

Alle Dagen Doorwerken

***ADD en
zelfstandig werken***

Yvonne de Vrij

Studentnummer: 2169442

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

GLRT

Thea Deckers

Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting

Voorwoord

1. Onderzoeksopzet	1
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.....	1
1.2 Probleemverkenning	1
1.3 Huidige situatie	2
1.4 Kennis uit eerdere onderzoeken naar AD(h)D en zelfstandig werken.....	3
1.5 Doel van het onderzoek	3
1.6 Doel in het onderzoek	4
1.7 Vraagstelling van het onderzoek.....	4
1.8 Gewenste situatie	6
1.9 Verwachtingen	6
2. Theoretische onderbouwing	7
2.1 Wat is AD(h)D?	7
2.2 Welke kenmerken heeft iemand met ADD	8
2.3 Op welke gebieden heeft ADD invloed bij leerlingen	9
2.4 Wat wordt verstaan onder zelfstandig werken en welke aspecten zijn van belang om dit succesvol te laten verlopen	12
2.5 Wat zijn de huidige denkbeelden van leerlingbegeleiding met betrekking tot zelfstandig werken en ADD	14
2.6 Koppeling theoretische kennis en interventies	15
3. Onderzoeksmethodologie.....	17
3.1 Typering van het onderzoek	17
3.2 Betrokkenen.....	18
3.3 Onderzoeksvraag en Deelvragen	18
3.4 Gebruik van onderzoeksinstrumenten	19
3.5 Triangulatie en validiteit	23
3.6 Tijdspad van het onderzoek	24
3.7 Ethiek	25
4. Data analyse en resultaten	26
4.1 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van deze leerling, vóór de start van het onderzoek	26
4.2 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van deze leerling, vóór de start van het onderzoek	27
4.3 Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?	28
4.4 Hoe is de schoolbeleving van de leerling? Is de leerling voldoende gemotiveerd voor het werken op school?	31
4.5 Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak	32

4.6	Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leer-gebieden (rekenen, taal en spelling)?	34
4.7	Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling	38
5.	Conclusies	40
5.1	Centrale onderzoeksvraag	40
5.2	Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?	41
5.3	Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?	42
5.4	Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?	42
5.5	Hoe is de schoolbeleving van de leerling? Is de leerling voldoende gemotiveerd voor het werken op school?	43
5.6	Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak?	43
5.7	Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leer-gebieden (rekenen, taal- en spelling)?	44
5.8	Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling?	45
5.9	Aanbevelingen	46
5.10	Betrouwbaarheid en ethiek	47
6.	Evaluatie onderzoek	48
6.1	Verloop onderzoek	48
6.2	Ontwikkeling van competenties	51
6.3	Critical friend	52
6.4	Ontwikkeling als professional	52
	Literatuurlijst	53
	Bijlagen	i
2.2.1	Uitleg executieve functies	ii
2.4.1	Niveaus Van zelfstandig verwerken naar zelfverantwoordelijk leren	iii
4.1.1	Kwantitatieve en kwalitatieve gegevens weektaak, vóór de aanvang van het onderzoek	iv
4.1.2	Nulmeting, voorbeeld één van de drie tijdstekproeven	vii
4.3.1	Interviews 1 en 2 uitgewerkt volgt	viii
4.3.2	Scores BRIEF vragenlijst	xiv
4.3.3	Persoonlijke dagtaak, voorbeelden	xv
4.3.4	Structuurkaarten en regelboekjes voor rekenen, taal, spelling	xvi
4.5.1	Analyse tijdstekproef	xvii
4.5.2	Hoeveelheid en kwaliteit weektaak tijdens interventieperiode	xviii
4.5.3	Interviews 3 en 4 volgt	xxii
4.6.2	Analyse checklists gebruik structuurkaarten tijdens interventieperiode	xviii
4.7.1	Analyse Schoolvragenlijsten nulmeting en eindmeting	xxxi
5.10.1	Toestemming leerling en ouders	xxxii

Samenvatting

Dit Master- SEN meesterstuk is een praktijkonderzoek, om een leerling met ADD zijn weektaak kwalitatief en kwantitatief beter af te laten krijgen. Het is erop gericht middelen en instrumenten te bieden, die deze leerling zelfstandig kan inzetten tijdens het werken. Dit onderzoek is een casestudy binnen de eigen onderwijspraktijk van de onderzoekster. Het laat de opzet, uitvoering en resultaten zien. Met de resultaten uit dit onderzoek kunnen kinderen met vergelijkbare problematiek binnen scholen, waarbij zelfstandig werken een belangrijke plaats inneemt, geholpen worden. Hierdoor wordt het gevoel van competentie, autonomie en relatie positief beïnvloed.



Voorwoord

Werk nou eens door.....Wat ben je nu aan het doen?..... Hoezo nu al aan het tekenen?.....Heb je je weektaak af.....? Waar is hij nú weer.....?

Een aantal kreten, die dagelijks door de unit schallen. Een gefrustreerde leerkracht, doordat de leerling niet doorwerkt. Beloning, consequenties, het helpt allemaal niet. Gesprekken zijn lastig doordat de leerling op alles “weet niet” antwoordt. Boos kan ze echter niet zijn, want deze leerling heeft ADD. Voor hem misschien nog wel het meest vervelend. Wel gefrustreerd, doordat ze vindt dat ze zelf onvoldoende biedt. Ze is niet de enige binnen deze school.....Deze school, die het juist zo belangrijk vindt om de talenten van leerlingen tot bloei te laten komen, waar zelfstandig werken daarvoor hoog in het vaandel heeft staan. Daar moet wat mee gebeuren!

In dit onderzoek worden de opzet, uitvoering en resultaten weergegeven. In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op de onderzoeksopzet; de aanleiding, doelen en verwachtingen. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2, na een uitgebreide theoriestudie, de relevante theorie voor dit onderzoek besproken. Daarmee wordt in hoofdstuk 3 de onderzoeksmethodologie in beeld gebracht. Keuzes in onderzoeksinstrumenten en wijze van dataverzameling en analyse worden verantwoord, waarbij rekening gehouden wordt met triangulatie en betrouwbaarheid. In hoofdstuk 4 worden de onderzoeksresultaten en -data overzichtelijk weergegeven door tabellen, grafieken en beschrijvingen, waarna in hoofdstuk 5 aan die data, conclusies worden gekoppeld. Tenslotte wordt in hoofdstuk 6 teruggeblikt op het hele onderzoek, zowel proces als productmatig en gericht op de ontwikkeling als professional.



1. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd wat de aanleiding is voor dit onderzoek, welke doelen de onderzoeker ermee wil bereiken (Harinck, 2010)¹, op welke wijze het onderzoek is opgezet en welke verwachtingen er zijn ten aanzien van de uitkomsten.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

De onderzoeksschool is tien jaar geleden opgericht. De schoolvisie is het kind eigenaar van zijn leerproces te laten zijn, waarbij de mentor begeleidt. De vorm en mate van mentorbegeleiding en instructie worden aangepast aan de ontwikkeling en behoefte van de leerling. Deze aanpassingen worden bepaald door gesprekken met de leerling en zijn/haar behaalde leerresultaten. Op deze wijze wordt tegemoet gekomen aan de individuele behoeftes van leerlingen. (Schoolgids, 2011).

De kinderen verwerken de leerstof tijdens het zelfstandig werken. Dit neemt een groot deel van de dagelijkse leertijd in.

De afgelopen tien jaar merken leerkrachten dat 15% van de leerlingen moeite heeft met zelfstandig werken. Voor deze leerlingen zijn aanpassingen gemaakt op gebied van niveau en hoeveelheid van werk, weektaakvorm, werkruimte en beloningen en consequenties. Desondanks leiden deze aanpassingen bij een enkeling tot onvoldoende resultaat, zowel kwalitatief als kwantitatief. Vaak hebben deze leerlingen een leer- of gedragsstoornis.

1.2 Probleemverkenning

Een van die stoornissen is AD(h)D. Leerlingen met AD(h)D hebben door hun stoornis moeite met het afkrijgen van de weektaak. Veel leerkrachten van kinderen met AD(h)D hebben dezelfde handelingsverlegenheid. Leerkrachten zien onvoldoende resultaten en hebben de zorg dat deze leerlingen zich niet optimaal ontwikkelen. Ze

¹ Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

weten niet hoe ze deze kinderen toch hun werk af kunnen laten krijgen met voldoende resultaat, waardoor ze genoeg inoefening krijgen.

Op school ben ik één van die leerkrachten in de bovenbouw. Er is behoefte aan meer kennis en onderzoek binnen de school om deze leerlingen effectief te kunnen begeleiden, zodat de werkhouding en leerresultaten verbeteren.

Dit onderzoek richt zich specifiek op het aanreiken van aanpassingen en instrumenten ten behoeve van het zelfstandig werken met de weektaak, voor één leerling met ADD uit groep zeven. Deze leerling wordt in dit meesterstuk casusleerling of D. genoemd.

1.3 Huidige situatie

Bij D., 10 jaar, is vanaf het begin van zijn schoolperiode (2004) een vertraagde ontwikkeling te zien, zowel cognitief als sociaal emotioneel. Ouders herkennen deze vertraagde ontwikkeling ook in de thuissituatie. In 2006 is de casusleerling aangemeld bij Maatschappelijk Werk wegens impulsief gedrag en niet begrijpen / toepassen van sociale regels. Wegens onvoldoende resultaat bij de begeleiding door Maatschappelijk Werk en oplopende leerachterstanden is in 2008 een intelligentie- en psychologisch onderzoek afgenomen. Hieruit is naar voren gekomen dat hij een laaggemiddeld Intelligentie Quotiënt (IQ) heeft (verbaal 94, performaal 95) en is de diagnose ADD vastgesteld, waarna met medicatie is begonnen. Door de medicatie is de impulsiviteit verminderd en de werkhouding verbeterd, maar onvoldoende.

De werkhouding en leerresultaten zijn in groep 7, oktober 2011, nog steeds onvoldoende. Dit ondanks Remedial Teaching (sinds 2010) en de aanbieding van de leerstof op het ontwikkelingsniveau van de casusleerling; rekenen op groep 6 niveau, taal op groep 6 niveau en voor spelling een eigen leerweg. Dit blijkt uit de gegevens van de individuele ontwikkelingslijnen die de school gebruikt. Voor Wereld Oriëntatie, Motoriek en Creatief werkt hij op groep 7 niveau. D. krijgt zijn werk bijna nooit af en/of het zit vol fouten en hij lijkt weinig zelfkennis te hebben. Vaak zegt hij “weet niet”. Ook lijkt D. weinig verantwoordelijkheid te voelen over zijn leerproces en blijkt

uit eerdere zelfbeeldvragenlijsten dat er sprake is van een verondersteld vermogen. Dit betekent dat zijn zelfbeeld te positief is.

1.4 Kennis uit eerdere onderzoeken naar AD(h)D en zelfstandig werken

Uit eerdere Master Sen onderzoeken, zoals dat van Janssen(2010)², blijken leerkrachten in zowel regulier als speciaal basisonderwijs met ernstige werkhoudingsproblemen van leerlingen met AD(h)D te maken te hebben. De onderzoeken richten zich op verschillende elementen, zoals de sociaal-emotionele ontwikkeling en motivatie van de leerling en persoonlijke sturing door de leerkracht. Daarbij worden verschillende modellen en strategieën ingezet, die vaak op de korte termijn een goed resultaat boeken, maar waarvan op de lange termijn geen onderzoeksresultaten bekend zijn, zoals de OPA strategie (Ortho-Pedagogische-Afstemming), het GIP model (Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen) en de Cogmed training. Bij deze laatste blijkt uit diverse buitenlandse gepubliceerde onderzoeken die vermeld staan op de site <http://www.cogmed.com/research>³ dat het werkgeheugen verbetert en de ADHD symptomen verminderen.

1.5 Doel van het onderzoek

A Voor het werkveld

Dit onderzoek is gericht op praktijkverbetering. Het doel is beter aansluiten bij de behoeftes van leerlingen met ADD, zodat zij meer tot zelfstandig werken komen, waardoor hun taakgerichtheid en leerresultaten verbeteren. Hierbij is van belang dat wordt aangeleerd hoe zij deze zelfstandig kunnen inzetten, zodat de zelfredzaamheid

² Janssen, R. E. (2010). *Kinderen met adhd en hun taakgericht gedrag*. Opgeroepen op januari 16, 2012, van HBO kennisbank: <http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbosearch.results/?filter=drilldown.dc.creator%3AEvers+Janssen%2C+Rosanne>

³ www.cogmed.com/research. (2012). Opgeroepen op april 16, 2012, van www.cogmed.com: <http://www.cogmed.com/working-memory-deficits-can-be-overcome-impacts-of-training-and-medication-on-working-memory-in-children-with-adhd>

vergroot. Deze uitkomsten kunnen schoolbreed worden ingezet bij leerlingen met vergelijkbare problematiek.

B Voor mij als professional

Als remedial teacher wil ik mijn eigen kennis vergroten op het gebied van ADD, inzicht krijgen in de problematiek waar deze leerlingen mee te maken hebben binnen ons schoolsysteem en onderzoeken welke aanpassingen nodig zijn om de weektaak kwalitatief en kwantitatief beter af te krijgen. Daarnaast wil ik de casusleerling handvatten en ondersteuningsmateriaal geven die hij zelfstandig kan gebruiken, zodat er aan de basisbehoeftes Competentie, Autonomie en Relatie tegemoet wordt gekomen. Na het onderzoek wil ik deze kennis delen met mijn team op school.

1.6 Doel in het onderzoek

Als remedial teacher wil ik onderzoeken wat deze leerling met ADD nodig heeft om zelfstandig aan zijn taken te kunnen werken, zodat zijn werkresultaten kwalitatief en kwantitatief vooruit gaan. Hiervoor heb ik meer kennis nodig over ADD. Daarnaast wordt de situatie, in januari 2012, ten aanzien van concentratie en werkhouding tijdens zelfstandig werken en de persoonlijke schoolbeleving van de casusleerling als uitgangspunt genomen. Op basis van bovenstaande bevindingen worden aan D. handelingsgerichte adviezen voor de weektaak gegeven, in de vorm van instrumenten en aanpassingen die hij zelfstandig leert inzetten.

1.7 Vraagstelling van het onderzoek

Centrale onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen en instrumenten kan ik, als remedial teacher, de casusleerling met ADD aanreiken, waarmee hij zelfstandig en effectief aan zijn weektaak kan werken, waardoor het gemaakte werk op gebied van rekenen, taal en spelling kwalitatief en kwantitatief verbetert?

Deelvragen

Om het onderzoek uit te kunnen voeren en geschikte interventies te kiezen, is theoretische kennis nodig over ADD en zelfstandig werken.

Hiervoor ben ik gekomen tot de volgende deelvragen, die vanuit de literatuur beantwoord zullen worden in hoofdstuk twee.

1. Wat is AD(h)D?
2. Welke kenmerken heeft iemand met ADD?
3. Op welke gebieden heeft ADD invloed bij leerlingen?
4. Wat wordt verstaan onder zelfstandig werken en welke aspecten zijn van belang om dit succesvol te laten verlopen?
5. Wat zijn de huidige denkbeelden van leerlingbegeleiding met betrekking tot zelfstandig werken en ADD?

Deze kennis wordt vervolgens gebruikt bij het beantwoorden van de volgende praktijkgerichte deelvragen, tijdens de nulmeting.

6. Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van D. vóór de start van het onderzoek,?
7. Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van D., vóór de start van het onderzoek?
8. Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?
9. Hoe is de schoolbeleving van de leerling? Is de leerling voldoende gemotiveerd voor het werken op school?

Aan de hand van de resultaten uit bovenstaande deelvragen worden interventies ingezet, tijdens de interventieperiode van acht weken. Daarna worden de volgende deelvragen beantwoord.

10. Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak?

11. Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling)?
12. Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling?

1.8 Gewenste situatie

Na het onderzoek kan de casusleerling zijn weektaak kwalitatief en kwantitatief beter afkrijgen, doordat hij de aangereikte handvatten effectief in kan zetten. Daarnaast heeft D. een reëel zelfbeeld met betrekking tot zijn werkhouding en leerresultaten.

1.9 Verwachtingen

Vanuit theoriestudie, praktijk en persoonlijke problematiek van de casusleerling, worden keuzes gemaakt voor de aanpassingen. Hierdoor verbetert de taakwerkhouding. D. zal meer werk af hebben, waarbij minder fouten worden gemaakt en de leesbaarheid verbetert. Daarnaast zal hij een reëel zelfbeeld ontwikkelen. Instrumenten en aanpassingen zullen door D. adequaat ingezet kunnen worden. Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan de gevoelens van competentie, autonomie en relatie.

Na dit meesterstuk kunnen leerlingen met vergelijkbare problematiek beter ondersteund worden. Wellicht zullen er uitkomsten zijn, die ook leerlingen zonder ADD ondersteunen. In het kader van inclusie kunnen de uitkomsten van het onderzoek beschreven worden in het zorgplan, zodat er een gerichte leerlingbegeleiding gewaarborgd is, binnen ons schooltype.

Ik ben na dit onderzoek in staat de problemen die individuele leerlingen tijdens zelfstandig werken ondervinden, te diagnosticeren en daarbij remediërende middelen in te zetten. Daarnaast zal ik een adviserende rol hebben naar collega's. Zij krijgen richtlijnen hoe kinderen met AD(h)D kunnen worden gediagnosticeerd en welke interventies zij kunnen inzetten.

2. Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op theorie waarmee de deelvragen wat AD(h)D is, welke kenmerken iemand met AD(h)D heeft en op welke gebieden ADD invloed heeft, beantwoord worden. Daarnaast wordt ingegaan op de wijze waarop onderzoekers in het verleden dachten en tegenwoordig met mensen met ADD omgaan. Deze kennis wordt in hoofdstuk drie “onderzoeksmethodologie” gebruikt als verantwoording van gekozen onderzoeks- en interventiemiddelen, om de praktijkgerichte onderzoeksvragen te beantwoorden.

2.1 Wat is AD(h)D?

Attention Deficit hyperactivity Disorder (ADhD) is een stoornis die valt binnen het autistisch spectrum. Aan de hand van de DSM 4 lijst uit 2006, een handboek voor de indeling van allerlei psychiatrische problemen, kan AD(h)D worden vastgesteld.

Binnen deze stoornis wordt onderscheid gemaakt in drie typen:

1. Het gecombineerde type, met zowel aandachts- als hyperactiviteits- en impulsiviteitsproblemen.
2. Het hyperactieve-impulsieve type, met vooral ernstige en aanhoudende impulsiviteit en hyperactiviteit.
3. Het overwegend onoplettende type, met ernstige en aanhoudende aandachtsproblemen. Dit wordt ook wel ADD genoemd.

Aangezien de leerling uit het onderzoek ADD heeft, wordt vanaf nu alleen deze laatste vorm beschreven.

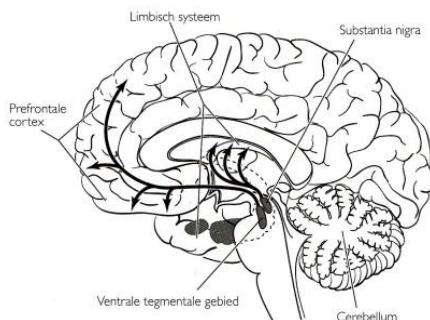
Tot 1997 spreekt men over een aandachtstekortstoornis mét of zonder hyperactiviteit. Vanaf dat moment hebben wetenschappers aanpakken ontwikkeld, met als uitgangspunt “de spotlighttheorie van aandacht” (James, W. 1890). Deze zijn gericht op het focussen op één onderwerp en de rest van stimuli buitensluiten.

In 1997 kwam Barkley door zijn onderzoek “ADHD and the Nature of Self-Control”⁴ met het onomstotelijke bewijs dat AD(h) veel meer te maken heeft met executieve functies die niet optimaal functioneren. Dit is door onderzoeken van anderen, zoals Brown (2009), Pliszka (2006) en Shaw et al (2007)⁵, bevestigd. In alinea 2.2 wordt dit verder uitgelegd.

Daarom zijn behandelingen tegenwoordig gericht op het verminderen van beperkingen die verband houden met ADD, dus gericht op de ondersteuning van executieve functies. Hierbij is het belangrijk een individueel behandelingsplan op te stellen, waarbij uitgegaan wordt van de persoonlijke problemen waar iemand met ADD mee te maken heeft.

2.2 Welke kenmerken heeft iemand met ADD?

Mensen met ADD hebben problemen op het gebied van activering, aandacht, inspanning, emotie, geheugen en gedrag, ofwel de executieve functies (Brown 2001)⁶. Dit komt doordat de werking van de hersenen verschilt bij mensen met ADD ten opzichte van andere mensen.



Ieder mens heeft in het voorste deel van de hersenen, de prefrontale cortex, de executieve functies zitten. Deze sturen allerlei andere gebieden aan, die verdeeld zitten over de rest van de hersenen. Wanneer iets goed lukt wordt er, door een chemisch proces, normaal gesproken in de hersenen de stof dopamine aangemaakt.

