werk te gaan, is ervoor gekozen om met de schaalvraag te gaan werken. De schaalvraag is één van de gesprekstechnieken die in diverse literatuur naar voren kwam. Om goed helder te krijgen wat van beide kanten uit (vanuit de leerkracht en de leerling) het doel is in een les is, is deze gesprekstechniek gekozen. De schaalvraag is door middel van interviews bij de leerlingen getoetst. Met de vragen die gesteld zijn, is duidelijk geworden welke score de leerlingen aan de lessen toekennen en wat er voor nodig is om daar samen in te kunnen groeien. De leerlingen mochten op alle facetten van een les reageren. In onderstaande matrix zijn deze gegevens weergegeven. Per leerling is van links naar rechts de voortgang te zien. De kwalitatieve gegevens zijn kort opgesomd.

Interview Schaalvraag (N=5)

Interview schaalvraag			
	Startmoment (week 1)	Middenmoment (eind week 2)	Eindmoment (week 4)
Leerling A	a) 7 b) Meestal werk ik gewoon goed, en heb ik een goed werktempo. c) Soms vind ik de	7 Het gaat naar mijn idee nog hetzelfde. Ik weet niet zo goed wat er	8 De sfeer is beter geworden, ik vind het gezelliger in de klas. De uitlegmomenten zijn zo goed. Ik vind dat de lessen zo goed

	uitleg wat lang. Het samenwerken lukt me niet altijd goed.	anders kan.	gaan. Weet niet hoe we het nog beter kunnen krijgen.
Leerling B	a) 8 b) Ik heb een fijne plek in de klas en zit niet meer bij M. in de buurt. Meestal ben ik wel rustig in de les. c) Soms begrijp je me niet goed, dan word je boos op me terwijl ik niets doe. Ik moet niet vergeten mijn medicijnen in te nemen.	7 Ik vind het wat minder goed gaan laatste lessen. Ik heb meer conflicten met klasgenoten. Andere dingen gaan nog wel goed. Ik vind dat andere leerlingen ook aangesproken moeten worden op hun gedrag. Sommige leerlingen doen stiekem als u niet kijkt iets gemeens. Daar moet beter op gelet worden.	8 De conflicten zijn weer opgelost. Ik geef het nu ook aan als ik denk dat u mijn niet goed begrijpt. Op de medicijnen moet ik blijven letten. Soms vergeet ik ze. Het helpt als ik er aan herinnert word. Verder gaan de lessen zo goed.
Leerling C	a) 7,5 b) Mijn gedrag is meestal goed, korte uitleg. c) Soms zou ik minder druk kunnen zijn, soms mag de uitleg nog korter.	7,5 Ik vind het nog niet heel anders gaan. Ik heb duidelijke opdrachten nodig als ik klaar ben met mijn normale werk.	7,5 Op zich gaan de lessen zo wel goed. Van mij mag de uitleg nog steeds korter. Ik blijf op een 7,5 omdat ik het goed vind gaan, maar het ook niet altijd super leuk vind. Dat ligt meer aan het vak dan aan hoe het tussen ons gaat.
Leerling D	a) 7.5 b) Ik word goed gecorrigeerd als ik teveel klets, dat vind ik fijn. Ik krijg extra aandacht bij wiskunde omdat ik	7.5 De zelfde dingen gaan nog steeds goed. Drukkere leerlingen zijn nu ook meer uit elkaar gehaald.	8 De afgesproken punten gaan steeds beter. De sfeer lijkt soms beter te zijn. Dat komt omdat het duidelijker is wat wel en niet mag. Ik heb laatst ook een afkoelmoment gekregen en dat werkt fijn vind ik.

	er moeite mee heb. Sfeer in de klas is goed. c) Drukkere leerlingen kunnen beter niet bij elkaar zitten. Verder zou ik een stoplicht goed vinden werken om aan te geven wanneer je wel en niet mag kletsen.	Soms werken mijn medicijnen nog niet helemaal, ik zou dan graag een afkoelmoment buiten het lokaal willen krijgen. Nu moet ik dan in het lokaal blijven.	Blijven letten om kletsen tijdens de uitleg.
Leerling E	a) 8 b) Jij bent rustig waardoor ik ook rustig word, je legt veel uit. c) Mijn medicijnen consequent innemen, docent rekening houden met dat het eerste lesuur medicijnen minder werken, docent consequenter handelen in het bestraffen en benoemen van stoorgedrag.	8,5 Je spreekt me expres heel rustig aan als ik druk ben. Ik heb soms wel last van leerling X, ik vind dat hij aangesproken moet worden op zijn gedrag. Docent houdt de komende lessen zijn gedrag extra in de gaten.	8,5 Er wordt consequenter gereageerd op stoorgedrag en het is duidelijker wie wel en niet mag samenwerken. Ik geef de lessen nog steeds een 8,5 omdat ik zo eigenlijk alles wel goed vind gaan. Maar ik vind het ook weer niet zo leuk om er een punt hoger van te maken. Blijven letten op welke leerlingen wel en niet kunnen samen werken en op medicijnen innemen.
a) Met welk punt schaalte de leerling de lessen in? b) Welke dingen zorgen ervoor dat de leerling op dit punt uitkomt? c) Welke dingen moeten er gebeuren om een puntje hoger te komen?			

De uitkomsten van de interviews worden als waardevol beschouwd, omdat de doelen en gedachten van de leerlingen steeds duidelijker zichtbaar worden. Van het startmoment naar

het eindmoment toe gewerkt, zijn alle leerlingen in ieder geval of op dezelfde score blijven hangen, of omhoog gegaan. De verkregen informatie tijdens het middenmoment maakte duidelijk op welke elementen de onderzoeker het handelen kon verbeteren en waar rekening mee gehouden moet worden. Net als bij de vragenlijst kennen ook hier de leerlingen de lessen een positieve score toe.

4.3 Handelt de onderzoeker oplossingsgericht tijdens de gegeven lessen?

Ondanks het feit dat het lastig is in een paar weken oplossingsgericht onderwijs toe te passen, is in hoofdstuk 2 wel gebleken dat er een mooie start in te maken is. In twee observaties in beide groepen is de voortgang van het professioneel handelen zichtbaar geworden. Ook hierbij is sprake van een start- en een eindmeting. Om het handelen in de verschillende klassen te kunnen vergelijken, is gekozen om de gegevens te verwerken in onderstaande kruistabellen. Per punt van observatie is de onderzoeker op diverse benaderingen van oplossingsgericht onderwijs getoetst. De verdere toelichting (kwalitatieve gegevens) van de observanten, oftewel de twee collega's, is eronder opgesomd.

Observaties (N=5)

(In onderzoeksgroep 1 zitten twee leerlingen met ADHD, in totaal dertien leerlingen. In onderzoeksgroep 2 zitten drie leerlingen met ADHD, in totaal vijftien leerlingen)

1.						
a. De leerkracht gaat uit van de mogelijkheden in zijn les.						
	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1		x			X	
Groep 2	x	x				
b. Mogelijkheid tot toelichting:						
Groep 1: De docent spreekt de leerlingen aan die hun huiswerk niet af hebben in plaats van de leerlingen die hun huiswerk wel af hebben een compliment te geven. / De docent besteed vooral aandacht aan de leerlingen die netjes met hun spullen klaar zitten voor de les. De docent luistert aandachtig naar de vragen die de leerlingen hebben.						
Groep 2: De leraar schat in wat er de dag ervoor is gedaan om zo erachter te komen waar ze best mee door kan						

gaan. Ze checkt of iedereen het snapt. / Leerkracht complimenteert iedereen die klaar zit met zijn spullen en netjes aan het wachten is op de les.

2.

a. De leerkracht geeft complimenten aan zijn leerlingen. (Hoe vaak?)

	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1		x	x			
Groep 2	x	x				

b. Mogelijkheid tot toelichting:

Groep 1: De docent complimenteert de leerlingen die hun boeken al op de goede blz. hebben liggen.

