

# Zonder frustratie aan het werk

Werkhoudingproblematiek bij kinderen met ADHD



CA Salomons  
S1031710@student.windesheim.nl  
SO-PRAKT  
Juni 2011  
Begeleider: F.E. Wilkens

## Inhoudsopgave

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Samenvatting</b>                                                                | <b>3</b>  |
| <b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b>                                                       | <b>4</b>  |
| 1.1. Verlegenheidsituatie                                                          | 5         |
| 1.2. Doelstelling                                                                  | 5         |
| 1.3. Centrale vraagstelling                                                        | 5         |
| 1.4. Onderzoeksvragen en deelvragen                                                | 5         |
| <b>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader</b>                                               | <b>7</b>  |
| 2.1. Inleiding                                                                     | 7         |
| 2.2. ADHD                                                                          | 7         |
| 2.3. Onderwijsbehoeften                                                            | 10        |
| 2.4. Werkhouding                                                                   | 11        |
| 2.5. Interventies                                                                  | 12        |
| 2.6. Tot slot                                                                      | 13        |
| <b>Hoofdstuk 3 Opzet onderzoek</b>                                                 | <b>14</b> |
| 3.1. Inleiding                                                                     | 14        |
| 3.2. Doelstelling en verantwoording                                                | 14        |
| 3.3. Type onderzoek                                                                | 14        |
| 3.4. Onderzoeksgroep                                                               | 14        |
| 3.5. Onderzoeksinstrumenten                                                        | 14        |
| 3.6. Stappenplan                                                                   | 15        |
| 3.7. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie                                   | 16        |
| <b>Hoofdstuk 4 Resultaten</b>                                                      | <b>17</b> |
| 4.1. Inleiding                                                                     | 17        |
| 4.2. Onderzoeksvraag 1                                                             | 17        |
| 4.3. Onderzoeksvraag 2                                                             | 19        |
| 4.4. Onderzoeksvraag 3                                                             | 27        |
| 4.5. Onderzoeksvraag 4                                                             | 28        |
| <b>Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen</b>                                     | <b>32</b> |
| 5.1. Inleiding                                                                     | 32        |
| 5.2. Onderzoeksvraag 1                                                             | 32        |
| 5.3. Onderzoeksvraag 2                                                             | 32        |
| 5.4. Onderzoeksvraag 3                                                             | 33        |
| 5.5. Onderzoeksvraag 4                                                             | 34        |
| 5.6. Eindconclusie                                                                 | 34        |
| 5.7. Aanbevelingen                                                                 | 35        |
| <b>Hoofdstuk 6 Literatuurlijst</b>                                                 | <b>36</b> |
| <b>Bijlagen</b>                                                                    |           |
| Bijlage 1. Vragenlijst kinderen                                                    | 38        |
| Bijlage 2. Tijdsteekproef                                                          | 43        |
| Bijlage 3. ABC Werkhoudinglijst                                                    | 45        |
| Bijlage 4. Vragenlijst over executieve functies leerling<br>ouders en leerkrachten | 47        |
| Bijlage 5. Schoolplan                                                              | 49        |
| Bijlage 6. Interviewschema                                                         | 53        |
| Bijlage 7. Matrix semigestructureerde interview                                    | 54        |
| Bijlage 8. ABC model                                                               | 57        |

## Samenvatting

*“Als je wilt dat gras goed groeit, dan moet je er niet aan gaan trekken. Daar gaat het beslist niet harder door groeien. Wat wel helpt, is de omstandigheden voor het gras verbeteren: veel licht geven, goed bemesten, voldoende water geven”. (Gerrits, 2004, p.28).*

ADHD<sup>[HSP1]</sup> is een term dat veelal gebruikt wordt en inmiddels bij velen bekend.

De ernst van de stoornis echter wordt veelal onderschat.

Concentratieproblemen, impulsiviteit en hyperactiviteit vormen samen de kern van de stoornis. Hieruit ontstaan veel problemen bij het kind met ADHD.

Problemen in de werkhouding is één van de vele problemen die zich voordoet bij kinderen met ADHD.

Uit onderzoek blijkt<sup>[HSP2]</sup> dat veel kinderen met ADHD chronisch onderpresteren (Jeninga, 2008).

Dit heeft grote gevolgen voor de cognitieve ontwikkeling en heeft een negatieve uitwerking op het zelfbeeld van het kind.

In dit onderzoek is er een zoektocht verricht naar passende interventies die aansluiten op de onderwijsbehoeften van het kind met ADHD.

Interventies gericht op de executieve functies en op de ontwikkeling van de motoriek hebben aantoonbaar resultaten geboekt op het taakgericht gedrag van de onderzoeksgroep.

De taakgerichtheid is bij alle leerlingen uit de onderzoeksgroep gestegen.

Er wordt nauwkeurig beschreven hoe er tegemoet kan worden gekomen aan de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD. Zoals bovenstaande citaat al weergeeft, zorg voor<sup>[HSP3]</sup> passende interventies, waardoor het kind kan groeien in zijn ontwikkeling.

## Hoofdstuk 1 Inleiding

Een praktijkonderzoek begint altijd met een aanleiding. De reden waarom een onderzoek plaatsvindt (Harinck, 2009). In onderstaande verlegenheidsituatie wordt de aanleiding beschreven. Vanuit deze verlegenheidsituatie is de onderzoeker tot haar<sup>[HSP4]</sup> doelstelling en centrale vraagstelling gekomen.

### 1.1. Verlegenheidsituatie

De onderzoeker van dit praktijkonderzoek is werkzaam op basisschool<sup>[HSP5]</sup> c.b.s “De Akker” in Gramsbergen. Deze reguliere basisschool heeft 300 leerlingen. De onderzoeker geeft les aan groep 8. De<sup>[HSP6]</sup> school wil vanuit de eigen identiteit ieder kind een uitdagende speel- en leeromgeving aanbieden, waarin ieder kind zich veilig voelt en waarin het kind zich uitgedaagd weet deze omgeving verder te ontdekken. Nauwe samenwerking met ouders en andere betrokkenen staan voorop. Enerzijds biedt de school een veilige plek, waar je mag zijn wie je bent, een plek die de warmte van thuis heeft, anderzijds heeft de school een opdracht, namelijk de kinderen uit te rusten met de basisbagage die zij nodig hebben om later als volwassenen te functioneren, rekening houdend met ieders vermogen. Dit wil de school bereiken met ontwikkelingsgericht en eigentijds onderwijs, dat gekenmerkt wordt door vormen van zelfstandig werken, interactief lesgeven en coöperatief leren. Het team is afgelopen jaar intensief bezig geweest met het vergroten van het zelfstandig werken bij de leerlingen. Er is een nieuwe takenkaart ingevoerd waarin plannen, samenwerken met een maatje en evalueren centraal staan. De leerkrachten in het team lopen tegen de werkhouding aan van een aantal kinderen. Het gaat vooral om de kinderen die een diagnose of kenmerken hebben van ADHD. Deze kinderen lukt het vaak niet om te plannen, om samen te werken of alleen te werken en om hun eigen leerproces te evalueren. In de klas vallen de kinderen op door hun gedrag. Ze werken niet tot nauwelijks. Sommige kinderen zijn erg druk en leiden andere kinderen af. Slechte concentratie en uiteindelijk veel frustraties bij deze kinderen en bij de leerkrachten. De kinderen krijgen hierdoor ook weinig vertrouwen in het eigen handelen, blijkt uit recent schoolvragenlijst. In de pedagogische visie van de school komt naar voren dat de school kinderen een veilige en uitdagende spel en leeromgeving wil bieden, waarin het uitgedaagd wordt om deze te ontdekken. Wanneer kinderen een negatief zelfbeeld krijgen door school, wat kan komen door werkhoudingproblemen, dan ervaren de leerkrachten dit als falen in hun taak als leerkracht.

Volgens Dawson en Guare (2010) kan een niet optimale werkhouding komen door onderontwikkelde executieve functies. Executieve functies is een neuropsychologisch concept dat verwijst naar hogere cognitieve processen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen zoals taakinisatie en doorzettingsvermogen, werkgeheugen, volgehouden aandacht, het monitoren van de prestaties, onderdrukking van impulsen en doelgericht doorzettingsvermogen. Dit fundament voor executieve functies wordt voor de geboorte gelegd en ze ontwikkelen zich geleidelijk in een stijgende lijn gedurende de eerste twee decennia van het leven. Executieve functies spelen een belangrijke rol in de verklaring van ADHD<sup>[HSP7]</sup> (Dawson & Guare, 2010).

Elke leerkracht reageert op zijn eigen manier op het kind met gedrag en werkhoudingproblemen. Uit gesprekken met collega's blijkt dat er wel verschillende aanpakken voor het verbeteren van de werkhouding geprobeerd zijn. Helaas werken deze aanpakken vaak niet goed genoeg of alleen voor een korte periode. Door inventarisatie binnen het team is deze handelingsverlegenheid ontstaan. Gedrag en werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD hebben een grote invloed op de groep en de leerkracht. Veel leerkrachten lopen hier tegen aan en zijn op zoek naar goed werkende interventies op langere termijn. In dit onderzoek wil de onderzoeker zich verdiepen in interventies voor werkhoudingproblemen. Dit kan en zal ook een positief effect hebben op het gedrag van het kind. Volgens DuPaul en Stoner (2004) is het belangrijk om interventies in te zetten in de klas of school waarbij het vanuit verschillende invalshoeken benaderd wordt. Niet alleen kijken hoe men de werkhouding kan verbeteren, maar ook verder kijken

naar sociale interactie en de gedragsproblemen die hieruit voortkomen. Een interventie moet op al deze facetten gericht zijn wil het een positief effect krijgen op het schoolkind met ADHD.

## 1.2. Doelstelling

Vanuit de verlegenheidsituatie is de volgende doelstelling tot stand gekomen:

*De onderzoeker wil onderzoeken welke interventies op het gebied van werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD binnen c.b.s. "De Akker" toepasbaar zijn, omdat ze tegemoet wil komen aan de onderwijsbehoeften van deze kinderen, teneinde ze de kinderen handvaten kan bieden om de taakgerichtheid te verhogen. Alsmede wil de onderzoeker aanbevelingen doen aan het team over toepasbare interventies op het gebied van werkhoudingproblemen in de klas.*

## 1.3. Centrale vraagstelling

Vanuit deze doelstelling is de centrale vraagstelling opgesteld:

*Welke interventies sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD en leiden tot een verbetering van de werkhouding bij kinderen met ADHD bij ons op school?*

## 1.4. Onderzoeksvragen en deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling zijn er een viertal onderzoeksvragen geformuleerd. Om deze gericht te kunnen beantwoorden zijn specifieke deelvragen opgenomen.

Onderzoeksvraag 1:

*Wat is er te vinden in de literatuur over de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD?*

Deelvragen:

- Wat is ADHD en wat zijn de kenmerken van ADHD?
- Wat is de invloed van ADHD op de ontwikkeling van het kind?
- Tegen welke specifieke problemen lopen kinderen met ADHD, met betrekking tot het onderwijs, aan?
- Hoe verloopt het denkproces bij kinderen met ADHD?
- Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen met ADHD?

Onderzoeksvraag 2:

*Welke verschillende interventies met betrekking tot de werkhouding, zijn er binnen ons team te zien, gericht op kinderen met ADHD?*

Deelvragen:

- Wat wordt verstaan onder werkhouding en wanneer spreek je van een goede werkhouding?
- Waar lopen leerkrachten binnen onze school tegen aan als het gaat over de werkhouding van kinderen met ADHD.
- Welke aanpak wordt er op dit moment ingezet door de leerkracht en wat zijn de effecten?
- Welk waarneembaar gedrag laten deze kinderen zien tijdens de les ten aanzien van de werkhouding?
- Hoe verloopt de interactie tussen het kind met ADHD en de leerkracht in de situatie wanneer het kind zelfstandig aan het werk hoort te gaan?
- Wat zijn de zwakke en sterke kanten van de executieve functies van de kinderen in de onderzoeksgroep?
- Hoe is de werkhouding van de leerlingen met ADHD en een werkhoudingproblematiek op dit moment?

Onderzoeksvraag 3:

*Welke interventies voor werkhoudingproblemen, bij kinderen met ADHD, worden in de literatuur beschreven?*

Deelvragen:

- Welke interventies zijn gericht op het verbeteren van werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD?
- Welk effect hebben deze interventies op langere termijn?
- Welke specifieke interventies komen uit gericht literatuuronderzoek naar voren?

Onderzoeksvraag 4:

*Welke interventies zijn voor onze school geschikt om in te zetten, om de werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD te verbeteren.*

Deelvragen:

- Welke interventies voor het verbeteren van de werkhouding bij kinderen met ADHD, passen bij de visie van onze school?
- Welke interventies worden ingezet in de praktijk om gericht onderzoek te kunnen verrichten?
- Hoe is de werkhouding bij kinderen met ADHD en een werkhoudingproblematiek na het toepassen van de gekozen interventie?

## Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

### 2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een theoretische onderbouwing gegeven uitgaande van de centrale vraagstelling: *Welke interventies sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD en leiden tot een verbetering van de werkhouding bij kinderen met ADHD bij ons op school?* Aan bod komen de volgende begrippen:

- ADHD
- Onderwijsbehoeften
- Werkhouding
- Interventies

Er zal voortdurend gekeken worden naar de huidige praktijksituatie, waarbinnen de bovenbouw van c.b.s. “De Akker” functioneert.

### 2.2. ADHD

In deze paragraaf wordt ingegaan op de stoornis ADHD. Vanuit verschillende bronnen wordt beschreven wat de stoornis inhoudt en welke kenmerken erbij horen. Tevens wordt de invloed van ADHD op de sociaal-emotionele ontwikkeling genoemd als mede de specifieke problemen die kinderen met ADHD in het onderwijs tegenkomen.

#### 2.2.1 Kenmerken van ADHD

Volgens Barkley (2001) is Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) een ontwikkelingsstoornis en omvat het problemen met concentratie (aandachtsproblematiek), impulsbeheersing en hyperactiviteit. Jeninga (2008) stelt dat de problemen zichtbaar zijn in een verminderde wilskracht en/of in een minder goed vermogen om het eigen gedrag te reguleren vergeleken met leeftijdsgenoten zonder ADHD. Deze kinderen hebben ook moeite om doeleinden en consequenties voor de toekomst in gedachten te houden. Verder hebben kinderen met ADHD nog twee bijkomende problemen namelijk:

- Problemen met het opvolgen van regels en instructies.
- Zeer wisselende reacties op verschillende situaties.