⁴ Barkley, R. A. (1997). *Dr. Russell A. Barkley's ADHD Books and Videos*. Opgeroepen op juni 24, 2012, van Russel A. Barkley, ph, the official site: <http://www.russellbarkley.org/barkley-books.php?id=1>

⁵ Guare, P. D. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

⁶ Brown, T. E. (2009). *Het ADD syndroom*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information

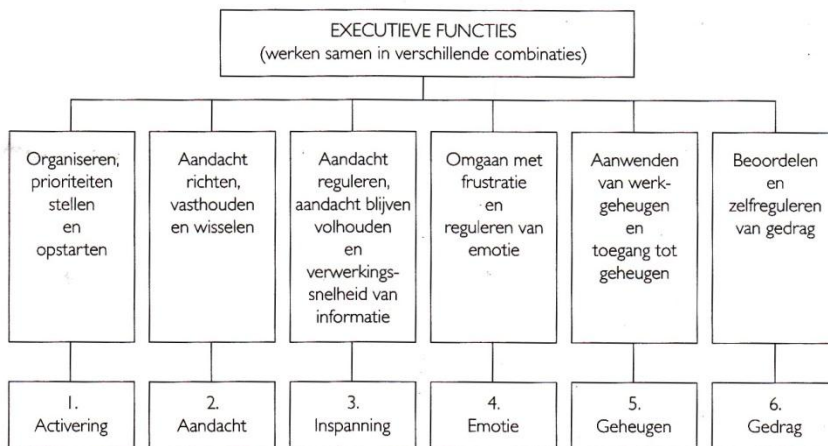
Deze stof zorgt ervoor dat men een fijn gevoel krijgt en dat de hersenen onthouden hoe de executieve functies hebben samengewerkt om dit resultaat te krijgen. De keer erop proberen de hersenen dat gevoel weer te krijgen door gebruik te maken van de positieve herinneringen die opgeslagen zijn.

Bij mensen met ADD werkt dit niet zo. Zij hebben last van een chronisch onvermogen om deze functies op het juiste moment en de juiste manier te activeren en te sturen. De executieve functies werken minder goed samen en de dopamine wordt niet altijd afgegeven. Hierdoor onthouden de hersenen niet goed hoe de executieve functies hebben samengewerkt om tot een goed resultaat te komen. Andere keren komt er geen dopamine vrij die de hersenen aanstuurt om dat doel nogmaals te bereiken. Hierdoor is het willekeurig wanneer iets wel of niet lukt. Zie bijlage 2.2.1 voor meer informatie⁷. Medicatie zorgt ervoor dat deze chemische processen beter vrij komen. Uit onderzoek van het Amerikaanse National Institute of Mental Health in 1999, is zelfs gebleken dat medicatie de grootste verbetering laat zien in ADD-symptomen.

2.3 Op welke gebieden heeft ADD invloed bij leerlingen?

De problemen waarmee mensen met ADD te maken kunnen hebben binnen de executieve functies, zijn onder te verdelen in zes gebieden. Deze zijn hieronder weergegeven in een schema. Afhankelijk van de aard en mate van problemen hebben ze invloed op het functioneren van een leerling. Dit verschilt per persoon.

⁷ Brown, T. E. (2009). *Het ADD syndroom*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
Dawson, P., & R., G. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.



(BRON: BROWN 2001C)

8

Omdat dit een casestudy met betrekking tot zelfstandig werken betreft, worden alleen die gebieden behandeld, waar de leerling van dit onderzoek problemen ondervindt:

1. activering (2.3.1.)
2. aandacht (2.3.2)
3. inspanning (2.3.3)
4. geheugen (2.3.4)
5. gedrag (2.3.5)

2.3.1 Activering

Leerlingen met ADD weten vaak wel wat ze moeten doen, maar hebben moeite om zich ertoe te zetten, vooral bij routineklussen. Ook vinden ze het lastig prioriteiten te stellen. Door medicamenteuze behandeling kan dit verbeteren. De casusleerling begint vaak met taken die een lagere prioriteit hebben of werkjes die incidenteel op de weektaak staan. Sinds het gebruik van het medicijn Concerta (2008) start hij sneller met een taak.

⁸ Brown, T. E. (2009). *Het ADD syndroom*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.

2.3.2 Aandacht en Inspanning

Het enerzijds zich niet kunnen richten op een taak en de aandacht niet vast kunnen houden en anderzijds juist de hyperfocus (Van Lieshout, 2004)⁹ is een veel voorkomend verschijnsel bij mensen met ADD. Hyperfocus betekent extreem geconcentreerd zijn, waarbij de omgeving niet wordt opgemerkt. Afhankelijk van het werk is de D. regelmatig weg of met andere dingen bezig tijdens reken-, taal en spellingtaken. Andere keren is hij juist zó geconcentreerd, vooral tijdens knutselen of computerspelletjes, dat hij moeilijk te bereiken is.

Daarnaast hebben mensen met ADD vaak een tragere verwerkingssnelheid ten aanzien van bepaalde vaardigheden. In andere situaties werken ze juist té snel om fouten tot een minimum te beperken. Beide uitersten zie ik bij de casusleerling tijdens schriftelijke taalopdrachten, spelling en complexere rekensommen.

2.3.3 Geheugen

Leerlingen met ADD kunnen problemen hebben met het ophalen van de juiste informatie uit het geheugen. Hierdoor wordt minder werk afgemaakt, wel met meer fouten dan door leerlingen zonder ADD. (Benedetto en Tannock uit 1999, Dun Paul en Rapport uit 1993¹⁰). Mel Levine (2003) stelt echter dat het minder af hebben, met meer fouten, enkel een productieprobleem van de schrijfvaardigheid is. Bij de casusleerling kán dit productieprobleem een rol spelen in de hoeveelheid en kwaliteit van het werk, maar zullen de problemen in de executieve functies waarschijnlijk van grotere invloed zijn.

Onderzoek van Brown(2004) bevestigt dat geheugenproblemen bij mensen met ADD cruciaal zijn. Deze problemen spelen ook een grote rol bij comorbiditeit.

Comorbiditeit betekent dat er tegelijkertijd meerdere, in principe onafhankelijke, aandoeningen of stoornissen aanwezig kunnen zijn. Vaak zijn dit leer- en

⁹ Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

¹⁰ Brown, T. E. (2004). *Adhd en comorbiditeit gedurende de levensloop*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

automatiseringsproblemen en/of internaliserende problematieken, zoals angst en depressie.

De onderzoeksresultaten van Benedetto (1999), Dun Paul(1993) en Brown (2004) zijn van toepassing op alle leergebieden bij de casusleerling.

2.3.4 Gedrag

De ontwikkeling van de executieve functies en de aanmaak van dopamine hebben, zoals eerder opgemerkt in paragraaf 2.2, onder andere te maken met het opdoen, opslaan en ophalen van positieve ervaringen. Daarnaast worden leerlingen met ADD gehinderd door impulsiviteit. Zij zijn minder goed in staat om:

1. Een handeling af te remmen tot het juiste moment.
2. Zichzelf en de specifieke omstandigheden van de situatie te beoordelen en te beslissen hoe en wanneer te handelen.
3. De juiste handelingen op het juiste moment uit te voeren.
4. Zichzelf en de huidige situatie te beoordelen tijdens de handeling.

Russel Barkley¹¹ noemt de beperking van het vermogen om af te remmen zelfs hét belangrijkste probleem van mensen met AD(h)D, omdat het bepalend is voor de ontwikkeling en effectieve werking van alle andere executieve functies. D. heeft hier binnen de schoolsituatie constant mee te maken in werk-, speel-, en overlegmomenten.

2.4 Wat wordt verstaan onder zelfstandig werken en welke aspecten zijn van belang om dit succesvol te laten verlopen?

In de literatuur zijn tal van verschillende interpretaties van zelfstandig werken beschreven. Voor dit meesterstuk wordt uitgegaan van de verschillende niveaus van

¹¹ Brown, T. E. (2009). *Het ADD syndroom*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.

zelfstandig verwerken tot en met zelfverantwoordelijk leren. Deze bestaat uit de opvolgende niveaus:

1. Zelfstandig verwerken:
 - De leraar bepaalt de inhoud en plan van aanpak.
 - Ook de uitvoering wordt door de leerkracht bepaald.
2. Zelfstandig werken:
 - De leraar bepaalt de inhoud en plan van aanpak.
 - De uitvoering wordt door de leerling geregeld.
3. Zelfstandig leren:
 - De leraar bepaalt de inhoud.
 - De leerling bedenkt het plan van aanpak en wijze van uitvoering.
4. Zelfverantwoordelijk leren:
 - De leraar bepaalt samen met de leerling een einddoel.
 - De leerling bepaalt zelf de inhoud en aanpak.

Zie voor verdere uitwerking bijlage 2.4.1

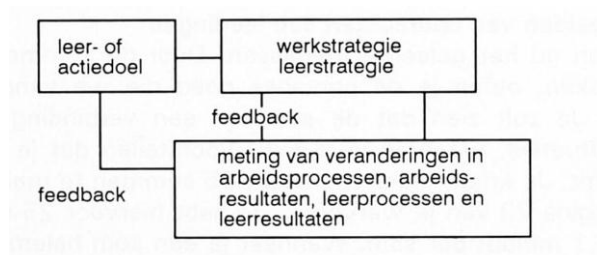
De casusleerling bevindt zich voor rekenen, taal, spelling en begrijpend lezen meestal op de niveaus van zelfstandig verwerken en zelfstandig werken. Tijdens vakken als techniek en creatief werkt hij op het niveau van zelfstandig leren.

Om succesvol tot leren te komen stellen Simons en Zuijlen (1995)¹² dat de volgende elementen van essentieel belang zijn:

1. Leerdoelen
2. Leerstrategieën
3. Vaststelling van leerresultaten
4. Feedback

¹² Simons, P., & Zuijlen, J. (1995). *Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk werken. Studiehuisreeks; volume 4*, 77. <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190743/UUindex.html>

Deze staan op de volgende wijze in verbinding met elkaar:



Voor het vaststellen van leerresultaten en het geven van feedback is metacognitieve kennis en vaardigheden nodig.

Hiervoor moeten leerlingen:

1. Zich bewust zijn van leerdoelen, leerstrategie, feedback, beoordeling en beloning.
2. Metacognitieve kennis hebben over typen leerstrategieën, relaties tussen doelen, strategieën, toetsing en feedback.
3. Metacognitieve vaardigheden hebben, zoals het kunnen kiezen van strategieën en keuzes in tijds- en plaats kunnen maken.

D. heeft veel moeite met deze aspecten van leren en metacognitieve kennis, omdat er veel van de executieve functies gevraagd wordt.

2.5 Wat zijn de huidige denkbeelden van leerlingbegeleiding met betrekking tot zelfstandig werken en ADD

Tot de jaren '90, toen uitgegaan werd van ADD als aandachtstekortstoornis, probeerde men de onoplettendheid op te lossen door de inzet van psycho-educaties¹³, intensieve gedragstherapieën¹⁴, medicamenten en reguliere gezondheidszorg.

Sinds onderzoekers weten dat er een stoornis in de hersenen aanwezig is, waardoor executieve functies niet goed (samen)werken en de rol van dopamine hierbij, wordt

¹³ Behandelplan om meer inzicht in ziekte en de gevolgen te krijgen door vaardigheidstrainingen, cursussen of individuele gesprekken

¹⁴ Werkwijze om tot gedragsverandering te komen

er veel meer ingezet op begeleiding. Hierbij wordt uitgegaan van de problemen waarmee het individu met ADD te maken heeft. De goed werkende, en minder goed werkende executieve functies worden in kaart gebracht en er wordt samen gezocht naar een manier van aanpak die voor die persoon werkt. Briesch en Chafouelas maakten in 2009 een overzicht van alle onderzoeken tussen 1988 en 2008 over zelfmanagement, wat effectief bleek voor het veranderen van gedrag. Hieruit bleek echter ook, dat in meer dan 90% van de onderzoek de volwassenen de keuze en definitie van doelgedrag bepaalden. Dawson en Guare geven het advies leerlingen te betrekken bij planning, beloning en sancties. Hierdoor leert iemand met ADD op een oplossingsgerichte manier om te gaan met zijn problemen.

2.6 Interventies

Met deze theoretische onderbouwing uit hoofdstuk 2 en de onderzoeksopzet uit hoofdstuk 1 worden de volgende interventies uitgewerkt. Ze zijn gericht op het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling. De bedoeling is de kleinst mogelijke hoeveelheid steun te bieden, die na verloop van tijd stapsgewijs vermindert, zodat de leerling de executieve functie geleidelijk aan internaliseert (Dawson en Guare, 2011). Alle interventies zijn gericht op de executieve functies zoals Brown ze noemt in paragraaf 2.3

1. Persoonlijke weektaak.

Door de persoonlijke weektaak wordt ondersteuning geboden aan de uitvoering van de executieve functies waar de leerling moeite mee heeft. Deze weektaak structureert de dag en werktijd, waardoor het helpt de aandacht te richten en te wisselen. Het sluit daarmee vooral aan bij de functies “activering” en “aandacht”.

2. Structureerkaarten

Deze worden voor de leergebieden rekenen, spelling en taal aangeboden en komen daarmee tegemoet aan ondersteuning op de functies activering, aandacht, inspanning, werkgeheugen en gedrag. Deze kaarten bestaan uit de verschillende fasen voor het uitvoeren van opdrachten, zoals Timmerman

deze uitgewerkt heeft.¹⁵ Timmerman heeft de Meichenbaum methode aangepast aan de begeleiding die oudere kinderen nodig hebben om tot uitvoering van complexere taken te komen. Daardoor kan niet meer volstaan worden met de beertjesmethode van Meichenbaum, die in diverse onderzoeken zoals in het tweeluik “Kinderen met ruimtelijk-visuele problemen/ Kinderen met geheugen en inprentingsproblemen”, zijn zinvolheid bewezen heeft (Timmerman 2001)

3. Regelboekjes

Als ondersteuning van de functies inspanning en geheugen worden voor de leergebieden rekenen, spelling en taal regelboekjes samengesteld. Deze bestaan uit strategiekaarten. Omdat bekend is dat ADD problemen geeft bij het aanwenden van het werkgeheugen, is het van belang dat er materiaal is waardoor de leerling het wel voor elkaar krijgt, zodat hij niet afhankelijk van de leerkracht is en gemotiveerd blijft. Hiermee wordt het risico voorkomen dat de maatschappij de zwakke executieve functies verergert, doordat vaak de indruk wordt gewekt dat ze met motivatie te maken hebben en de leerling daardoor anders begeleid wordt.¹⁶

De precieze uitvoering en vormgeving van deze materialen kan pas na de nulmeting, waarbij de problemen in de executieve functies, de motivatie en de schoolbeleving in kaart zijn gebracht. Deze materialen worden in samenspraak met D. bepaald. Hierdoor leert iemand met ADD op een oplossingsgerichte manier om te gaan met zijn problemen, waarover in paragraaf 2.5 gesproken wordt.

¹⁵ Timmerman, K. (2001). *Een persoonlijke denk- en leerstijl*. Leuven: Uitgeverij Acco.

¹⁶

Guere, P. D. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet en vorm van het onderzoek beschreven. Hierbij wordt de opgedane theoretische kennis gebruikt bij de keuzes voor onderzoeks-instrumenten en instrumenten voor de interventies. Ook wordt de wijze en frequentie van dataverzameling beschreven. Tenslotte wordt ingegaan op de validiteit, ethiek en triangulatie binnen dit onderzoek.

3.1 Typering van het onderzoek

Het onderzoek is gericht op het zo goed mogelijk aansluiten op de behoeftes van een individuele leerling met ADD, om zijn werkhouding en resultaten voor taal, rekenen en spelling te verbeteren. Hiervoor worden dagelijks, tijdens het zelfstandig werken, gedurende acht weken (aangepaste) materialen en middelen ingezet. Inzichten en materialen uit dit onderzoek kunnen daarna ingezet worden voor leerlingen met vergelijkbare problematiek binnen onze school. Dit maakt het onderzoek een praktijkgerichte casestudy (Harinck, 2009)¹⁷.

In dit onderzoek is de terugspringcyclus (Harinck, 2009) van toepassing, omdat het onderzoek start in de uitvoeringsfase, waar het zelfstandig uitvoeren van weektaakopdrachten niet goed gaat, zoals beschreven in paragraaf 1.1.

Deze cyclus bestaat uit:

1. probleem
2. plan
3. uitvoering
4. resultaat



¹⁷ Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

De problemen worden in beeld gebracht door de theoretische – en praktijkgerichte deelvragen 1 t/m 9. Met deze uitkomsten wordt een nieuw plan gemaakt. Vervolgens wordt het plan in de acht interventieweken uitgevoerd, waarna de resultaten geïntervieweerd worden. Daarmee worden deelvraag 10 t/m 12 beantwoord. Afhankelijk van de uitkomsten wordt er bekeken of er doorgedaan kan worden met de uitvoering.

3.2 Betrokkenen

De leerling, de leerkrachten, onderzoeker en ouders zijn betrokken bij dit onderzoek. De ouders nemen actief deel aan de eerste twee interviews met de leerling, waardoor meer en completere informatie verwacht wordt. De leerling wordt gehinderd door problemen op verschillende executieve functies en metacognitieve vaardigheden, beiden ADD gerelateerd, zoals blijkt uit de gegevens uit hoofdstuk 1 en 2.

3.3 Onderzoeksvraag en Deelvragen

Centrale onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen en instrumenten kan ik, als remedial teacher, deze leerling met ADD aanreiken, waarmee hij zelfstandig en effectief aan zijn weektaak kan werken, waardoor het gemaakte werk op gebied van rekenen, taal en spelling kwalitatief en kwantitatief verbetert?

Om dit te onderzoeken zijn 12 deelvragen opgesteld.

Deelvragen die vanuit de theorie beantwoord zijn in hoofdstuk twee:

1. Wat is AD(h)D?
2. Welke kenmerken heeft iemand met ADD?
3. Op welke gebieden heeft ADD invloed bij leerlingen?

4. Wat wordt verstaan onder zelfstandig werken en welke aspecten zijn van belang om dit succesvol te laten verlopen?
5. Wat zijn de huidige denkbeelden van leerlingbegeleiding met betrekking tot zelfstandig werken en ADD?

Praktijkgerichte deelvragen die beantwoord worden in hoofdstuk vier en vijf:

6. Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van D. vóór de start van het onderzoek?
7. Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van D., vóór de start van het onderzoek?
8. Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?
9. Hoe is de schoolbeleving van de leerling? Is de leerling voldoende gemotiveerd voor het werken op school?
10. Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak?
11. Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling)?
12. Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling?

3.4 Gebruik van onderzoeksinstrumenten

Er is gekozen voor verschillende onderzoeksinstrumenten, die op drie verschillende momenten worden ingezet. Deze instrumenten vullen elkaar aan, waardoor de validiteit gewaarborgd wordt.

Nulmeting (start)	1. Documentanalyse weektaken 2. Interview 1 en 2 3. Observaties Tijdsteekproef 4. Test BRIEF vragenlijst 5. Test Schoolvragenlijst (SVL)
Tussenmeting (na 4 weken)	1. Checklists week 1 t/m 4 2. Interview 3 3. Observaties Tijdsteekproef
Eindmeting (na 8 weken)	1. Checklists week 5 t/m 8 2. Interview 4 3. Observaties Tijdsteekproef 4. Test Schoolvragenlijst (SVL)

3.4.1 Documentanalyse

Door documentanalyse van de overzichtsregistratie van weektaken, bij de nulmeting in februari, wordt de beginsituatie in beeld gebracht. Deze werkwijze geeft een betrouwbaar beeld van de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten ten aanzien van de weektaak en de leergebieden (deelvraag 6). De data worden in de vorm van een tabel verwerkt. Voor de kwantitatieve gegevens wordt het aantal werkjes geteld. Er wordt een voldoende norm van 80% aangehouden. De kwalitatieve gegevens zijn beschreven aan de hand van het gemaakte werk en gebruik van de weektaak, waarbij gekeken werd naar volledigheid, leesbaarheid en controle. Gezien de ADD onderzoeken gericht op kwantitatief en kwalitatief werk, zoals beschreven in paragraaf 2.3.3, zal D. waarschijnlijk minder werk afhebben met meer fouten, door de geheugenproblemen waar hij mee te maken kan hebben.

3.4.2 Semi-gestructureerde Interviews

Er wordt gekozen voor semi-gestructureerde interviews zodat er enerzijds ruimte is om diep genoeg op zaken in te gaan, anderzijds een doelgericht gesprek te hebben. Hiermee wordt aangesloten bij de tegenwoordige wijze van begeleiding, zoals bij 2.5 beschreven, met als doel de ADD problematiek van D. in kaart te brengen (deelvraag 3), waarna een oplossingsgerichte aanpak wordt gezocht.

De eerste twee interviews vinden aan het begin van het onderzoek plaats en worden gevoerd met leerling en ouders. Deze worden ingezet om meer inzicht te krijgen in:

1. De ADD problematiek waar deze leerling mee te maken heeft (deelvraag 8).
2. De taakaanpak en de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten vóór het onderzoek (deelvragen 6 en 7).
3. De persoonlijke beleving ten aanzien van de weektaak en school (deelvraag 9).

De laatste twee interviews alleen met de leerling, vinden tijdens de tussenmeting en eindmeting plaats. Deze zijn gericht op:

1. De effecten van de interventies op de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten (deelvragen 10 en 11).
2. De persoonlijke beleving ten aanzien van de weektaak en interventiemiddelen en instrumenten. Daarnaast wordt bekeken welke aanpassingen eventueel doorgevoerd moeten worden, zoals beschreven in paragraaf 3.1. (deelvraag 12)

De vragen worden samengesteld met gebruik van aanwijzingen en tips uit verschillende onderzoeks- en hulpboeken met betrekking tot ADD, zoals Het ADD – syndroom van Brown (2009), Executieve functies bij kinderen en adolescenten van Dawson en Guades (2012) en De ADHD survivalgids van Taylor (2006).

De interviews worden verwerkt volgens "de geordende schoenendoos", zoals Harinck(2010)¹⁸ deze benoemt.