De docent complimenteert een leerling, die zijn vinger opsteekt. / De docent reageert vrijwel de gehele les door op dingen die de leerlingen goed doen (klaar zitten, hard werken, vinger opsteken. De leerlingen reageren hier positief op door meer daarvan te laten zien.

Groep 2: Regelmatig als het van toepassing is wordt er ene compliment gegeven. Niet overdreven dus. Meestal reageert ze bevestigend (vb: “ja, dat klopt”, “juist ja”, “goed gedaan”) Kleine dingetjes worden aangegeven. / Met regelmaat worden de volgende punten gecompimenteerd: goed klaar zitten, huiswerk afhebben, dat leerlingen hard aan het werk zijn.

3.

a. Uit het contact dat de leerkracht met zijn leerlingen maakt, blijkt een goede verstandhouding.

	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1	x	x				
Groep 2	x	x				

b. Mogelijkheid tot toelichting:

Groep 1: De docent is duidelijk in wat ze van de leerlingen verwacht maar kan dit ook brengen met een “grapje” en dit wordt door de leerlingen ook geaccepteerd. / De docent lacht om grapjes die de leerlingen maken. Daarnaast reageren de leerlingen positief op de verzoeken die de docent geeft, ze doen wat ze van hen vraagt.

Groep 2: Ze lachen samen om grappen, de leerlingen ontvangen non-verbale feedback van de leerkracht. Als ze

geen goede relatie zouden hebben, zouden de leerlingen er minder goed op reageren. / Ze maakt een grapje naar de kinderen toe en hebben het samen even over de weekendplannen.

4.

a. De leerkracht geeft de leerlingen positieve feedback.

	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1		x	x			
Groep 2		x	x			

b. Mogelijkheid tot toelichting:

Groep 1: De docent helpt de leerlingen bij de vragen die ze hebben. Vb: een leerling stelt een vraag. Na het geven van uitleg komt de leerling tot het juiste antwoord. De docent geeft de leerling een compliment. / De docent reageert geïnteresseerd op de verhalen van de leerlingen. Ook reageert ze positief als de leerlingen ene vraag aan haar stellen.
Groep 2: Ze reageert meestal bevestigend op een non-verbale manier als de leerlingen iets vragen of als ze ander gedrag moeten laten zien. Soms kan dit nog wel iets meer denk ik. / Op vragen en antwoorden die leerlingen geven wordt positief gereageerd („goed dat je het even aan me vraagt”).

5.

a. Uit de feedback van de leerkracht blijkt hij zij uitgaat van de toekomst. (Is op de toekomst gericht.)

	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1				x	x	
Groep 2		x	x			

b. Mogelijkheid tot toelichting:

Groep 1: Dit is deze les niet ter sprake geweest. / Door aandacht te besteden aan wat de leerlingen nog niet snappen voor het komende s.o., wordt de lesstof aangepast op de vraag van de leerling. Daar hebben ze komende les profijt van.
Groep 2: Ze spreekt leerlingen aan die niet meedoen met de uitleg. Ze wil namelijk dat zij er straks wel iets van begrijpen als ze aan de slag moeten met het zelfstandig werk. Toch blijft ze misschien iets te lang hangen op het negatieve daarvan. / Ze geeft meer aandacht aan de les van nu, dan wat geweest is. De leerlingen die hun huiswerk niet af hadden worden wel even aangesproken, maar er wordt niet teveel aandacht aan besteed.

6.						
a. De leerkracht leert uit fouten en doet meer van wat wel werkt.						
	Ja		Soms		Nee	
	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Groep 1	x	x				
Groep 2	x	x				
b. Mogelijkheid tot toelichting:						
Groep 1: Wanneer de docent in de gaten krijgt dat een bepaalde opmerking niet aanslaat bij de leerling en hij niets veranderd in zijn houding, dan probeert de docent het op een andere manier te bereiken (namelijk door hem even mee uit de klassensituatie te halen en hem op de gang even aan te spreken.) / Tijdens de uitleg begrepen meerdere leerlingen er niet zoveel van. Op dat moment werd er een andere strategie toegepast, waardoor de meerderheid het wel begreep. Groep 2: De leerkracht reageert op een andere manier naar de leerlingen toe als ze merkt dat de eerste manier niet werkt. / Het verbaal aanspreken werkt bij G. niet goed, dus ging ze daarna over op non-verbale communicatie.						

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat de onderzoeker in de beginmeting van het experiment al uitgangspunten van het oplossingsgericht onderwijs toepast. Vooral het hebben van een goede verstandhouding, de complimenten en de feedback komen naar voren. In de loop van de vier weken is er ook een groei zichtbaar geworden. Op alle observatiepunten is een vooruitgang geboekt of is de maximale score behaald. Tevens bestond de beleving dat de verrichte handelingen ook positief uitpakten op andere type leerlingen. Het zou daarom goed zijn hier verder onderzoek in te doen. Tot nu toe zijn alle ervaringen hierin positief.

De kwalitatieve gegevens van iedere vraag, zijn in onderstaand schema samengevat. De verschillende getoetste handelingen tijdens de observaties zijn hierbij gekoppeld aan de verschillende benaderingen van oplossingsgericht onderwijs, op basis van prioriteiten van de onderzoeker. Daaruit blijkt dat de basis vooral te halen valt uit een goede verstandhouding en complimenten.

Prioriteit	Theorie	Handelingen onderzoeker
1	Heeft een goede verstandhouding met leerlingen (Måhlberg & Sjöblom, 2008)	De relatie wordt als meest belangrijk ervaren. Verrichte handelingen zijn o.a.: humor toepassen / bijkletsen / helpen / non-verbale feedback toepassen.
2	Complimenteren (Goijaarts, 2009)	Complimenteren bij kleine dingen werkt goed. Denk aan: vinger opsteken / klaar zitten / spullen op orde hebben / hard werken / huiswerk afhebben.
3	Doe meer van wat werkt (Kienhuis, 2009)	Je benaderingswijze naar de leerling toe aanpassen wanneer iets niet werkt / uitleg in leerstof aanpassen.
4	Het geven van positieve feedback (Måhlberg & Sjöblom, 2008)	Positieve feedback is makkelijk te geven in de volgende situaties: geïnteresseerd reageren op verhalen van leerlingen / complimenteren / positief reageren als leerlingen iets vragen.
5	Gebruik maken van de sterktes en krachten van leerlingen (Kienhuis, 2009)	Aandacht hebben voor de leerlingen die netjes alle spullen klaar hebben liggen / aandachtig luisteren naar vragen / leerlingen complimenteren welke goed werken.
6	Uitgaan van de toekomst / uitzondering (Goijaarts, 2009)	Vooraf aandacht besteden aan de huidige les en de komende lessen, in plaats van terug te komen op dingen. Duidelijk zijn in je verwachtingen en leerlingen wel kort aanspreken als je onwensbaar gedrag laten zien, maar vervolgens meer aandacht hebben voor hetgeen wat je wel van ze wilt zien.

4.4 Logboek

In het logboek (Zie bijlage 7) zijn verschillende situaties beschreven die zich tijdens het experiment hebben afgespeeld. Hierin is het handelen van de onderzoeker en haar gemaakte keuzes zichtbaar gemaakt. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven staat, is hierbij het principe van ‘Working on what works’ in het achterhoofd gehouden. Dingen die vandaag niet goed werken, werken morgen ook niet. In soortgelijke situaties is daarom geprobeerd een andere keuze te maken.

Het logboek is waardevol om te zien welke situaties wel positief verliepen en welke minder. Vooral de reden waarom iets goed is verlopen, speelt daarbij een belangrijke rol. De aantekeningen in het logboek laten zien dat de onderzoeker bezig is geweest met reflectie op eigen handelen en het doel telkens weer heeft om dat te verbeteren.