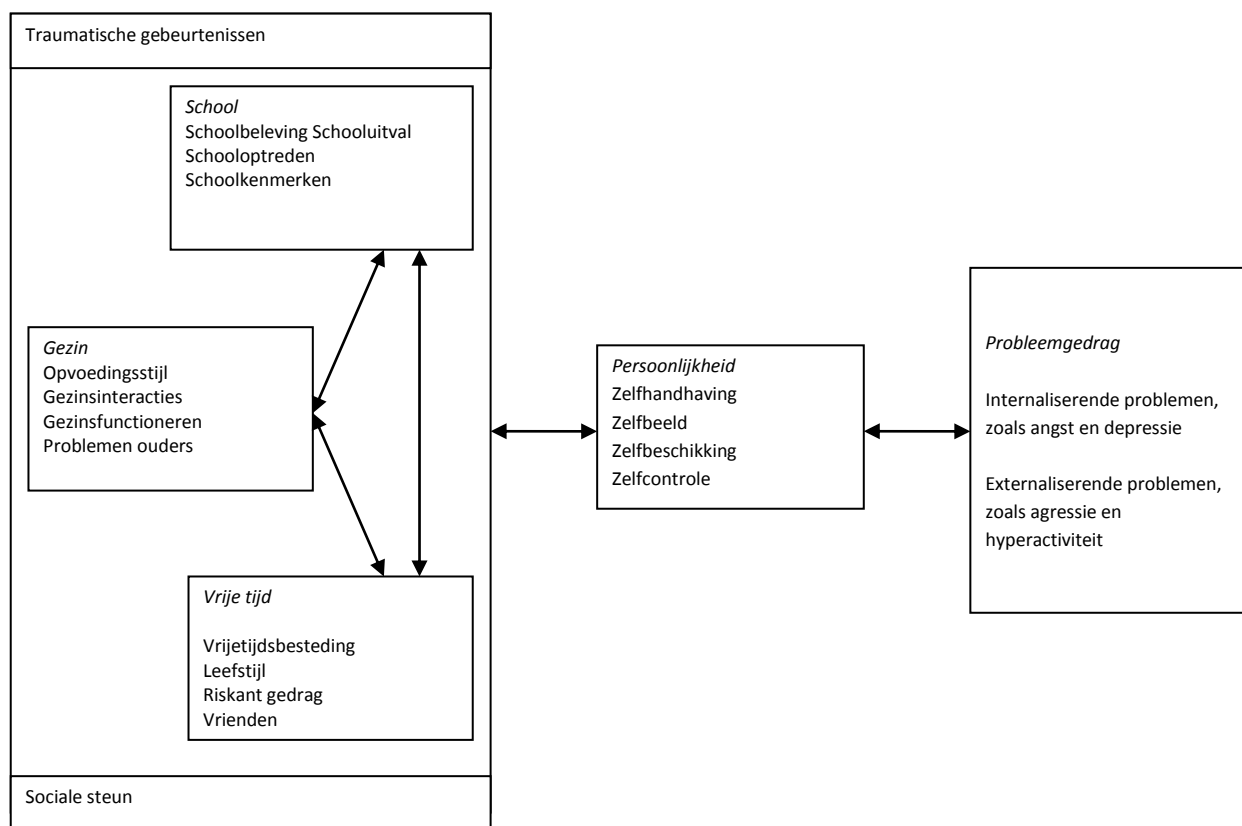
In de DSM-IV-TR (APA, 2011) worden vier subtypen beschreven:

1. Het gecombineerde type, waarbij de drie kernproblemen aandachtsproblematiek, hyperactiviteit en impulsiviteit aanwezig zijn.
2. Het onoplettende type ook wel ADD genoemd. Waarbij aandachtstekort centraal staat.
3. Het hyperactieve-impulsieve type. Concentratie om taken aan te gaan is aanwezig. Bij dit type moeten er op zijn minst zes symptomen aanwezig zijn gericht op het hyperactief-impulsief gedrag en minder dan zes van aandachtstekort.
4. ADHD-NAO (niet anderszins omschreven): hierbij komt aandachtsproblematiek of hyperactiviteit-impulsiviteit voor maar in mindere mate dan bij de overige drie subtypen.

#### 2.2.2. Meervoudig risicomodel

Er bestaan verschillende verklaringsmodellen, die ieder ADHD vanuit een andere invalshoek bekijken en mogelijk verklaren. In dit onderzoek wordt ADHD verklaard vanuit het meervoudige risicomodel. Dit model is gebaseerd op het ecologisch model, het stressmodel en het cognitieve model. (Van der Ploeg, 2007). Het [HSP8] meervoudig risicomodel past bij de visie van de school, er wordt gekeken naar kenmerken van het kind en problemen binnen de school zoals slechte interactie leerkracht en leerling en de wisselwerking van beide op elkaar. Van der Ploeg (2007) stelt dat het probleemgedrag voortvloeit uit herhalende interacties tussen enerzijds situaties die risicovol zijn. Deze spelen plaats in het gezin, op school en in de vrije tijd. En anderzijds een aantal centrale persoonlijkheidskenmerken. Hoe

groter het aantal risicofactoren in de omgeving en in de persoon zelf, hoe groter de kans op probleemgedrag. Het volgende model vat het geheel kort samen:



*Figuur 1: Meervoudige risicomodel (Van de Ploeg, p.82)*

Volgens Barkley (2001) hebben kinderen met ADHD vaak minder zelfcontrole. Vanuit het meervoudig risicomodel gekeken kunnen hierdoor problemen ontstaan in de interactie met de leerkracht of in het gezin. Deze wisselwerking kan probleemgedrag veroorzaken waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen **internaliserende** [HSP9] en externaliserende problemen. Vanuit dit model zullen interventies worden gezocht voor de onderzoeksgroep. Van der Doef (2004) stelt dat ADHD gerelateerd wordt aan de begrippen cognitie en accommodatie vanwege de problemen met het zich voegen naar en het verinnerlijken van regels. In het pedagogische veld ligt de nadruk op de relatie. Ontwikkeling van de relatie is van essentieel belang. Interventies vanuit relationele invalshoek bieden een belangrijk behandelmogelijkheid. Vanuit het psychologisch veld ligt de nadruk op de cognitie. Kinderen leren regels verinnerlijken en leren om een relatie op te bouwen met anderen.

### 2.2.3. Executieve functies

De executieve functies zitten in de frontale lobben van de hersenen. Deze bevinden zich aan de voorkant van de hersenhelft. De frontale hersensystemen vormen de neurologische basis voor de executieve functies (Verheij en Doorn, 2008). Volgens Dawson en Guare (2010) zijn de executieve functies een aangeboren vermogen om uitdagingen aan te gaan en doelen te realiseren dankzij het gebruik van hoogontwikkelde cognitieve functies. Ze stellen ons in staat om emoties te reguleren en gedachten te monitoren, zodat er efficiënter en effectiever gewerkt kan worden.



#### 2.2.4. Het denkproces bij kinderen met ADHD

Dawson en Guare (2010) laten een tweedeling zien in de executieve functies. De eerste heeft betrekking op onze denkvaardigheden waarmee doelen gekozen en gerealiseerd worden en tevens oplossingen voor problemen worden bedacht. Volgens Dawson en Guare (2010) gaat het om de volgende vaardigheden:

- Planning: het vermogen om een plan te maken, doel te bereiken, taak te voltooien.
- Organisatie: het vermogen om volgens een bepaald systeem te organiseren.
- Timemanagement: het vermogen om in te schatten hoeveel tijd er voor een taak nodig is en aan de tijdslimiet kunnen houden.
- Werkgeheugen: de vaardigheid om informatie te onthouden en toe kunnen passen bij complexe taken.
- Metacognitie: het vermogen om zelfevaluatie toe te passen.

Om doelen te bereiken zouden de andere executieve functies op een tweede manier gebruikt moeten worden met als doel het gedrag te kunnen sturen of aan te passen. Dawson en Guare (2010) beschrijven hiervoor de volgende vaardigheden:

- Reactie-inhibitie: het vermogen om na te denken voor dat er gehandeld wordt.
- Emotieregulatie: het vermogen om emoties te reguleren met als doel om taken te kunnen voltooien.
- Volgehouden aandacht: het vermogen om aandacht bij een taak te houden ondanks afleiding.
- Taakinitiatie: het vermogen om direct aan een taak te beginnen.
- Flexibiliteit: vaardigheid om zich aan te kunnen passen aan veranderde omstandigheden.
- Doelgericht doorzettingsvermogen: het vermogen om een doel te formuleren en realiseren.

Volgens Dawson en Guare (2010) spelen executieve functies een grote rol in de verklaring van ADHD. Het denkproces verloopt bij kinderen met ADHD anders omdat de executieve functies minder goed ontwikkeld zijn in vergelijking met kinderen zonder ADHD. Verder stellen Dawson en Guare (2010) en Kutscher (2005), dat executieve functies aangeboren zijn en na de geboorte of in de periode daarna nog niet zijn uitontwikkeld. Executieve functies die goed ontwikkeld zijn dragen bij aan een goede werkhouding. Dat executieve functies nog verder ontwikkelen na de geboorte is een belangrijk gegeven bij het werken aan werkhoudingproblematiek<sup>[HSP10]</sup>.

Dawson en Guare (2010) en Kutscher (2005) stellen dat het denkproces bij kinderen met ADHD minder ver ontwikkeld is. De invloed van de executieve functies op het denkproces dragen bij aan het in stand houden van werkhoudingproblemen. Tevens stelt Barkley (2001) dat de invloed van hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort bijdragen aan een niet optimale ontwikkeling van het denkproces.

In de huidige situatie zal gekeken worden naar de ontwikkeling van de executieve functies van de onderzoeksgroep.

#### 2.2.5. Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met ADHD

Van Lieshout (2009) stelt dat kinderen met ADHD dynamisch en grillig gedrag vertonen. De executieve functies van de hersenen zijn minder goed ontwikkeld, hierdoor ontstaan er problemen in het functioneren van het werkgeheugen, de aandacht, het organiseren, plannen, afmaken van taken, het reageren op prikkels, flexibel kunnen zijn, het opvolgen van instructies, het afremmen van reacties en het aansturen van de motoriek. Allemaal elementen waardoor problemen kunnen ontstaan in de sociaal-emotionele ontwikkeling en het leerproces. De sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt vaak anders bij kinderen met ADHD. Deze groep kinderen heeft vaak veel te verduren in de interactie met volwassenen en leeftijdsgenoten. Door de drie kenmerken van ADHD, impulsiviteit, hyperactiviteit en aandachtstekort, hebben kinderen met ADHD vaak veel onbegrip gekend. Verder hebben

kinderen met ADHD een irreëel zelfbeeld. Frustraties en onbegrip van anderen komen dagelijks voor waardoor de interactie stroef kan verlopen.

Bij ruim 70 procent van alle kinderen met ADHD komt comorbiditeit voor. Te denken valt aan oppositioneel-opstandig gedrag, agressieve gedragsstoornissen, leerstoornissen, angststoornissen en anti-sociaal gedrag. (Lieshout, 2009).

In de huidige situatie zijn er vijf kinderen in de bovenbouw met ADHD subtype 1 of 2. Deze vijf kinderen vormen samen de onderzoeksgroep van dit **praktijkonderzoek**<sup>[HSP11]</sup>.

### 2.2.6. Mogelijke onderwijsproblemen van kinderen met ADHD

Zoals eerder beschreven zijn de executieve functies minder goed ontwikkeld. Tevens hebben kinderen met ADHD moeite met het aanbrengen van structuur in het dagelijks werk (Barkley, 2001). Van Lieshout (2009) stelt eveneens dat kinderen met ADHD lijden aan een gebrek aan structuur. Ze hebben een cognitief-analystisch onvermogen en begrijpen boodschappen vaak niet omdat ze door hyperactiviteit onvoldoende betrokken zijn bij allerlei taken. Deze kinderen hebben behoefte aan het leren hanteren van structuren in hun leefwereld en aan een duidelijk gestructureerde wereld met constantie en continuïteit. Jeninga (2008) beschrijft een aantal specifieke problemen van kinderen met ADHD die in het onderwijs voor kunnen komen: regelmatig voor de beurt praten, onnauwkeurig werken, chronisch onderpresteren, automatiseringsproblemen, verslechterde fijne motoriek en grove motoriek (over bewegelijk), laag zelfbeeld en gebrekkige interactie met leerkracht en leeftijdsgenoten.

De specifieke problemen die hierboven beschreven zijn hebben grote invloed op het kind in de schoolse situatie. In de huidige situatie zal gericht gekeken worden naar de specifieke problemen die de onderzoeksgroep **ervaart**<sup>[HSP12]</sup>.

## 2.3. Onderwijsbehoeften

Kinderen met ADHD hebben specifieke onderwijsbehoeften. Zoals in bovenstaande paragrafen naar voren is gekomen verloopt het denkproces en de emotionele ontwikkeling anders dan bij leeftijdsgenoten zonder ADHD. Hieronder wordt beschreven wat de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD kunnen zijn.

### 2.3.1. Ontwikkelingsopgaven en opvoedingsopgaven.

Ten eerste worden de ontwikkelingsopgaven en opvoedingsopgaven beschreven van kinderen in de basisschoolperiode. Vervolgens wordt er gekeken wat het verschil is met kinderen met ADHD. Volgens Goudena (1994) is een ontwikkelingsopgave het leren beheersen van een opgave door het kind zelf wat voor de latere ontwikkelingsverloop in termen van welbevinden van belang is. Onder opvoedingsopgaven worden opvoedingsgedragingen verstaan die het optimaal leren beheersen van bepaalde ontwikkelingsopgaven mogelijk maken. Ontwikkelingsopgaven die horen in de leeftijdscategorie van het basisschoolkind zijn:

- Decentratie: Geaccepteerd worden door leeftijdgenoten, een wederkerigheid in de omgang met leeftijdsgenoten. Voorwaarde voor acceptatie is gebaseerd op deze capaciteit.
- IJver: In lezen, schrijven en rekenen. Het kind heeft het vermogen opgebouwd om zich gedurende een periode geconcentreerd en geïnteresseerd op schoolse taken te richten. Opvoedingsopgaven die zorg dragen voor deze ontwikkelingsopgaven zijn:
- Gelegenheid geven voor de omgang met leeftijdgenoten.
- Schools onderricht waarderen van de prestaties op schoolgebied.
- Een democratisch en warme opvoedingsstijl. (Goudena, 1994).

### 2.3.2. Invloed ADHD op de ontwikkeling van het kind.

Volgens Rigter (2002) hebben kinderen met ADHD meer moeite aan het voldoen van een aantal ontwikkelingsopgaven dan hun leeftijdsgenoten. De opgave om autonomie te verwerven kan problemen opleveren omdat kinderen met ADHD hyperactief kunnen zijn, waardoor ze eerder een verbiedende opvoeder tegenover zich vinden. Maar ook het

internaliseren van maatschappelijke eisen, zoals de ontwikkelingsopgaven acceptatie door leeftijdsgenoten als ook het verwerven van schoolse vaardigheden zoals ijver, worden door kinderen met ADHD lastig bereikt. Dit komt door de drie kenmerken, aandachtsproblematiek, hyperactiviteit en impulsiviteit, van ADHD. De opvoedingstaken voor de ouders en leerkrachten zijn vaak moeilijk te volbrengen, mede door het feit dat ADHD een externaliserende[HSP13], naar buiten gerichte stoornis is. (Rigter, 2002).

#### 2.3.4. Specifieke onderwijsbehoeften

Wolf en Beukering (2009) stellen dat het belangrijk is om deze kinderen steun te geven bij hun zwakke aandachtsregulatie, hoge impulsiviteit en motorische onrust. De volgende onderwijsbehoeften worden door Wolf en Beukering (2009) opgesteld. Het kind heeft:

- Positieve feedback nodig voor, tijdens en na een les.
- Opdrachten nodig die in deeltaken gegeven worden.
- Complimenten nodig.
- Duidelijke instructie en aanzet op het werk nodig.
- Sobere lay-out nodig waarbij afleiding van de taak geminimaliseerd wordt.
- Voorbereiding nodig op vrije situaties.
- Beweging nodig tussen de deeltaken door.
- Een leerkracht nodig die geduld heeft en zorg draagt voor een positieve interactie.
- Meer tijd nodig om een taak te kunnen voltooien.