De thema's in interview 1(nulmeting) zijn:

1. Problemen in de executieve functies in de thuissituatie
2. Zelfbeeld

¹⁸ Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

De thema's in interview 2 (nulmeting) zijn:

1. Problemen in de executieve functies in de schoolsituatie
2. Schoolbeleving
3. Zelfbeeld

De thema's in interview 3 (tussenmeting) en interview 4 (eindmeting) zijn:

1. Persoonlijke dagtaak
2. Structuurkaarten
3. Regelkaarten

3.4.3 Observeren

Om de taakwerkhouding tijdens het zelfstandig werken te onderzoeken, wordt de Tijdsteekproef¹⁹ afgenomen aan het begin, midden en einde van het onderzoek. De voldoende norm is 80%. Door de drie observatierondes is het cyclisch. Om de betrouwbaarheid te vergroten wordt de Tijdsteekproef op drie momenten in die weken afgenomen (maandag, woensdag, vrijdag). Door deze frequentie geeft het observeren een betrouwbaar beeld over de mate van taakgericht werken. Daarnaast wordt het effect gemeten van de ingezette interventies ten opzichte van de mate van taakgericht werken (deelvraag 10). De percentages uit de observaties worden in cirkeldiagrammen²⁰ weergegeven.

3.4.4 Tests en toetsen

Om zicht te krijgen op de sterke en zwakke kanten van de executieve functies van deze leerling (deelvraag 8), wordt aan het begin van het onderzoek de "BRIEF vragenlijst executieve functies" (Huizinga en Smidts, 2009) door leerling, ouders en leerkracht ingevuld. Deze vragenlijst brengt de executieve functies in beeld. Het weergegeven gebeurt in drie niveaus: normaal, grens en klinisch. (Zie voor meer informatie bijlage 4.3.2) .

¹⁹ Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: Hbuitgevers.

²⁰ Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

De Schoolvragenlijst²¹ (SVL), COTAN goedgekeurd, wordt gebruikt om de motivatie, het welbevinden en het zelfconcept van de leerling op school in beeld te brengen. Deze test geeft scores in stanines (niveaus) per categorie weer, waarbij stanine 1 zeer laag betekent en stanine 9 zeer hoog. (deelvragen 9 en 12). Deze vragenlijst wordt bij de start en aan het eind van het onderzoek afgenomen, om te onderzoeken welk effect de interventies hebben op deze gebieden bij de leerling. De resultaten worden in een staafdiagram weergegeven om de resultaten in beeld te brengen.

3.4.5 Checklist

Tijdens de interventieperiode vult de leerling, dagelijks na iedere reken-, spelling of taalkaak, een checklist in. Deze checklist sluit aan bij de structuurkaarten die op basis van het schema van Timmermans gemaakt zijn en de regelkaarten. De casusleerling geeft voor zichzelf aan in welke mate hij deze interventies gebruikt, zodat duidelijk wordt in welke mate de interventies aansluiten bij zijn behoeftes. Deze checklists geven ook informatie over zijn metacognitieve vaardigheden en kennis. Zoals eerder beschreven in paragraaf 2.4, van essentieel belang om tot succesvol leren te komen. Daarnaast vult de onderzoeker na iedere week een checklist in, waarbij de hoeveelheid werk dat af is en de kwaliteit van dat werk centraal staan (deelvragen 10 en 11). Deze gegevens worden verwerkt in staafdiagrammen.

De checklists worden door de onderzoeker samengesteld. Hierbij wordt gelet op de aandachtspunten die Harinck (2010) noemt: aansluiting bij de onderzoeksvraag, helder, neutrale invalshoek en tijdsbeslag.

3.5 Triangulatie en validiteit

De onderzoeksvormen bevragen, observeren en vragenlijsten worden gebruikt, met daarbij als onderzoeksinstrumenten observatie, interview, documentanalyse en checklist. Daarnaast wordt informatie vanuit verschillende typen informanten

²¹ Vorst, H. (2008). *Schoolvragenlijst*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

gevraagd; leerling, ouders en leerkracht en verschillende theoretische bronnen. Op deze wijze wordt er voldaan aan methode- en bronnentriangulatie(Harinck, 2011)²². Het gebruik van al deze verschillende invalshoeken en het onderling koppelen van de gegevens wordt triangulatie genoemd. Door de verschillende toepassingen, zoals beschreven, kan dit praktijkonderzoek als valide worden beschouwd.

3.6 Tijdspad van het onderzoek

Wat	Wanneer	Wie
Verkenningfase onderwerp en uitvoering van praktijkonderzoek	juli - september 2011	Onderzoeker
Theorie studie	vanaf september 2011	Onderzoeker
Inventarisatie weektaakresultaten	september 2011 - januari 2012	Onderzoeker
Interview 1	januari 2012	Leerling, Ouder, Onderzoeker
Interview 2	februari 2012	Leerling, Ouder, Onderzoeker
BRIEF executieve functies afnemen	februari 2012	Leerling, Onderzoeker
Schoolvragenlijst afnemen	februari 2012	Leerling, Onderzoeker
Tijdsteekproef	februari 2012	Leerling, Onderzoeker
Bovenstaande gegevens analyseren en koppelen aan theorie	februari 2012	Onderzoeker
Interventies ontwikkelen	maart 2012	Onderzoeker
Checklists ontwikkelen	maart 2012	Onderzoeker
Start uitvoering interventiefase 1	maart 2012	Leerling, Onderzoeker
Dataverzameling interventiefase 1	april 2012	Onderzoeker
Interview 3	april 2012	Leerling, Onderzoeker
Tussenevaluatie	april 2012	Onderzoeker
Start interventiefase 2	april 2012	Leerling, Onderzoeker
Dataverzameling interventiefase 2	mei 2012	Onderzoeker
Interview 4	mei 2012	Leerling, Onderzoeker
Schoolvragenlijst afnemen	mei 2012	Leerling, Onderzoeker
Data-analyse en resultaten verwerken	mei 2012	Onderzoeker

²² Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Conclusies formuleren	juni 2012	Onderzoeker
Praktijkonderzoek afronden	juni 2012	Onderzoeker
Resultaten en adviezen bespreken met betrokken	juni 2012	Leerling, ouder, Onderzoeker
Bevindingen met team delen	juni 2012	Onderzoeker, Schoolteam

3.7 Ethiek

De principes van ethische reflectie hebben invloed op de keuzes binnen het onderzoek. Er zijn voldoende transparante en navolgbare gegevens door de keuze van onderzoeksvormen en data, het informeren en betrekken van leerling en ouders en het regelmatig bespreken van onderzoeksmiddelen met critical friends.

Zorgvuldigheid blijkt uit het voorbespreken met ouders en directie, schriftelijke toestemming van ouders, het anonimiseren van gegevens en een goede planning waarbij het schema gevolgd wordt. Er wordt binnen dit onderzoek selectief met onderzoeksgegevens omgegaan. De principes uit Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen (2005) zijn hierbij in acht genomen. In hoofdstuk vier worden de samengevatte data gepresenteerd, in de bijlagen zijn de oorspronkelijke gegevens terug te vinden. Er wordt rekening gehouden met het professionele en maatschappelijke belang en er is sprake van voldoende respect, zorgvuldigheid, integriteit en verantwoording van keuzes en gedrag. Hiermee wordt aan de plicht- en aspiratiedimensie van ethiek voldaan.

4. Data analyse en resultaten

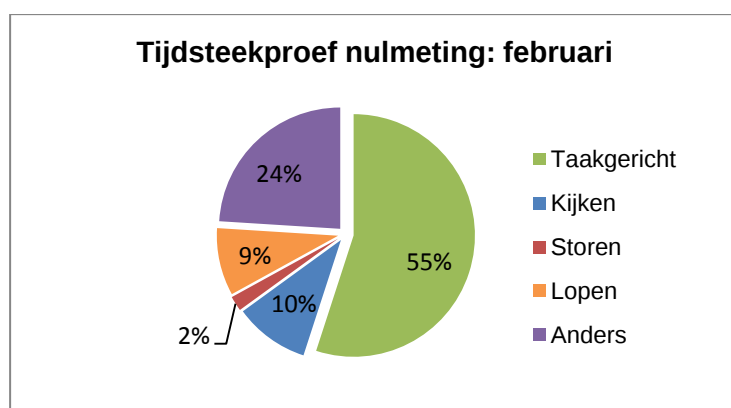
Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, worden in dit hoofdstuk de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten van de praktijkgerichte deelvragen gepresenteerd. Deze resultaten worden ondersteund door overzichtelijke grafieken en tabellen. Daarnaast wordt een korte toelichting gegeven op de resultaten.

4.1 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?

Van week 40 (3-10-2011) tot en met week 4 (23-1-2012) is bijgehouden wanneer de weektaak door deze leerling voldoende af is gemaakt. De voldoende norm lag op 80%, zoals beschreven bij paragraaf 3.4.1.

Uit de kwantitatieve gegevens blijkt de leerling de weektaak 23% van de weken voldoende af te krijgen. Oorzaken zijn het inleveren van onvolledig werk, keuze voor creatieve taken en veel fouten. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat de leerling zijn weektaak structureert door verschillend kleurgebruik per dag. Hij kleurt werkjes op de weektaak, ook wanneer deze niet af zijn.

Om zicht te krijgen op de taakwerkhouding, wordt de Tijdsteekproef afgenomen. De norm is 80%



In het cirkeldiagram van de Tijdsteekproef zijn de gemiddeldes verwerkt uit de drie observatiemomenten van de nulmeting. De leerling blijkt 55% van de tijd taakgericht bezig te zijn. Hij is bezig met veel andere dingen, zoals punten slijpen en tekenen (bijlage 4.1.2).

4.2 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?

Van week 40 tot en met week 4 is bijgehouden wanneer de reken-, taal en spellingtaken door deze leerling zijn gemaakt. De voldoende norm lag op 80%, zoals beschreven bij paragraaf 3.4.1.

Op rekengebied krijgt de leerling 50% van de taken af, maar dit wordt niet nagekeken. Het rekenwerk bevat veel fouten, of is onvolledig. De leerling volgt op groep 6 niveau rekenen. Dit is het juiste niveau. Dat blijkt uit de ontwikkelingslijn voor rekenen, waarmee op school gewerkt wordt en de citotoetsen die in januari zijn afgenomen.

Op taalgebied blijkt de leerling 30% van de taaltaken af te krijgen. Hij heeft moeite met de uitvoering van stelopdrachten en begrijpend lezen. Wanneer het taalwerk klassikaal wordt gemaakt, gaat dit iets beter. Vanaf januari start de leerling een niveau lager, groep 6. Dit sluit beter aan bij zijn huidige niveau. Dat blijkt uit de ontwikkelingslijn voor taal en begrijpend lezen, waarmee op school gewerkt wordt en de citotoetsen die in januari zijn afgenomen.

De hoeveelheid spelling die gemaakt wordt, 85%, is voldoende. De kwaliteit echter niet. Opdrachten worden verkeerd gemaakt of er zitten teveel fouten in. De leerling krijgt de leerstof op het juiste niveau aangeboden. Hij volgt een eigen leerweg, die aansluit op de ontwikkelingslijn voor spelling, waarmee op school gewerkt wordt. Deze gaat uit van de resultaten van het PI-dictee.

(zie voor verdere uitwerking van reken-, taal- en spellinggegevens bijlage 4.1.2)

4.3. Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?

Door middel van een interview bij de nulmeting en de BRIEF executieve vragenlijst wordt onderzocht in welke mate de leerling problemen ondervindt bij het inzetten van executieve functies en metacognitieve kennis en vaardigheden.

4.3.1 Interviews

Het eerste interview, gericht op kennis van de leerling ten aanzien van ADD en de problemen die D. ondervindt binnen de thuissituatie, is afgebroken. D. had geen besef van ADD, medicijngebruik en kon geen voorbeelden noemen, of herkennen. Om deze zelfkennis te activeren, zijn twee boeken met hem gelezen: ADDavid²³ en De AD(H)D Survivalgids²⁴. ADDavid is een voorlichtingsverhaal voor kinderen in de basisschoolleeftijd. De AD(H)D Survivalgids heeft als doel het kind te leren om zich bewust te worden wat AD(H)D met je doet, om vervolgens beter zelf je gedrag te kunnen sturen. Het is geschikt voor kinderen van 10 tot en met 14 jaar.

Na het lezen van deze boeken heeft het interview nogmaals plaatsgevonden, waarbij ook vragen gericht op schoolsituaties gesteld zijn. Interviews 1 en 2 zijn daardoor samengevoegd. De gegevens zijn volgens de geordende schoenendoos (Harinck, 2010) verzameld. De thema's zijn samengesteld aan de hand van de verdeling van de executieve functies, zoals beschreven in het schema van paragraaf 2.3 en schoolbeleving (bijlage 4.3.1).

²³ Ehrlich, T. (2010). *ADDavid*. Amsterdam: Uitgeverij Ninō.

²⁴ Taylor, J. F. (2006). *De AD(H)D Survivalgids*. Sint-Niklaas: ABIMO uitgeverij.

Uit dit interview blijkt D. moeite te hebben met de executieve functies:

1. Organiseren, prioriteiten stellen en opstarten

Zowel thuis als op school speelt uitstelgedrag, waarbij hij vaak echt de taak vergeet, maar soms ook net alsof doet omdat hij er geen zin in heeft. Daarnaast heeft hij op beide plaatsen moeite met opstarten van taken. Gedurende het opstarten moeten er nog materialen worden verzameld. Thuis heeft D. geen vaste taken, doordat ouders denken dat hij dat niet kan organiseren. Op school weet D. dat taal- en rekenwerk eerst moet, maar heeft daar geen zin in.

2. Aandacht richten, vasthouden en wisselen

Thuis en op school kan D. goed zijn aandacht richten en vasthouden bij werkjes die hij zelf bepaalt. Meestal zijn dit creatieve taken, computerspelletjes of technische opdrachten. Het medicijngebruik heeft een positieve invloed op deze functie. Bij opgedragen taken en werkjes is dit veel lastiger. Hij wordt dan afgeleid door dingen en mensen om hem heen. Vaak denkt hij ook steeds aan wat hij liever doet. Wanneer taken moeilijk zijn, heeft hij hier meer last van, doordat hij niet weet hoe het probleem aangepakt moet worden. Wanneer D. goed bezig is heeft hij moeite met wisselen. Dan moet het werkje ook af, omdat hij bang is dat hij volgende keer weer vergeten is hoe het moet. Daardoor zit hij soms erg lang aan een taak.

3. Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid van informatie

Wanneer D. met een taak bezig is die hij leuk vindt, zowel thuis als op school, wil hij niet gestoord worden. Hij heeft dan weinig geduld naar anderen toe. Op school wisselt D. erg vaak van taak. Dit komt doordat hij van de leerkracht eerst minder leuke en moeilijkere taken moet doen, terwijl er veel leukere dingen op de weektaak staan. Daarnaast komt hij vast te zitten bij taken op reken, taal en spellinggebied. Hij weet dan geen oplossingen. D. heeft het liefst (computer)spelletjes en opdrachten waar je rustig bij kan denken, geen “stress-spelletjes”. Hij geeft aan één ding tegelijk te kunnen, anders raakt hij in de war.

4. *Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen*

D. heeft hier veel problemen mee, zowel thuis als op school. Hij moet veel herinnerd worden aan afspraken. Werkjes worden vaak niet afgemaakt, doordat hij de dag erna vergeten is hoe hij het ging aanpakken, of wat het zou gaan worden. Daarnaast herkent hij vaak een probleem, maar weet hij niet hoe dat aan te pakken. Het meeste last heeft hij hiervan op school. De toename van complexiteit van taken brengt hem in de war, omdat hij moeite heeft met onthouden. Instructie is hij dan alweer vergeten en weet hij niet meer hoe hij iets moet oplossen. Dit speelt zowel bij dingen die hij interessant als oninteressant vindt.

5. *Beoordelen en zelfreguleren van aandacht*

Zowel thuis als op school kijkt D. weinig kritisch naar zijn eigen werk of gemaakte projectjes, zoals lego en creatieve dingen. Hij is meestal bezig met het proces. Er wordt geen plan van tevoren gemaakt. Ook kan hij het oordeel van anderen op zijn werk of projectjes niet waarderen. Voor hem is het belangrijkste of hij zijn best heeft gedaan en hij lekker bezig is geweest. D. is bijna altijd tevreden over het eindproduct. Controleren op netheid en fouten gebeurt bijna nooit.

D. heeft geen moeite met de executieve functie “omgaan met frustratie en reguleren van emotie”.

4.3.2 BRIEF executieve gedragsvragenlijst (bijlage 4.3.2).

Deze vragenlijst is tijdens de nulmeting ingevuld door de leerling, met als doel de executieve functiestoornissen van D. in kaart te brengen. Het weergegeven gebeurt in drie niveaus: normaal, grens en klinisch.

De casusleerling scoort als volgt op de schalen:

1	Inhibitie	Grens
2	Cognitieve flexibiliteit	Grens
3	Emotieregulatie	Normaal
4	Initiatief nemen	Grens

5	Werkgeheugen	Klinisch
6	Plannen en organiseren	Klinisch
7	Ordelijkheid en netheid	Grens
8	Gedragsevaluatie	Grens

De scores uit Inhibitie, Cognitieve flexibiliteit en Emotieregulatie worden samengevoegd tot de Gedragsregulatie-index. Initiatief nemen, Werkgeheugen, Plannen en organiseren, Ordelijkheid en netheid en Gedragsevaluatie vormen samen de Metacognitie-index.

Beide indexen komen uit op “grens”. Dit betekent dat D. moeite heeft met flexibel denken en gedrag te reguleren op basis van impulscontrole. Hij heeft geen problemen met het reguleren van emoties. Daarnaast heeft hij moeite met het zelfstandig uitvoeren van taken en oplossen van problemen. Hij heeft geen problemen met het reguleren van emoties (bijlage 4.3.2).

4.4 Hoe is de schoolbeleving en motivatie van de leerling bij de start van het onderzoek?

Om duidelijkheid te krijgen over de schoolbeleving en motivatie heeft de casusleerling tijdens de nulmeting de Schoolvragenlijst ingevuld en is dit besproken tijdens interview twee.

De Schoolvragenlijst (SVL), waarbij de leerling zijn mening geeft over stellingen die met de schoolbeleving te maken hebben, laat tijdens de nulmeting zien dat de leerling positief over school denkt. Alle categorieën, behalve “huiswerkattitude” en “sociaal aanvaard voelen”, scoren gemiddeld tot zeer hoog. De categorieën zijn samengevoegd tot de profielschalen “zelfconcept”, “motivatie” en “welbevinden”. Ook daarin scoort hij gemiddeld tot zeer hoog (bijlage 4.3.2).

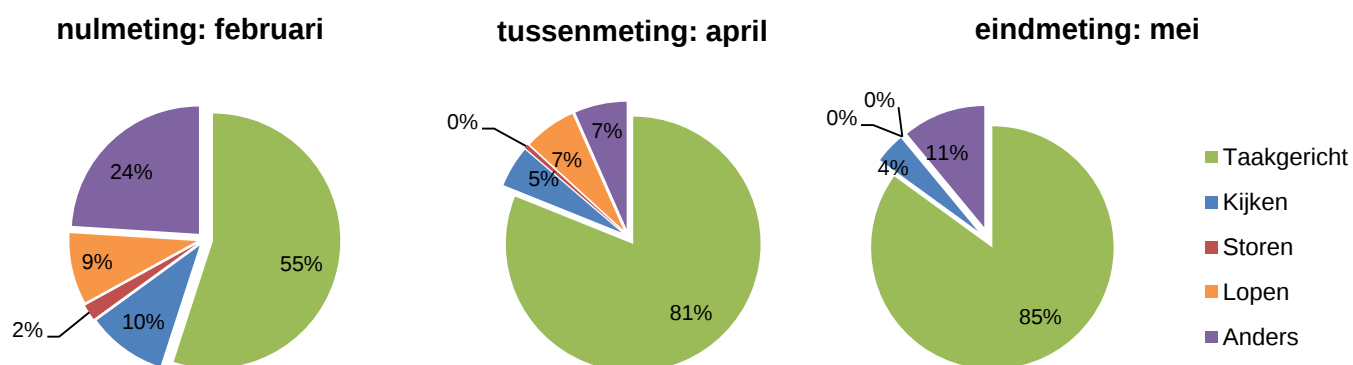
Uit het interview blijkt D. het fijn te vinden op school. Hij vindt iedereen aardig en denkt dat anderen hem ook aardig vinden. De leerkrachten begrijpen hem goed en helpen voldoende. D. vindt rekenen en taal niet zo leuk, omdat dat veel tijd kost. Hij vindt wel dat hij deze vakken goed aan kan. Het liefst gaat hij lastige dingen uit de weg (bijlage 4.3.1).

4.5 Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak?

Om te bepalen of de drie interventies “persoonlijke weektaak”, “structuurkaarten” en “regelboekjes” voldoende effect hebben op de kwantitatieve resultaten, zijn drie instrumenten gebruikt:

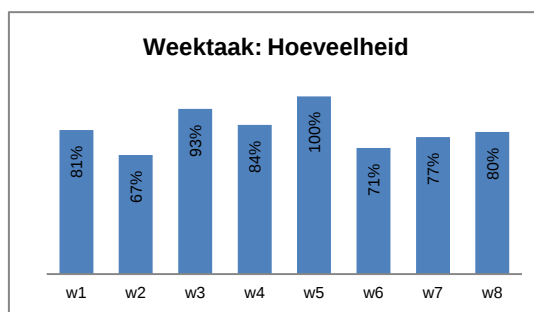
- Tijdsteekproeven om de taakgerichtheid in beeld te brengen
- Checklist, waarmee de onderzoeker de frequentie bepaalt dat de weektaak en het rekenen-, taal- en spellingwerk voor minimaal 80% af is.
- Interviews tijdens de tussenmeting en eindmeting

4.5.1 Meten van de taakgerichtheid door tijdsteekproeven

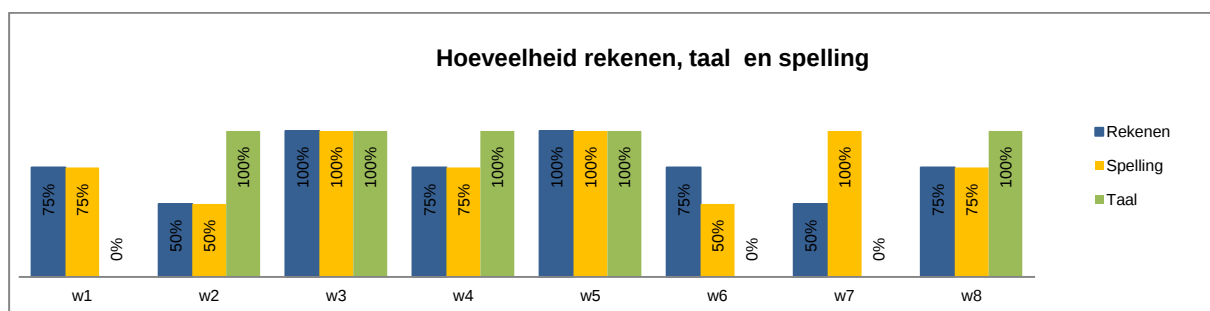


De tijdsteekproeven zijn op drie verschillende momenten uitgevoerd. In de diagrammen is te zien dat de taakgerichtheid bij de nulmeting nog op 55% zat, bij de tussenmeting op 81% en tijdens de eindmeting op 85% (bijlage 4.5.1).