4.5 Samenvatting analyse resultaten

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat zoals in de theorie al beschreven was, elementen van oplossingsgericht onderwijs een positief effect kunnen hebben op de omgang met leerlingen. Doordat de omgang met leerlingen positief is, verlopen de lessen ook op een prettige manier. Tevens is gebleken dat de startbeleving van de leerlingen al vrij positief was. Dit heeft er wellicht voor gezorgd dat de totale winst in vier weken niet erg groot is. Echter is het wel fijn om te constateren dat leerlingen zich goed voelen in de lessen en dit ook uiten. In het volgende hoofdstuk zullen naar aanleiding van bovenstaande resultaten conclusies getrokken worden.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven die getrokken kunnen worden uit de gegevens die in hoofdstuk 4 weergegeven zijn. Bij aanvang van dit onderzoek zijn er deelvragen geformuleerd die antwoord geven op de totale onderzoeksvraag. In dit onderzoek is eerst gekeken naar de vaardigheden die nodig zijn om als leerkracht op een goede manier een leerling met ADHD te begeleiden. Daarnaast zijn elementen uit de theorie van het oplossingsgericht onderwijs toegepast om de behoefte van de onderzoeker te realiseren, namelijk het hanteren van een fijne relatie met en goed onderwijs aan de ADHD leerling. In onderstaande paragrafen wordt per deelvraag beschreven welke conclusies getrokken kunnen worden. Tevens zullen er aanbevelingen worden gedaan.

5.1 Terugkoppeling theorie

In de vooraf bestudeerde theorie betreft oplossingsgericht onderwijs, werd duidelijk dat de grove lijn waar het om draait in deze methode, de manier is waarop de leerkracht de leerling aanspreekt, feedback geeft, lesstof aanbiedt en er meer op gericht is om de leerling zelf tot oplossingen te laten komen. Daarbij zijn de benaderingen van de leerkracht belangrijk (Måhlberg & Sjöblom, 2008). De literatuur beschrijft al vele positieve ervaringen met deze methode. Echter is nog niet bekend wat het specifieke effect is op de leerling met ADHD. Na dit onderzoek kan gezegd worden dat ook het effect op de leerling met ADHD positief is. In onderstaande paragrafen wordt deze uitspraak verder toegelicht. Echter moet er gerealiseerd worden dat het in dit onderzoek om vijf leerlingen gaat en de onderzoeksperiode kort is.

5.2 Beleving leerlingen betreft de relatie met de leerkracht

Kijkend naar de resultaten van de afgenomen vragenlijst, zie je dat de voortgang van de gegeven scores vrij stabiel zijn. Bij drie vragen heeft één van de vijf leerlingen een mindere score bij de eindmeting dan bij de beginmeting. De reden daarvan is niet helder toegelicht op het formulier. Echter zijn alle andere scores stabiel gebleven of gestegen. Bij de totale

beoordeling van de begeleiding scoort iedere leerling positief en blijft daarin hetzelfde. Eén leerling stijgt met haar gegeven score. De conclusie is dat bij een enkeling de elementen van oplossingsgericht onderwijs een positief effect hebben op de relatie leerling-leerkracht. Daarnaast kun je je afvragen of het reëel is om nog een veel hogere score te geven dan een zeven of acht. In de beleving van de leerlingen staat het cijfer negen namelijk voor bijna perfectie. Je kunt jezelf de vraag stellen of je deze score als leerkracht zou kunnen halen. Daarnaast blijkt de onderzoeksperiode kort te zijn om een grote vooruitgang te boeken. Hiermee is deelvraag 1 beantwoord.

5.3 Beleving leerlingen betreft de lessen die zij met de leerkracht hebben.

Door het toepassen van de schaalvraag werd duidelijk hoe de leerlingen de lessen beoordelen en werden tevens de redenen daarvan helder. Deze activiteit heeft positief uitgekapt. Drie van de vijf leerlingen stijgen in hun score. De andere twee leerlingen blijven stabiel. Ook in dit onderdeel van het experiment bleken de leerlingen al een positieve beeld te hebben. Conclusie is dan ook dat de inzichten gekregen door de interviews, ervoor gezorgd hebben dat de meerderheid van de leerlingen de lessen prettiger is gaan ervaren. Het effect van de schaalvraag is dus positief. Hiermee is deelvraag 2 beantwoord.

5.4 Handelingen van de onderzoeker

Tijdens het experiment is tevens onderzocht of de onderzoeker na de bestudeerde literatuur, de gekozen elementen van oplossingsgericht onderwijs toe kan passen in de praktijk. Uit de observaties blijkt dat de onderzoeker tijdens de startmeting al veel handelingen uitvoert, maar dat er naar de eindmeting toe ook nog een groei is doorgemaakt. Dit bewijs is voor dit onderzoek belangrijk, omdat er wel vastgesteld moet kunnen worden dat de leerkracht professioneel handelt. De uitkomsten van de observaties laten dit zien. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag 3. Tevens laten de beschrijvingen in het logboek zien dat de onderzoeker continu bezig is met reflectie op situaties.

5.5 Eindconclusie

Leiden elementen uit oplossingsgericht onderwijs tot een verbetering van de relatie met de ADHD leerling en het onderwijs wat ik aan hen bied?

Het antwoord op deze vraag is gebaseerd op de interpretaties van de onderzoeker en van de professionals op dezelfde werkvloer. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de Frater van Gemertschool met vijf geselecteerde gediagnosticeerde ADHD leerlingen. Deze gegevens zijn bepalend voor de eindconclusie. Voor het doel van dit onderzoek is de validiteit voldoende, maar om een grotere conclusie te trekken, zal op een andere manier vervolgonderzoek gedaan moeten worden. Op dit moment kan op de onderzoeksvraag “ja” geantwoord worden. Het proces heeft ernaar geleid dat de onderzoeker zich elementen van oplossingsgericht onderwijs eigen heeft gemaakt. Deze elementen zijn vooral de diverse benaderingen in de lessen (zie prioriteitenlijst P 4.3) en het toepassen van de gesprekstechniek: de schaalvraag (Måhlberg & Sjöblom, 2008) (La Fevere de Ten Hove, e.a., 2008). Deze basishouding van oplossingsgericht werken heeft een positief effect gehad op de begeleiding die geboden werd aan de ADHD leerlingen. Zowel de leerkracht als de leerling geven na het proces aan het fijn te vinden samen na te denken over hoe een situatie prettiger gemaakt kan worden. Ook de positieve benadering blijkt iedere les weer de kracht te zijn om er samen iets van te maken. Het gaat nog wel een stap verder om een definitieve conclusie te hangen aan de vraag of oplossingsgericht onderwijs de beste methode is om toe te passen op de ADHD leerling. Daar is nader onderzoek voor vereist. Het zou daarom interessant zijn om op meerdere scholen dit onderzoek uit te voeren, met andere leerkrachten, andere leerlingen en een grotere onderzoeksgroep.

5.6 Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek, kunnen er aanbevelingen worden gedaan. Op de eerste plaats zijn er aanbevelingen die naar de onderzoeker zelf toe gedaan kunnen worden. Daarnaast zijn er aanbevelingen gedaan richting collega's toe die ook werkende zijn op de Frater van Gemertschool. Ten slotte zal er een aanbeveling voor vervolgonderzoek worden omschreven.

5.6.1 Aanbevelingen voor de onderzoeker

In dit onderzoek zijn de eerste stappen gemaakt om oplossingsgericht onderwijs toe te passen in het dagelijkse lesgeven en in de dagelijkse begeleiding die de onderzoeker biedt. De effecten zijn positief ondervonden. Dat betekent dat het goed zou zijn wanneer ook andere elementen van deze methode verder doorgevoerd gaan worden in de praktijk. De stap om volledig oplossingsgericht onderwijs uit te voeren, is namelijk groter dan de gemaakte stap.

Daarom wordt aanbevolen om de professie van het oplossingsgericht onderwijs verder eigen te maken en daarmee onder andere meerdere gesprekstechnieken te gebruiken.