De volgende onderwijsbehoeften komen van Van Lieshout (2009). Het kind heeft:

- Peer tutoring nodig, waarbij een medeleerling de leerling helpt met de lesstof.
- Task/instructional modification nodig, waarbij de lesstof gestructureerd aangeboden wordt in deeltaken.
- Self-monitoring nodig, waarbij het kind leert doelen stellen en te behalen, waardoor de leerling verantwoordelijk wordt gemaakt voor zijn eigen leerproces.
- Een stop-denk-doe methode nodig die hem stap voor stap leert welke handelingen hij moet volgen en die zelfcorrigerend zijn zodat er directe feedback is.

## 2.4. Werkhouding

In deze paragraaf zal beschreven worden wat men in de literatuur onder werkhouding verstaat en welke elementen van invloed kunnen zijn op de werkhouding.

#### 2.4.1. Verschillende denkbeelden ten aanzien van de werkhouding.

Rietman (2010) en Timmerman (2009) stellen dat een werkhouding een verzameling is van gedragingen. Deze kunnen een taakoplossing positief en negatief beïnvloeden. Wanneer het gaat om een negatieve invloed spreken we dus van werkhoudingproblemen. Een positieve werkhouding kenmerkt zich door verzameling van gedragingen die een positieve invloed hebben op het volbrengen van de taak.

Rietman (2010) stelt dat er vier elementen zijn die invloed hebben op de werkhouding. Namelijk lichaam, alertheid, motivatie en aandacht. Zo heeft stress, eten, slapen en conditie invloed op het lichaam. Wanneer deze een negatief effect krijgen zoals weinig slaap, slechte voeding en veel stress zal dit invloed hebben op de werkhouding. Bij alertheid spelen prikkelselectie en samenhang van lichaam en geest een belangrijke rol in het wel of niet hebben van een goede werkhouding. Tevens speelt bij motivatie de volgende onderdelen een rol; waarderen en leren, automatiseren, frustratie en motivatie. Executieve functies spelen een belangrijke rol bij het element aandacht. Rietman (2010) stelt dat het voornamelijk gaat om de volgende executieve functies: impulscontrole, werkgeheugen, volhouden van de aandacht, verdelen van de aandacht, cognitieve flexibiliteit en plannen met taken.

#### 2.4.2. Problemen in de werkhouding bij ADHD

Aspecten die een rol kunnen spelen op de werkhouding zijn volgens Rietman (2010):

1. Inslaapproblemen: kinderen met ADHD kunnen hier last van hebben. Hierdoor kan de energiehuishouding een probleem vormen.
2. Problemen met prikkelverwerking.
3. Moeite met emotieregulatie.
4. Problemen in de executieve functies.

In de huidige situatie zijn er vijf leerlingen met een ernstig werkhoudingproblematiek. In hoofdstuk één is de verlegenheidsituatie al beschreven. De problemen die in deze paragraaf beschreven staan zijn herkenbaar bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

## **2.5. Interventies**

Een interventie heeft als doel om in te grijpen, ergens tussen te komen of een bemiddeling te zijn in bepaalde situaties (Van Lieshout, 2009). Er zijn veel interventies geschreven over het creëren van een goede werkhouding. Hieronder worden een aantal interventies beschreven die, volgens verschillende bronnen gebaseerd vanuit de literatuur, een goede invloed kunnen hebben op het verbeteren van de werkhoudingproblematiek bij kinderen met ADHD.

### **2.5.1. Interventies gericht op de executieve functies.**

Een interventie gericht op de ontwikkeling van de executieve functies van kinderen met ADHD is de interventie van Dawson en Guare (2010). Deze interventie leert kinderen vaardigheden aan die zij nodig hebben om hun doelstelling te behalen. Deze doelstellingen zijn gericht om het kind vertrouwen te geven in het eigen handelen, betrokkenheid te vergroten en de zelfverantwoordelijkheid te vergroten. Interventies zullen zich moeten richten op de executieve functies en verbetering van de motoriek. Volgens Dawson en Guare (2010) is er een drietrapsmodel toepasbaar op de interventies. Deze ziet er als volgt uit:

1. Het universele niveau: Deze heeft betrekking op ondersteuning op klassenniveau en is gericht op alle leerlingen (10 tot 15 procent) en komt tegemoet aan de behoeften van de meeste leerlingen.
2. Het specifieke niveau: Is ontwikkeld om tegemoet te komen aan de behoeften van een aantal leerlingen voor wie het universele niveau niet toereikend is. Het gaat hier om interventies gericht op kleine groepen of individuele leerlingen. Opdrachten worden aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de executieve functies van de leerling.
3. Het intensieve niveau: Dit niveau is bedoeld voor 1 tot 7 procent van de leerlingen die chronische of zeer ernstige problematiek hebben. De interventies zijn gericht op de individuele leerling en zijn alleen effectief als er sprake is van een gezamenlijke inspanning van leerkracht, ouders, leerling en andere betrokkenen.

### **2.5.2. Allround interventie**

Volgens Greenspan (2010) moet een interventie aan de volgende zeven hoofddoelen voldoen: De motoriek verbeteren, het kind helpen om zijn handelingen en gedachten te plannen en structureren, de reactie van een kind afstemmen op prikkels, reflectief denken, zelfvertrouwen opbouwen, gezinsdynamiek verbeteren en zorg dragen voor een gezonde omgeving. Deze hoofddoelen zijn voornamelijk gebaseerd vanuit de executieve functies. Wanneer er gericht gekeken wordt naar de motoriek van het kind, kunnen er pasbare interventies worden toegepast. Wanneer het kind zelf weinig tot geen controle heeft over zijn eigen lichaam en motoriek, zullen interventies om de werkhouding te verbeteren minder succesvol zijn, aangezien voor een goede werkhouding het kind controle dient te hebben over zijn eigen motoriek. Greenspan (2009) beschrijft een aantal specifieke oefeningen om de motoriek bij kinderen met ADHD te verbeteren. Deze dragen bij aan het creëren van innerlijke rust en kunnen bijdragen aan verbetering van de werkhouding. Verder ligt de nadruk op een allround interventie, gebaseerd op het meervoudig risicomodel. Gericht op het kind, ouders, school en andere betrokkenen.

### 2.5.3. Effecten van de interventies op korte en langere termijn.

De interventies zijn voornamelijk gericht op de ontwikkeling van de executieve functies. Het effect op langere termijn zal zijn om de executieve functies verder te ontwikkelen. Wanneer kinderen met ADHD hun executieve functies verder gaan ontwikkelen zal dit een positief effect hebben op het denkproces. Tevens zal het de werkhouding ten goede kunnen komen. Kinderen met ADHD leren onder andere hun gedrag te remmen, leren hun concentratie te verbeteren, leren hun taken te plannen en evalueren en hun gedachten te ordenen. (Dawson en Guare, 2010). De executieve functies blijven na de geboorte zich ontwikkelen. Wanneer gekeken wordt naar de zwakke executieve functies, kan er gericht gekeken worden naar het inzetten van de juiste interventies. Dit zal op de langere termijn grote invloed kunnen hebben op het kind met ADHD en een werkhoudingproblematiek. Greenspan (2009) geeft aan dat wanneer de specifieke oefeningen om de motoriek te verbeteren wekelijks worden ingezet dat het effect kan zijn dat het kind met ADHD zijn motoriek leert ontwikkelen en beheersen in schoolse situaties. Het effect op langere termijn is een betere controle krijgen over de eigen motoriek (Greenspan, 2009).

Barkley (2001) stelt dat binnen de subtypes van ADHD verschillende profielen zijn in de disfunctie van executieve functies en dat uit onderzoek gebleken is dat aanhoudende interventies gericht op de executieve functies baat hebben bij kinderen met ADHD.

De interventies die in deze paragraaf beschreven zijn richten zich enerzijds op het gezin en de school en anderzijds op een aantal centrale persoonlijkheidskenmerken. In de visie van de school staat dat transparantie en samenwerking met ouders van groot belang is. Daarom heeft de school heeft als uitgangspunt het volgende doel opgesteld: Er wordt getracht om nauwe samenwerkingsverbanden aan te gaan met de ouders over de opvoeding van hun kinderen. Het meervoudig risicomodel komt hier in terug.

### 2.6. Tot slot

Wat in het theoretisch kader duidelijk naar voren komt, is de ernst van de stoornis ADHD op de ontwikkeling van het kind. Niet alleen heeft het invloed op het cognitieve ontwikkeling, het leerproces van het kind, maar ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Problemen in de interactie met anderen, waardoor het maken van vriendschap en het houden van deze vriendschap extra veel moeite kan kosten. Aandachtsproblematiek, hyperactiviteit en impulsiviteit behoren tot de kern van de stoornis ADHD.

Veel kinderen met ADHD hebben een werkhoudingproblematiek. Dit uit zich onder andere in het niet kunnen concentreren, snel afgeleid zijn, door de les heen praten, anderen afleiden, niet weten hoe aan een taak te beginnen, moeite met structuur aanbrengen in het werk en moeite om rustig aan het werk te gaan. Dit leidt tot chronisch onderpresteren volgens Jeninga (2008). Deze kenmerken zijn allemaal terug te plaatsen in de executieve functies. De executieve functies dragen bij aan de hogere cognitieve processen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen zoals taakinitiatie en doorzettingsvermogen, werkgeheugen, volgehouden aandacht, het monitoren van de prestaties, onderdrukking van impulsen en doelgericht **doorzettingsvermogen**[HSP14] (Dawson en Guare, 2010).

Verschillende bronnen zoals Barkley (2001), Dawson en Guare (2010) en Rietman (2010) hebben in dit theoretisch kader aangegeven dat kinderen met ADHD baat zouden hebben bij interventies die zich richten op de executieve functies en de ontwikkeling van de motoriek waardoor tegemoet gekomen kan worden aan de specifieke **onderwijsbehoeften**[HSP15].

## Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

### 3.1. Inleiding

In de vorige hoofdstukken stond de vraagstelling en literatuur rondom de begrippen van de vraagstelling centraal; *wat* wordt onderzocht. In dit hoofdstuk gaat het om *hoe* er onderzocht wordt. Beschreven wordt het doel, de geplande stappen in het handelingstraject, de onderzoeksvragen en de gekozen methodes om aan onderzoeksgegevens te komen (Harinck, 2009).

### 3.2. Doelstelling en verantwoording

In dit onderzoek staat de volgende doelstelling centraal:

- De onderzoeker wil onderzoeken welke interventies op het gebied van werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD binnen c.b.s. "De Akker" toepasbaar zijn, omdat ze tegemoet wil komen aan de onderwijsbehoeften van deze kinderen, teneinde ze de kinderen handvaten kan bieden om de taakgerichtheid te verhogen. Alsmede wil de onderzoeker aanbevelingen doen aan het team over toepasbare interventies op het gebied van werkhoudingproblemen in de klas.

### 3.3. Type onderzoek

Gekozen is voor een combinatie van onderzoeksmethoden namelijk ontwerpgericht onderzoek en actieonderzoek. De onderzoeker wil interventies ontwerpen en/of uitproberen. Er wordt onderzoek gedaan in de bovenbouw (groepen 6, 7 en 8). Het onderzoek heeft betrekking op het samenstellen van passende interventies voor kinderen met ADHD en een werkhoudingproblematiek. Tevens is het een actieonderzoek, omdat de onderzoeker in haar dagelijks praktijk verbetering wil aanbrengen in haar eigen groep en aanbevelingen wil doen ten behoeve van het team op het gebied van werkhoudingproblematiek bij kinderen met ADHD. De onderzoeker is de persoon die aan het roer staat van het onderzoek (Harinck, 2009).

### 3.4. Onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats in de bovenbouw. De onderzoeksgroep bestaat uit vijf leerlingen met de stoornis ADHD. In tabel 1 wordt de onderzoeksgroep weergegeven. (N= 5).

Tabel 1. *Overzicht onderzoeksgroep.*

| Groep | Aantal        | ADHD en werkhoudingproblematiek | Subtype                                         |
|-------|---------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|
| 6     | 24 leerlingen | 2 leerlingen (V en W) (jongens) | Leerling V: subtype 1<br>Leerling W: Subtype 1  |
| 7     | 22 leerlingen | 1 leerling (X) (jongen)         | Leerling X: Subtype 2                           |
| 8     | 28 leerlingen | 2 leerlingen (Y en Z) (jongens) | Leerling Y: subtype 1<br>Leerling Z: Subtype 1. |

### 3.5. Onderzoeksinstrumenten

Een praktijkonderzoek kan niet zonder gerichte onderzoeksinstrumenten. De gekozen instrumenten hebben als doel om kennis te verzamelen over de onderzoeksvragen en deelvragen. Tevens gaat het om betrouwbaarheid en geldige kennis te verkrijgen. Er wordt meerdere malen onderzoek gedaan en de onderzoeksgroep bestaat uit meer dan één persoon. De onderzoeker brengt systematiek aan, en zorgt voor structuur in het verzamelen

en vastleggen van gegevens. Het aanbrengen van structuur en systematiek vormt de basis voor het verzamelen van gegevens in het onderzoek (Harinck, 2009).

De volgende vier onderzoeksvragen zijn vertaald naar de zeven meetinstrumenten (operationalisatie).

1. Wat is er te vinden in de literatuur over de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD?
2. Welke verschillende interventies met betrekking tot de werkhouding, zijn er binnen ons team te zien, gericht op kinderen met ADHD?
3. Welke interventies voor werkhoudingproblemen, bij kinderen met ADHD, worden in de literatuur beschreven?
4. Welke interventies zijn voor onze school geschikt om in te zetten, om de werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD te verbeteren.

Tabel 2. *Onderzoeksinstrumenten*

| <b>Instrument</b>                                                                                                                  | <b>Operationalisatie<br/>(instrument-<br/>onderzoeksvraag)</b> | <b>Doel: wat meet het<br/>instrument</b>                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zelfontworpen vragenlijst kinderen: specifieke problemen in het onderwijs.                                                         | Onderzoeksvraag 1                                              | De ervaring van de onderzoeksgroep met betrekking tot de specifieke problemen die kinderen met ADHD in het onderwijs tegenkomen.      |
| Tijdsteekproef (Jeninga, 2008).                                                                                                    | Onderzoeksvraag 2 en 4<br>nulmeting/nameting                   | De taakgerichtheid van de onderzoeksgroep.                                                                                            |
| ABC Werkhoudinglijst (Van Doorn, 1996).                                                                                            | Onderzoeksvraag 2 en 4<br>nulmeting/nameting                   | De ervaring van de leerkrachten over de werkhouding van de onderzoeksgroep.                                                           |
| ABC model (Souveny, 2008)                                                                                                          | Onderzoeksvraag 2                                              | De interactie tussen leerling en leerkracht.                                                                                          |
| Semigestructureerde interview: collega's bovenbouw CBS De Akker.                                                                   | Onderzoeksvraag 2                                              | De ervaringen over werkhouding, problemen met de werkhouding van de leerlingen, en huidige aanpak en effecten gericht op werkhouding. |
| Semigestructureerde vragenlijst voor leerlingen, ouders en leerkrachten gericht op de executieve functies (Dawson en Guare, 2010). | Onderzoeksvraag 2                                              | De sterke en zwakke kanten van de executieve functies van de onderzoeksgroep.                                                         |
| Schoolplan                                                                                                                         | Onderzoeksvraag 4                                              | Uitgangspunten van de visie koppelen aan geschikte interventies.                                                                      |

### 3.6. Stappenplan

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden zal er een literatuurstudie worden verricht. Om tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD en een werkhoudingproblematiek, zal er onderzocht moeten worden wat de onderwijsbehoeften zijn van deze groep kinderen. Vanuit verschillende bronnen zal er gericht gekeken worden. De deelvragen die bij deze onderzoeksvraag beschreven staan zorgen voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag. Dit wordt in het theoretisch kader beschreven.