4.5.2 Kwantitatieve resultaten van de weektaak en van rekenen, taal en spelling



Te zien is in het staafdiagram dat de leerling gedurende de acht interventieweken tussen de 67% en 100% van de weektaak af krijgt. Vijf van de acht weken krijgt hij meer dan 80% van de weektaak af. Dit is 62,5% (Bijlage 4.5.2). Uit paragraaf 4.1 blijkt dat vóór de interventieperiode 23% van de weektaken voldoende af was.



De hoeveelheid gemaakt werk, tijdens de interventieweken, wordt in bovenstaand staafdiagram weergegeven. Daaruit blijkt hij voor rekenen 38%, voor taal 63% en voor spelling 38 % van de weken voldoende te scoren (bijlage 4.5.2). Uit paragraaf 4.1 blijkt dat de leerling vóór de interventieperiode 54% van de rekentaken, 30% van de taaltaken en 85% van de spellingtaken voldoende af had.

4.5.3 Interviews

Tijdens de interviews bij de tussenmeting (interview drie) en eindmeting (interview vier) blijkt de persoonlijke weektaak de leerling te motiveren. Het sluit aan bij zijn voorkeur zelf dingen te bepalen. Tijdens de tussenmeting is hij nog zoekende in de planning van de weektaak wat betreft tijd. Bij de eindmeting heeft hij een vast stramien bij het invullen.

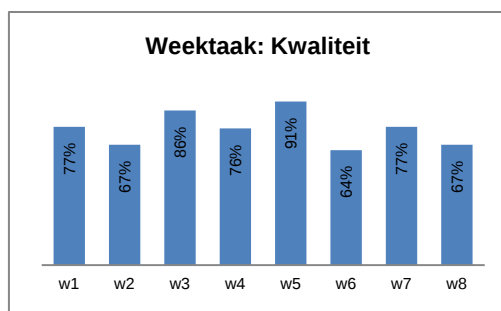
Bij de structuurkaarten geeft hij aan dat het hem helpt snel te kunnen starten en bezig te blijven. De strategiekaart laat zien wát hij kan doen om het op te lossen, de regelboekjes vertellen hóe hij dat moet doen. Hierdoor krijgt hij meer werk van de weektaak af. Vooral de rekeninterventies helpen hem het meest, omdat hij daar de meeste problemen bij ondervond. Het taalregelboekje vindt hij lastig in te zetten, doordat hij niet goed weet welke strategiekaart nodig is. Tijdens de tussenmeting en de eindmeting gebruikt hij beide materialen op dezelfde wijze (bijlage 4.5.3) .

4.6 Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling)?

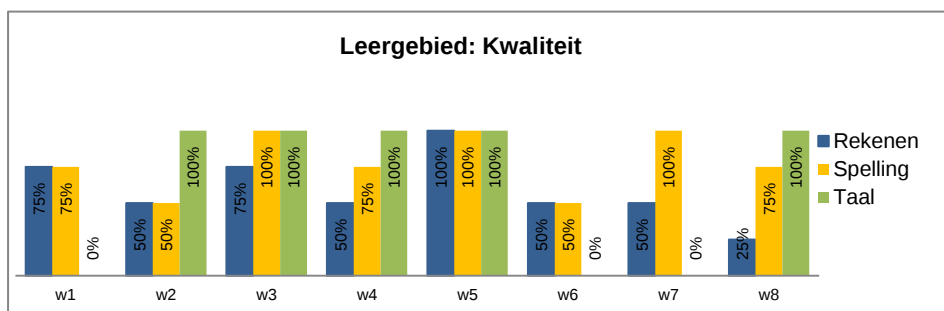
Om te bepalen of de drie interventies “persoonlijke weektaak”, “structuurkaarten” en “regelboekjes” voldoende effect hebben op de kwalitatieve resultaten, zijn drie instrumenten gebruikt:

- Checklist, waarmee de onderzoeker de frequentie bepaalt dat het reken-, taal- en spellingwerk voor minimaal 80% goed gemaakt is.
- Checklist, waarmee de leerling bijhoudt in welke mate en welke stappen van de structuurkaart hij uitvoert en wanneer hij de regelboekjes gebruikt.
- Interviews tijdens de tussenmeting en eindmeting.

4.6.1 Resultaten kwaliteit van de weektaak en kwaliteit per leergebied



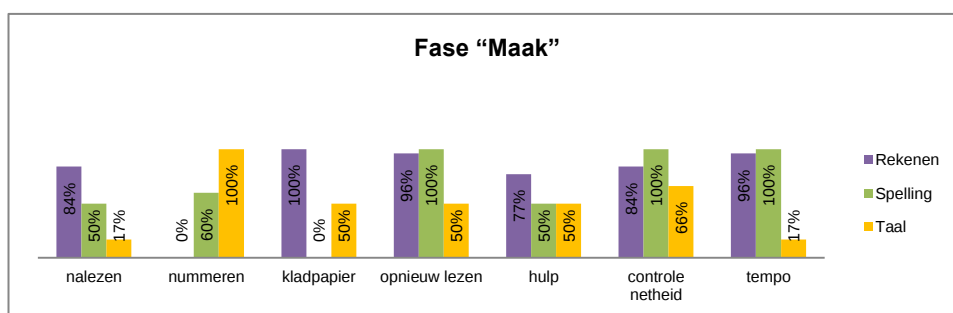
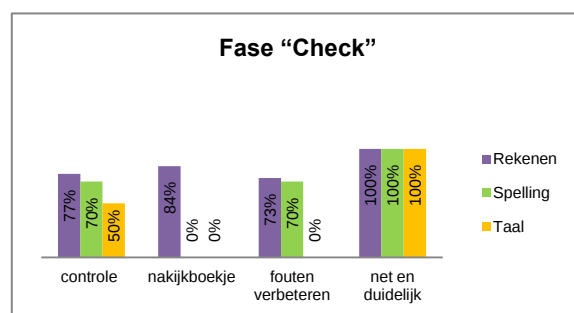
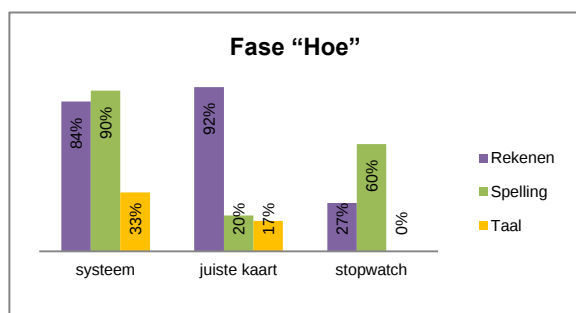
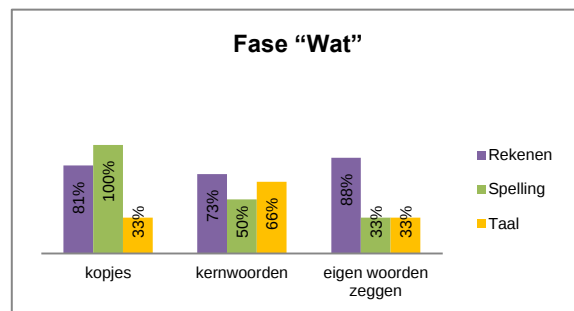
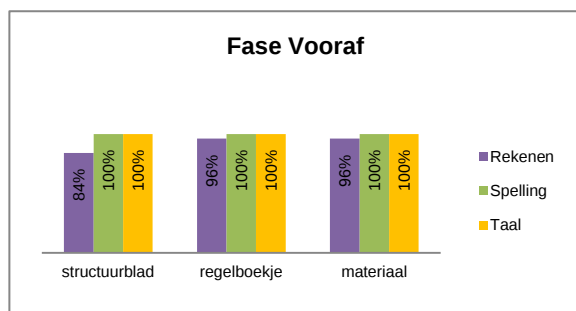
Te zien is in het staafdiagram dat de kwaliteit gedurende de acht interventieweken tussen de 64% en 91% ligt. Twee weken is de kwaliteit boven de 80%, dit is 25% van de weken. Week 1 (77%), week 4 (76%) en week 7 (77%) zitten heel dicht tegen de 80% grens aan. Tijdens de nulmeting is dit niet berekend. Wel was er toen sprake van veel slordig werk met veel fouten.



In dit staafdiagram is de kwaliteit van rekenen, spelling en taal gedurende de acht interventieweken weergegeven. Rekenen is slechts één keer (13%) voldoende gemaakt. Fouten zitten vooral in verhaaltjessommen, cijferend optellen en aftrekken met lenen en cijferend vermenigvuldigen, met lenen. Dit zijn nieuwe vaardigheden, waar de leerling meer instructie voor nodig heeft. Spelling is 38% van de weken voldoende gemaakt. Wanneer alleen het spellingboekje wordt bekeken, waar de regel erbij staat, is dit 75% van de weken. Nu zijn ook de spellingopdrachten op de computer meegerekend. Taal maakt hij 100% van de weken goed. Hij vindt dit ook gemakkelijk, nu hij met spil 19 mee doet (bijlage 4.5.2). Tijdens de nulmeting is dit niet berekend. Wel was er toen sprake van veel slordig werk met veel fouten.

4.6.2 Gebruik van de structuurkaarten en regelboekjes

In onderstaande tabellen wordt weergegeven in welke mate de leerling de afzonderlijke stappen van de structuurkaart doorloopt en de regelboekjes gebruikt. Hiervoor heeft de leerling tijdens de interventieweken per reken-, taal- en spellingtaak een checklist ingevuld (bijlage 4.6.2).



Hieruit blijkt per fase:

“Vooraf”	• Deze fase wordt het meest gebruikt. In deze fase wordt hij gewezen op spullen die je nodig hebt om te kunnen starten
“Wat”	• Deze fase wordt het meest voor rekenen ingezet, voor taal het minst • Kernwoorden onderstrepen en in eigen woorden zeggen wordt weinig toegepast.
“Hoe”	• De stopwatch wordt weinig gebruikt. • Voor rekenen en taal bedenkt hij vaak een systeem • Voor rekenen wordt het vaakst het regelboekje gebruikt
“Maak”	• Nalezen en opnieuw lezen wordt vooral toegepast op rekenen en taal • Het tempo voor rekenen en taal wordt goed in de gaten gehouden • Hulp wordt het vaakst voor rekenen gevraagd • Tijdens het maken wordt er wel gelet op netheid, maar minder dan in de checkfase
“Check”	• Alle leergebieden worden regelmatig gecontroleerd en fouten worden verbeterd. • Er wordt altijd gelet op duidelijkheid en netheid.

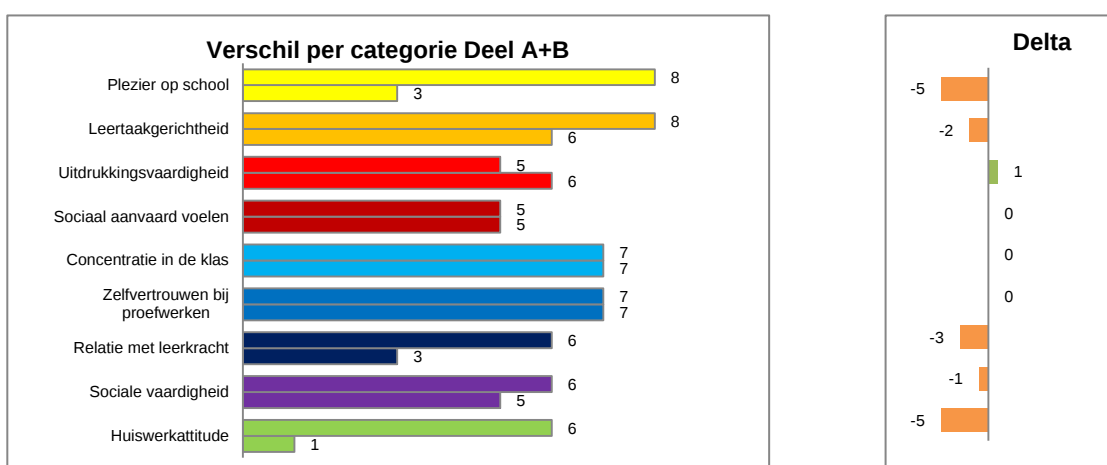
4.6.3 interviews

Tijdens de interviews bij de tussenmeting (interview drie) en eindmeting (interview vier) blijken de structuurkaarten te helpen om goed aan het werk te komen en te blijven. Door het volgen van de fasen worden problemen opgelost, zijn alle materialen die nodig zijn aanwezig en kijkt hij gericht zijn werk na op netheid, volledigheid en fouten. De ondersteuning door illustraties vindt hij fijn doordat hij dan minder hoeft te lezen. Tijdens het interview bij de tussenmeting gebruikt hij alle structuurkaarten nog intensief. Vóór de interventieperiode had de leerling geen werksysteem, wist hij vaak niet hoe te beginnen of een probleem op te lossen.

De regelkaartjes zorgen voor een oplossing bij problemen. Vooral de rekenstrategiekaartjes voor rekenen worden intensief gebruikt. Deze kan hij effectief inzetten. De taalregelkaartjes blijft hij lastig vinden, doordat hij niet goed weet welk strategiekaartje bij welk probleem hoort. De spellingregelkaartjes worden weinig gebruikt, doordat de huidige methode de spellingregel op de werkbladen vermeldt (bijlage 4.5.3).

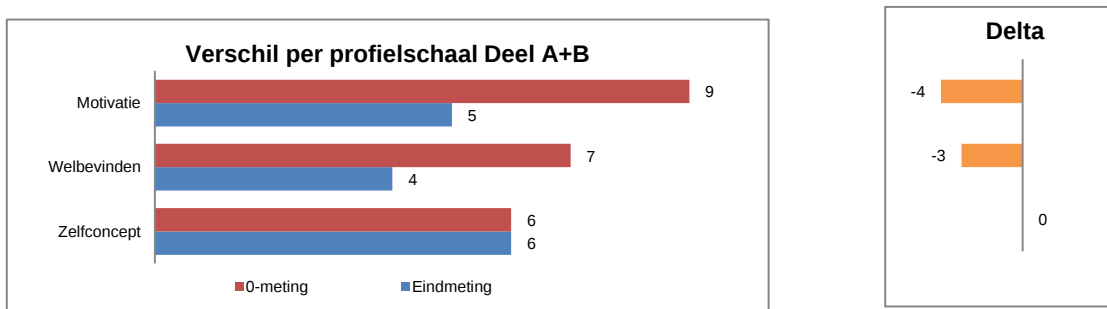
4.7 Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling?

Om de schoolbeleving in kaart te brengen is de Schoolvragenlijst bij de nulmeting en eindmeting door de leerling ingevuld. Daarnaast is dit tijdens de interviews van de tussenmeting en eindmeting besproken.



In bovenstaand staafdiagram zijn de scores van de nul- en eindmeting per categorie naast elkaar weergegeven. In de Delta worden de verschillen getoond.

De meeste categorieën zijn gelijk gebleven. “Uitdrukkingsvaardigheden” is iets gestegen. “Plezier op school”, “relatie met de leerkracht” en “huiswerkattitude” zijn het meest gedaald en scoren bij de eindmeting beneden gemiddeld.



De verschillende categorieën worden samengevoegd in de drie profielschalen “motivatie”, “welbevinden” en “zelfconcept”. Hieruit blijkt “zelfconcept” hetzelfde te scoren ten opzichte van de nulmeting, terwijl “motivatie” en “welbevinden” zijn

gedaald. Alle profielschalen bevinden zich bij de eindmeting nog op gemiddeld niveau. (bijlage 4.7.1)

Uit de interviews tijdens de tussenmeting en eindmeting blijkt de leerling het nog steeds erg naar zijn zin te hebben. Hij voelt zich competenter, doordat hij beter zijn werk kan maken en er wordt meer tegemoet gekomen aan zijn autonomie, doordat hij zelf de volgorde van taken kan beslissen. De interventiemiddelen helpen hem goed. Hij werkt nog steeds het liefst alleen. Hij vindt dat de mentoren voldoende begeleiding geven. Wanneer de verschillen uit de gegevens van de SVL besproken worden, geeft hij aan niet te begrijpen waardoor dat lager uitkomt. Wellicht heeft hij de stellingen niet goed gelezen. Hij beaamt de lage huiswerkattitude, maar zegt dat deze al zo slecht was (bijlage 4.5.3).

5 Conclusies

Naar aanleiding van de gepresenteerde onderzoeksgegevens in hoofdstuk vier, wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord. Deze wordt vervolgens onderbouwd door de conclusies uit de deelvragen, onderbouwd door theoretische kennis. Daarnaast worden aanbevelingen gedaan en wordt een reflectie op de betrouwbaarheid en ethiek gegeven

5.1 Centrale onderzoeksvraag

Welke aanpassingen en instrumenten kan ik, als remedial teacher, deze leerling met ADD aanreiken, waarmee hij zelfstandig en effectief aan zijn weektaak kan werken, waardoor het gemaakte werk op gebied van rekenen, taal en spelling kwalitatief en kwantitatief verbetert?

Wanneer de resultaten uit de nulmeting en de eindmeting vergeleken worden, kan geconcludeerd worden dat de inzet van de drie instrumenten “persoonlijke weektaak”, “structuurkaarten” en “regelboekjes” bijgedragen hebben aan een kwalitatieve en kwantitatieve verbetering van de weektaak en voor de leergebieden rekenen, taal en spelling. Deze interventies ondersteunen deze leerling met ADD tijdens het zelfstandig werken.

Bij de vormgeving van de persoonlijke weektaak is rekening gehouden met de problematiek waar deze leerling met ADD mee te maken heeft. Zo biedt de dagtaak structuur en komt daarmee tegemoet aan de planningsproblemen van de leerling. Door leerlingen zelf per dag op te laten schrijven wat ze gaan doen, leren ze spelenderwijs plannen. (Eenhoorn, 2012)²⁵

²⁵ Eenhoorn, A. (2012). *ADHD bij kinderen*. Houten: LannooCampus.

Bij de vormgeving van de structuurkaarten is uitgegaan van de “gefundeerde denk- en leerstijl” van Kaat Timmermans. Deze gaat uit van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum, maar is aangepast omdat kinderen niet meer met Meichenbaum uit de voeten kunnen naarmate de opdrachten complexer worden. Hiermee ontwikkelen kinderen een eigen en gefundeerde denk- en leerstijl (Timmerman, 2001) . Omdat de opdrachten op de weektaak van school vooral over “uitvoeren van opdrachten” gaan, wordt geen gebruik gemaakt van het tweede thema “instuderen van leerstof”.

De regelboekjes bevatten strategiekaarten waarmee ondersteuning wordt geboden aan de problemen binnen het geheugen en werkgeheugen, die de leerling ondervindt.

Daarnaast heeft de leerling door deze interventies zijn metacognitieve kennis en vaardigheden vergroot, waardoor hij meer invloed heeft op zijn eigen leerproces. Er is gekozen voor interventies die zelfstandig ingezet kunnen worden, omdat het er uiteindelijk om gaat kinderen te helpen hun eigen executieve functies te ontwikkelen, zodat ze zelfstandig kunnen functioneren (Dawson & Guere, 2011).²⁶

Er zijn verschillen in de resultaten tussen de onderlinge leergebieden en tussen de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten. Hieronder wordt daar, per deelvraag, op ingegaan. De conclusies uit de deelvragen worden gelinkt aan de theorie, waardoor deze uitkomsten verantwoord worden.

5.2 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?

Vóór de start van het onderzoek blijken de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de weektaak onvoldoende te zijn. Daarnaast blijkt de leerling ook onvoldoende taakgericht bezig te zijn. Dit kan vele oorzaken hebben. Zoals beschreven in paragraaf 2.2 en 2.3 kan dit te maken hebben met problemen van de executieve functies en/of comorbiditeit met een leerstoornis. Juist voor leerlingen met ADHD is dit lastig, omdat

²⁶ Dawson, P., & R., G. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

dit betekent dat er extra veel geoefend moet worden om vooruit te komen. Daarvoor moeten ze zich goed kunnen concentreren en doorzettingsvermogen hebben. Net datgene waar kinderen met ADD vaak niet zo veel van hebben. (Eenhoorn, 2012)²⁷

5.3 Wat zijn de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling) van deze leerling, vóór de start van het onderzoek?