5.6.2 Aanbevelingen voor de Frater van Gemertschool

Uit dit praktijkonderzoek is gebleken dat de uitgevoerde elementen van oplossingsgericht onderwijs voor verheldering zorgen op verschillende gebieden. Doordat duidelijk is wat je van elkaar mag verwachten als leerling en leerkracht zijnde, maak je het mogelijk om lessen voor beide kanten zo prettig mogelijk te laten verlopen. Na vier jaar werkervaring op de Frater van Gemertschool, kan de onderzoeker inmiddels zeggen dat vele escalaties in lessen plaatsvinden, omdat er onduidelijkheden zijn in wat de leerling en leerkracht van elkaar verwachten. Het zou daarom goed zijn om dieper in te gaan op wat de doelen van beide partijen zijn. Collega's zouden de elementen van de besproken methode uit kunnen voeren, om zo escalaties te voorkomen. Daarbij moet wel in het achterhoofd gehouden worden dat het uitvoeren van deze methode een proces is en een training daarin noodzakelijk is.

5.6.3 Aanbevelingen voor nader onderzoek

Zoals al eerder genoemd is, is het interessant om een soortgelijk onderzoek uit te voeren op andere soortgelijke scholen, om zo het antwoord op de onderzoeksvraag zo valide mogelijk te maken. Op het moment dat andere mensen hiermee aan de slag gaan, kunnen de belevenissen verschillen. Op deze manier kunnen er meerdere inzichten worden opgedaan. Tevens zou het op de Frater van Gemertschool goed zijn om te kijken of de methode oplossingsgericht onderwijs ook positief uitpakt op leerlingen die te maken hebben met een andere ontwikkelingsstoornis. Hoe zouden de ervaringen zijn met leerlingen die te maken hebben met bijvoorbeeld ASS (Autistisch Spectrum Stoornis), zoals PDD-NOS en Asperger, of met ODD (Oppositieel Opstandige Gedragsstoornis)? Een antwoord op die vraag is waardevol, gezien de dagelijkse praktijk hiermee van doen heeft.

Hoofdstuk 6: Reflectie op het onderzoek

In deze reflectie wil ik als onderzoeker terugkijken naar het proces van dit onderzoek en vertel ik tevens kort de periode vooraf aan dit onderzoek. Vier jaar geleden ben ik gestart als vers afgestudeerde leerkracht op de Frater van Gemertschool. Het eerste jaar deed ik ontzettend veel nieuwe ervaringen op. Om mijn kennis, vaardigheden en houding te verbeteren, ben ik een jaar later gestart aan de opleiding ‘Gespecialiseerd leerkracht’. Het onderwerp van dit meesterstuk is dan ook vooral gebaseerd op de verlegenheids situatie van twee tot drie jaar geleden. In deze periode van mijn loopbaan, liep ik vrijwel dagelijks tegen lastige situaties met kinderen met ADHD aan. In de loop van de jaren ben ik uiteraard daar steeds vaardiger in geworden. Dat blijkt ook wel uit de uitkomsten van dit onderzoek. De relatie in de startmeting met de onderzoeksgroep, was al erg positief. Toch is ervoor gekozen om dit onderwerp, ‘Leerlingen met ADHD’, verder uit te werken. De theorie van oplossingsgericht onderwijs sloot mooi aan bij de behoeften van mij als leerkracht en bij de behoeften van de school.

Dit onderzoek heeft er toe geleid dat ik als mens en als leerkracht ben gegroeid. Zowel in mijn kennis, als in mijn vaardigheden en ook in mijn houding. De literatuur rondom de gedragsstoornis ADHD en de theorie van oplossingsgericht onderwijs, hebben er zorg toegedragen dat mijn kennis verbreed is. Deze kennis kan dagelijks iets opleveren in mijn praktijk. Tevens zijn mijn vaardigheden als leerkracht en mentor verbeterd. Door andere benaderingen en gesprekstechnieken toe te passen, bereik ik andere resultaten in de lessen en in de begeleiding van leerlingen. Het effect van deze vaardigheden ervaar ik in algemeen als positief en niet per se alleen op leerlingen met ADHD. Mijn doel is daarom ook zeker om dit vast te houden en dit verder uit te breiden. De positieve en onderzoekende houding die ik afgelopen periode heb gehad, heeft mij naast de leerkracht die ik ben, ook als mens veranderd. In andere situaties dan het lesgeven, probeer ik ook op een andere manier naar zaken te kijken om zo tot de juiste beslissingen en oplossingen te komen. Ik ervaar dit als een zeer prettige bijkomstigheid van dit onderzoek.

Het proces van dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik me nog beter aan kan passen op de verschillende vragen en behoeften van onze leerlingen op de Frater van Gemertschool. Wat ik vooral als leuk heb ervaren in het doen van onderzoek, is het samen met andere mensen puzzelen over wat de gegevens die ergens uit komen, nu eigenlijk zeggen en betekenen. Wat

ik lastig vond aan het gehele proces, was in eerste instantie de start van het onderzoek. “Hoe kom ik tot een reële onderzoeksvraag en wat moet ik ervoor doen om een antwoord daarop te krijgen?” Deze vraag heeft maanden lang door mijn hoofd gespeeld. Ondanks dat ik een ‘doener’ kan zijn, was ik in deze fase van het onderzoek nog teveel aan het nadenken hoe ik iets aan moest pakken. Deze fase van onzekerheid heb ik als onprettig ervaren. Betreft de critical friends, kan ik zeggen dat daar wisselingen in geweest zijn. In de beginfases van mijn onderzoek hebben vooral collega’s meegedacht. Dit was prettig omdat zij weten welke praktijkervaringen ik dagelijks op doe. In de laatste periode van het onderzoek heeft mijn zus een grotere rol gespeeld. Ook dit was erg prettig omdat zij er weer met een neutrale blik naar kon kijken. Tevens heeft mijn begeleider vanuit de Fontys OSO, Huib Geldof, telkens meegedacht over wat wel en niet haalbaar zou zijn en wat misschien nog aangepast moest worden.

Betreft de validiteit van dit onderzoek, kun je zeggen dat de herhaalbaarheid misschien nog beter kan. Bij dit experiment ben je enigszins afhankelijk van de relatie die de onderzoeker al met de leerlingen heeft. Tevens speelt de interpretatie van de onderzoeker en de collega’s een rol. Gezien we wel over professionals mogen spreken, mag ervan uitgegaan worden dat deze interpretaties wel waardevol zijn. De nauwkeurigheid van dit onderzoek was voor deze onderzoeksvraag voldoende. De diverse resultaten geven een antwoord op de deelvragen. Een volgende keer zou ik toch voorkeur geven aan een grotere onderzoeksgroep en een langere periode van onderzoek. Dit zou kunnen leiden tot meer betrouwbaarheid van het onderzoek. Deze gedachte zal daarom in de toekomst meegenomen worden.

Het huidige doel van de onderzoeker, ‘het verbeteren van de eigen vaardigheden in de praktijk’, is zeker bereikt!

Literatuurlijst

Boeken:

Bruininks, A.C. (2002). *Ze doen het niet expres, aanpak bij aandachtsstoornissen en hyperactiviteit*. Utrecht: SWP

Cauffman, L. & Dijk, J. van (2009) *Handboek oplossingsgericht werk in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs

Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Le Fevere de Ten Hove, M. & Callens, N. & Geysen, T. & Maene, W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Lieshout, T. van (2002) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen Naar een gelukkiger school!.* Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Paternotte, A. & Buitelaar, J. (2007) *Het is ADHD. Alles over de kenmerken, diagnose, behandeling en aanpak thuis en op school*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Artikelen:

Bannink, F. (2005) De kracht van oplossingsgerichte therapie: een vorm van gedragstherapie. *Gedragstherapie*, 38, 1, 5-16 .

Goijaarts, A. (2009) Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces: in gesprek met leerlingen. *Zorgbreed, tijdschrift voor integrale leerlingenzorg*. Maart april mei 2009, 23, 30-33

Kienhuis, J. (2009) Oplossingsgericht werken in uw klas: WOWW aanpak ‘Working On What Works’. *Zorgbreed, tijdschrift voor integrale leerlingenzorg*. Maart april mei 2009, 23, 2-6.