Tevens wordt er een vragenlijst (bijlage 1) ingezet met als doel om de ervaringen van de onderzoeksgroep met betrekking tot specifieke problemen in het onderwijs te inventariseren.

Voor onderzoeksvraag 2 wordt door onderzoek in de praktijk gekeken naar de huidige aanpak gericht op werkhoudingproblematiek en naar de werkhoudingproblematiek van de onderzoeksgroep. Tevens vindt hier een nulmeting plaats waarbij de taakgerichtheid van de onderzoeksgroep wordt gemeten. Door het inzetten van de tijdsteekproef (bijlage 2) wordt de taakgerichtheid gemeten. De tijdsteekproef wordt voor de nulmeting meerdere malen ingezet. Dit heeft als doel om de betrouwbaarheid voor het onderzoek te handhaven. Door meerdere malen de meting in te zetten kan er gericht gekeken worden of de meting betrouwbaar is. Tevens wordt er na elke meting een gesprek gevoerd met de betreffende leerling. Dit om de nauwkeurigheid te waarborgen. De ABC werkhoudinglijst<sup>[HSP16]</sup> (bijlage 3) zal ook als nulmeting worden ingezet. Deze vragenlijst inventariseert de mening van de leerkrachten over de werkhoudingproblematiek van de onderzoeksgroep. De vragen zijn geclusterd rond vier aspecten van werkhouding:

1. Concentratie, motivatie/interesse
2. Houding ten opzichte van eigen prestaties.
3. Resultaat van de taak.
4. Werkhouding in relatie tot type taak.

Hieruit zullen per categorie scores om worden gezet in CITO scores, A-B-C-D. Tevens wordt er geobserveerd en deze observatie wordt omgezet in het ABC-model (bijlage 8). Het doel van de observatie is kenmerkende situaties te beschrijven gericht op de interactie leerling en leerkracht. En als laatste worden vragenlijsten over de executieve functies (bijlage 4) ingezet. Deze vragenlijsten hebben als doel om een analyse te maken van de sterke en zwakke executieve functies van de onderzoeksgroep. De vragenlijsten zijn er in drie versies, voor leerling, leerkracht en ouders.

Onderzoeksvraag 3 is een vraag die zich voornamelijk richt op het literatuuronderzoek. Er worden een aantal interventies gezocht gericht op de verbetering van de werkhouding bij kinderen met ADHD. De interventies die uit literatuuronderzoek naar voren komen zullen worden ingezet in de praktijk. Er wordt vervolgens gekeken naar de effecten van de interventies op lange termijn. Deze interventies zullen voor onderzoeksvraag 4 een rol gaan spelen.

Voor onderzoeksvraag 4 zal er gekeken worden naar onderdelen uit het schoolplan (bijlage 5). De visie van de school en de uitgangspunten die hier uit voortkomen worden gekoppeld aan geschikte interventies voor de onderzoeksgroep. De interventies moeten namelijk passen bij de visie van de school wil het effect krijgen binnen de school. De interventies die bij de visie van de school passen worden ingezet in de praktijk. Er wordt per leerling uit de onderzoeksgroep een interventie uitgetoetst. Door nameting met de tijdsteekproef en ABC werkhoudinglijst wordt er gekeken naar de effecten van de interventies.

### **3.7. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie**

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen wordt er gebruik gemaakt van *test-hertest* bij kwantitatief onderzoek (Verhoeven, 2010). Verschillende meetinstrumenten worden meerdere malen ingezet. Om de validiteit van het onderzoek te verhogen wordt er triangulatie toegepast. Vanuit verschillende invalshoeken en benaderingen wordt dit onderzoek tot stand gebracht. De triangulatie heeft betrekking op verschillende typen informanten (Harinck, 2009). De informanten in dit onderzoek zijn: leerlingen, collega's en ouders. Verder worden er verschillende onderzoekstechnieken toegepast. Triangulatie op het soort informatiebron. (Harinck, 2009). De triangulatie heeft hier betrekking op de verschillende meetinstrumenten.



## Hoofdstuk 4 Resultaten onderzoek

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Per onderzoeksvraag en deelvraag zullen de resultaten worden beschreven. Een aantal onderzoeksvragen en deelvragen zijn reeds beantwoord in het theoretisch kader en daar zal naar verwezen worden.

De vragen worden volgens een vaste opbouw besproken. De volgende vier stappen worden ingezet:

1. Vraag: hieronder worden de onderzoeksvragen en deelvragen beschreven.
2. Gegevens: hier worden de ingezette instrumenten besproken.
3. Tabel, figuur: de resultaten worden weergegeven van het onderzoeksinstrument.
4. Bespreking: uitleg over de resultaten vanuit de tabellen en figuren worden weergegeven (Harinck, 2009).

### 4.2. Onderzoeksvraag 1

#### **Wat is er te vinden in de literatuur over de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD?**

Deelvragen:

1. Wat is ADHD en wat zijn de kenmerken van ADHD?
2. Wat is de invloed van ADHD op de ontwikkeling van het kind?
3. Hoe verloopt het denkproces bij kinderen met ADHD?
4. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen met ADHD?
5. Tegen welke specifieke problemen lopen kinderen met ADHD, met betrekking tot het onderwijs, aan?

Deze onderzoeksvraag en deelvragen zijn reeds behandeld en beantwoord door uitvoerig literatuuronderzoek en staan beschreven in het theoretisch kader.

Deelvraag 5 wordt tevens middels vragenlijst voor kinderen onderzocht.

#### 4.2.1. Deelvraag 5

Tegen welke specifieke problemen lopen kinderen met ADHD, met betrekking tot het onderwijs, aan?

##### *Instrumenten*

Gekozen is voor een vragenlijst voor kinderen gericht op problemen tijdens het werken op school (bijlage 1). De vragenlijst is gebaseerd vanuit het theoretisch kader. De vragen zijn onder gebracht in de volgende clusters; klassenmanagement, concentratie/aandacht, impulsiviteit/hyperactiviteit, interactie leerkracht, taak en motivatie /tijdstip.

##### *Tabel en of figuur*

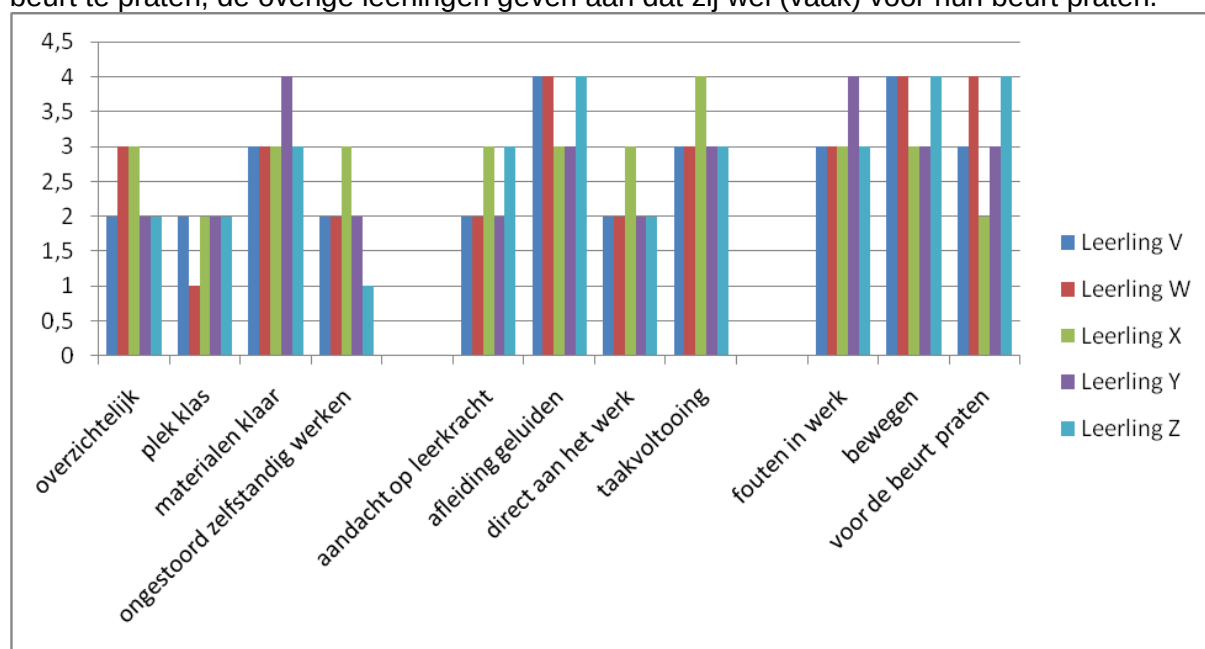
In figuur 2 en 3 staat per stelling de uitkomsten van de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep (N=5) kan scoren op schaal 1 tot en met 4, waarbij 1 staat voor - - en 4 staat voor ++ (- - helemaal niet mee eens, - gedeeltelijk niet mee eens, + gedeeltelijk mee eens en ++ helemaal mee eens). De openingen tussen de stellingen geven bovenstaande clusters aan. De linkerrij geeft de schaalscore aan. Horizontaal staan de stellingen kernachtig weergegeven en aan de rechterkant staat de onderzoeksgroep beschreven. Zo kan per leerling de score bij stelling bekeken worden. Er zijn twintig stellingen verdeeld over twee grafieken. Zo is er meer overzicht voor de lezer.

##### *Bespreking*

**Klassenmanagement:** Drie van de vijf leerlingen geven aan dat het klassenmanagement gebreken vertoont. Twee van de vijf leerlingen geven aan dat zij hier geen problemen mee ervaren. De vragen waren gericht op plek in de klas, indeling van de klas, of het materiaal voor handen ligt en op ongestoord kunnen werken in de klas (ruis). Voornamelijk werd er laag gescoord op de plek in de klas en het zelfstandig kunnen werken zonder gestoord te worden. Ook geeft drie van de vijf leerlingen aan dat de indeling van de klas voor hen niet overzichtelijk is.

**Concentratie/aandacht:** Drie van de vijf leerlingen vindt het lastig om zijn aandacht tijdens instructie te vestigen op de leerkracht. Dit stond beschreven bij de opmerkingen die kinderen konden opschrijven in de vragenlijst. De overige leerlingen geven aan hier minder problemen mee te hebben. Alle leerlingen uit de onderzoeksgroep gaven aan te worden afgeleid door geluiden van buitenaf of van medeleerlingen. Vier van de vijf leerlingen heeft moeite om direct aan het werk te gaan (taakinitiatie). Tevens geven alle leerlingen aan dat ze moeite hebben om hun taak te voltooien. Dit stond wederom beschreven bij de opmerkingen in de vragenlijst; voorbeeld leerling X 'ik heb mijn werk nooit op tijd klaar'.

**Impulsiviteit/hyperactiviteit:** De gehele onderzoeksgroep geeft aan inzicht te hebben in de fouten die er gemaakt zijn. Eén van de vijf leerlingen is hier helemaal mee eens, de overige vier zijn hier gedeeltelijk mee eens. Drie van de vijf leerlingen geven aan dat ze het fijn vinden om tussen de deeltaken door te kunnen bewegen. De overige twee leerlingen geven aan dat ze hier gedeeltelijk mee eens zijn. Eén van de vijf leerlingen geeft aan niet voor zijn beurt te praten, de overige leerlingen geven aan dat zij wel (vaak) voor hun beurt praten.



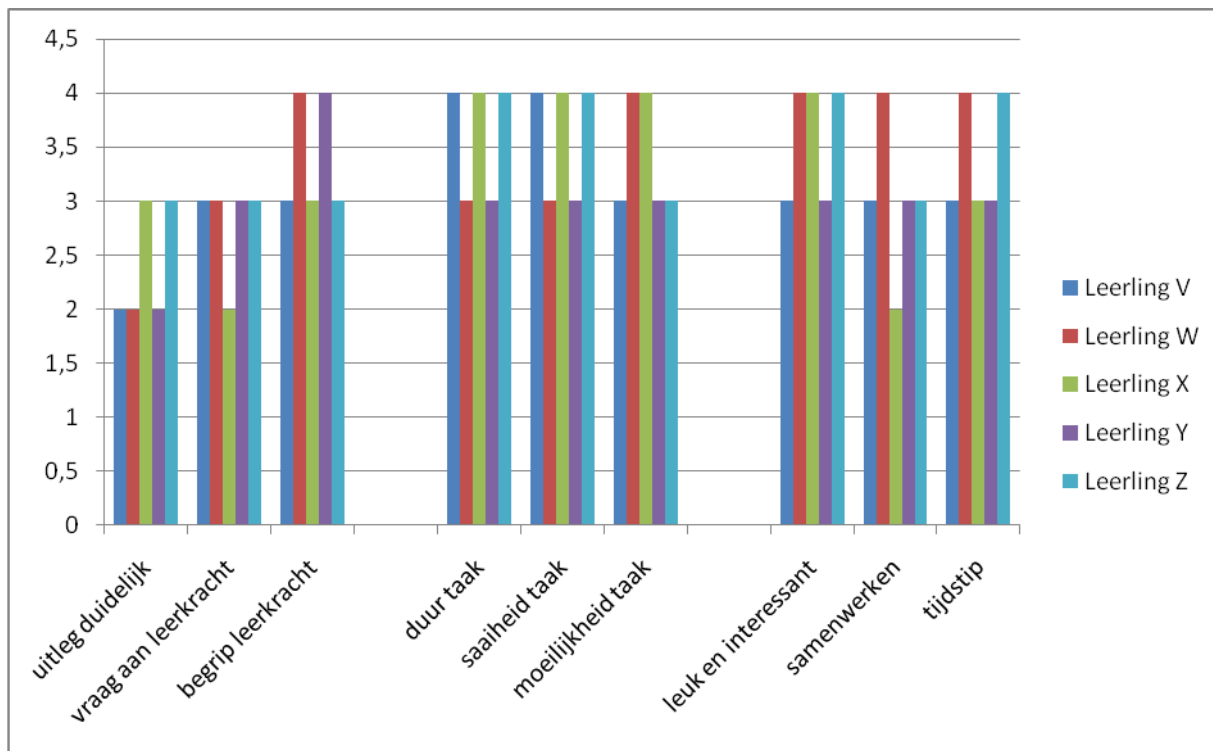
Figuur 2. Vragenlijst kinderen

**Interactie leerkracht:** Drie van de vijf leerlingen geven aan dat ze moeite hebben met de uitleg van de leerkracht. Bij de opmerkingen die leerlingen konden opschrijven werd onder andere het volgende geschreven: de juf legt bij rekenen alles in één keer uit, ik begrijp er dan niks meer van/ ze vertelt alles heel lang en dan weet ik het niet meer. Het is voor deze groep niet duidelijk wat de bedoeling van de les is. Voor twee van de vijf leerlingen geldt dit in mindere mate. Vier van de vijf leerlingen geeft aan vragen te durven stellen aan de leerkracht. Eén leerling geeft aan dit niet te doen. De onderzoeksgroep geeft aan dat er begrip is van de leerkracht met betrekking tot het wel/niet voltooien van de taak. Bij twee van de vijf is het begrip groot en bij de overige drie gemiddeld.