Vóór de start van het onderzoek blijkt de kwantiteit van rekenen en taal onvoldoende, voor spelling is deze voldoende. De kwaliteit is voor alle leergebieden onvoldoende. Het niveau van de leerstof sluit echter wel goed aan bij het huidige leerniveau van de leerling. Dit blijkt uit de ontwikkelingslijnen van school en de onafhankelijke toetsen van taal, rekenen en spelling. Ook hier kunnen oorzaken problemen met de executieve functies zijn en/of onvoldoende aansluiten bij de basisbehoeftes Competentie, Autonomie en Relatie

5.4 Welke ADD problematiek is van invloed op deze leerling met betrekking tot zelfstandig werken binnen het schoolsysteem?

Zoals uitgelegd in paragraaf 2.2. en 2.3, is AD(h)D vooral een stoornis in de executieve functies. Barkley toonde dit al aan in 1997. Vervolgens is dit door vele onderzoeken van anderen, zoals Brown (2009), Pliszka (2006) en Shaw et al (2007), bevestigd. Bij deze deelvraag wordt daarom de problematiek van de executieve functies bij de onderzoeksleerling in beeld gebracht. De interventies binnen dit onderzoek sluiten op deze gegevens aan.

Na het invullen van de executieve vragenlijst en het voeren van de interviews blijkt D., tijdens het zelfstandig werken, problemen te ondervinden op de volgende gebieden:

1. Activering (organiseren)
2. Aandacht (aandacht richten, vasthouden en wisselen)

²⁷ Eenhoorn, A. (2012). *ADHD bij kinderen*. Houten: LannooCampus.

3. Inspanning (aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid van informatie)
4. Geheugen (aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen)
5. Gedrag (beoordelen en zelfreguleren van gedrag)

5.5 Hoe is de schoolbeleving van de leerling? Is de leerling voldoende gemotiveerd voor het werken op school?

Uit het interview en de Schoolvragenlijst blijkt de onderzoeksleerling het prettig op school te vinden. Het contact met medeleerlingen en mentoren is goed. De manier van werken vindt hij prettig. Hij is voldoende gemotiveerd om te werken, hoewel hij rekenen en taal graag uitstelt. Het liefst bepaalt hij zelf wat hij doet.

Bij de Schoolvragenlijst scoort plezier op school, tijdens de nulmeting, zelfs zeer hoog. Dit is wellicht aan de hoge kant. Van de leerling is uit eerdere gegevens bekend dat hij een diffuus zelfbeeld heeft. Dit betekent dat hij te positief over zichzelf en zijn prestaties denkt. Oorzaken hiervan zijn cognitieve- en gedragsstoornissen (Koning, 1984)²⁸. In combinatie met de gegevens uit de vorige onderzoeksvraag, waarbij blijkt dat de leerling op het executieve gebied “gedrag” problemen ondervindt, kan gesteld worden dat dit een gevolg is van zijn ADD.

5.6 Hebben de interventies voldoende effect op de kwantitatieve resultaten van de weektaak?

Doordat er geen veranderingen plaats hebben gevonden in hoeveelheid of niveau van de leerstof, geen veranderingen in de hoeveelheid zelfstandige werktijd en geen veranderingen in begeleiding van de leerling zijn de volgende conclusies valide.

De interventies leiden tot een groei van 40% op de kwantitatieve resultaten van de weektaak. Gedurende de interventieperiode krijgt hij 62,5% van de tijd meer dan 80%

²⁸ Koning, L. (1984). *Gedragsproblemen van A tot Z, praxis 34*. Den Bosch: Malmberg.

af. Gezien de norm van 80% is dit onvoldoende. Er is echter wel een grote groei te zien.

Op de afzonderlijke leergebieden leiden de interventies tot onvoldoende effect op de kwantitatieve resultaten. De hoeveelheid rekentaken en spellingtaken is zelfs achteruit gegaan. Mogelijke oorzaken zijn het doorlopen van alle stappen bij de structuurkaart (zoals te zien is in paragraaf 4.6.2), waardoor de leerling langer met een werkje bezig is, het netter werken en schrijven dat terug te zien is in het gemaakte werk en/of de controle die de leerling nu vaak toepast, voordat het werk ingeleverd wordt. De hoeveelheid taaltaken is vooruit gegaan. Waarschijnlijk ligt dit aan het direct maken van taalwerk na de instructie, zoals de leerling in de interviews van de tussenmeting en eindmeting aangeeft.

Wel is duidelijk dat de interventies leiden tot een groei van 30% op de taakgerichtheid van de leerling. Deze is vanaf de tussenmeting boven de 80%. Hiermee hebben de interventies wel voldoende effect op de taakgerichtheid van de leerling.

5.7 Hebben de interventies voldoende effect op de kwalitatieve resultaten van de weektaak, met betrekking tot zelfstandig werken op de leergebieden (rekenen, taal en spelling)?

De interventies hebben op de kwaliteit onvoldoende effect. Bij de weektaak wordt de norm twee keer gehaald, drie keer ligt het er net onder. Vóór het onderzoek zijn de gegevens enkel kwalitatief beschreven, waardoor er geen percentage toegekend kan worden aan eventuele groei. Aan het gemaakte werk tijdens de interventieperiode, is te zien dat de interventies ten opzichte van de nulmeting wel effect hebben gehad op netheid, nauwkeurigheid en volledigheid.

De structuurkaarten zorgen dat de leerling gericht alle noodzakelijke materialen heeft om het werk te kunnen maken, kijkt naar de opdrachten, problemen kan oplossen (nalezen of opnieuw lezen) en zijn werk controleert op netheid, volledigheid en leesbaarheid. De regelboekjes zorgen voor een oplossing bij problemen. Hiermee

ondersteunen deze twee interventies de executieve functies “inspanning”, “geheugen en “gedrag”.

5.8 Hebben de interventies effect op de schoolbeleving van de leerling?

De interventies hebben effect op de schoolbeleving. Uit werkgegevens en interviews blijkt de leerling zich competent te voelen en wordt er meer tegemoet gekomen aan zijn autonomie. De relatie met anderen is gelijk gebleven, nog steeds positief. Tijdens dit onderzoek is relatie ook niet meegenomen. Alle interventiematerialen helpen hierbij en hij wil ze ook in de toekomst graag blijven gebruiken. De gegevens uit het werk en de interviews spreken de resultaten uit de Schoolvragenlijst echter tegen.

Deze lijst laat een daling op bijna alle gebieden zien, met “plezier op school”, “relatie met de leerkracht” en “huiswerkattitude” als grootste uitschieters.

De profielschalen Motivatie en Welbevinden zijn ook gedaald, hoewel deze nog wel als gemiddeld beschouwd worden.

Wellicht komt dit doordat de leerling meer metacognitieve kennis en vaardigheden heeft gekregen en meer zelfkennis, waardoor het zelfbeeld nu reëel is. Tijdens de interviews was dit duidelijk merkbaar. Waardoor “plezier op school” en “relatie met de leerkracht” zo laag scoren, blijft ook na de nabespreking onduidelijk. De zeer lage huiswerkattitude komt overeen met de werkelijkheid.

Uit bovenstaande gegevens kan worden geconcludeerd dat de leerling een beter zelfbeeld heeft en dat zijn schoolbeleving realistischer is geworden. Daarnaast is de metacognitie vergroot. De leerling heeft meer zicht op zijn eigen handelen, zijn leerresultaten en zijn werkhouding. Gezamenlijk met het inzicht hebben in leerstrategieën, weten waar deze te vinden zijn, vaststellen van leerresultaten en daar feedback op kunnen geven (Simons & Zuijlen, 1995)²⁹, zijn alle deuren wijd geopend, om méér tot succesvol leren te komen!

²⁹ Simons, P., & Zuijlen, J. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk werken. *Studiehuisreeks; volume 4*, 77.

5.9 Aanbevelingen

Op microniveau (leerlingniveau)

1. De persoonlijke weektaak voortzetten.
2. Meer instructie op de inzet van de structuurkaarten van taal en spelling.
3. Aanpassing van het taalregelboekje, zodat de leerling weet welke strategie nodig is.
4. De schoolbeleving blijven volgen door de Schoolvragenlijst, over een half jaar, nogmaals te laten invullen.

Op mesoniveau (groepsniveau)

1. De structuurkaarten kunnen ook bij kinderen zonder ADD, maar met problemen van de executieve functies, ingezet worden.
2. Kinderen met problemen voor de taakgerichtheid kunnen baat hebben bij de structuurkaart en regelboekjes.
3. De persoonlijke weektaak aanbieden aan leerlingen die de gestructureerde dagtaak, ondanks alle begeleiding, onvoldoende af krijgen.

Op macroniveau (schoolniveau)

1. Met de opgedane kennis ten aanzien van ADD, kan het team de professionaliteit vergroten.
2. De instrumenten die ontwikkeld en onderzocht zijn, kunnen ingezet worden bij andere leerlingen.
3. De aangepaste weektaak kan ingezet worden bij leerlingen die ook problemen hebben met de organisatie van de weektaak.
4. Richtlijnen opstellen over de onderzoekswijze van mogelijke executieve problemen.
5. Richtlijnen opstellen over de invoering van de verschillende instrumenten.
6. In het zorgplan opnemen hoe binnen deze school, waar zelfstandig werken een grote rol speelt, leerlingen met ADD en kinderen met problemen in de executieve functies, begeleid worden.

Inclusie

Met behulp van deze aanbevelingen worden gedegen richtlijnen geformuleerd, waarmee kinderen in het kader van inclusie op een goede wijze binnen ons schoolsysteem kunnen functioneren. Gezien de ontwikkelingen waardoor binnenkort alle scholen hieraan dienen te voldoen, heeft dit onderzoek hier een grote bijdrage aan geleverd. Bewezen is dat de school leerlingen met AD(h)D problematieken voldoende kan bieden!

5.10 Betrouwbaarheid en ethiek

Dit onderzoek kan als betrouwbaar en ethisch verantwoord worden beschouwd. De schoolleiding is geïnformeerd over dit onderzoek. Ouders en leerling hebben vooraf schriftelijke toestemming gegeven (bijlage 5.10.1) en zijn gedurende het onderzoek, via gesprekken, geïnformeerd. Alle gegevens binnen dit onderzoek zijn geanonimiseerd.

De keuzes voor onderzoeksvormen, gebruikte instrumenten en data worden in de verschillende hoofdstukken verantwoord. Ter voorkoming van slordigheid en zelfbedrog zijn de hoofdstukken gecontroleerd door critical friends, te weten medestudenten, schoolorthopedagoog en directie. Informatie is vanuit verschillende perspectieven verzameld, zoals ouders, leerling, theoretische bronnen. Tenslotte zijn conclusies praktisch en theoretisch onderbouwd.

6. Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een kritische terugblik op het onderzoek gegeven, zowel proces- als productmatig. Er wordt ingegaan op het verloop van het onderzoek, mijn competentieontwikkeling als remedial teacher, mijn rol als critical friend en ontvanger. Tenslotte wordt ingegaan op de betekenis voor mij als professional.

6.1 Verloop onderzoek

Proces en productmatig

Twee jaar geleden ben ik met deze studie begonnen, omdat ik het vervelend vond dat ik ondanks mijn ervaring, sommige kinderen niet voldoende kon begeleiden en helpen. Uitgangspunt voor mijn meesterstuk was kennis en vaardigheden vergroten. Het moest een onderwerp worden, waar ik en mijn school, echt iets aan hadden binnen onze onderwijspraktijk.

De keuze voor het onderwerp was het eerste struikelblok. Na overleg bleven spelling en de werkhouding bij zelfstandig werken over. Ik had een voorkeur voor de werkhoudingsproblemen. Het is een schoolbreed probleem en iedereen probeerde maar wat, maar het ei van Columbus was nog niet uitgevonden. Nu had ik niet de illusie dat hiervoor een eenduidig antwoord zou komen, maar wellicht wel voor een groep kinderen, leerlingen met ADD.

Gedurende het onderzoek ontdekte ik dat de problemen ook binnen deze groep, heel divers en persoonsafhankelijk zijn. Vandaar dat dit onderzoek uiteindelijk een casestudy is geworden, waarbij de wijze van diagnosticeren en remediëren ook toegepast kan worden bij andere leerlingen.

Tijdens de literatuurstudie ontdekte ik de reden dat eerdere interventies niet goed werkten; ze gingen uit van “de spotlighttheorie” en bleken achterhaald te zijn. De nieuwe inzichten met betrekking tot de executieve functies waren een eye-opener.

Het formuleren van onderzoeksvraag en deelvragen was een heel proces. Tot en met het einde van het onderzoek zijn deze verschillende keren aangepast. Deelvragen sloten niet aan bij doel en data die ik wilde verzamelen, of overlaptten elkaar. De onderverdeling theoretische en praktische deelvragen was overbodig. Gedurende het onderzoek merkte ik de theorie nodig te hebben voor de keuze in onderzoeks-instrumenten, interventiemiddelen en om de praktische vragen verantwoord beantwoord te krijgen.

Mijn perfectionisme hinderde me in de voortzetting van het onderzoek. Regelmatig heb ik getwijfeld of ik zelf geen ADD had. Wel een overvloed aan ideeën, maar niet tot uitvoer kunnen komen. Mijn zwangerschap, waar ik enorm blij mee ben, verergerde deze problemen, doordat mijn hoofd en lichaam niet deden wat ik van ze verwachtte en nodig had. Ik kon daar slecht mee omgaan. In de hoofdstukken 1, 2 en 3 heb ik door bovenstaande redenen, veel leertijd geïnvesteerd. Zoals een critical friend opmerkte: “Je moet het niet zien als tijd kosten, maar als leertijd investeren”.

Ondanks het niet goed op papier krijgen van de eerste drie hoofdstukken, hoewel ik wel voldoende theoretische kennis had opgedaan en mijn onderzoeksopzet helder had, ben ik begonnen met de uitvoerende onderzoeksfase. Dit was noodzakelijk in verband met het tijdspad.

Als typische “doener” volgens de reflectiecyclus van Kolb, kon ik bijna niet wachten met de uitvoering van het onderzoek. Bij het eerste interview echter, bleek al snel, dat de leerling zeer weinig kennis had over ADD en waar hij zelf tegenaan liep. Het interview is afgebroken en we zijn eerst de boeken “ADDavid” en “De ADD survivalgids” samen gaan lezen. Deze zijn niet opgenomen in het onderzoeksresultaten, maar hebben wel een zeer belangrijke bijdrage geleverd tijdens de rest van het onderzoek. Na deze boeken kon hij de vragen bij de interviews en testen realistischer beantwoorden. Omdat de mate van zelfkennis geen punt van onderzoek was én dit heeft plaatsgevonden vóór de nulmeting, was dit niet van

invloed op. Het onderzoek werd hierdoor waardevoller, doordat D. beter kon aangeven welke interventies goed aansloten op zijn behoeftes.

Het maken en samenstellen van het interventiemateriaal was interessant en motiverend. Zeker toen erg snel de verbeteringen in taak/werkhouding zichtbaar werden en de leerling trots op zichzelf was. Alle materialen zijn besproken met de leerling en aangepast voor de definitieve vorm. Hierdoor werd het “ons” ding en voelde de leerling zich gehoord. Hiermee werd aan de basisbehoeftes competentie, relatie en autonomie tegemoet gekomen. Ook nam hij steeds meer verantwoordelijkheid. “Weet niet” bestaat niet meer!

Verbaasd was ik over de daling naar benedengemiddeld binnen de categorie “relatie met de leerkracht” van de Schoolvragenlijst. Tijdens de interviews is niet inzichtelijk geworden wat daar de oorzaken van zijn. Deze kunnen gezocht worden in hogere eisen, minder vrije keuze, het gevoel in de gaten te worden gehouden of doordat ik er nog maar twee dagen ben.

Binnen de thuissituatie van de leerling heeft dit onderzoek ook doorgewerkt. Ouders kwamen door de interviews en (snelle) resultaten van de interventies, tot de conclusie dat ze thuis weinig van hem verwachtten. Nu heeft hij een telefoon, waar klusjes in gezet zijn. Een signaal laat zien wat hij moet doen, zoals oefenen voor muziek, kamer opruimen etc. Zowel thuis als op school is de zelfverantwoordelijkheid vergroot, door de juiste hulpmiddelen te bieden.

Volgend schooljaar, na mijn zwangerschapsverlof, worden de onderzoeksresultaten en aanbevelingen besproken en opgenomen in het zorgplan.

Met deze kennis kan beter aangesloten worden op de persoonlijke behoeftes van veel leerlingen, ook zonder ADD. Hierdoor zal het gevoel van competentie, autonomie en zelfvertrouwen toenemen. Ook leerkrachten zullen deze gevoelens voor zichzelf herkennen.

6.2 Ontwikkeling van competenties

Dit alles heeft geleid tot een ontwikkeling in mijn competenties als remedial teacher, op het gebied van:

Orthodidactisch competent

- Theoretische kennis over ADD en over zelfstandig werken.
- Theoretische kennis over de Meichenbaum methode en de aanpassingen van Timmerman, waarmee ik mijn eigen interventiemiddelen heb gemaakt.
- Ontwerpen van een checklist.
- Ontwerpen van interviewvragen.
- Formulering van onderzoeksvraag en deelvragen.
- Interventiematerialen ontwerpen die de leerling zelfstandig kan inzetten.

Interpersoonlijk competent

- Rekening houden met persoonlijke mening en voorkeuren van de leerling.
- Leerling op de hoogte houden van ontwikkelingen.
- Contact onderhouden met leerling en ouders.

Orthopedagogisch competent

- Bespreken onderzoek met leerling en ouders, doelen bespreken.
- Aanpassen van het onderzoek aan behoeftes van de leerling, zoals het lezen van de boeken, tijdens de nulmeting.
- Onderzoeksmaterialen verantwoorden.
- Interventiematerialen introduceren, begeleiden in het gebruik, totdat de leerling deze zelfstandig kan inzetten.
- Zelfverantwoordelijkheid vergroten.

Organisatorisch competent

- Overzichtelijke, gebruiksvriendelijke materialen.
- Onderzoek plannen.
- Materialen in orde hebben.
- Evalueren en aanpassingen gedurende onderzoeksperiode.
- Instructietijden waarborgen.

6.3 Critical friend

Helaas had ik in de tijd dat ik zo ziek was door de zwangerschap wat moeite met het vervullen van de rol als critical friend. Mijn medestudent moest regelmatig even geduld hebben, wat vervelend is als je daardoor het gevoel hebt niet verder te kunnen gaan. Dit werd vergroot door het feit dat zij voorliep op de planning en uitvoering van het onderzoek, doordat ze daar aan het begin van het schooljaar al mee was gestart. Ik heb haar veel bevraagd op verantwoording van instrumenten, conclusies, ethische vraagstukken en koppeling tussen theorie en praktijk.

Tijdens de interventieperiode moest ik minder gaan werken door het vele ziek zijn. Vanaf toen heb ik met hulp van critical friends en docenten de hoofdstukken verwerkt. Ik werd gewezen op het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, helicopterview hebben over theoretische kennis en onderzoek doen, to-the-point komen en het duidelijk uitleggen en verklaren. Steeds doorliep ik het proces van vertellen naar beschrijven. Daarnaast hebben mijn critical friends me ondersteund bij de vormgeving van de data in grafieken en het complete onderzoek. Dit alles heeft bijgedragen aan het onderzoek, zoals het nu voor u ligt en waar ik trots op ben.

6.4 Ontwikkeling als professional

ADD en zelfstandig werken binnen dit schoolsysteem

Kinderen met ADD binnen ons schoolsysteem, kan ik gericht en onderbouwd begeleiden. Ik ben in staat tot het diagnosticeren van de persoonlijke problematiek en kan ze middelen bieden, afgestemd op hun persoonlijke behoeftes, waardoor ze beter in staat zijn zelfstandig te werken. Daarnaast kan ik collega's ondersteuning bieden door mijn kennis en vaardigheden. Ik kan dit vanuit de rol van adviseur en uitvoerder. Ook kan ik op beleidsniveau meepraten over de inzet binnen het zorgplan.

Doen van onderzoek

Zeer leerzaam was het besef van het belang van zeer nauwkeurige onderzoeks- en deelvragen en de noodzaak voor de keuze van de onderzoeksinstrumenten. Hieronder

valt ook: hoe deze in te zetten, de wijze van data verzamelen en vooral verwerken en daar tenslotte onderbouwde conclusies uit trekken. Ik was me al bewust van het belang van triangulatie en ethiek, maar bij dit onderzoek werd alles op een hoger niveau getild. Ik voel me bekwaam in het doen van onderzoek en ga hier in de toekomst verder mee aan de slag.

Literatuurlijst

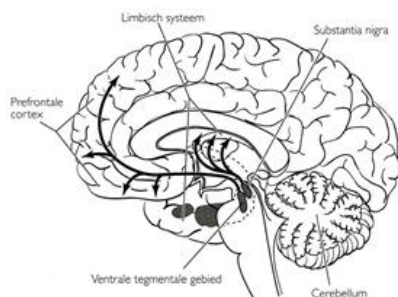
- Brown, T. E. (2004). *adhd en comorbiditeit gedurende de levensloop*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Brown, T. E. (2009). *Het ADD syndroom*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Davis, D. (2004). *De gave van leren*. Rijswijk: Elmar BV.
- Eenhoorn, A. (2012). *ADHD bij kinderen*. Houten: LannooCampus.
- Guare, P. D. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Koning, L. (1984). *Gedragsproblemen van A tot Z, praxis 34*. Den Bosch: Malmberg.
- Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Simons, P., & Zuijlen, J. (1995). *Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk werken*. Studiehuisreeks;volume 4, 77. <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190743/UUindex.html>
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Timmermans, K. (2001). *Een persoonlijke denk- en leerstijl*. Leuven België: Uitgeverij Acco.
- Vorst, H. (2008). *Schoolvragenlijst*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

Bijlagen

2.2.1 Uitleg executieve functies

Executieve functies

Executieve functies zijn de regelfuncties van de hersenen. Ze liggen in het voorste gedeelte van de hersenen, de prefrontale cortex. Ze maken gebruik van de banen in het werkgeheugen, het limbisch systeem en het achterste deel van de hersenen. Het werkgeheugen zorgt dat neurale netwerken die heel kort waarnemingen en gedachten van elk moment vasthouden, gekoppeld worden aan opgeslagen herinneringen. Hierdoor is het mogelijk voor iemand om zich bewust te zijn van ieder moment en naar ervaring te kunnen handelen. In het limbisch systeem zitten de hersenbanen die van belang zijn bij beoordelen van risico en beloningen en in het achterste deel van de hersenen, net boven de ruggengraat, liggen die gebieden die verantwoordelijk zijn voor oplettendheid en waakzaamheid. Deze vormen samen de drie meest belangrijke hersenbanen, die door de executieve functies aangestuurd moeten worden en zo zorgen voor het goed en gestructureerd uitvoeren van een taak.