Websites:

www.fratervangemertschool.nl

www.wikipedia.nl

Boeken ter suggestie (naast literatuurlijst):

Boer, B. e.a. (2007) *De moeilijke klas*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant

Freed, J. & Parsons, L. (2007) *Ik denk in beelden, jij onderwijst in woorden*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Waard, H. de & King, D. (2008) *Tips voor lesgevers, suggesties voor meer werkplezier*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

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

Bijlagen

Bijlage 1: Enquête personeel

Enquête Onderzoek

Didactisch en pedagogisch handelen met de hulpvraag ADHD

Ik werk nujaar onderwijservaring.

Onderstaande vragen zijn open vragen:

1. Welke definitie zou jij geven aan het gedragsstoornis ADHD?

.....

.....

.....

.....

2. Probeer te beschrijven met welke aspecten binnen de hulpvraag ADHD, je altijd rekening houdt.

.....

.....

.....

.....

3. Geef aan op welke manier je dit doet.

.....

.....

.....

.....

Onderstaande vragen zijn meerkeuze vragen. Omcirkel het antwoord wat het meeste van toepassing is.

Betekenis van de keuzes:

NEE: overduidelijk nee

Nee: meer een neiging naar nee.

Ja: meer een neiging naar ja

JA: overduidelijk ja

4. Vind je dat er op de Frater van Gemert Tilburg een duidelijke handleiding is met betrekking tot de omgang met leerlingen die de hulpvraag ADHD hebben?

NEE! Nee Ja JA!

5. Vind je dat we genoeg aandacht besteden aan de begeleiding van nieuwe docenten met betrekking tot deze hulpvraag?

NEE! Nee Ja JA!

6. Vind je dat jij zelf de juiste ideeën in je rugzak hebt zitten om altijd op een prettige manier om te gaan met leerlingen met ADHD?

NEE! Nee Ja JA!

7. Als er een handwijzer op school aanwezig zou zijn in het handelen met ADHD, zou je die dan gebruiken?

NEE! Nee Ja JA!

Bedankt voor je medewerking!



Omdat uiteindelijk alleen de meerkeuze vragen gebruikt zijn om iets te onderzoeken, worden alleen daarvan de resultaten zichtbaar gemaakt:

Vraag	Antwoord	Frequentie
4	NEE!	1
4	Nee	8
4	Ja	5
4	JA!	1

Vraag	Antwoord	Frequentie
5	NEE!	3
5	Nee	10
5	Ja	2
5	JA!	0

Vraag	Antwoord	Frequentie
6	NEE!	3
6	Nee	7
6	Ja	5
6	JA!	0

Vraag	Antwoord	Frequentie
7	NEE!	0
7	Nee	1
7	Ja	6
7	JA!	8

Bijlage 2: Aanpakken ADHD (van Lieshout)

Tabel 6.1 Enkele verschijningsvormen van ADHD en een aanpak hiervan.

Probleem	Aanpak
1 De jongere heeft geen zelfregulerend vermogen. Hij heeft grote concentratie- en aandachtsproblemen.	Structureer alle situaties voor, met name huiswerk, pauzes en vrije situaties. Bied steeds ordening, structuur van buitenaf aan. De jongere blijft hiervan afhankelijk. Betrek hem er steeds weer bij, als je hem ziet wegdwalen. Help hem zo allerlei prikkels beter te verwerken. Geef hem een rustige plaats; eventueel bij proefwerken een plekje in een aparte ruimte of op de gang, als daar geen anderen zijn.
2 De jongere is impulsief in denken en doen.	Train de 'Stop denk doe' methode. Benaadruk dit steeds. Bespreek situaties na: 'wat is het gevolg van je gedrag, wat kun je beter doen?' Reageer alleen op de jongere als hij zijn vinger opsteekt, zo leert hij reacties uit te stellen.
3 De jongere is gauw uitgekeken op opdrachten, vindt ze snel saai en raakt daardoor afgeleid.	Geef de jongere interessante, prikkelende taken, anders verslapt zijn aandacht snel en wordt hij afgeleid door allerlei inwendige en uitwendige prikkels.
4 De jongere is zwak in plannen, ordenen en organiseren.	a Leer hem werken volgens een vast oplossings-, en stappenplan; deze denkstappen visualiseren op kaartjes: Stop: wat is precies het probleem? Denk: welke mogelijkheden zijn er? Kies: welke oplossing kies je? Doe: ga aan de slag met de gekozen oplossing. Keur: werkte de oplossing? Ben je nog niet tevreden, kijk dan of een andere oplossing wel werkt. Verbeter zo via zelfpraak de zelfcontrole van de jongere (dit is een cognitieve techniek). b Geef duidelijke, korte enkelvoudige instructies. c Geef één opdracht tegelijk, maak dag-/week-schema's d Geef tussentijds instructie en feedback, mondeling én op schrift. e Help hem op weg met zijn werk, geef hem extra tijd en uitleg, train zijn geheugen door hem 'ezelbruggetjes' te geven. f Zorg dat hij zijn huiswerk goed noteert.

- g Zorg dat hij voldoende hulpmiddelen heeft om zijn werk goed te organiseren: gele memo's, gekleurde stickers, een horloge met alarm, enzovoort.
- h Oefen vanaf het begin routines in door in een 'contractje' allerlei afspraken vast te leggen: plaats en tijdstip van huiswerk maken, welke hulp hij daarbij krijgt, het aftekenen van taken, de beloning als het af is volgens planning (Paternotte, 2001).
- 5 De jongere heeft veel motorische onrust, friemelt overal aan.
- Geef ruimte om zich af en toe uit te leven in beweging. Geef heel precies aan wanneer die motorische onrust niet toegestaan is, reguleer dit duidelijk.
- 6 De jongere heeft omgangsproblemen door opgewonden, impulsief gedrag. Hij stoort anderen, dringt zichzelf op.
- a Wees nabij, wees altijd als eerste in het lokaal.
- b Geef korte time-outs, waarbij jij de regie houdt, geef aan wanneer de jongere terug mag in de les.
- c Spreek non-verbale signalen af, waarmee je hem kunt bijsturen.
- d Leg uit wat er is misgegaan, maak heel duidelijke, concrete, korte afspraken met een beloningssysteem eraan gekoppeld. Dit kan bijvoorbeeld met een Goed Gedrag Kaart of met een dagelijkse rapportagekaart voor een beperkt aantal geformuleerde doelgedragingen.
- e Blijf hem veelvuldig herinneren aan de afspraken, laat hem zelf verwoorden wat hij ook alweer zou doen.
- f Stel je maatregelen zakelijk, neutraal. Probeer niet kwaad te worden. Bied in plaats van straffen keuzes aan. Als je echt moet straffen, houd die dan kort. Begrens onacceptabel gedrag duidelijk. Bespreek helder de consequenties van ongewenst gedrag en voer die ook uit.
- g Verval niet in discussies, verbaliseer niet te veel, houd het kort. Een gebaar maakt bij hem vaak meer indruk dan veel gepraat.
- h Wees zeer alert op positief gedrag en benoem dit telkens, waardoor zijn zelfbeeld positiever kan worden. Moedig hem aan vragen te stellen als hij iets (door zijn drukte) heeft gemist.
- i Leer hem (positief) gedrag van anderen observeren, bied hem eventueel een sociale vaardigheidstraining aan.

Bijlage 3: Aanpakken ADHD (Paternotte & Buitelaar)

ADHD in de klas

Probleemgebied Taakaanpak	Mogelijke strategie ■ één opdracht tegelijk ■ kortdurende (deel)taken ■ verkorte taken ■ werkbladen één voor één aanbieden ■ leerling opdracht laten herhalen ■ volgorde voor de uitvoering van de taak op schrift bij de hand laten houden (pictogram) ■ instructie met koptelefoon/cassette-/cd-speler. ■ aanwijzingen (regels) op losse kaarten die systematisch bij elk vak worden opgeborgen ■ onderstrepen of markeren van voorbeelden, kernwoorden/feiten ■ checklijstjes ■ extra tijd
Motorische activiteit	■ wiebelen en draaien negeren ■ af en toe activiteit toestaan
Impulsiviteit	■ regels en structuur aanbieden ■ afspraken over vrije situaties ■ instructie met koptelefoon ■ afspraken over interrupties/vinger opsteken
Relatie met klasgenoten	■ voorkom dat groepsprocessen gestoord worden door impulsiviteit ■ voorkom pesten ■ train sociale vaardigheden ■ overweeg voorlichting over ADHD (spreekbeurt)
Speciale zaken	■ overleg met de chauffeur als het kind met een busje wordt opgehaald ■ regel extra toezicht bij uitstapjes, schoolevenementen etc.