**Taak:** De onderzoeksgroep geeft aan dat de duur van de taak van invloed is op de concentratie. Bij het begrip, duur taak, werd gevraagd of kinderen sneller afgeleid zijn bij een les die lang duurt. Bij drie van de vijf leerlingen is dit sterk aanwezig, bij de overige twee leerlingen komt het minder sterk naar voren. Deze leerlingen zijn het er gedeeltelijk mee eens. Dit geldt tevens voor het type taak, wanneer een taak saai wordt bevonden. De moeilijkheid van een taak zorgt ervoor dat de onderzoeksgroep het lastig vindt om hulp te vragen.

**Motivatietijdstip:** Drie van de vijf leerlingen geven aan beter te kunnen concentreren wanneer de taak leuk en interessant is. De overige leerlingen geven aan hier gedeeltelijk mee eens te zijn. Vier van de vijf kinderen geeft aan dat ze het fijn vinden om samen te

werken, omdat er hierdoor beter gewerkt wordt. Eén leerling geeft aan hier gedeeltelijk mee oneens te zijn. Verder komt uit grafiek 3 naar voren dat het tijdstip van invloed is op de werkhouding. Twee van de vijf leerlingen geeft aan 's morgens beter te kunnen werken dan 's middags. De overige twee leerlingen geven aan hier gedeeltelijk mee eens te zijn.



Figuur 3. Vervolg vragenlijst kinderen

#### 4.3. Onderzoeksvraag 2

**Welke verschillende interventies met betrekking tot de werkhouding, zijn er binnen ons team te zien, gericht op kinderen met ADHD?**

Deelvragen 1 tot en met 3 zijn onderzocht door het inzetten van een semigestructureerde interview. Hierbij is gebruik gemaakt van een interviewschema (Bijlage 6). Bij semigestructureerde interviews is het verwerken van materiaal lastig. Door gebruik te maken van een matrix kan dit voor overzicht en structuur zorgen in de grote verzameling van uitspraken. Voor de vergemakkelijking van de interpretatie van de gegevens worden interviewvragen geclusterd en verwerkt in één matrix.

Tevens worden de gegevens van meerdere respondenten in één matrix verwerkt waardoor de matrix in zijn geheel informatiever wordt (Harinck, 2009). De resultaten van het semigestructureerde interview worden in figuur 4 weergegeven (bijlage 7). De antwoorden van de leraren N=6 worden in steekwoorden weergegeven. De resultaten uit de matrix worden beschreven per deelvraag onder het kopje bespreking.

##### 4.3.1. Deelvraag 1:

Wat wordt verstaan onder een werkhouding en wanneer spreek je van een goede werkhouding.

*Instrumenten*

Semigestructureerd interview.

*Tabel en of figuur*

Matrix.

*Bespreking:*

Vijf van de zes collega's geven aan dat ze een werkhouding zien als gedragingen tijdens het werken. Eén van de zes collega's beschrijft de werkhouding als eisen die zij stelt aan een werkhouding.

De meeste collega's (vier van de zes) geven aan dat een goede werkhouding zich uit in geconcentreerd werken met voldoende resultaat, waarbij zelfstandig gewerkt wordt binnen de afgesproken tijd. De overige collega's voegen hier nog taakgericht werken, direct aan het werk gaan, goede zithouding en samenwerken aan toe. Opvallend uit de resultaten is de overeenkomsten tussen de collega's onderling.

De definitie van werkhouding wordt tevens in het theoretisch kader beantwoord. Ook wordt hier ingegaan op de vraag: wanneer spreek je van een goede werkhouding? Hiervoor wordt terug verwezen naar hoofdstuk 2 van dit onderzoek, het theoretisch kader.

#### 4.3.2. Deelvraag 2

Waar lopen leerkrachten binnen onze school tegen aan als het gaat over de werkhouding van kinderen met ADHD.

##### Instrumenten

Semigestructureerde interview

##### Tabel en of figuur

Matrix (bijlage 7). De resultaten worden tevens kort samengevat in figuur 5.

##### Bespreking

De verticale as geeft de onderzoeksgroep aan (N=6), bovenbouwteam. De moeilijkheden omtrent werkhoudingproblemen staan beschreven op de horizontale as. De kolommen geven aantal overeenkomsten weer van de onderzoeksgroep. Bijna alle collega's ervaren moeilijkheden omtrent werkhoudingproblemen in storend gedrag (vijf van de zes). Met storend gedrag werden de volgende gedragingen bedoeld: tikken met pen, medeleerling op het hoofd slaan, voor de beurt praten, lopen door de klas en friemelen aan spullen. Tevens ervaren vier van de zes collega's moeilijkheden door afleiding en onvoldoende taakvoltooiing, en geeft de helft van alle collega's aan dat er veel stimulatie nodig is om het kind aan het werk te krijgen. Twee van de zes collega's ervaren nog problemen door impulsief gedrag, slecht handschrift en hyperactief gedrag. Daarnaast zijn er nog zes collega's die problemen ervaren in één van de volgende moeilijkheden; onbegrip medeleerling, wegliepgedrag, geen structuur aan kunnen brengen, wegdromen, passieve werkhouding en laag zelfbeeld<sup>[HSP17]</sup>.



Figuur 5. Moeilijkheden omtrent werkhoudingproblemen

#### 4.3.3. Deelvraag 3

Welke aanpak wordt er op dit moment ingezet door de leerkracht en wat zijn de effecten?

##### Instrumenten

Semigestructureerde interview

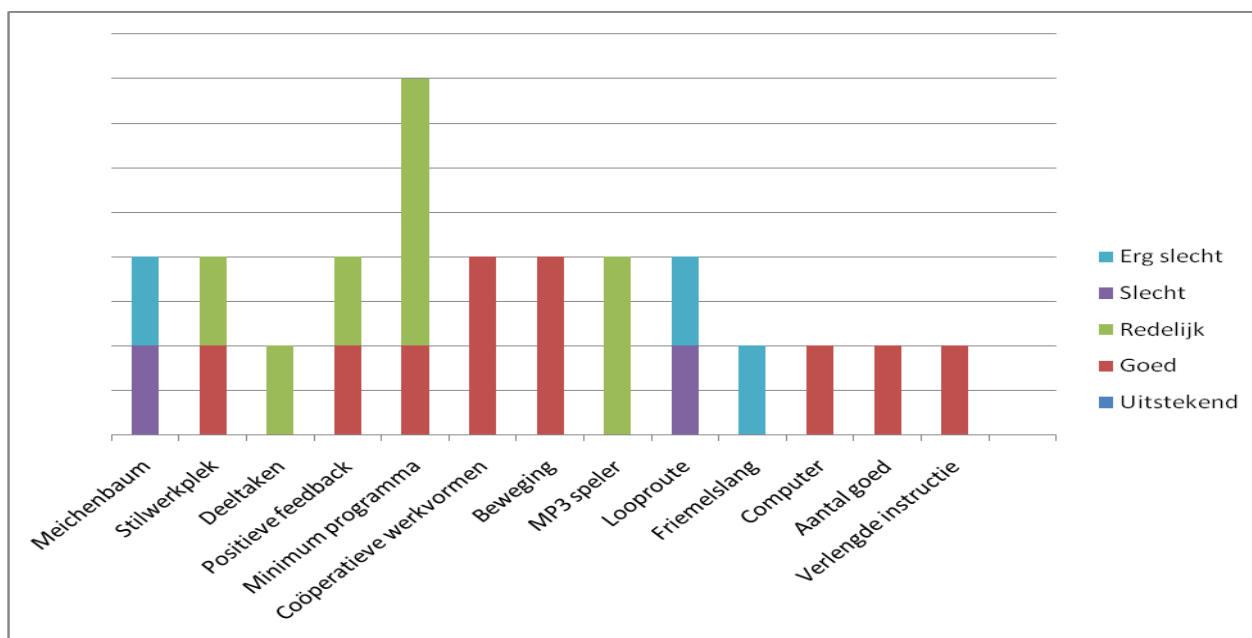
##### Tabel en of figuur

Matrix (bijlage 7). Resultaten uit de matrix worden in figuur 6 kort weergegeven. De huidige aanpak van de onderzoeksgroep (N=6) staan beschreven in figuur 6. Hier worden tevens de effecten aangegeven van de huidige aanpak.

##### Bespreking

Het minimumprogramma is een aanpak dat door vier van de zes collega's wordt uitgevoerd. Drie van de vier zijn hier tevreden over en de overige beoordeelden de aanpak als goed. Meichenbaum en de friemelslang worden als slecht en of erg slecht beoordeeld.

Coöperatieve<sup>[HSP18]</sup> werkvormen en beweging tussen de deeltaken door worden als goed beoordeeld door twee van de zes leerkrachten. Acht aanpakken worden in totaal als goed ervaren, drie aanpakken als erg slecht, twee als slecht en vijf als redelijk.



Figuur 6: Huidige aanpak en effecten

#### 4.3.4. Deelvraag 4

Welk waarneembaar gedrag laten deze kinderen zien tijdens de les ten aanzien van de werkhouding?

##### Instrumenten

Er is gekozen voor gerichte observaties aan de hand van het ABC model. Tijdens een les is de observator in de klas gaan zitten en heeft de interactie tussen leerkracht en leerling geobserveerd. Geprobeerd is om zo objectief mogelijk te observeren. Waarneembaar gedrag van leerling en leerkracht is genoteerd zonder hier een oordeel aan te koppelen. Deze gegevens zijn beschreven in een ABC model. Vanuit de observatie is er een kenmerkende situatie gekozen bij elke leerling uit de onderzoeksgroep.

De onderzoeksgroep: N=5

##### Tabel en of figuur

In tabel 3 worden de resultaten beschreven van de onderzoeksgroep. De tabel krijgt een soortgelijke opbouw als het ABC model, zodat de belangrijkste punten uit de observatie, beknopt beschreven kunnen worden (bijlage 8). In tabel 4 worden belangrijke punten uit de observaties gehaald gericht op waarneembaar gedrag ten aanzien van de werkhouding.

### Bespreking

In tabel 4 staat kort het waarneembaar gedrag beschreven. Opvallend is dat storend gedrag vaker voorkomt dan taakgericht gedrag. Er is in totaal vier keer geobserveerd. De duur van het gedrag is niet beschreven. De frequentie geeft aan of bij alle vier de observaties het gedrag voor is gekomen. De meeste gedragingen komen bij alle vier de observaties voor, zowel gedrag dat als storend wordt ervaren en gedrag dat als taakgericht wordt ervaren.

Tabel 4. *Waarneembaar gedrag*

| Storend gedrag                         | Frequentie | Taakgericht gedrag                      |   |
|----------------------------------------|------------|-----------------------------------------|---|
| Hard op praten tijdens de les          | 4          | Samenwerken met leerkracht              | 3 |
| Niet opletten                          | 4          | Na positieve feedback aan het werk gaan | 4 |
| Van de plek lopen                      | 4          | Naar het stiltelokaal gaan              | 2 |
| Medeleerling slaan                     | 4          |                                         |   |
| Lawaai maken met handen en voeten      | 4          |                                         |   |
| Neuriën                                | 4          |                                         |   |
| Friemelen met verschillende materialen | 4          |                                         |   |
| Rollen met knikker                     | 2          |                                         |   |
| Opsluiten in toilet                    | 4          |                                         |   |
| Langdurig staren                       | 4          |                                         |   |

### 4.3.5. Deelvraag 5

Hoe verloopt de interactie tussen het kind met ADHD en de leerkracht in de situatie wanneer het kind zelfstandig aan het werk hoort te gaan?

#### Instrumenten

Door gerichte observatie vanuit het ABC-model en tijdens de observaties voor het invullen van de tijdsteekproef is er gericht gekeken naar de interactie van de leerkracht en de leerling. Deelvraag vier en vijf zijn nauw met elkaar verbonden en worden op een zelfde wijze uitgevoerd. Ook hier gaat het om dezelfde onderzoeksgroep, N=5.

#### Tabel en of figuur

In tabel 3 staat de interactie beschreven. Het gaat hier om kwalitatieve gegevens. Tevens is er gekozen om deelvraag vier en vijf aan elkaar te koppelen, omdat deze vragen verbonden zijn aan elkaar.

Tabel 3 is als bijlage 8 toegevoegd. In de laatste kolom staat de interactie beschreven naar aanleiding van observatie met behulp van het ABC-model.

### Bespreking

Er is door deze observatie naar voren gekomen dat goede interactie zorgt voor beter contact tussen leerling en leerkracht. Leerling accepteert hulp of consequenties beter dan wanneer de interactie minder goed verloopt. Interactie is er ook op momenten wanneer leerling aangeeft geen contact te willen (zoals met de rug naar leerkracht zitten), dit wordt niet altijd beschouwd als interactie. Leerkracht gaat ondanks deze interactie van leerling naar leerkracht, door met vragen stellen.

### 4.3.6. Deelvraag 6

Wat zijn de zwakke en sterke kanten van de executieve functies van de kinderen in de onderzoeksgroep?

### Instrument

Vragenlijst leerling, leerkracht en ouders over de executieve functies van betreffende leerling uit onderzoeksgroep (N=5). Deze vragenlijst wordt door de leerling zelf, door zijn ouders en door de leerkracht ingevuld. Per executieve functie zijn er een drietal vragen, de score op deze vragen worden bij elkaar opgeteld. Het doel van deze meting is om geschikte interventies voor elke leerling te vinden gericht op de verbetering van de executieve functies.

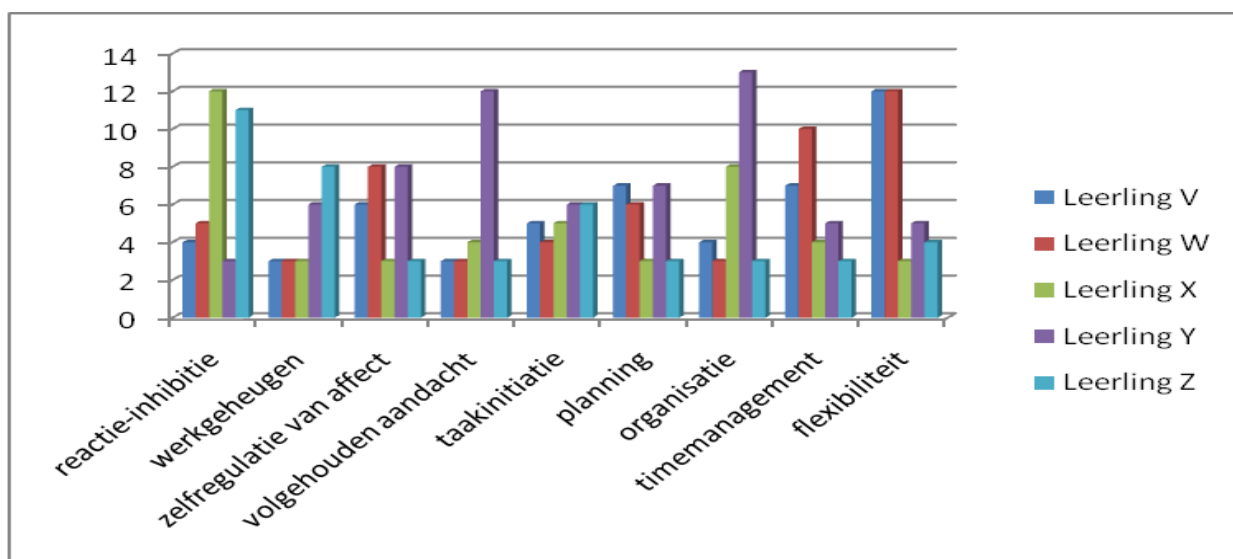
### Tabel en of figuur

Per leerling uit de onderzoeksgroep wordt in figuur 7 de score weergegeven per executieve functies. In figuur 8 staan de scores die ouders hun kinderen geven, in figuur 9 de scores van de leerkracht over betreffende leerling en in figuur 10 de totaalscores. In tabel 6 staat de percentages beschreven verbonden aan de executieve functies voor figuur 7, 8 en 9. In tabel 7 staan de percentages beschreven voor figuur 10.