Daarnaast gebruiken de hersenen dopamine om de nadruk te leggen op belangrijke prikkels. Vooral op positieve, interessante zaken reageren ze. Het dopaminesysteem zit in het ventrale tegmentale gebied en projecteert dit naar de andere gebieden van de hersenen. Wanneer iets lonend is (interessant, iets bereikt dat prettig is), wordt deze dopamine afgegeven en stuurt zo ook de executieve functies aan. Wanneer er echter geen dopamine afgegeven wordt in deze gebieden, lijken de hersenen niet gemotiveerd te zijn om te werken. Als iemand met ADD bezig is met een voor hem interessante activiteit functioneert dit goed. Op andere taken kunnen ze zich echter niet focussen, ondanks hun wens en intentie dit wel te doen. Ze hebben last van een chronisch onvermogen deze functies op het juiste moment en de juiste manier te activeren en te sturen.

2.4.1 Niveaus Van zelfstandig verwerken naar zelfverantwoordelijk leren

Een overzicht van “leerling- en leraarcompetenties” bij zelfstandig (ver)werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren

A. Zelfstandig verwerken Leerstof verwerken in onderwijsleersituaties waarbij de leraar bepaalt wat verwerkt wordt en hoe. De uitvoering van de vooraf geregelde inhoud (wat) en aanpak (hoe) wordt ook door de leraar zelf bepaald. Leerlingen doen dit zelfstandig, zonder hulp aan de leraar te vragen alleen of soms samen.	B. Zelfstandig werken Leren in onderwijsleersituaties waarbij de leraar bepaalt wat geleerd wordt en hoe. De uitvoering op basis van door de leraar vooraf geregelde inhoud (wat) en aanpak (hoe) wordt door de leerling zelf geregeld. Leerlingen doen dit zelfstandig, zonder hulp aan de leraar te vragen alleen of samen.	C. Zelfstandig leren Leren in onderwijsleersituaties waarbij de leraar bepaalt wat geleerd moet worden, maar waarbij de manier waarop dit geleerd wordt door de leerlingen zelf (alleen of samen) wordt geregeld.	D. Zelfverantwoordelijk leren Leren in onderwijsleersituaties waarbij de leraar globaal met leerling(en) einddoel, eindopbrengst bespreekt en in overleg vaststelt, maar waarbij de leerlingen hoe ze leren zelf bepalen en tevens regie hebben over wat ze gaan leren.
<i>Leerhouding leerlingen</i> 1 Concentratie (taakgerichtheid) 2 Op tijd hulp vragen 3 Hulpvraag kunnen uitstellen 4 incidenteel samenwerken	<i>Leerhouding leerlingen</i> 1. Concentratie (taakgerichtheid) 2. Op tijd hulp vragen 3. Hulpvraag kunnen uitstellen 4. Individueel of willen samenwerken 5. Samenwerken willen leren	<i>Leerhouding leerlingen</i> 1 Concentratie (taakgerichtheid) 2 Op tijd hulp vragen 3 Hulpvraag kunnen uitstellen 4 Individueel of willen samenwerken 5 Samenwerken willen leren 6 Vooruit denken, anticiperen, plannen 7 Strategisch leren: Hoe pak ik het aan?	<i>Leerhouding leerlingen</i> 1 Concentratie (taakgerichtheid) 2 Op tijd hulp vragen 3 Hulpvraag kunnen uitstellen 4 Willen samenwerken 5 Samenwerken willen leren 6 Vooruit denken, anticiperen, plannen 7 Strategisch leren: Hoe pak ik het aan? 8 Diepgaand, van binnenuit willen leren 9 Interesse in het leer- onderwerp
<i>Houding van de leraar</i> De leraar houdt veel zelf in de hand. Hij besteedt alleen de uitvoering uit. Zelfstandig verwerken is hier ingebed in een doorgaans klassikale aanpak.	<i>Houding van de leraar</i> De leraar houdt veel zelf in de hand. Hij besteedt alleen de uitvoering en evt. samenwerken uit. Dit zelfstandig werken is een vast en evenwichtig onderdeel in het klassenmanagement.	<i>Houding van de leraar</i> De leraar probeert en slaagt erin de punten 1-7 meer in handen van de leerling(en) te leggen. Met name het hoe van het leerproces dat gaat over plan van aanpak en de leerstrategie wordt uitdrukkelijk bij de leerling gelegd.	<i>Houding van de leraar</i> De leraar probeert en slaagt erin alle punten 1-9 meer in handen van de leerling(en) te leggen. De leerlingen nemen regie voor het hoe (Hoe ga ik leren? Hoe pak ik het aan? Wat is de strategie?) en voor het wat (Wat ga ik leren? Waarom? Waarvoor?) Leerlingen raken intrinsiek gemotiveerd en kunnen ook aangeven wat ze gaan leren en wat ze daarmee willen.

4.1.1 Kwantitatieve en kwalitatieve gegevens weektaak, vóór de aanvang van het onderzoek

Kwantitatieve Analyse Weektaken van week 40 (3 oktober 2011) t/m week 4 (23 januari 2012)

Wat heeft D. af?	Week 40	herfstvakantie										kerstvakantie				Hoe vaak af van de 13 weken	Voldoende af
		Week 42	Week 43	Week 44	Week 45	Week 46	Week 47	Week 48	Week 49	Week 50		Week 2	Week 3	Week 4			
Hele Weektaak	-	-	-	±	-	-	-	+	-	-		-	-	±		100%: 1keer = 8% 80%: 2 keer= 15% ≤ 80%: 10 keer=77%	23%
Rekenen	±	±	-	±	±	-	-	+	-	-		±	±	-		100%: 1keer = 8% 80%: 6 keer= 46 % ≤ 80%: 6 keer= 46%	54%
Taal	-	-	-	±	±	-	-	+	-	-		-	-	+		100%: 2keer = 15% 80%: 2 keer= 15% ≤ 80%: 9 keer= 70%	30%
Spelling	±	+	+	+	-	-	+	+	+	+		+	±	+		100%: 9keer = 70% 80%: 2 keer= 15% ≤ 80%: 2 keer=15%	85%

De weektaak bestaat uit opdrachten voor:

- Rekenen
- Technisch schrijven
- Taal
- Topografie
- Spelling
- Technisch lezen
- Thematisch onderwijs

Taal is alleen af bij een vooruittoetsing. Dan moet het verplicht ingeleverd worden.
Rekenen is bijna altijd aan gewerkt, maar vaak niet af. De leerling werkt vanaf januari op midden groep 6 niveau, dit heeft effect

+: 100% af
±: 80% af
-: ≤ 80% af

Kwalitatieve Analyse

Weektaken van week 40 (3 oktober 2011) t/m week 4 (23 januari 2012)

Rekenen:

Het gemaakte rekenwerk wordt bijna nooit door de leerling zelf nagekeken (ik zie het bij drie van de 26 taken). Vaak staan er opmerkingen als “nakijken” bijgeschreven door de leerkracht. Sommen worden overgeslagen. De bladzijde wordt niet structureel afgewerkt. Op de dagtaak is te zien dat rekenen niet het werkje is waarmee begonnen wordt. Dit wordt door de onderzoeksleerling ook bevestigd in het portfoliogesprek. Een portfoliogesprek wordt twee keer per jaar met iedere leerling gevoerd. De persoonlijke beleving, wijze van leren en evalueren van de leerling worden dan besproken. Het niveau van rekenen is pittig voor de leerling. Hij scoorde bij rekenen m6: D.

Taal:

D. maakt taal op het blad zelf. Het werk is slordig, soms onleesbaar en onvolledig, als het al gemaakt wordt. D. tekent op de taalbladen. D. geeft aan taal heel lastig te vinden. Hij vindt het fijn dat hij in januari mee is gaan doen met een niveau lager (spil 19, groep 6). Zinsontleding wordt klassikaal gemaakt. Deze bladzijden zijn af, maar onduidelijk geschreven.

Spelling:

Vaak begint D. met spellingkaarten. De spellingkaarten worden meestal volledig afgemaakt. Er zitten echter heel veel fouten in en slordig geschreven. Oorzaken hiervan zijn: de opdracht niet goed lezen, niet snappen wat hij moet doen, de regels niet kennen en toepassen. Dit wordt extra geoefend bij RT.

Schrijven:

In het schrijfschrift is te zien dat D. netjes kan schrijven. De netheid wisselt per bladzijde. Ook hier leest hij de opdracht niet altijd (goed), want deze worden verkeerd of onvolledig gemaakt.

Ogo (Onderwerp Gericht Onderwijs, thematisch.)

D. maakt creatieve opdrachten vaak eerst. Wanneer het informatie verzamelen op de computer is, start hij hier ook mee. Wanneer het een stukje schrijven is, wordt het niet als eerste gekozen. Kwalitatieve resultaten zijn dan gelijk aan taal.

Computer

D. zit vaak op de computer. Dit zie je terug in het Leerlingvolgsysteem van Ambra Soft en topografie programma. Hij werkt dan op een aansluitend niveau. Hij kiest vaak tafels oefenen. Bij topo maakt hij geen toetsen. Hij blijft op het oefenniveau.

Weektaak:

D. heeft een weektaak. Hij kleurt werkjes met de goede kleur af. Hij kiest vaak eerst voor schrijfwerkjes, computer of knutselwerkjes. Rekenen en taal worden tot het laatst bewaard. D. kleurt de werkjes zwart, die niet voor zijn niveau gelden. Hij kleurt werkjes af, die niet af zijn of niet worden ingeleverd. Wanneer hij daarop wordt aangesproken zegt hij “vergeten”.

4.1.2 Nulmeting, voorbeeld één van de drie tijdsteekproeven

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: <i>Yvonne</i> Naam leerling: <i>D.</i> Groep: <i>7</i> Datum observatie: <i>13-2-12</i> <i>9-15-9-35</i>		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	<i>36</i>	<i>60%</i>
		Kij	<i>6</i>	<i>10%</i>
		Sto	<i>0</i>	<i>0%</i>
		Lo	<i>4</i>	<i>7%</i>
		An	<i>14</i>	<i>23%</i>
		Totaal		100%

Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>begint met te lezen</i>
2	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	<i>lijkt rond, met het lijen runt teloning op</i>
3	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	
4	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>rukt spellingen</i>
5	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo <i>An</i>	
6	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>Ta</i> Kij Sto Lo <i>An</i>	
7	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
8	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	
9	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
10	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
11	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>ruikt op, gaat naar computer, zet omroep, spelletje op</i>
13	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	
14	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>wordt door het computerprogramma</i>
15	Ta Kij Sto <i>Lo</i> An	Ta Kij Sto <i>Lo</i> An	Ta Kij Sto <i>Lo</i> An	<i>loopt naar rechts, gaat terug naar computer</i>
16	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>zit tepe op</i>
17	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto <i>Lo</i> An	<i>deft met tepe</i>
18	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
19	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>praat met buurman, bij computer, die verslag schijft, gaat verder met tepe</i>

4.3.1 Interviews 1 en 2 uitgewerkt

Interview 1

Het eerste interview, aan het begin van het onderzoek, was gericht op meer informatie krijgen op de kennis die D. heeft over zijn ADD en informatie krijgen op de problemen van D., bij het uitvoeren van executieve functies, binnen de thuissituatie. Dit interview is afgebroken, doordat D. teveel moeite heeft om de vragen te beantwoorden. Hij herkent zichzelf niet in de voorbeelden die moeder geeft, heeft geen kennis over ADD en weet niet waarom hij medicijnen gebruikt. De meerwaarde en objectiviteit van dit interview kwam daardoor in het geding. Na overleg is besloten dit interview te herhalen, nadat de leerling meer informatie had gekregen over ADD.

Daarom is ervoor gekozen eerst met hem twee boeken te lezen; ADDavid³⁰ en De AD(H)D Survivalgids³¹. ADDavid is een voorlichtingsverhaal voor kinderen in de basisschoolleeftijd. De AD(H)D Survivalgids heeft als doel om het kind te leren om zich bewust te worden van wat AD(H)D met je doet, om vervolgens beter zelf je gedrag te kunnen sturen, voor kinderen van 10 tot en met 14.

D. gaf aan dit fijn te vinden en te snappen dat hij daardoor dingen soms anders doet. Ook geeft hij aan dat het ook voordelen heeft, hierdoor is hij zo creatief en heeft hij veel plannen. D. wil een PowerPoint maken over ADD. Ook thuis heeft hij verteld dat hij dit op school doet. Ouders hebben De AD(h)D survivalgids ook thuis aangeschaft, omdat hij er veel over vertelde. Hierdoor kwam een bewustwordingsproces op gang. Bovendien gingen ouders ook meer dingen thuis benoemen, hij kreeg meer feedback over zijn eigen handelingen.

In het tweede interview kon hij veel beter aangeven wat hij vindt.

³⁰ Ehrlich, T. (2010). ADDavid. Amsterdam: Uitgeverij Ninō.

³¹ Taylor, J. F. (2006). De AD(H)D Survivalgids. Sint-Niklaas: ABIMO uitgeverij.

Interview 2, thuis en school aan elkaar gekoppeld.

- Schoenendoosmodel
- Interview waarbij de thuissituatie en schoolsituatie samen zijn besproken. Deze zijn vervolgens geordend middels de verschillende executieve functies

1	Positieve aspecten en problemen in de executieve functies in de thuissituatie.	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• Wanneer D. een opdracht krijgt, doet hij het vaak niet gelijk. Hij zegt “ja, maar ik moet dat of dat nog doen”, of niets en doet net of hij het niet heeft gehoord. • D. stelt graag dingen uit. Wat hij wil doen, gaat bijna altijd voor. • D. heeft geen vaste taken in het huis, ouders vragen hem iets te doen. Eigenlijk hoeft hij bijna niets te doen. Moeder geeft aan dat hij daarin wel verwend wordt. Het komt ook doordat ze vaak te moe zijn, om hem achter de broek aan te zitten, dus vragen ze het maar niet. • Wat hij altijd gelijk doet is een snoepje pakken, dan kan hij wel bijna altijd van zijn spelletje of lego af komen. • Ouders structureren de dagelijkse activiteiten. • 's Ochtends gaat hij gelijk tandenpoetsen wanneer het gevraagd wordt. Moeder geeft als verklaring dat 's ochtends gestructureerd verloopt. Altijd half 8 aan tafel, 8 uur tandenpoetsen en schoenen aan, 8.10 uur naar school. Deze opdrachten worden alleen mondeling gegeven. 's Avonds is dit veel lastiger doordat het pilletje dan niet meer zo goed werkt. • D. loopt heel vaak rond, doordat hij het een of ander vergeten is. Gaat hij tv kijken, dan moet er nog een drankje, daarna een koekje, dan had hij nog zijn kussen willen hebben. Dat komt doordat hij vergeet wat hij nodig heeft om met iets te kunnen beginnen. Is hij aan het knutselen, dan weer potloden van boven, daarna lijm, dan weer puntenslijper. Hij kan dingen niet in een keer klaarleggen en dan starten.
		Aandacht richten en vasthouden	• 's Morgens vroeg vind ik dat lastig, dan doe ik van alles tussendoor onder het eten, zoals wriemelen, op de kop hangen, zingen. Dat komt doordat het pilletje dan nog niet goed werkt. Soms moet hij dan op de gang gaan zitten, wanneer zijn broer en zus er teveel last van hebben. Een waarschuwing hiervoor helpt soms, maar vaak komt hij ook echt op de gang te zitten, dat is dan niet zo erg. Hij wriemelt daar door. • Wanneer er niemand thuis is wordt hij minder snel afgeleid. 's Avonds is dit lastiger, ook als er niemand is. Tijdens computeren, tv kijken en met lego spelen kan hij zich goed concentreren. Hij hoort dan echt niets. Ouders moeten naar hem toelopen en hand op de schouder leggen. Hij kan dan ook moeilijk stoppen • Thuis doet D. eigenlijk alleen wat hij zelf wil. Ouders laten dat ook toe, omdat hij dan rustig bezig is en zich fijn voelt. Hij heeft dan ook al de hele dag op school gezeten. Op die momenten, na school, kan hij heerlijk met iets bezig zijn.

		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• Wanneer er een beloning is, werkt dat heel goed bij hem. Bv. Als je nu je pyjama aan doet kun je daarna • Sparen voor Mindstorm. Bv. Boven op zijn kamer blijven, in plaats van telkens op en neer lopen • Wanneer D. met de lego speelt kan hij bijna niet stoppen, hij is dan heel erg gericht bezig. D. gaat dan ook thuis heel erg zijn eigen gang. Hij wil dan niet samen spelen met anderen, omdat hij dan zijn plan moet uitleggen en anderen hebben daar vragen of andere ideeën over. Hij heeft weinig geduld naar anderen toe op die momenten. Het is een verstoring als iemand hem vraagt wat hij daar aan het doen is. Hij heeft 1 vriendje, waar hij dat wel goed mee kan. Hij kan echter kiezen wanneer hij daarmee speelt, met broers en zussen heb je dat niet. • Hij houdt niet zo van computerspelletjes, die je “stressspelletjes” kan noemen, die op tempo gaan. Daar krijgt hij een naar gevoel van. Zoals bij Mario Bros, dan moet je helemaal opnieuw beginnen en soms haal ik een level en dan val ik daarna toch weer. D. houdt meer van rondloopspelletjes • D. kan helemaal opgaan in activiteiten. Hij wil dan niet stoppen, het moet eerst af.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• D. kan vooral leuke dingen uit het verleden onthouden, het andere vergeet hij. Wanneer zijn broer/zus het ergens over heeft en hij vond het leuk herinnert hij het zich, zoals de Efteling. • Vaak zegt D.: “Dat doe ik morgen wel, maar dan is hij de volgende dag te druk met andere dingen, hierdoor vergeet hij het. Ook wanneer ouders het komen zeggen, kan hij het zich moeilijk herinneren. • D. speelt heel graag met de lego. Een nadeel is dat hij het idee dat hij heeft perse af wil maken, omdat hij anders vergeet wat het plan was. In het weekend gaat dit wel goed. Dat komt doordat hij in het weekend geen school heeft. Als hij dat wel heeft moet hij meer onthouden en hij kan maar 1 ding tegelijk onthouden. Hierdoor blijven er heel veel projectjes in huis liggen. D. pakt het vaak niet meer op, ook al wordt hij er door ouders op gewezen. • Veel dingen tegelijk vindt hij erg lastig. Hij vergeet dingen als hij op meerdere dingen tegelijk moet letten. • Ouders geven D. opdrachten, die hij direct moet uitvoeren en gefaseerd. Soms zijn ze moe of het gedrag van D even zat en geven ze wel meerdere opdrachten. Hij kan daar eigenlijk nooit mee uit de voeten. • De toename van complexiteit in de mate en hoeveelheid van taken brengt hem in de war, omdat hij het slecht kan onthouden. Hij vindt het lastig om oplossingen te bedenken.
		gedragsregulatie	•