Aanpassingen op school

In het algemeen dient het accent bij de begeleiding van leerlingen met ADHD te liggen op de ondersteuning van zelfregulatie en zelfcontrole en het voorkomen van negatieve interacties. In het basisonderwijs wordt dat uitgewerkt in veel regels en structuur, specifieke taakaanpak en een benadering die past bij jongere leerlingen. Er dient rekening te worden gehouden met bijkomende stoornissen, zoals leerstoornissen. Er moet aandacht zijn voor het herhaaldelijk inoefenen van vaste routines. Hieronder volgt een samenvatting van adviezen die in de literatuur (onder andere van Parker en Barkley)⁴ worden gegeven.

Probleemgebied	Mogelijke strategie
Gedrag algemeen	■ duidelijkheid over het gewenste gedrag ■ directe reactie op gedrag ■ bevorderen positief gedrag door positieve aandacht ■ zoveel mogelijk negeren negatief gedrag ■ afkeuring negatief gedrag laten volgen door aanmoediging ■ gedrag tijdig inperken ■ specifiek doelgedrag prijzen ■ consequent zijn ■ individuele aandacht ■ werken met beloningssystemen ■ werken met zelfmonitoringprogramma's ■ werken met gedragscontracten ■ time-out bij onacceptabel gedrag ■ stimuleer buddycontact met goed voorbeeldfiguur
Aandacht/concentratie	■ strategische plaats in de klas (bij leerkracht in de buurt, niet bij afleidende prikkels als ramen, ventilatoren etc. en zo mogelijk met ruime afstand tot medeleerlingen) ■ oogcontact met de leerkracht ■ fysiek contact/schouderklop ■ aanbod leerstof variëren; multi-sensoryaanpak (verbaal, visueel, motorisch) ■ noteblocs (gele briefjes) ■ bij lezen de leerling een bladwijzer met kernvragen bij de hand laten houden (wie, wat, waar, waarom, hoe? etc.) ■ blanco kaart om deel werkblad mee af te dekken ■ rustige werkbladen met aandachttrekkende kernzaken ■ voorkom verveling ■ (digitaal) horloge met alarm

Bijlage 4: Observatieformulier ADHD vriendelijke handelen

Observatieformulier: rekening houden met ADHD binnen de lespraktijk Frater van Gemert school

Probleemgebied	Mogelijke strategie	Wordt toegepast? Hoe?
Aandacht / concentratie	Strategische plaats in de klas	
	Oogcontact met leerkracht	
	Fysiek contact/schouderklop	
	Multi-sensoryaanpak (verbaal/visueel/motorisch)	
	Hulpmiddelen zelfstandig werken aanbieden	
	Verveling voorkomen	
	Leerling steeds betrekken bij de les	
	Biedt genoeg structuur	
Evt. andere opmerkingen		
Impulsiviteit	Afspraak vinger opsteken consequent uitvoeren	
	Afspraken maken over evt. vrije situaties	

	Stop-denk-doe methode toepassen	
Evt. andere opmerkingen		
Taakaanpak	Één opdracht tegelijk	
	Kortdurende taken	
	Leerling opdracht laten herhalen	
	Evt. extra aanwijzingen ter ondersteuning vakgebied	
	Checklist gebruiken	
	Extra tijd toepassen	
	Interessante en prikkelende taken	
	Stop-denk-doe methode toepassen	
	Duidelijke korte instructie	
	Check of het huiswerk goed is doorgekomen/genoteerd	

Evt. andere opmerkingen		
Hyperactiviteit	Beweeglijkheid in bepaalde mate negeren	
	Af en toe activiteit toestaan	
Evt. andere opmerkingen		
Contact met klasgenoten (vertonen van 'stoorgedrag')	Wees als eerste aanwezig in het lokaal	
	Voorkom pesten naar beide kanten	
	Les waar nodig klasgenoten gedrag van ADHD leerling uit	
	Voorkom dat groepsproces gestoord wordt door impulsiviteit/hyperactiviteit	
	Geef evt. time-out om leerling af te laten koelen	
	Gebruik non-verbale signalen om leerling	
	Gebruik evt. beloningssysteem (goed-gedrag-kaart)	
Evt. andere opmerkingen		

Algemeen	Herinner leerling aan afspraken	
	Verval niet in discussie	
	Wees consequent	
	Gebruik i.p.v. een straf, keuzemogelijkheden waar de leerling uit kan kiezen	
	Wees alert op positief gedrag en benoem dit telkens	
	Geef directe feedback	
	Negeer waar mogelijk negatief gedrag	
	Bij echt onacceptabel gedrag, time-out als gevolg (lesverwijdering)	
Evt. anders opmerkingen		

Toelichting op de observatie:

- Waar de docent bovenstaande stappen niet toepaste, was het wel nodig geweest?

.....

- De volgende strategieën miste ik in het formulier:

.....

- Tips voor in de toekomst n.a.v. observatie:

.....

Bijlage 5: Verslag interview

Interview Oplossingsgericht onderwijs

Datum: 8 feb. 14.30 uur

Betrokkene: De heer Arie Goijaarts

Als voorbereiding op het interview, heeft de heer Goijaarts een korte omschrijving van mijn doel bij dit onderzoek gekregen. Hij was zeker bereid om samen te praten over de ideeën die we hebben rondom oplossingsgericht onderwijs. Na het bestuderen van Harinck, is gekozen om een semi-gestructureerd interview te houden. Een aantal hoofdvragen staan vast, maar de ruimte is er om daar verder vanaf te wijken. Met een recorder zal het interview worden opgenomen om vervolgens de verwerking ervan te vergemakkelijken.

1. Korte inleiding geven betreft het onderzoek. Het doel van het interview wordt hierbij duidelijk. (Doel: wat verstaat deze expert onder oplossingsgericht onderwijs en welke tips heeft hij om deze theorie terug te laten komen in de dagelijkse lessen.)
2. Context van mijn school verduidelijken. (werken met kinderen waarbij ADHD gediagnosticeerd is)

Daadwerkelijke vragen:

3. a. Wat verstaat u onder oplossingsgericht onderwijs?

De term oplossingsgericht werken kan op 1 A4. Het is een simpel concept. Je richt je op de positieve dingen, de dingen die werken en daar ga je meer van doen. Er zijn inderdaad wel meer stappenplannen bekend die je uit kunt voeren in individuele gesprekken, en minder gerichte zaken die je kan doen in de complete groep.

- b. Wat is de belangrijkste handeling om uit te voeren als je oplossingsgericht te werk wilt gaan?

Als je je focust op je eigen leerkrachtgedrag, is denk ik de eerste vraag aan jezelf: waar ben jij goed in? Als jij lesgeeft aan een groep, wat zijn dan de aspecten die jij goed vindt werken en dus fijn zijn? Daar moet je eerst achter zien te komen. Als je meer gericht bent op het gedrag van de leerling, ga je kijken (ondanks de problematieken die er spelen) wat er bij de leerling wel werkt en goed gaat. Als je groepsgericht gaat kijken, ontkom je er niet aan om eerst naar alle individuen te kijken. Uiteindelijk zul je het met de groepssamenstelling moeten doen die je op dat moment hebt. Ook hier zul je dus gaan moeten kijken welke aspecten in de groep wel werken en daar jezelf meer op moeten gaan richten.