Tabel 6. Percentages voor figuur 7, 8 en 9. Tabel 7. Percentages voor figuur 10

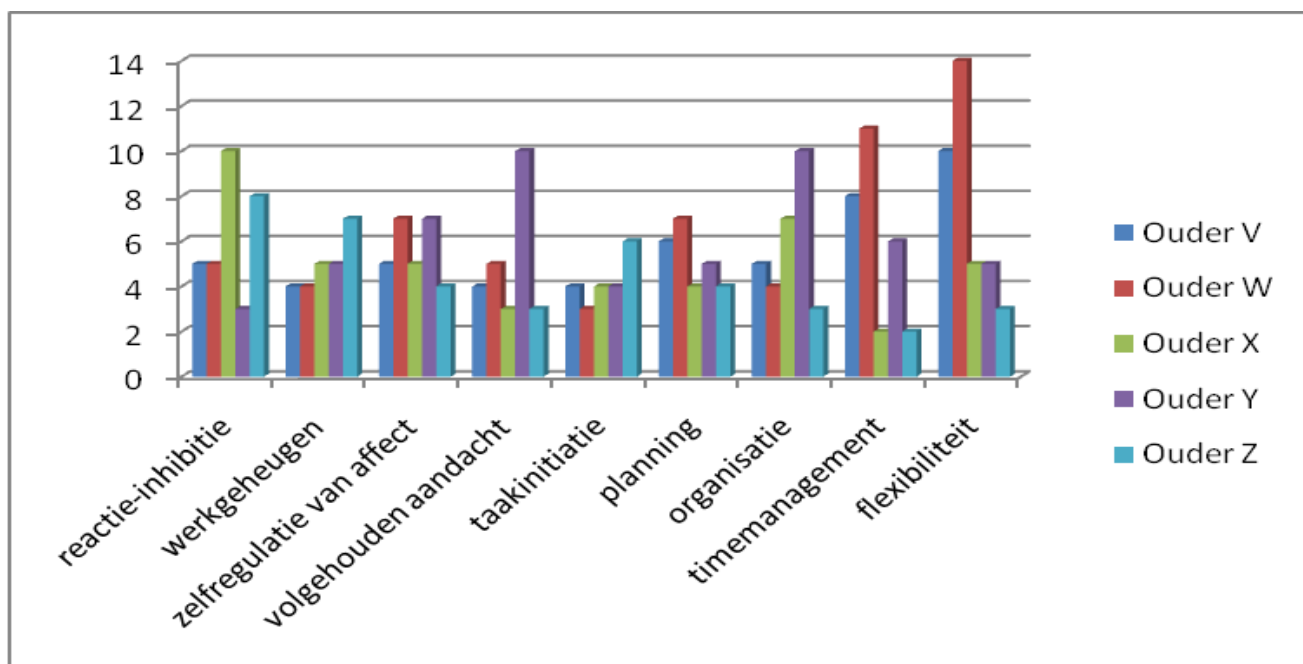
| Percentages | Executieve functies |
|-------------|---------------------|
| 1 - 4       | Zwak                |
| 5 - 9       | Gemiddeld           |
| 10 - 15     | Sterk               |

| Percentages | Executieve functies |
|-------------|---------------------|
| 1 - 13      | Zwak                |
| 14 - 27     | Gemiddeld           |
| 28 - 40     | Sterk               |



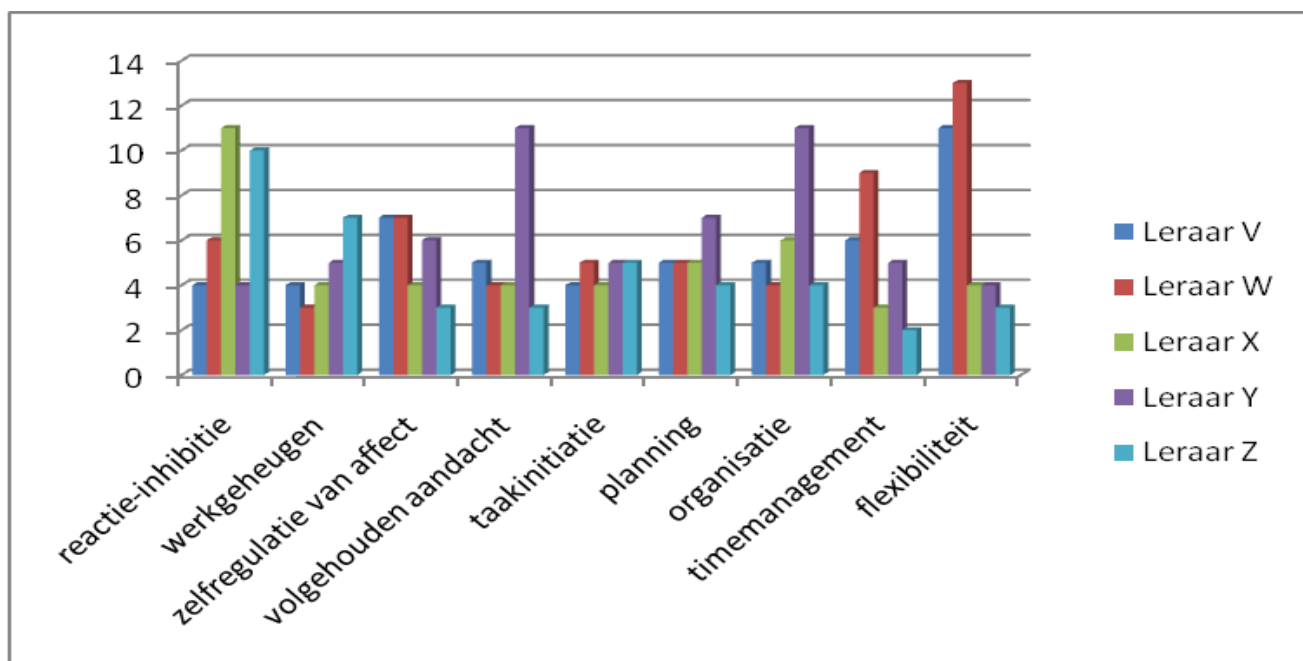
Figuur 7. Vragenlijst onderzoeksgroep

Per executieve functie is aangegeven wat de score is van elke leerling. Deze vragenlijst is ingevuld door de onderzoeksgroep zelf. Hoe lager de score hoe zwakker de executieve functies. In figuur 7 is duidelijk zichtbaar dat elke leerling zwakke, gemiddelde en sterke executieve functies heeft ontwikkeld. De verschillen tussen leerlingen onderling zijn ook goed weergegeven. Elke leerling heeft zijn eigen sterke en zwakke kanten van de executieve functies. Opvallend is dat leerling X één sterke executieve functie heeft, namelijk de reactie-inhibitie en één gemiddelde score bij de executieve functie organisatie. Op de overige executieve functies scoort leerling X laag. Leerlingen V, W en Y hebben ook een aantal duidelijk zichtbare sterke executieve functies. Bij leerling Z valt op dat op de executieve functie reactie-inhibitie sterk gescoord wordt en bij de overige executieve functies voornamelijk zwak met een enkele gemiddelde score. De resultaten geven overigens niet aan dat dit de werkelijke ontwikkeling is van de executieve functies.



Figuur 8. Vragenlijst ouders

In figuur 8 hebben de ouders van de onderzoeksgroep vragen beantwoord gerelateerd aan de executieve functies. De uitkomsten van ouders komen overeen met de uitkomsten van de leerlingen. Een aantal executieve functies verschillen iets met elkaar, zij zitten net iets boven of onder de scores vergeleken met figuur 7. De resultaten van figuur 7, 8 en 9 worden bij elkaar opgeteld en hiervan wordt het gemiddelde berekend.

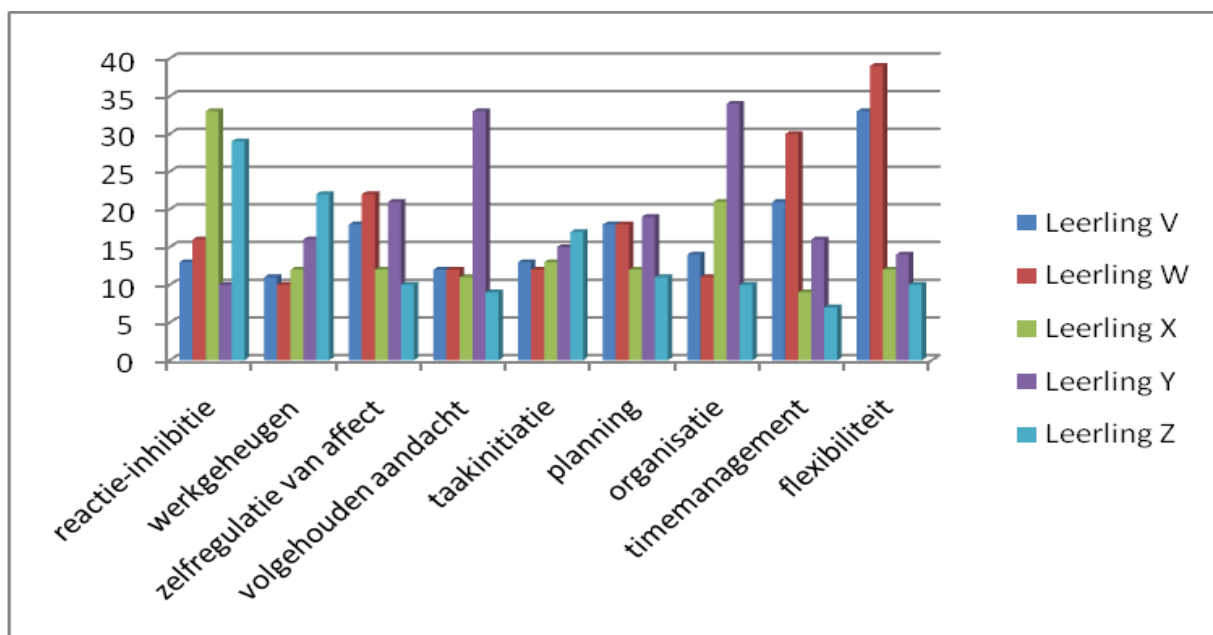


Figuur 9. Vragenlijst leerkrachten

Figuur 9 is ingevuld door de leerkrachten van de onderzoeksgroep. Wat meteen opvalt, is de overeenkomst met figuur 7 en 8. De executieve functies die als sterk worden gescoord in



beide figuren is in figuur 9 ook zichtbaar net zoals de executieve functies die als zwak of gemiddeld zijn gescoord. De kleine verschillen blijven zichtbaar tussen de drie metingen, het blijft namelijk altijd de mening van de persoon die de vragenlijst heeft ingevuld.



Figuur 10. Totaalscore executieve functies onderzoeksgroep

In figuur 10 staat de sterkte-zwakte analyse nog beschreven van elke leerling individueel. Deze totaalscores zijn gebaseerd op de uitkomsten van figuur 7 tot en met 9. Zo is er per leerling gericht onderzoek verricht en zijn uitkomsten betrouwbaar te noemen. In het belang van het onderzoek zal er gekeken worden naar interventies gericht op de zwakke en of gemiddelde executieve functies.

Er is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksbronnen, namelijk de leerling zelf, ouders en de leerkracht. Deze triangulatie versterkt de validiteit van het onderzoek.

#### 4.3.7. Deelvraag 7

Hoe is de werkhouding van de leerlingen met ADHD en een werkhoudingproblematiek op dit moment?

##### Instrumenten

De tijdsteekproef wordt per leerling meerdere malen afgenomen. Dit met als doel om een objectiever beeld te vormen van de taakgerichtheid van de leerling. Dit vormt tevens de zogenaamde nulmeting. Er wordt met de leerling gesproken naar aanleiding van de tijdsteekproef met als doel niet alleen de kwantitatieve gegevens te verzamelen maar tevens de kwalitatieve gegevens. Verder is er gekozen voor de ABC-werkhoudinglijst. De vragen zijn geclusterd rond de vier aspecten van de werkhouding.

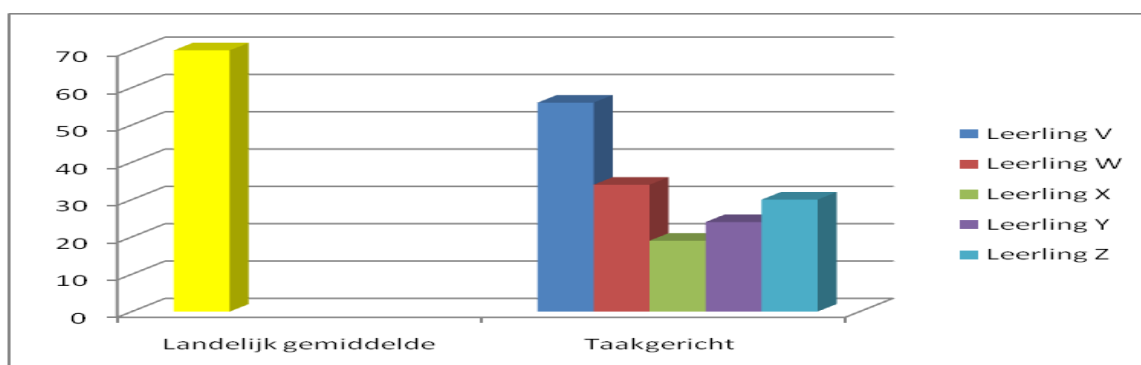
De normen voor de ABC-werkhoudinglijst worden op dezelfde manier weergegeven als de normen voor de CITO Leerlingvolgsysteem, A = hoog, B = boven gemiddeld, C = onder gemiddeld en D = laag. Dit meetinstrument wordt ingezet als nulmeting.

Beide instrumenten worden nogmaals toegepast bij de nameting.