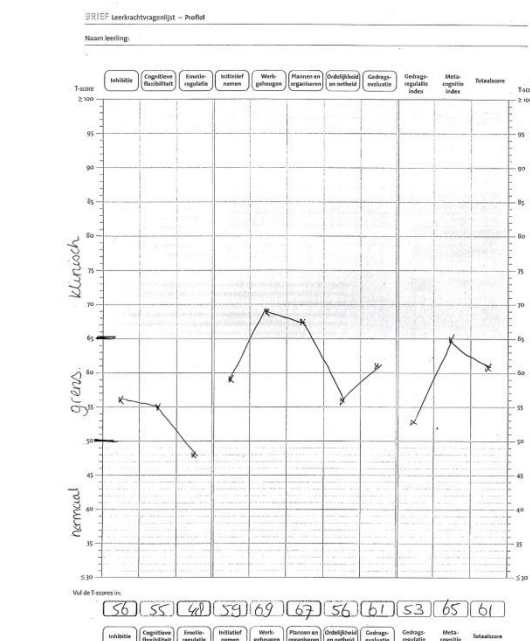
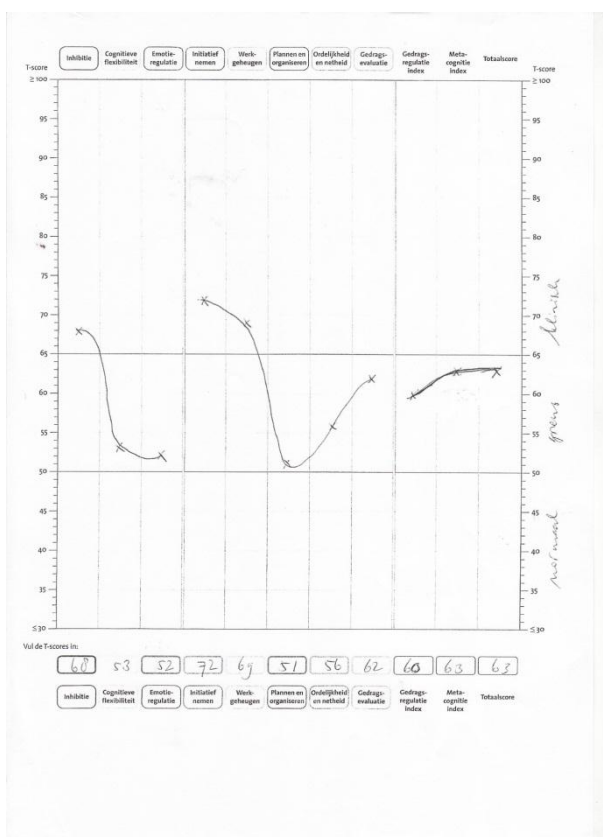
2	Positieve aspecten en problemen in de executieve functies in de schoolsituatie.	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• D. vindt het moeilijk te kiezen waar hij mee start. Meestal heeft hij niet zo'n zin in rekenen. Dat is lastig. • Vaak moet ik spullen uit de andere ruimte halen als ik net bezig ben. • Ik heb geen kladpapier, daarom schrijf ik het maar op het gewone blad. Ik denk er niet aan om kladpapier te halen. • De taken van de dag kloppen soms niet. Dan staat er taal, maar dan krijgen we de instructie nog niet. Dan snap ik niet zo goed wat ik moet doen. • Hij vindt het lastig dat zijn tijdsbesef niet goed is.
		Aandacht richten en vasthouden	• Het is fijn dat rekenen op gekopieerde bladen gemaakt mag worden. Toen het in het schrift moest, raakte ik steeds in de war. • Bij taal is het soms lastig omdat er niet zoveel ruimte is. In het schrift vind ik nog moeilijker, omdat ik dan vergeet waar ik ben, dan kan ik het niet meer vinden. • Als ik zelf mag kiezen wat ik doe, kan ik goed bezig zijn. Zoals de computer en de piramide maken van papier. Als ik iets moet doen, wat ik niet leuk vindt, zoals rekenen, heb ik daar niet zoveel zin in. • Techniek vind ik leuk, maar niet als ik samen moet doen, want dan wil iemand iets anders en dan vergeet ik wat mijn plan was.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• D. geeft aan soms net de toen alsof de weektaak af is, soms heeft hij echt niet door dat het nog niet af was. Andere keren was het werk te moeilijk. Hij komt dan niet omdat hij het vergeet. • Wanneer er knutseltaken zijn of andere leuke dingen zoals een woordzoeker en kleuren wil ik daarmee beginnen. Dat mag niet van de juf, omdat ik eerst moet werken aan taal en rekenen. Dat wil ik dan niet. • Als ik aan het computeren ben wil ik het eerst afmaken. Als de juf dan zegt dat ik ervan af moet, is het net alsof ik pas net ben begonnen. • De instructies vind ik soms saai. Moeder geeft aan dat "saai" vaak moeilijk betekent en "soms" de laatste keer dat hij het had. Hij kijkt niet zo ver terug.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• D. vindt dat hij nu heel veel tegelijk moet onthouden. Dan weet hij niet wat hij eerst moet pakken of hoe hij een som moet oplossen. Hij kan maar een ding tegelijk onthouden. Daardoor kan hij dan niet beginnen. • Hij vindt het ook moeilijk te onthouden waar het de vorige les over is gegaan. Alleen als het iets interessants was, kan ik het beter. Zoals bij het electrospeel van OGO. • Soms heb ik iets geleerd en dan vergeet ik het daarna weer, zoals de spellingregels. Als ik het in het spellingboekje maak gaat het wel goed. Dat komt doordat de regel dan te zien is, dan weet ik het weer.

		gedragsregulatie	• Vaak kijkt hij niet na, omdat hij dat vergeet of er geen zin in heeft. • Hij denkt niet na of hij tevreden is over het resultaat. • Soms weet hij dat hij te lang met iets doorgaat, maar omdat het leuk is doet hij net alsof hij niets hoort.
3	Schoolbeleving.		• D. vindt het heel erg leuk op school. Hij gaat graag. Loopt nooit 's ochtends te mopperen of dat ouders hem uit bed moeten halen. Hij vertelt weinig over de dingen die hij op school doet of leert. • Het liefst heeft D. veel vaker techniek en knutselen. Ook wil hij nog vaker keuzetaak. Dit heeft hij nu ook veel. Hij geeft toe soms gewoon te starten met keuze, omdat hij geen zin meer heeft. Of er staat een hele leuke knutselopdracht op de weektaak, die hij eerst wil doen. • D. vindt de kinderen in de klas allemaal leuk, maar hij werkt het liefst alleen. Dan kan ik het zelf beslissen. Soms willen ze andere dingen doen. • Buitenspelen is vaak saai, omdat iedereen alleen maar voetbalt. Hij houdt niet zo van voetbal. Daar gebeurt heel veel tegelijk, dan kan ik het niet bijhouden. • Het maakt hem niet zoveel uit dat hij de weektaak vaak niet af heeft, of veel foutjes. Wel wil hij hulp hebben zodat hij zelf beter aan het werk kan gaan en blijven. • D. vindt rekenen en taal niet zo leuk, omdat dat veel tijd kost. Hij vindt wel dat hij deze vakken goed aan kan. Het liefst gaat hij lastige dingen uit de weg
4	Zelfbeeld		• Dat hij naar Mayke gaat is goed, het is om beter te worden in spelling, maar eigenlijk vindt hij zichzelf daar al wel goed in. • Hij kan ook mooi schrijven, maar heeft daar soms geen zin in. • Verhalen vertellen kan hij ook goed. Wanneer moeder zegt dat ze dan wel vragen moeten stellen om te weten te komen wat hij precies bedoelt, reageert hij verbaasd. • Rekenen vindt hij een beetje moeilijk, maar alleen de tafels en het delen, de rest is hij eigenlijk best wel goed in. Hij rekt wel op een lager niveau nu, omdat het andere een beetje te moeilijk was. Nu is hij goed. • Taal was veel werk en ik wist niet wat ik moest doen. In spil 19 ben ik goed.
	Verder besproken		• Moeder geeft aan dat ze nu merkt dat D. thuis wel een beetje verwend wordt. Hij hoeft zelf niets te regelen en te onthouden. Hij heeft geen vaste taken. Ouders vragen hem of hij iets wil doen. Wanneer hij dat niet gelijk doet,

			vragen ze het nogmaals. Doordat het doel van het onderzoek duidelijk is: hem meer zelfstandig zijn taken laten uitvoeren en daar instrumenten voor bieden, wil ze het er thuis ook over gaan hebben. Ook voor ouders thuis is het altijd moeilijk om echt informatie te krijgen van D. Door de boeken ADDavid en AD(h)D survivalgids lijkt D. wel opener te worden. Hij had ook gelijk verteld dat hij dat op school had gedaan.
--	--	--	---

4.3.2 Scores BRIEF vragenlijst

De BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) is een vragenlijst die een rol kan spelen bij het in kaart brengen van executieve functiestoornissen bij kinderen. De lijst bestaat uit 75 beschrijvingen van gedragingen met betrekking tot executieve functies, die door ouders en leerkracht individueel ingevuld wordt. De beschrijvingen worden verdeeld over 8 klinische schalen en deze worden weer samengevoegd tot de twee indexen “gedragsregulatie” en “metacognitie”. Het weergegeven gebeurt in drie niveaus: normaal, grens en klinisch.



4.3.3 Persoonlijke dagtaak, voorbeelden

Interventieperiode 1

dinsdag

		Hoe lang denk je bezig te zijn?	Tevreden?	Feedbacklijst ingevuld?
8.20-8.30	Werkspullen klaarleggen. Kijk naar je eerste werkje!			
8.30-8.40	kring			
9.00-9.30	Gym			
9.40-10.15	slagwerk			
10.15-10.30	pauze			
10.30-10.50	Instructie rekenen			
10.50-12.00	Zelfstandig werken			
	1. rekenen 22 reektes	30 min	😊	✓
	2. spellingkaart	15 min	😊	
	3. werkboek computer mag praktisch rekenen, al welke rekenregel 10 min	10 min	😊	
	4. tops	10 min	😊	
12.00-12.30	pauze			
12.30-13.00	lezen			
13.00-14.00	creatief			
14.00-14.15	Opruimen en afsluiten in de groep			



Beloning:

Gelukt? *ja!*

Interventieperiode 2

vrijdag

		Hoe lang denk je bezig te zijn?	Tevreden?	Feedbacklijst ingevuld?
8.20-8.30	Werkspullen klaarleggen. Kijk naar je eerste werkje!			
8.30-9.00	lezen			
9.00-9.15	Huiswerk bespreken			
9.15-10.15	Zelfstandig werken			
	1. taak 40R	30 min		
	2. lees stripboek	20 min		
	3. spellingkaart	25 min	✓	
	4. ogo 2 Blad		✓	
10.15-10.30	pauze			
10.30-10.45	Zelfstandig werken			
	1.			



Beloning:

Gelukt?

4.3.4 Structuurkaarten en regelboekjes voor rekenen, taal, spelling

Structuurkaart rekenen

KIJK	LEES	GEDAAN?
1	1 Start met een lege tafel	
2	2 Pak rekenboek, rekenschrift en opzoekboekje rekenen	
3	3 Kijk bij de taak of je extra materialen nodig hebt	
4	4 Pak je potlood, gum en kladpapier	
5 WAT?	5 Verken de taak: A Lees de <u>kopjes</u> van de opdrachten B Lees nu opdracht 1. Zet een streep onder de kernwoorden. C Zeg in je eigen woorden wat je moet doen: optellen, aftrekken, delen, keer.	
6 HOE?	6 Bedenk een <u>systeem</u> voor de som: A optellen, aftrekken, delen, keer, breuken, procenten B Hoofdrekenen, cijferen, kladbladje, volgorde Als je niet meer weet HOE, zoek je het op	
7 IK MAAK	7 Maak en kijk direct of het <u>netjes</u> en <u>duidelijk</u> is!	
8 CHECK	8 Controleer kijk: Wat vind ik ervan? Netheid! Kan dit een goed antwoord zijn? HERHAAL STAP 5 T/M 8 bij iedere volgende opdracht	
9	9 Controleer als je de hele bladzijde af hebt: Pak het nakijkboek: Aantal goed? Kan ik de fouten verbeteren? Wat snap ik nog niet? Ben ik tevreden?	
beloning	Kijk op de weektaak	

Structuurkaart taal

KIJK	LEES	GEDAAN?
1	1 Start met een lege tafel	
2	2 Pak taalbladen, taalschrift en opzoekboekje taal	
3	3 Kijk bij opdrachten of je extra materialen nodig hebt, bijvoorbeeld kladpapier, computer	
4	4 Pak je pen	
5 WAT?	5 Verken de taak: A Lees de <u>kopjes</u> van de opdrachten B Lees nu opdracht 1. Zet een <u>streep</u> onder de <u>kernwoorden</u> . C Zeg in je <u>eigen woorden</u> wat je moet doen: Stuk schrijven, vragen over tekst beantwoorden, betekenissen zoeken, samenvatting maken	
6 HOE?	6 Bedenk een <u>systeem</u> voor de opdracht: A soort tekst, schema, woordveld, eerst op kladpapier welke regels horen daarbij? B nummer de opdrachten C spellingregels Als je niet meer weet HOE, zoek je het op	
7 IK MAAK	7 Maak en kijk direct of het <u>netjes</u> en <u>duidelijk</u> is! A <u>Nummer</u> voor de kantlijn, antwoord erachter B <u>Nieuwe zin</u> op een nieuwe regel beginnen C <u>Nieuwe opdracht</u> , dan regel overslaan	
8 CHECK	8 Controleer: Wat vind ik ervan? Netheid! Heb ik <u>alle vragen</u> beantwoord? Kloppen de <u>zinnen</u> ? Zijn alle <u>woorden</u> goed geschreven?	
9	9 Controleer als je de hele bladzijde af hebt: Ziet het er <u>netjes</u> en leesbaar uit? Heb ik alles <u>genummerd</u> ?	
beloning	Kijk op de weektaak	

Structuurkaart spelling

KIJK	LEES	GEDAAN?
1	1 Start met een lege tafel	
2	2 Pak spellingboekje en opzoekboekje spelling	
3	3 Kijk bij opdrachten of je extra materialen nodig hebt, bijvoorbeeld kladpapier, computer	
4	4 Pak je pen	
5 WAT?	5 Verken de taak: A Lees de <u>kopjes</u> van de opdrachten B Lees nu opdracht 1. Zet een <u>streep</u> onder de <u>kernwoorden</u> . C Zeg in je <u>eigen woorden</u> wat je moet doen	
6 HOE?	6 Bedenk een <u>systeem</u> voor de opdracht: A woord in klankgroepen verdelen B per stukje de spellingregel erbij benoemen Als je niet meer weet HOE, zoek je het op	
7 IK MAAK	7 Maak en kijk direct of het <u>netjes</u> en <u>duidelijk</u> is! A <u>Nummer</u> voor de kantlijn, antwoord erachter B <u>Nieuwe zin</u> op een nieuwe regel beginnen C <u>Nieuwe opdracht</u> , dan regel overslaan	
8 CHECK	8 Controleer: Wat vind ik ervan? Netheid! Heb ik de woorden in klankgroepen verdeeld? Heb ik aan de spellingregels gedacht?	
9	9 Controleer als je de hele bladzijde af hebt: Ziet het er <u>netjes</u> en leesbaar uit? Heb ik alles <u>genummerd</u> ?	
beloning	Kijk op de weektaak	



4.5.1 Analyse Tijdsteekproef

0 meting februari		tussenevaluatie meting april		eindevaluatie meting mei 2012	
<i>Meting 1, 13-2-2012</i>		<i>Meting 1, 16-4-2012</i>		<i>Meting 1, 28-5-2012</i>	
9.15-9.35		9.10-9.30		9.05-9.25	
Taakgericht	60%	Taakgericht	70%	Taakgericht	83%
Kijken	10%	Kijken	8,5%	Kijken	2%
Storen	0%	Storen	1,5%	Storen	0%
lopen	7%	lopen	15%	Lopen	0%
anders	23%	anders	5%	Anders	15%
<i>Meting 2, 15-2-2012</i>		<i>Meting 2, 18-4-2012</i>		<i>Meting 2, 30-5-2012</i>	
10.25-10.45		10.40-11.00		10.35-10.55	
Taakgericht	43%	Taakgericht	78%	Taakgericht	88%
Kijken	7%	Kijken	7%	Kijken	2%
Storen	5%	Storen	0%	Storen	0%
lopen	8%	lopen	0%	lopen	0%
anders	37%	anders	15%	anders	10%
<i>Meting 3, 16-2-2012</i>		<i>Meting 3, 20-4-2012</i>		<i>Meting 3, 1-6-2012</i>	
9.00-9.20		9.30-9.50		9.25-9.45	
Taakgericht	63%	Taakgericht	95%	Taakgericht	83%
Kijken	13%	Kijken	0%	Kijken	8,5%
Storen	0%	Storen	0%	Storen	0%
lopen	12%	lopen	5%	lopen	0%
anders	12%	anders	0%	anders	8,5%
<u>gemiddeld</u>		<u>gemiddeld</u>		<u>gemiddeld</u>	
Taakgericht	55%	Taakgericht	81%	Taakgericht	85%
Kijken	10%	Kijken	5,2%	Kijken	4%
Storen	2%	Storen	0,5%	Storen	0%
lopen	9%	lopen	6,6%	lopen	0%
anders	24%	anders	6,6%	anders	11%

Veranderingen in de drie metingen

	O meting, februari	Tussenevaluatie april	Eindevaluatie mei	Veranderingen t.o.v. 0 meting
Taakgericht	55%	81%	85%	30% meer
Kijken	10%	5,2%	4%	6% minder
Storen	2%	0,5%	0%	2% minder
lopen	9%	6,6%	0%	9% minder
anders	24%	6,6%	11%	13% minder

4.5.2 Hoeveelheid en kwaliteit weektaak tijdens interventieperiode

Analyse weektaak week 1 t/m 4

Week 1

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u>
1	Rekenen 22 links	X	X	X
2	Rekenen 22 rechts	-	-	X
3	Rekenen 24 links	X	X	X
4	Rekenen 24 rechts	X	X	X
5	Spellingkaart 1	X	X	X
6	Spellingkaart 2	X	X	X
7	Spellingkaart 3	X	X	X
8	Spellingkaart 4	-	-	
9	Taal	-	-	X
10	schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	X	X	
13	Verkeer	X	X	
14	Topo	X	X	
15	Tafels automatiseren	X	X	
16	stripverhaal	X	X	
Totaal aantal werkjes: 16		13 van de 16= 81%	10 van de 13=77%	7 van de 9=77%

Week 2

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 25 links	-	- (wel van wat er af was)	
2	Rekenen 25 rechts	-	- (wel van wat er af was)	
3	Rekenen 27 links	X	X	X
4	Rekenen 27 rechts	X	X	X
5	Spellingkaart 1	X	X	X
6	Spellingkaart 2	X	X	X
7	Spellingkaart 3	-	-	
8	Spellingkaart 4	-	-	
9	Taal	X	X	X
10	Schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	X	X	
13	Verkeer	X	X	
14	Topo	-	-	
15	Tafels automatiseren	X	X	
Totaal aantal werkjes: 15		10 van de 15= 67%	10 van de 15=67%	5 van de 9=55%

Week 3

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 28 links	X	X	X
2	Rekenen 28 rechts	X	X	X
3	Rekenen 30 links	X	-	X
4	Rekenen 30 rechts	X	X	X
5	Spellingkaart 1	X	X	-
6	Spellingkaart 2	X	X	-
7	Spellingkaart 3	X	X	-
8	Spellingkaart 4	X	X	-
9	Taal	X	X	X
10	Schrijven	-	-	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	X	X	
13	Verkeer	X	X	
14	Topo	X	X	
15	Tafels automatiseren	X	X	

Totaal aantal werkjes: 15**14 van de 15= 93%****10 van de 15=86%****5 van de 9=55%****Week 4**

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 31 links	-	-	-
2	Rekenen 31 rechts	X	-	X
3	Rekenen 32 links	X	X	X
4	Rekenen 32 rechts	X	X	X
5	Spellingkaart 1	X	X	-
6	Spellingkaart 2	X	X	-
7	Spellingkaart 3	-	-	-
8	Spellingkaart 4	X	X	-
9	Taal	X	X	X
10	Schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Topo	X	X	
13	Tafels automatiseren	X	X	

Totaal aantal werkjes: 13**11 van de 13 = 84%****10 van de 13 = 76%****4 van de 9 = 44%**

Analyse weektaak week 5 t/m 8 na tussenevaluatie

Week 5

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 34 links	X	X	X
2	Rekenen 34 rechts	X	X	X
3	Rekenen 35 rechts	X	X	X
4	Spellingkaart 1	X	X	X
5	Spellingkaart 2	X	X	X
6	Spellingkaart 3	X	X	-
7	Spellingkaart 4	X	X	-
8	Taal	X	-	-
9	Schrijven	X	X	
10	Lezen	X	X	
11	Verslag Floriade	X	X (inhoud, - spelling)	
12	Tafels automatiseren	-	-	

Totaal aantal werkjes: 12

12 van de 12 = 100%

11 van de 12 = 91%

5 van de 8 = 63%

Week 6

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 37 links	X	-	X
2	Rekenen 37 rechts	X	X	X
3	Rekenen 38 links	-	-	-
4	Rekenen 38 rechts	X	X	X
5	Spellingkaart 1	X	X	X
6	Spellingkaart 2	X	X	X
7	Spellingkaart 3	-	-	-
8	Spellingkaart 4	-	-	-
9	Taal	-	-	-
10	Schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	X	X	
13	Topo	X	X	
14	Tafels automatiseren	X	X	

Totaal aantal werkjes: 14

10 van de 14 = 71%

9 van de 14 = 64%

5 van de 9 = 55%

Week 7

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 39 links	X	X	X
2	Rekenen 39 rechts	X	X	X
3	Rekenen 40 links	-	- (niet kunnen maken omdat onderzoeker het mee naar huis had)	Nvt
4	Rekenen 40 rechts	-	- (niet kunnen maken omdat onderzoeker het mee naar huis had)	Nvt
5	Spellingkaart 1	X	X	-
6	Spellingkaart 2	X	X	-
7	Spellingkaart 3	X	X	-
8	Spellingkaart 4	X	X	-
9	taal	-	- (wel van wat af was)	Nvt
10	Schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	X	X	
13	Tafels automatiseren	X	X	
Totaal aantal werkjes:		10 van de 13 = 77%	10 van de 13= 77%	2 van de 6 =33%

Week 8

	<u>Taak</u>	<u>hoeveelheid</u>	<u>Kwaliteit 80% goed</u>	<u>Feedbacklijst ingevuld?</u> <u>Alleen voor rekenen, spelling, taal</u>
1	Rekenen 41 links	-	-	-
2	Rekenen 41 rechts	X	X	X
3	Rekenen 42 links	X	-	X
4	Rekenen 42 rechts	X	-	X
5	Spellingkaart 1	X	X	X
6	Spellingkaart 2	-	-	-
7	Spellingkaart 3	X	X	-
8	Spellingkaart 4	X	X	-
9	Taal	X	X	-
10	Schrijven	X	X	
11	Lezen	X	X	
12	Ogo	-	-	
13	Verkeer	X	X	
14	Topo	X	X	
15	Tafels automatiseren	X	X	
Totaal aantal werkjes: 15		12 van de 15 =80 %	10 van de 15 =67%	4 van de 9 =44%

4.5.3 Interview 3 en 4

Interview 3, bespreking interventies:

- Schoenendoosmodel:
- Tussenevaluatie waarbij gesproken is over de opbrengsten van de drie interventiematerialen, zijn zelfbeeld en de thuissituatie. Deze zijn vervolgens geordend per thema, verdeeld over de executieve functies