4. Welke ervaringen heeft u hiermee opgedaan?

Ik ben er heel lang sceptisch over geweest. Vooral over het feit of dat positieve altijd maar zou moeten helpen... Daarnaast is het lastig als anderen mensen niet weten welke doelen ze hebben en waar ze naar toe willen werken. Voordat ik bij Fontys kwam, was ik altijd meer probleemgericht bezig. Nu ben ik erachter gekomen dat je toch in iedere situatie iets kan creëren om toch tot oplossingen te komen. Ik ben zelf nog met onderzoek bezig, gericht op één op één gesprekken. Verder geef ik workshops e.d.

5. a. Kunt u iets vertellen over het toepassen van oplossingsgericht onderwijs bij leerlingen met ADHD?
b. Heeft u daar ervaring mee opgedaan en hoe was die ervaring?
Niet per se gericht op ADHD.
6. a. Heeft u ideeën over hoe je oplossingsgericht onderwijs kan doorvoeren in je dagelijkse lessen? (concrete voorbeelden)

Je zal in je eigen praktijk goed moeten kijken wat goed werkt in jouw gedrag en wat bij de leerlingen goed gaat en dat steeds benoemen. Ben je genoeg gefocust op de punten die goed gaan? Wat je n.a.v. de startmeting kan doen, is goed te kijken naar de momenten waarop de les goed draaide, de leerlingen goed bezig waren. Wat was op dat moment jouw gedrag? Daarnaast is het heel belangrijk goed contact met de leerlingen zelf te houden over hoe zij vinden dat het gaat en wat zij nodig hebben om lessen beter te laten verlopen. Het zou daarom nu goed zijn om als tussenevaluatie met de leerlingen nogmaals hierover te spreken, zodat je met duidelijke ideeën / afspraken met elkaar verder kan.

Verder kan je in de twee groepen waar het om gaat, de schaalvraag gaan gebruiken om er samen met je groep achter te gaan komen waar we nu staan. Welk punt geven we ons zelf. Wat maakt het dat we ons zelf dit punt geven. Daarnaast ga je samen als groep kijken wat er nodig is om eventueel tot een hoger punt te komen. Zo kun je iedere les erop terugkomen wat er beter gaat of waar we nog aan moeten werken.

Uiteindelijk kun je na een bepaalde tijd samen kijken of je samen de lessen een hoger punt kan geven. De controle die uiteindelijk in je scriptie terug zal moeten komen, kan ook heel erg gericht zijn op de eigen observaties en reflecties die je met jezelf houdt. Je hoeft mijn inziens niet per se met allerlei instrumenten te werken om duidelijk te krijgen of deze onderwijsmethode voor jou werkt. Voor een wetenschappelijk onderzoek zouden de bewijzen niet hard genoeg zijn, maar voor dit type onderzoek lijkt me dat wel.

Tips:

- Ga bij alles wat je doet na, of degene die je begeleid daar baad bij heeft.*
- Richt je op wat wel goed werkt. Krijg concreet in beeld wat de groep nodig heeft.*
- Ben gericht op de toekomst.*

b. Hoe kan ik mijn methodegebonden wiskunde of Nederlandse les zo ombuigen, dat ik oplossingsgericht onderwijs aanbied?

Zie antwoord hierboven

7. Hoe zou ik kunnen testen of dit soort onderwijs positief uitpakt op de betreffende leerlingen?

Stel gericht aan de leerlingen de vraag wat zij nodig hebben zodat voor hen de les prettig verloopt.

8. Wat zou een valkuil kunnen zijn als je oplossingsgericht wil gaan werken?

Dit is inderdaad belangrijk om te weten. De grootste valkuil is denk ik dat je teveel complimenten wil gaan geven en alles positief ziet, zodat het niet meer realistisch is. Complimenten worden dan ook niet altijd gewaardeerd als ze niet geloofwaardig zijn. De momenten waarop je oplossingsgericht onderwijs goed kan toepassen, zijn de momenten waarop er complexe situaties zijn. Probeer je dan juist niet op alle oorzaken te richten, maar juist op hoe je oplossingen kan maken. Kijk waar je het goed kan gebruiken.

9. Kent u soortgelijke onderzoeken?

Onderzoek student over oplossinggericht werken, wordt opgestuurd. Dit is wel meer gericht op individuele leerlingen i.p.v. op de groep.

Vragenlijst:

65

4. Hoe zou je de begeleiding van jouw docent die zij in de lessen geeft beoordelen? Stel je voor dat het getal 1 zeer slecht zou betekenen en het getal 10 zeer goed (dat het niet beter zou kunnen). Met welk getal beoordeel je de begeleiding dan?	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10
--	--

Interview:

Als we uitgaan van een schaal van 0 tot 10, waarbij 10 betekent dat je helemaal tevreden bent over hoe de lessen die wij samen hebben, en waarbij 0 betekent dat je helemaal niet tevreden bent over hoe de lessen gaan. Waar sta je dan vandaag? Welk cijfer geef je daarvoor?

0 _____ 10

Wat is er gebeurd dat je dit punt geeft?

Wat heb jij gedaan of ik gedaan dat we op dit punt staan?

Wat zijn dingen die al heel goed gaan in de les?

En wat moet er gebeuren om bijvoorbeeld een (half) punt hoger te komen? Wat heb jij dan gedaan? Wat heeft de docent dat gedaan?

Observatieformulier:

1. a. De leerkracht gaat uit van de mogelijkheden in zijn les. b. Mogelijkheid tot toelichting:	ja / soms / nee
2. a. De leerkracht geeft complimenten aan zijn leerlingen. b. Mogelijkheid tot toelichting:	ja, hoe vaak: soms, hoe vaak: nee
3. a. Uit het contact dat de leerkracht met zijn leerlingen maakt, blijkt een goede verstandhouding.	ja / soms / nee

b. Mogelijkheid tot toelichting:	
4. a. De leerkracht geeft de leerlingen positieve feedback. b. Mogelijkheid tot toelichting:	ja / soms / nee
5. a. Uit de feedback van de leerkracht blijkt hij zij uitgaat van de toekomst. (Is op de toekomst gericht.) b. Mogelijkheid tot toelichting:	ja / soms / nee
6. a. De leerkracht leert uit fouten en doet meer van wat wel werkt. b. Mogelijkheid tot toelichting:	ja / soms/ nee

Logboek:

Periode	Situatie	Wie	Wat zag ik	Mijn interpretaties

Bijlage 7: Ingevuld logboek

Logboek

Periode	Situatie	Wie	Wat zag ik	Mijn interpretaties
Week 1	Binnenkomst in een les.	Leerling E en ik	Leerling kwam ontzettend druk binnen. Hij sprong door het lokaal heen en riep hard. Ik ben naar hem toe gelopen en heb even een hand op zijn schouder gelegd, oogcontact gemaakt en gevraagd of hij rustig wilde gaan zitten.	De leerling reageerde positief op mijn verzoek. Uit ervaring met hem wist ik dat het niet zou helpen als ik hem verbaal zou aanspreken vanaf de andere kant van het lokaal en zonder oogcontact.
Week 1	Start van de les	Leerling D en ik	Leerling kwam het lokaal binnen en deelde mee dat ze vandaag op de gang ging werken, want ze is te druk. Ze pakte een tafel en bracht deze naar de gang.	Ik heb haar aangesproken op het feit dat ik niet vond dat ze dit zelf mocht beslissen en ik verwachtte dat ze terug de klas in kwam. Dit leverde een conflict op. Ik bleef bij mij standpunt dat ik vond dat ze wel terug de klas in moest komen. Uiteindelijk kwam ze met veel toestand de klas in lopen waardoor de uitleg weer verstoord raakte. Naderhand heb ik met haar besproken hoe het kwam dat ze niet de klas in wilde. Er bleek toen een onrustige les aan vooraf te zijn gegaan. Ze voelde zelf dat het niet goed was om het lokaal in te gaan. We hebben afgesproken dat de volgende keer ze wel even haar rustmoment op de gang mag pakken, maar hebben ook kortgesloten dat het geen gewoonte moet worden om bij iedere keer als je je druk voelt, de gang op te gaan.
Week 1	Stoeipartijtje op de gang	Leerling C, E en ik	2 leerlingen waren met elkaar 'voor de grap' aan het stoeien. Ze maakten daarbij nogal wat kabaal. Andere leerlingen die er voorbij wilden lopen kregen per	Beide leerlingen zitten in de onderzoeksgroep. Door er naar toe te lopen en rustig te vragen ermee te stoppen, hoopte ik de leerlingen te kunnen aanspreken. In eerste