##### Tabel en of grafiek

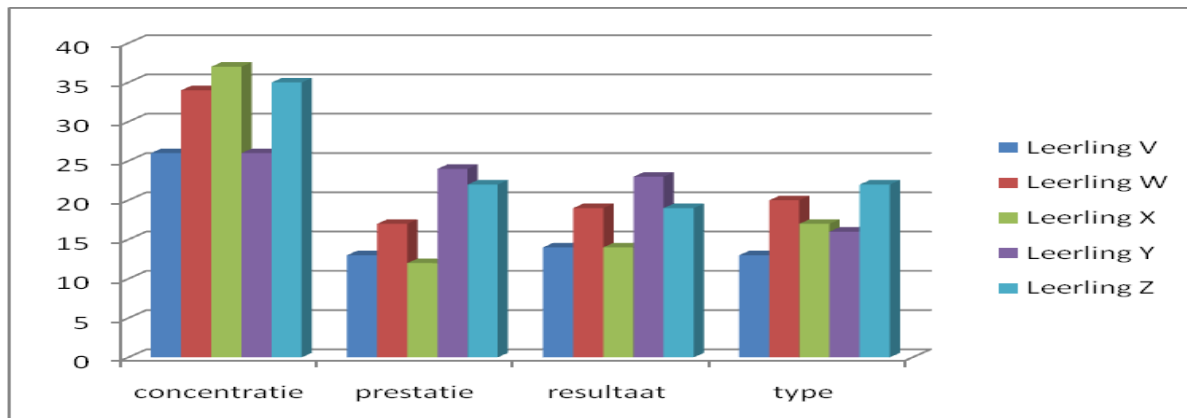
De resultaten van de nulmeting worden weergegeven in grafieken. De gemiddelde score van het taakgericht werken over de drie metingen worden in grafiek 11 weergegeven. Als eerste komen de resultaten van de tijdsteekproef en vervolgens de resultaten van de ABC-werkhoudinglijst figuur 12.

##### Bespreking



Figuur 11. Gemiddelde score taakgericht gedrag

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70 procent van de tijd taakgericht werken, landelijk gezien, aanvaardbare gemiddelden halen (Jeninga, 2008). De leerlingen uit de onderzoeksgroep halen het landelijk gemiddelde niet. Belangrijk is om verschillende meetmomenten in te zetten, omdat het altijd een momentopname blijft. Drie meetmomenten dragen bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. De drie meetmomenten werden op vaste tijden herhaald, met rekenen bijvoorbeeld, is drie keer op het zelfde tijdstip de taakgerichtheid gemeten. Wanneer men de tijdsteekproef eenmalig afneemt kan men geen betrouwbaar oordeel halen uit de resultaten. Leerling V scoort het hoogst op taakgericht werken. Leerling X het laagst. Er zal verderop in dit hoofdstuk een nameting gehouden worden na het toepassen van een interventie. Dit zal op een zelfde manier plaats vinden. Er kan gericht gekeken worden of de interventie een positieve invloed heeft gehad op de taakgerichtheid. De kwantitatieve gegevens worden met elkaar vergeleken.



Figuur 12. Uitkomsten ABC werkhoudinglijst

De uitkomsten worden omgezet in een CITO score. Een score tussen de 42 en 50 is een A score, tussen de 36 en 41 een B score, tussen de 29 en 35 een C score en tussen de 10 en 28 een D score (Van Doorn, 2006). Opvallend zijn de resultaten bij de categorie concentratie. Hier wordt voor leerling X zelfs een B gemeten. Ook leerling W en Z scoren hier hoog. Op de categorieën prestatie, resultaat en type zijn de resultaten laag. Met prestatie wordt gemeten de houding ten opzichte van eigen prestaties, resultaat meet de uitvoering van de taak en type de werkhouding in relatie tot type taak. Een kanttekening bij de resultaten van dit onderzoek is dat het door de leerkracht ingevuld is. Het is de interpretatie van de leerkracht. Dit betekent niet dat hier geen waarde aan kan worden gehecht maar men dient hier wel rekening mee te houden dat het om een interpretatie gaat. De onderzoeker hecht waarde aan de resultaten, omdat zij de ervaring en expertise erkent van haar collega's. De onderzoeker heeft tevens bewust meerdere meetinstrumenten ingezet om het zo objectief mogelijk te kunnen gaan onderzoeken.

#### 4.4. Onderzoeksvraag 3

#### Welke interventies voor werkhoudingproblemen, bij kinderen met ADHD, worden in de literatuur beschreven?

Deelvragen:

1. Welke interventies zijn gericht op het verbeteren van werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD?
2. Welk effect hebben deze interventies op langere termijn?

Deze deelvragen zijn reeds behandeld en beantwoord door uitvoerig literatuuronderzoek en staan beschreven in het theoretisch kader.

##### 4.4.1. Deelvraag 3

Welke specifieke interventies komen uit gericht literatuuronderzoek naar voren?

##### *Instrumenten*

Er heeft een literatuuronderzoek plaats gevonden. Hieruit zijn een aantal interventies naar voren gekomen. Deze specifieke interventies zullen hieronder beschreven worden.

##### *Tabel en of figuur*

In tabel 8 worden de specifieke interventies beschreven.

##### *Bespreking*

In tabel 8 staan veel specifieke interventies beschreven. Deze interventies kunnen niet allemaal worden ingezet in de praktijk. Er zal een keuze gemaakt moeten worden uit de grote hoeveelheid interventies. Hierbij worden de uitkomsten gebruikt die in paragraaf 4.3.6. beschreven staan (zie figuur 10).

Tabel 8. *Specifieke interventies*

| <b>Specifieke interventies<br/>(Dawson en Guare, 2010)</b>                                                                                                                                                          | <b>Specifieke interventies<br/>(Greenspan, 2009)</b>                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interventie gericht op reactie-inhibitie: het vermogen ontwikkelen om na te denken voor je iets doet. Het kind wordt een vaardigheid aangeleerd om de eerste reactie te ondervangen.                             | 1. Activiteiten organiseren en plannen: het motorische systeem.<br>Interventie gericht op de ontwikkeling van de grove en fijne motoriek door middel van specifieke oefeningen. |
| 2. Interventie gericht op werkgeheugen: de vaardigheid ontwikkelen om informatie in het geheugen te houden bij uitvoering complexe taken. Het kind leert zijn eigen aanwijzingen te ontwerpen.                      | 2. De zintuigen organiseren en aandacht geven: sensorische verwerking.<br>Gerichte oefeningen om het zelfbewustzijn en flexibiliteit te trainen.                                |
| 3. Interventie gericht op emotieregulatie: het vermogen ontwikkelen om emoties te reguleren en doelen te realiseren. Het kind leert zelfstandig strategieën te gebruiken zoals een coping-strategie                 | 3. De rol van emotionele interactie en denken bij het bevorderen van aandacht.<br>Stappen aanleren om de sociale ontwikkeling en intellectuele vaardigheid aan te moedigen.     |
| 4. Interventie gericht op volgehouden aandacht: de vaardigheid ontwikkelen om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak ondanks afleiding en vermoeidheid. Externe strategieën worden geïnternaliseerd. | 4. Beelden en geluiden begrijpen.<br>Activiteiten om de ontwikkelingsfasen van visueel-ruimtelijk inzicht te ontwikkelen.                                                       |
| 5. Interventie gericht op taakinitiatie: het vermogen ontwikkelen om zonder uitstel aan een taak te beginnen. Kind leert zelfinstructie toe passen.                                                                 |                                                                                                                                                                                 |
| 6. Interventie gericht op planning: het vermogen ontwikkelen om een plan te                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                    |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien.                                                                                                                                         |  |
| 7. Interventie gericht op organisatie: het vermogen ontwikkelen om zaken volgens een bepaald systeem te arrangeren.                                                                                |  |
| 8. Interventie gericht op timemanagement: het vermogen ontwikkelen om in te schatten hoeveel tijd er nodig is voor een taak en hoe die tijd ingedeeld dient te worden om aan deadlines te voldoen. |  |
| 9. Interventie gericht op doelgericht doorzettingsvermogen: het vermogen ontwikkelen om doel te formuleren, realiseren zonder afgeleid te raken.                                                   |  |
| 10. Interventie gericht op flexibiliteit: de vaardigheid ontwikkelen om plannen te herzien. Leren aan passen aan veranderende omstandigheden.                                                      |  |
| 11. Interventie gericht op metacognitie: het vermogen ontwikkelen om een stapje terug te doen. Ontwikkeling van zelfevaluatie.                                                                     |  |

#### 4.5. Onderzoeksvraag 4

**Welke interventies zijn voor onze school geschikt om in te zetten, om de werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD te verbeteren** [HSP19].

##### 4.5.1. Deelvraag 1

Welke interventies voor het verbeteren van de werkhouding bij kinderen met ADHD, passen bij de visie van onze school?

##### Instrumenten

Schoolplan. Belangrijke uitgangspunten vanuit de visie van de school staan in tabel 9 weergegeven.

##### Tabel en of figuur

Tabel; hierin worden de uitgangspunten van interventies gekoppeld aan de uitgangspunten van de visie van de school.

##### Bespreking

In tabel 9 staan interventies beschreven die passen bij de uitgangspunten van de school. Uit deze interventies zal er een interventie gekozen worden passend bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

Tabel 9. *Uitgangspunten school en interventies*

| <b>Uitgangspunten visie school</b>                             | <b>Uitgangspunten interventies<br/>(Dawson en Guare, 2010<br/>en Greenspan, 2009)</b>                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nauwe samenwerking met leerling, ouders en andere betrokkenen. | Samenwerking met leerling, ouders en leerkrachten staat centraal.                                                                                                              |
| Leerlingen werken zonder toezicht.                             | Leerling leert zijn emoties reguleren om taken te kunnen voltooien of gedrag te kunnen controleren en sturen.<br>Leerling leert om zonder uitstellen aan een taak te beginnen. |
| Leerlingen plannen en evalueren eigen werk.                    | Leerling leert om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien.                                                                                       |

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                         | Leerling leert zelfevaluatie eigen te maken.                                                                                                                                                                                                                                  |
| Verantwoordelijkheid vergroten.                                         | Leerling wordt verantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen ontwikkeling.<br>Leerling leert in schatten hoeveel tijd we hebben, hoe we die kunnen indelen en hoe we ons aan tijdslimieten kunnen houden.<br>Leerling leert flexibel om te gaan met veranderingen in hun planning. |
| Leerlingen kunnen hun taak zelfstandig verwerken.                       | Leerling leert complexe taken uit te voeren.<br>Leerling leert om aandacht te schenken aan een taak ondanks afleiding.                                                                                                                                                        |
| Leerlingen kunnen met elkaar samenwerken.                               | Leerling leert samenwerken met medeleerling/leerkracht en ouders.                                                                                                                                                                                                             |
| Leerlingen kunnen eigen strategieën eigen maken.                        | Leerling leert om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen<br>Leerling leert om een doel te formuleren, te realiseren zonder afgeleid te worden.                                                                                                        |
| Tegemoetkomen willen komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. | Leerling leert zijn motoriek verbeteren door gerichte oefeningen uit te voeren. Hierdoor leert hij zijn eigen lichaam beter onder controle te houden <sup>[HSP20]</sup> .                                                                                                     |

#### 4.5.2. Deelvraag 2

Welke interventies worden ingezet in de praktijk om gericht onderzoek te kunnen verrichten?

##### *Instrumenten*

Er is in paragraaf 4.3.6. onderzoek verricht naar de zwakke en sterke executieve functies van de onderzoeksgroep. De uitkomsten van dit onderzoek worden aan passende interventies gekoppeld.

##### *Tabel en of figuur*

In tabel 10 wordt per leerling uit de onderzoeksgroep (N=5) de interventies beschreven die in de praktijk worden ingezet.

##### *Bespreking*

In figuur 10 zijn per leerling de zwakke en sterke executieve functies naar voren gekomen. In tabel 8 staan de gerichte interventies beschreven die passen bij de executieve functies.

De interventies die uit onderzoek naar voren gekomen zijn richten zich op de zwakke en gemiddelde executieve functies van de leerling. De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben meerdere executieve functies om verder te gaan ontwikkelen. In tabel 10 staat bij elke leerling één interventie gericht op de executieve functie die in de praktijk zal worden uitgevoerd, voor een periode van drie weken. Na deze drie weken zal er een nameting worden verricht. Tevens worden er gerichte oefeningen aangeboden ter verbetering van de motoriek. Er wordt gekeken of het toepassen van de interventies van invloed zijn geweest op de verbetering van de werkhouding.

Tabel 10. Gerichte interventies voor onderzoeksgroep

| Onderzoeksgroep | Gekozen interventie<br>(Dawson en Guare, 2010) | Gekozen interventie<br>(Greenspan, 2009)             |
|-----------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Leerling V      | Volgehouden aandacht                           | Gerichte oefeningen voor de fijne en grove motoriek. |
| Leerling W      | Taakinitiatie                                  |                                                      |
| Leerling X      | Timemanagement                                 |                                                      |
| Leerling Y      | Werkgeheugen                                   |                                                      |
| Leerling Z      | Planning                                       |                                                      |

### 4.5.3. Deelvraag 3

Hoe is de werkhouding bij kinderen met ADHD en een werkhoudingproblematiek na het toepassen van de gekozen interventies?

#### Instrumenten

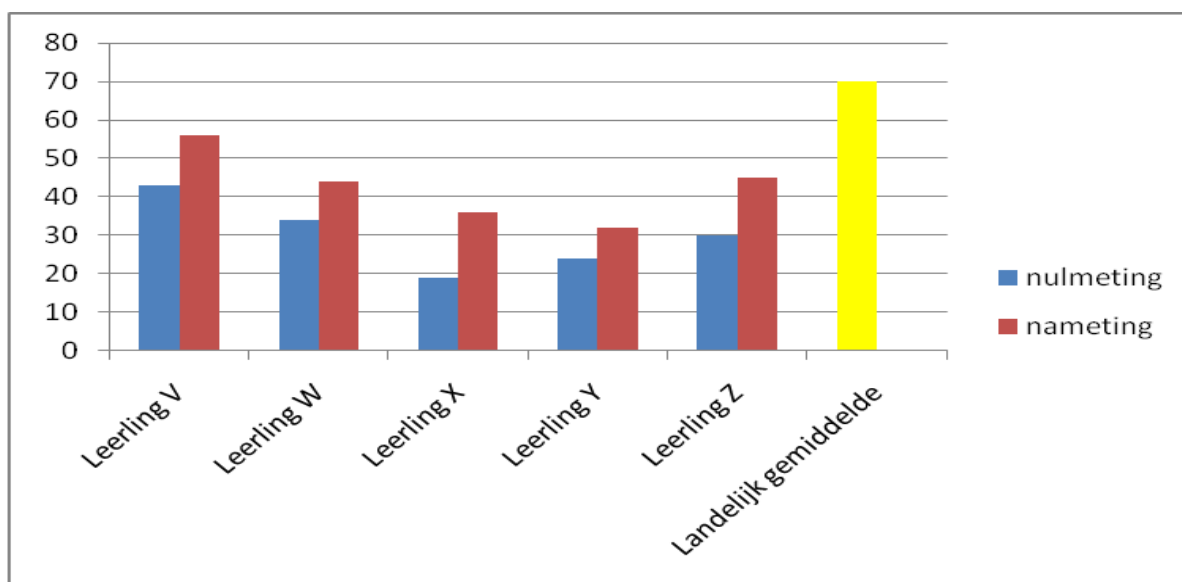
Tijdsteekproef en ABC-werkhoudinglijst. De tijdsteekproef wordt ingezet om te kijken hoe de taakgerichtheid is na het toepassen van de gekozen interventie. Dit meetinstrument wordt net als bij de nulmeting drie keer toegepast. De observatie zal tijdens dezelfde lessen en op dezelfde tijdstip plaatsvinden. De ABC-werkhoudinglijst wordt opnieuw aan de leerkrachten gegeven, deze vullen de lijst wederom in. De leerkracht beoordeelt nu de leerling over de afgelopen drie weken waarin de interventie heeft plaats gevonden.