1	Interventie persoonlijke dagtaak	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• De dagtaak is erg fijn. D. vond het fijn dat de kleuren van de dag er na een paar weken opkwamen. • Het was leuk dat ik mee mocht kiezen welke plaatjes erop kwamen. Ik vond sommige die je had saai. Deze zijn goed. • Nu zie ik wat ik gekozen heb. Ik leg het werk niet van te voren klaar. Dan ga ik gelijk in de kring zitten, ik vergeet dat. • Ik kies ervoor om meestal met rekenen te beginnen. Dat vindt hij fijn omdat dat het meeste werk kost. Dan is dat al klaar en dat vind ik fijn. Dat staat dan ook zo op de weektaak • Ik kies op 1 dag voor een leuke dag. Meestal is dat de woensdag. Dan hoef ik niet te rekenen en kies ik voor leuke werkjes. • hij vindt het prettig vindt zelf te mogen plannen, waardoor hij dingen kan beslissen. • 1 dag is de stomme dag. Dan doe ik werkjes waar ik lang mee bezig ben. Taal, rekenen. Dat is meestal de maandag, want dan krijgen we die instructie. • De structuurkaart zorgt dat ik alles in een keer klaar heb liggen, eerst vergat ik altijd iets.
		Aandacht richten en vasthouden	• Doordat ik zelf mag kiezen wat ik wanneer maak, kan ik me beter concentreren • De andere dagen kan ik dan goed blijven werken. • Ik vind dat er wel veel op de weektaak staat. Daardoor hebben sommige bladzijden een voor en achterkant. Op de achterkant staan altijd vaste vakken. Dan ga ik steeds kijken wat er te doen is, want dan twijfel ik of daar nog iets staat wat ik moet doen. D. vindt het fijner als dat er af is, want het gaat om het maken van de weektaak.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en	• Het is nog lastig te stoppen als hij achter de computer zit. Daarom wordt een computerwerkje gepland als laatste werkje of met iets leuks er achteraan. Dan denkt hij er gemakkelijker aan. • Door de klokjes en de wekker kan D. beter de tijd in de gaten houden. In het begin plande hij te weinig tijd voor het

		verwerkingssnelheid informatie	rekenen, 20 minuten, nu 30 minuten. Dat komt doordat ik dingen moet opzoeken en het zelf moet nakijken. Dan probeer ik het ook echt af te hebben. De analoge klokjes zijn er bijgekomen, doordat D. aangaf de digitale tijden niet te kunnen lezen. Het is fijn dat de leerkracht helpt met inschrijven en intekenen van de klokjes. Hij is niet zo goed in klokkijken. We tekenen steeds de begintijd. Daardoor kan hij zien hoe lang hij heeft tot het volgende werkje. • Ik heb vaker keuzetaak. Meestal schrijf ik niet de beloning op, want dan weet ik die van tevoren nog niet. Als ik het wel weet schrijf ik het wel op. Meestal is dat knutselen.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• Taal plan ik voortaan meteen na de instructie. Op de dagtaak is te zien wanneer die is. Daardoor weet hij nog wat de bedoeling is van de opdrachten. Hij wil nog wel op het blad blijven werken, omdat hij anders in de war raakt en het misschien weer vergeet.
2	Interventie structuurkaarten	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• Ik vind het heel fijn dat er op het blad staat wat ik moet doen. Dat vergat ik eerst steeds en dan kon ik niet verder • Vooral bij rekenen is het fijn dat er staat wat ik moet pakken • Ik volg de kaart, maar meestal zeg ik het niet in eigen woorden, dat vind ik moeilijk. • Ik lees eerst alle kopjes, bij rekentaak.
		Aandacht richten en vasthouden	• Door de kaart kan D. door gaan met werken. Wanneer hij een opdracht af heeft, kijkt hij vaak op de kaart om te kijken wat hij dan moet doen. • De plaatjes zijn fijn, daardoor kan hij in een keer zien wat hij moet doen. Vooral bij de spullen pakken, dan hoeft hij niet alles te lezen • Het invullen van de checklists vind hij vervelend. Hij wil dan eigenlijk door naar het volgende werkje. Hij vult wel echt in wat hij wel/niet gebruikt. Dat maakt toch niets uit. • Ik neem nu meer tijd, voor het nakijken heb ik 5 minuten extra nodig.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• De taalstructuurkaart gebruik ik de stappen niet altijd, want dan heb ik net instructie gehad en dan weet ik wat ik moet doen. • Ik kijk aan het eind wel of ik het netjes heb gemaakt, want dat staat in het aparte hokje • Ik krijg nu meer af, ik denk dat ik sneller werk. • Ik hoef ook niet zo vaak meer uit de klas, daardoor kan ik langer doorwerken.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• Soms ben ik vergeten wat ik moet doen om een som uit te rekenen. Dan zie ik op het blad het regelboekje. Dan weet ik weer dat ik dat moet pakken. Dat helpt, vooral bij de tafels en deelkaart en de breuken. • Doordat ik weet wat ik moet doen, vergeet ik minder snel iets. • Bij spelling heeft de kaart minder zin. Er staat toch wel bovenaan de bladzijde hoe ik het moet doen en wat de regel is • D. gebruikt de spellingkaart niet als hij een verslag moet schrijven voor taal, want dat is geen spelling. We bespreken

			even dat dat er wel bij hoort en dat hij het daarvoor ook kan pakken • Vroeger ging ik uit mijn hoofd rekenen en raakte ik de tel kwijt. Nu schrijf ik het op een kladblaadje. Ik leer beter rekenen.
3	Interventie regelboekjes	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• Ik leg de regelboekjes altijd klaar op de tafel, want zo staat het op het structuurblad. Meestal heb ik ze niet gelijk nodig. De eerste opdracht is vaak gemakkelijk, behalve als het tafels zijn. Dan pak ik gelijk de tafelkaart.
		Aandacht richten en vasthouden	• Bij rekenen ging ik eerst altijd tekenen als ik niet meer wist hoe het moest. Nu pak ik de kaartjes erbij en dan kan ik zo weer door.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• Ik krijg meer af en het is ook vaker goed. • Als ik wel fouten heb, ga ik niet kijken hoe dat komt, ik ga er ook niet mee naar de juf toe. Ik wil dan door met het volgende werkje dat ik heb staan.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• Het regelboekje voor rekenen vind ik heel fijn. Ik zoek er best vaak iets in op. Dat komt omdat de sommen lastig zijn. Dan moet ik aan veel dingen tegelijk denken. Dan vergeet ik wat ik ook alweer moest doen, of hoe ik dat moet doen. Dat staat in het regelboekje. • Het boekje voor taal is moeilijker. Dan weet ik nooit zo goed welke ik moet pakken. • Taal vind ik ook niet meer zo moeilijk, dus dan kan ik het vaak uit mijn hoofd.
	Verder besproken	ADD boeken	• Het was fijn die boeken te lezen. Ik weet er nu meer van. Het zorgt dat ik niet denk dat ik het niet kan, maar dat het daardoor komt. • Het is niet vervelend dat ik het heb, want daardoor ben ik wel heel creatief • Thuis ben ik meer dingen gaan doen. Als ik nu iets heb gedaan, moet ik het opruimen. Vroeger deed mijn moeder dat • Ze zeggen het 1x, meestal doe ik het dan. • Ik krijg meer complimenten, dat is fijn. • Hij vindt dat hij minder hulp nodig heeft, maar dat de leerkrachten hem nog goed helpen. • Wel krijgt hij nu minder keuzetaak, omdat hij aan het werk blijft. Dat vindt hij jammer.

Interview 4

- Schoenendoosmodel:
- Eindevaluatie waarbij gesproken is over de opbrengsten van de drie interventiematerialen, zijn zelfbeeld en de thuissituatie. Deze zijn vervolgens geordend per thema, verdeeld over de executieve functies

1	Interventie persoonlijke dagtaak	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• Ik wil de eigen dagtaak graag houden, ook volgend jaar, want daardoor kan ik zelf goed plannen • Ik kan nu digitaal klokkijken, dus de klokjes mogen weg. De digitale tijd mag blijven staan. • Ik kijk niet meer zo vaak naar de klokken, alleen bij de bovenste als het zelfstandig werken start. Dat kan doordat ik nu weet wat je goed bij elkaar kan plannen, zodat je het af krijgt. • De structuurkaarten gebruik ik vooral aan het begin van het werken. Daarop zie ik heel snel wat ik moet pakken. De plaatjes zijn fijn daarbij. • Hij heeft geleerd te plannen. Zijn weektaak is vaker af. • De weektaak vind D. na al die weken heel fijn, je mag zelf weten wat je doet, bv. Een dag niet rekenen
		Aandacht richten en vasthouden	• Doordat ik zelf mag kiezen, heb ik meer zin om te beginnen. Vooral op woensdag, dat is de leuke dag. Ik vind eigenlijk dat ik alle dagen goed begin. Dan kijk ik op de dagtaak wat er als eerste staat en dan begin ik gewoon.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• Als hij tijd over heeft kiest hij niet voor keuzetaak, maar gaat hij door naar de rest van de taken die hij die dag heeft gepland. Dat gebeurt best vaak • D. krijgt zijn werk af, dus het klopt met de tijd
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• Als ik niet meer weet wat ik moet doen, zie ik dat snel op de dagtaak. Het is wel fijn dat niet alles er meer op staat. Daardoor zie ik sneller wanneer het pauze is en welke werkjes ik nog moe doen. Ik merkte dat het werkt om taal op dezelfde dag als de instructie te maken, want dan krijg ik het beter gemaakt. Daarom staat het nu altijd na de instructie.
2	Interventie structuurkaarten	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• De structuurkaart voor rekenen helpt echt. Ik kan beter werken en meer sommen maken. Daar helpen de structuurkaarten en de regelboekjes bij. Ook is het fijn dat ik een dag niet hoeft te rekenen. • Taal is bijna altijd af. Ik kan er nu zelf snel mee starten. Je hebt er ook niet zoveel voor nodig • Het taalstructuurblad is fijn, doordat ik mijn werk nu vaker zelf controleer, voordat ik het inlever. Ik zie dan dat ik ergens iets vergeten ben. Dat komt doordat de taalbladen een beetje rommelig zijn • Met het spellingstructuurblad doe ik weinig. Vaak weet ik al wat ik moet doen

			• Aan het rekenstructuurblad is fijn dat je een hulpje hebt, vooral dat ik weet wat ik moet pakken
		Aandacht richten en vasthouden	• De structuurkaart voor rekenen helpt echt. Ik kan beter werken en meer sommen maken. Daar helpen de structuurkaarten en de regelboekjes bij. Ook is het fijn dat ik een dag niet hoeft te rekenen.
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• De structuurkaarten van taal en spelling vind ik best op elkaar lijken. Dat kan er ook eentje zijn, maar laat het maar zo, want het is dan wel duidelijk door de kleur waar ik mee bezig ben • De structuurkaart voor rekenen helpt echt. Ik kan beter werken en meer sommen maken. Daar helpen de structuurkaarten en de regelboekjes bij. Ook is het fijn dat ik een dag niet hoeft te rekenen. • Taal wil ik nu wel in een schriftje gaan maken. Ik denk dat ik dat nu ook kan. Het structuurblad helpt me. Het hoeft niet te veranderen. Het staat er al op. • Het taalwerk krijg ik niet zo vaak, dan ben ik zo druk bezig dat ik het niet hoor. Dat moet nog verbeteren. Ik denk dat ik daar wel de juf om hulp moet vragen, want dat hoor ik het echt niet. • Ik vind de laatste stappen niet zo leuk, zoals het nakijken. Dan wil ik eigenlijk door naar het volgende werkje, maar ik doe het wel. • . Ik weet niet zo goed of ik beter ben geworden in de werkjes, wel in rekenen. Dat weet ik door het nakijken.
		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• De structuurkaart voor rekenen helpt echt. Ik kan beter werken en meer sommen maken. Daar helpen de structuurkaarten en de regelboekjes bij. Ook is het fijn dat ik een dag niet hoeft te rekenen. • D kan lekkerder aan het werk blijven. Dat komt doordat de structuurkaarten me helpen herinneren wat ik moet doen. Soms kan ik het al uit mijn hoofd, zoals bij rekenen. Maar ik pak de kaart toch nog wel even, om te kijken of ik alles pak.
3	Interventie regelboekjes	Organiseren: prioriteiten stellen en opstarten	• Het rekenregelboekje pak ik best wel vaak, doordat we zoveel verschillende sommen moeten maken op 1 bladzijde. Dan ben ik vergeten hoe dat ook alweer moet, en dan zoek ik het even op. Daardoor kan ik dan weer verder. Als ik niet verder kan, sla ik het over en ga ik naar de volgende som
		Aandacht richten en vasthouden	• Het rekenregelboekje pak ik best wel vaak, doordat we zoveel verschillende sommen moeten maken op 1 bladzijde. Dan ben ik vergeten hoe dat ook alweer moet, en dan zoek ik het even op. Daardoor kan ik dan weer verder. Als ik niet verder kan, sla ik het over en ga ik naar de volgende som
		Aandacht reguleren, aandacht blijven volhouden en verwerkingssnelheid informatie	• Het rekenregelboekje pak ik best wel vaak, doordat we zoveel verschillende sommen moeten maken op 1 bladzijde. Dan ben ik vergeten hoe dat ook alweer moet, en dan zoek ik het even op. Daardoor kan ik dan weer verder. Als ik niet verder kan, sla ik het over en ga ik naar de volgende som

		Aanwenden van werkgeheugen en toegang tot geheugen	• De regelboekjes wil ik houden, ze zijn fijn om iets in terug te zoeken, als ik het even niet weet. Daardoor kan ik sneller doorwerken en word ik niet afgeleid • De taalregels zoek ik niet altijd op, het boekje wordt niet zo vaak gebruikt. Het moet verder gestructureerd worden. • Het spellingregelboekje pak ik niet zo vaak. Ik denk omdat het minder taken zijn. Ik heb ze maar even nodig. Soms weet ik de regel of ik zoek hem op.
	Verder besproken		• Ik ken mezelf beter • Als D. zichzelf moet inschalen hoe tevreden hij nu is ten opzichte van voor de materialen geeft hij aan Rekenen: toen 2 nu 5, want vroeger maakte ik het nooit af en zaten er veel fouten in, nu niet meer Spelling: toen 4, nu 4, is een beetje gelijk gebleven Taal: toen 2, nu 3. Ik maak nu dingen beter en netter, maar dat kan nog wel verbeteren • Het meest tevreden ben ik over rekenen • Ik ben altijd wel tevreden als ik het werk af heb. Het maakt niet uit of er dan fouten in zitten. Ik heb dan goed mijn best gedaan. • Ik vind het werken even leuk als eerst. • Thuis heb ik een mobieltje gekregen. Daar staan de taken voor thuis in. Als het belletje gaat moet ik op de telefoon kijken en doen wat daar staat. Er staat oefenen voor muziek, bed opmaken, kamer opruimen en nog meer in. Meestal doe ik het, maar het is niet altijd leuk. Ik heb geprobeerd het geluidje uit te zetten, maar dat is me nog niet gelukt. • Ik krijg thuis veel meer complimenten en dat vind ik heel fijn.

4.6.2 Analyse checklists gebruik structuurkaarten tijdens interventieperiode

Rekenen checklist ingevuld per rekentaak

Rekenen checklist ingevuld per kerentaak																																							
	Vooraf						Fase "Wat"						Fase "Hoe"						Fase "Maak"								Fase "Check"												
Week	1	2	3				1	2	3				1	2	3				1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4							
1 taak1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	nvt	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■					
2 taak1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
3 taak1	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
4 taak1	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	nvt	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■						
taak2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
5 taak1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
6 taak1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2	■	-	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	-	■	✓	■	-	■	nvt	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■						
7 taak1	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	nvt	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
taak2																																							
8 taak1	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	nvt	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■	✓	■						
taak2	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
Totaal	10	12	12	13	12	13	9	12	8	11	10	13	10	12	11	13	4	3	10	12	nvt	12	14	11	14	9	11	9	13	11	14	6	14	11	11	8	11	12	14
Totaal per vraag	22	25	25				21	19	23				22	24	7				22	nvt	26	25	20	22	25						20	22	19	26					
% ..32x100	69%	78%	78%				65%	59%	72%				69%	75%	22%				69%	nvt	81%	78%	62%	69%	78%						62%	69%	59%	81%					
% ..26x100	84%	96%	96%				81%	73%	88%				84%	92%	27%				84%	nvt	100%	96%	77%	84%	96%						77%	84%	73%	100%					

Spelling checklist ingevuld per spellingkaart

Week	Vooraf						Fase "Wat"						Fase "Hoe"						Fase "Maak"										Fase "Check"											
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3		4		5		6		7		1		2		3		4	
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Nvt	✓	✓	✓	✓	
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Nvt	✓	✓	✓	✓	
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
3																																								
4																																								
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
7																																								
8																																								
Totaal	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	2	1	5	4	1	1	3	3	3	2	3	3	Nvt	5	5	3	2	5	5	5	5	3	4	Nvt	3	4	5	5		
Totaal per vraag %	10		10		10		10		5		3		9		2		6		5		6		Nvt		10		5		10		10		7		Nvt		7		10	
...32x100	31%		31%		31%		31%		16%		9%		28%		6%		18%		16%		18%		Nvt		31%		16%		31%		31%		22%		Nvt		22%		31%	
...10x100	100%		100%		100%		100%		50%		33%		90%		20%		60%		50%		60%				100%		50%		100%		100%		70%				70%		100%	

Taal checklist ingevuld per taaltaak

Week	Vooraf			Fase "Wat"			Fase "Hoe"			Fase "Maak"							Fase "Check"			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nvt	-	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	nvt	-	✓	-	-	-	✓	-	-	nvt	-	✓
3	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	nvt	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	nvt	-	✓
4	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	nvt	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	nvt	-	✓
5																				
6	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	nvt	-	✓	✓	-	-	-	-	-	nvt	-	✓
7																				
8	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	nvt	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	nvt	-	✓
totaal	6	6	6	2	4	2	2	1	nvt	1	6	3	3	3	4	1	3	nvt	0	6
%...:8x100	75%	75%	75%	25%	50%	25%	25%	13%	nvt	13%	75%	38%	38%	38%	50%	13%	38%	nvt	0%	75%
%....: 6x100	100%	100%	100%	33%	66%	33%	33%	17%	nvt	17%	100%	50%	50%	50%	66%	17%	50%	nvt	0%	100%

4.7.1 Analyse Schoolvragenlijsten nulmeting en eindmeting

SCHOOLVRAGENLIJST

nulmeting

SCHALEN	SOMSCORES			STANINES/PROFIEL							
	A	B	A-B	1	2	3	4	5	6	7	8
LG (2 - 12)	22	23	1	1	2	3	4	5	6	7	8
CK (5 - 15)	15	24	9	1	2	3	4	5	6	7	8
HA (9)	14	10	4	1	2	3	4	5	6	7	8
PS (1 - 11)	24	24	0	1	2	3	4	5	6	7	8
SA (4 - 14)	21	24	3	1	2	3	4	5	6	7	8
RL (7 - 17)	23	22	1	1	2	3	4	5	6	7	8
UV (3 - 13)	10	14	4	1	2	3	4	5	6	7	8
ZP (6 - 16)	20	24	4	1	2	3	4	5	6	7	8
SV (8)	20	23	3	1	2	3	4	5	6	7	8
Motivatie (LG - CK - HA)	55	67	12	1	2	3	4	5	6	7	8
Welbevinden (PS - SA - RL)	68	70	2	1	2	3	4	5	6	7	8
Zelfconcept (UV - ZP - SV)	52	61	9	1	2	3	4	5	6	7	8
SVL totaal	101	136	35	1	2	3	4	5	6	7	8
SW (10)	14	20	6	1	2	3	4	5	6	7	8

eindmeting

SCHALEN	SOMSCORES			STANINES/PROFIEL							
	A	B	A-B	1	2	3	4	5	6	7	8
LG (2 - 12)	23	22	1	1	2	3	4	5	6	7	8
CK (5 - 15)	21	22	1	1	2	3	4	5	6	7	8
HA (9)	9	14	5	1	2	3	4	5	6	7	8
PS (1 - 11)	10	21	11	1	2	3	4	5	6	7	8
SA (4 - 14)	22	23	1	1	2	3	4	5	6	7	8
RL (7 - 17)	10	20	10	1	2	3	4	5	6	7	8
UV (3 - 13)	21	10	11	1	2	3	4	5	6	7	8
ZP (6 - 16)	24	10	14	1	2	3	4	5	6	7	8
SV (8)	10	23	13	1	2	3	4	5	6	7	8
Motivatie (LG - CK - HA)	52	55	3	1	2	3	4	5	6	7	8
Welbevinden (PS - SA - RL)	50	64	14	1	2	3	4	5	6	7	8
Zelfconcept (UV - ZP - SV)	64	59	5	1	2	3	4	5	6	7	8
SVL totaal	121	102	19	1	2	3	4	5	6	7	8
SW (10)	15	10	5	1	2	3	4	5	6	7	8

© 1999 Swets & Zeitlinger B.V. Productie R20 2160 S2 1000

5.10.1 Toestemming leerling en ouders

Toestemming meesterstuk ADD en zelfstandig werken

Hierbij geven ouders en leerling toestemming voor deelname van D. aan het onderzoek "ADD en zelfstandig werken" van Yvonne de Vrij, Master Sen.

Doel is te onderzoeken welke aanpassingen D. helpen de weektaak kwalitatief en kwantitatief beter af te krijgen.

Gegevens binnen dit onderzoek worden vertrouwelijk behandeld en geanonimiseerd. Ouders en leerling worden op de hoogte gehouden met betrekking tot plan van aanpak en onderzoeksresultaten.

Datum : 27-2-2012

D. 

ouders D. 