			ongeluk ook een duw.	instantie gingen ze toch door, waardoor ik ervoor koos om er tussen te gaan staan. Beiden hielden ze op dat moment meteen op. Ze waren wat lacherig, maar toen ik ze uitlegde dat dit gedrag hier op de gang niet thuis hoort, begrepen ze het wel. Rustig liepen ze de klas bij mijn collega in.
Week1	Uitleg in een les	Leerling B en ik	Tijdens mijn uitlegmoment in een les bleef een leerling kletsen met een ander. Ik had hem inmiddels al drie keer gevraagd daarmee te stoppen omdat ik zo mijn uitleg niet goed kon geven.	Na drie keer vragen, heb ik zijn naam als waarschuwing op het bord gezet (gevisualiseerd). Vervolgens stopte hij nog steeds niet en besloot ik hem na de les even te laten blijven. De leerling zelf vond dit niet eerlijk omdat anderen ook zouden storen. Echter wilde ik het gesprek op hem laten blijven richten en spraken we over hoe hij zijn werkhouding kan verbeteren. Hij gaf toe geen zin in de les te hebben gehad en zich druk te voelen. Op de vraag hoe ik hem het beste kon aanspreken als hij druk is en niet luistert, zei hij zelf toch om de waarschuwing op het bord te schrijven, dan weet hij wel dat het serieus is.
Week 2	Zelfstandig werken in een les	Leerling A en ik	De leerling bleef tijdens het zelfstandig werken druk in zijn gedrag en zocht telkens contact met anderen. Dit terwijl de afspraak was dat iedereen in stilte aan het werk moest. Tevens werd hij ook heel erg geprikkeld door leerlingen om hem heen.	Na hem een paar keer gevraagd te hebben zich beter te concentreren om zijn werk, heb ik hem uiteindelijk even mee uit de situatie genomen. Op de gang heb ik hem gevraagd hoe het komt dat hij zo afgeleid is. Hij had totaal geen idee. Op de vraag wat er moest gebeuren zodat hij misschien minder afgeleid zou raken, antwoordde hij dat hij misschien alleen moest gaan zitten. We hebben toen zijn tafel los

				geschoven van zijn buurman. De rest van de les verliep een stuk rustiger. Samen hebben we afgesproken dat wanneer er nog eens zo'n situatie plaatsvindt, hij even alleen gaat zitten.
Week 2	Toetsmoment in een les	Leerling E en ik	Als snel bleek dat deze leerling ontzettend veel onrust in zich had. Dat bleek uit de wijze waarop hij het lokaal binnenkwam en zich gedroeg. Opmerkingen van mij kwamen niet aan.	Buiten het lokaal heb ik aan hem gevraagd of hij zijn medicatie had ingenomen. Dat bleek niet zo te zijn, Hij mocht bij zijn mentor deze alsnog gaan innemen. Toen hij terugkwam was de rest van de groep hard aan het werk met een toets. Hij sloot daarbij aan maar kreeg de toets niet af. Nadat hij netjes vroeg op hij morgen misschien nog even tijd kreeg, heeft hij daarvoor toestemming gekregen.
Week 2	Surveillance in de pauze	Leerling C, D, E en ik	Een paar leerlingen uit de onderzoeksgroep zaten buiten op een bankje te eten. Ik besloot er even bij te gaan zitten.	Ik maakte een opmerking over de nieuwe zonnebril die iemand op had (complimentje). Vanaf dat moment hebben we even een minuut of 5 zitten kletsen. Even iets anders dan alleen maar samen lesstof behandelen!
Week 2	Uitlegmoment in een les	Leerling D en ik	Het meisje uit week 1 kwam weer de les in met de mededeling dat zij op de gang wilde werken. Ze gaf aan haar medicijnen te laat te hebben ingenomen en zich erg druk te voelen.	Omdat deze leerling vrij zwak is in haar prestaties bij wiskunde, heb ik de afspraak met haar gemaakt om te proberen de uitleg even mee te volgen. N.a.v. de vorige keer heb ik ervoor gekozen om niet meteen tegen haar in te gaan en te eisen dat ze in het lokaal moest zitten. Ze accepteerde de tussenweg en heeft de uitleg meegeluisterd. Daarna gaf ik haar de mogelijkheid om het zelfstandig werken even om het hoekje buiten het lokaal te doen. Na de les hebben we afgesproken

				dat we er nogmaals geen gewoonte van maken en dit één keer per week zo mag gaan.
Week 3	Zelfstandig werken in een les	Leerling A en ik	Net als vorige week verliep het zelfstandig werken bij een leerling wat rommelig. Het kletsen en contact zoeken met anderen was storend voor de rest van de klas.	Zoals afgesproken heb ik aangegeven dat hij even apart moest gaan zitten. Hij maakte daar geen probleem van en schoof zijn tafel meteen opzij. Mijn inziens hielp dit toch wel. Ondanks dat ik hem soms even een aanwijzing moest geven betreft zijn gedrag, werd hij wel rustiger en ging beter aan het werk.
Week 3	Uitlegmoment in een les	Leerling B en ik	Ik merkte dat een leerling niet zo'n zin had in de les en net als in de eerste week weer wat storend gedrag vertoonde. Het kwam er op neer dat ik als docent mijn uitleg niet kon geven omdat hij er steeds tussendoor zat.	Na een mondeling verzoek even stil te zijn tijdens mijn uitleg, heb ik hem met een waarschuwing op het bord geschreven. Het effect was positief, maar van korte duur. Echter was de situatie wel beter werkbaar dan daarvoor.
Week 4	Start van de week, les	Leerling A, B en ik	Samen hebben we besproken hoe het weekend voor iedereen was verlopen. De leerlingen vinden het nog steeds leuk en fijn om dit te mogen vertellen.	Ik probeer iedere week een soortgelijk 'kletsmoment' in te plannen om de relatie te onderhouden en ook te weten wat de belevenis van hen is.
Week 4	Start van de les	Leerling C en ik	Leerling kwam met veel onrust binnen in het lokaal. Inmiddels kan ik wel merken of deze jongen zijn medicatie wel of niet heeft ingenomen. Ik heb hem eraan herinnert, en hem alsnog zijn medicatie laten halen.	Door hem even te herinneren aan het feit dat ze iets vergeten is, help ik hem. Hij reageert daar ook positief op en ging zijn medicatie zonder toestand halen.
Week 4	Uitleg in een les	Leerling D en ik	Het meisje dat vorige keren telkens erg druk of onrustig was tijdens uitlegmomenten, gedroeg zich vandaag erg goed. Dat viel op, omdat ze actief vragen stelde en tussendoor	Misschien dat de vorige keren waarin we afspraken gemaakt hebben, toch geholpen hebben om een positievere voortgang mogelijk te maken.

			netjes stil was.	
Week 4	Les leefstijl	Leerling B en ik	Deze jongen vindt het vak leefstijl meestal onzin. Hij kan niets met de rollenspellen die we meestal doen. In deze les bleef hij door de klassikale activiteiten heen praten en niet meedoen.	Ik heb eerst geprobeerd om er rustig achter te komen wat hij vervelend vond of hoe ik hem kon helpen. Echter lukte me het niet goed het doel bij hem duidelijk te maken. Hij bleef heel dwars reageren en de les verstoren. Zo kwam ik toch op het moment uit dat hij hem uiteindelijk daarvoor toch heb laten nablijven. In het gesprek wat we toen voerden begreep hij wel dat het lesverstorend was, maar wilde nog steeds niet mee in het meedoen tijdens die les. Daar ligt een volgende uitdaging om mee aan de slag te gaan! Misschien de 'schaalvraag'?...