#### Tabel en of grafiek

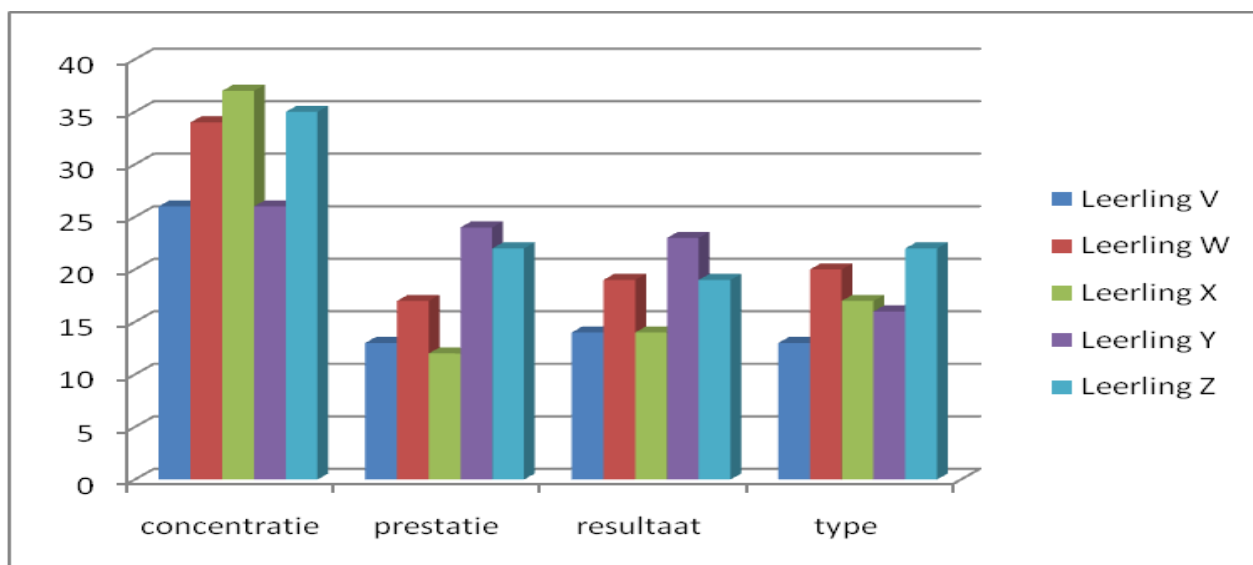
De resultaten van de nameting worden weergegeven in grafieken. Als eerste komen de resultaten van de tijdsteekproef gericht op de taakgerichtheid. Van de drie metingen die uitgevoerd zijn worden gemiddelden berekend en deze worden in figuur 13 weergegeven. De nulmeting en nameting worden in dezelfde grafiek weergegeven waardoor er in één oogopslag gekeken kan worden naar de resultaten. Vervolgens worden de resultaten van de ABC-werkhoudinglijst op een zelfde manier verwerkt.

#### Bespreking

De interventies zijn voor een periode van drie weken uitgeprobeerd. Normaal gesproken worden interventies voor zes weken ingezet en dan geëvalueerd. De interventies worden voortgezet echter kunnen deze resultaten nog niet worden beschreven. Aan het begin van het onderzoek heeft er een nulmeting plaatsgevonden. De instrumenten die waren ingezet worden tevens bij de nameting toegepast. De tijdsteekproef is ook uitermate geschikt om het effect van een bepaalde interventie te meten (Jeninga, 2008). Uit figuur 13 is er een stijging te zien van alle leerlingen uit de onderzoeksgroep. De leerlingen komen dichterbij het landelijk gemiddelde.

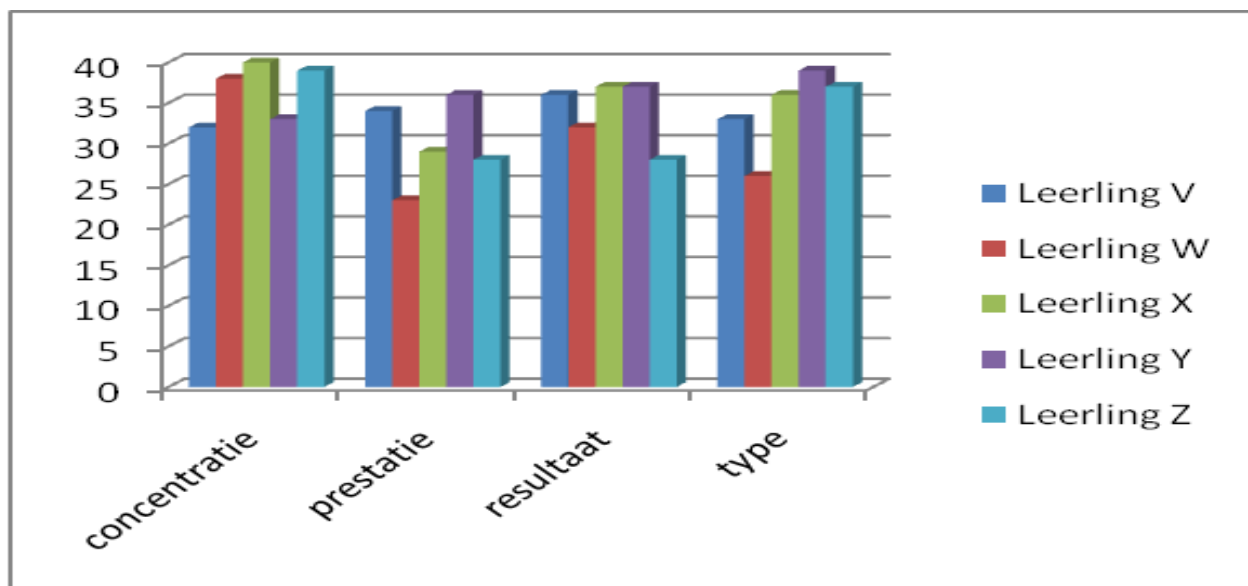


Figuur 13. Tijdsteekproef



*Figuur 14. Nulmeting ABC Werkhoudinglijst*

De ABC-werkhoudinglijst is ingevuld door de leerkrachten van de onderzoeksgroep. Er is aan het begin van dit onderzoek een nulmeting gedaan met behulp van dit instrument. De resultaten staan in figuur 14 weergegeven. In figuur 15 zijn de resultaten van de nameting weergegeven. Er werd aan de leerkrachten gevraagd om de vragenlijst op nieuw in te vullen na een interventieperiode van drie weken. Opvallend zijn de resultaten van de categorieën prestatie, resultaat en type. Deze zijn bij de onderzoeksgroep omhoog gegaan. De meeste leerlingen scoren gemiddeld een hoge C of een lage B. Een A is door de onderzoeksgroep nog niet behaald.



*Figuur 15. Nameting ABC Werkhoudinglijst*

Bij dit onderzoek is voornamelijk gelet op de werkhouding en de taakgerichtheid van de leerlingen. De resultaten zijn met grote zorg beschreven zonder conclusies te trekken. In hoofdstuk vijf worden de conclusies die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen uitvoerig beschreven.

## Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

### 5.1. Inleiding

Het veldwerk is achter de rug, resultaten staan beschreven. In dit hoofdstuk worden conclusies beschreven die uiteindelijk een geldig en valide antwoord geven op de centrale vraagstelling: *Welke interventies sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD en leiden tot een verbetering van de werkhouding bij kinderen met ADHD bij ons op school?* In de volgende paragrafen worden de conclusies van de onderzoeksvragen beschreven, een eindconclusie en tot slot de aanbevelingen.

### 5.2. Onderzoeksvraag 1

*Wat is er te vinden in de literatuur over de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD?*

Uit het onderzoek is gebleken dat de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD verschillen met die van hun leeftijdsgenoten zonder ADHD. Er zijn verschillende onderwijsbehoeften beschreven in het theoretisch kader. Belangrijk is dat er door ouders, leerkrachten en andere betrokkenen tegemoet gekomen wordt aan deze specifieke onderwijsbehoeften zoals peer tutoring, self monitoring en beweging. Kinderen met ADHD hebben door de ernst van de stoornis vaak een chronisch leerachterstand opgebouwd. De kinderen met ADHD lopen tegen specifieke problemen aan, die door de stoornis tot stand zijn gekomen en die door interactie met anderen in stand zijn gebleven en van grote invloed zijn op het leerproces en de cognitieve ontwikkeling. In de visie van de school staat als uitgangspunt beschreven dat er tegemoet gekomen zal worden aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Echter blijkt dat de school geen duidelijke aanpakken heeft omtrent werkhoudingproblematiek. De leerkrachten handelen naar eer en geweten maar ondervinden grote problemen met deze groep kinderen. In dit onderzoek zijn de problemen onderzocht die de kinderen ervaren in de praktijk. Deze problemen richten zich voornamelijk op de werkhouding en de interactie met de leerkracht. Uit literatuuronderzoek is het belang van lesstof aanbieden in deeltaken, het zogenaamde task/instructional modification, weergegeven. De onderzoeksgroep gaf aan problemen te ondervinden met de voltooiing van de taak. De opdrachten waren niet goed genoeg gestructureerd waardoor het juist voor deze groep moeilijker werd om de taak positief af te ronden. Tevens heeft de onderzoeksgroep baat gehad aan de goede interactie met leerkracht, waarbij positieve feedback er toe heeft geleid tot een betere **taakinitiatie** [HSP21].

### 5.3. Onderzoeksvraag 2

*Welke verschillende interventies met betrekking tot de werkhouding, zijn er binnen ons team te zien, gericht op kinderen met ADHD?*

In een interview met collega's werd duidelijk wat er onder werkhoudingproblematiek werd verstaan. Deze meningen sluiten aan op de theoretische onderbouwing. Zowel de leerkrachten als verschillende bronnen in de literatuur geven aan dat het om een aantal gedragingen gaat die de taak positief of negatief kunnen beïnvloeden. Omtrent de huidige aanpak gericht op de werkhoudingproblematiek, kwamen verscheidene interventies naar voren. Echter waren de effecten van deze interventies van korte duur en/of zonder resultaat. In de praktijk werden door leraren een aantal specifieke problemen benoemd waar zij tegen aan liepen. De ernst van de stoornis ADHD werd veelal onderschat. Te weinig kennis over de stoornis en onbegrip voor het gedrag heeft er toe geleid dat er problemen kwamen tussen leerling en leerkracht. De interactie verliep stroef en droeg er aan bij dat de werkhoudingproblematiek van de onderzoeksgroep in stand werd gehouden. Uit onderzoek is naar voren gekomen wat de ernst van de werkhoudingproblematiek daadwerkelijk in hield. De taakgerichtheid van de onderzoeksgroep scoorde ruim onder het landelijk gemiddelde.



Tevens waren de resultaten met betrekking tot de taak laag en werd demotivatie bij de onderzoeksgroep gecreëerd. In de visie van de school wordt het belang weergegeven van het zelfstandig en zonder toezicht kunnen werken waarbij de leerlingen zelfverantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen ontwikkeling. In de huidige aanpak naar kinderen met ADHD en een werkhoudingproblematiek zijn hier geen richtlijnen voor beschreven. Er zijn geen preventieve interventies binnen de school gericht op werkhoudingproblematiek. In de praktijk worden curatieve interventies uitgeprobeerd zonder onderzoek te verrichten naar de mogelijke effecten. Uit onderzoek is gebleken dat deze curatieve interventies weinig effect hebben gehad op de onderzoeksgroep. De interventies werken voor een korte periode maar op langere termijn neemt het effect af. Bij de keuze van de ingezette interventie is er geen onderscheid gemaakt tussen preventief en of curatief. Barkley (2001) stelt dat binnen de subtypes van ADHD verschillende profielen zijn in de disfunctie van executieve functies en dat uit onderzoek gebleken is dat aanhoudende interventies gericht op de executieve functies baat hebben bij kinderen met ADHD. Door uitvoerig onderzoek te verrichten naar de ontwikkeling van de executieve functies bij de onderzoeksgroep is men tot gerichte interventies gekomen. Nauwe samenwerking met ouders, leerling en leerkrachten stonden centraal wat tevens een uitgangspunt is van de visie van de school.

### 5.3 Onderzoeksvraag 3

*Welke interventies voor werkhoudingproblemen, bij kinderen met ADHD, worden in de literatuur beschreven?*

In de praktijk zijn verscheidene interventies ingezet met de intentie om de werkhoudingproblematiek te verbeteren. Duidelijk mag zijn dat interventies voor kinderen met ADHD aan specifieke eisen moeten voldoen. Hiervoor is er eerst onderzoek verricht naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen, de specifieke problemen en de ontwikkeling van de executieve functies. Vervolgens is er door de onderzoeker een uitgebreid literatuurstudie verricht waarbij interventies gezocht werden die konden voldoen aan deze eisen. Interventies die door literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen zijn van Dawson en Guare (2010) en Greenspan (2009). Deze interventies komen tegemoet aan de onderwijsbehoeften van de onderzoeksgroep, omdat zij zich richtten op de ontwikkeling van de executieve functies en de ontwikkeling van de motoriek. Tevens is door onderzoek het belang naar voren gekomen om interventies te vinden die effect behouden op de langere termijn. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten van de huidige interventies kunnen zijn dat er te weinig tegemoet gekomen is aan de onderwijsbehoeften van de betreffende leerling doordat er te weinig kennis is omtrent de stoornis bij de leerkrachten en/of dat de problematiek alleen gezocht wordt in het kind zelf. Een interventie die in de huidige aanpak naar voren kwam, was het werken met het memoblaadje. Hierbij werd de taak in deeltaken verdeeld, task instructional modification, en kreeg de leerling per deeltaak een memoblaadje. Deze interventie wordt in de literatuur genoemd als effectief. Een reden voor het minimale effect ligt in de interactie leerkracht en leerling en in het niet consequent uitvoeren van de interventie. De specifieke interventies die uit literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen richtten zich op de ontwikkeling van de executieve functies en de ontwikkeling van de motoriek. In dit onderzoek is de ontwikkeling van de executieve functies van de onderzoeksgroep in kaart te gebracht waardoor interventies gericht op de specifieke executieve functies bijgedragen hebben aan de ontwikkeling van een goede werkhouding. Door de interventies in te zetten, die een doorgaande lijn hebben ontwikkeld tussen school en thuis, is het effect op korte termijn zichtbaar geworden en zijn er hoge verwachtingen op positieve effecten op de langere termijn.

## 5.4 Onderzoeksvraag 4

*Welke interventies zijn voor onze school geschikt om in te zetten, om de werkhoudingproblemen bij kinderen met ADHD te verbeteren.*

In dit onderzoek zijn de belangrijkste uitgangspunten van de visie gekoppeld aan interventies die geschikt kunnen zijn voor de onderzoeksgroep. De school wil kinderen de basisbagage meegeven die zij nodig hebben om later als volwassenen te functioneren. Hiervoor moet de school tegemoet komen aan de specifieke onderwijsbehoeften die bij kinderen met ADHD horen. De interventies die bij de visie van de school passen en uit uitvoerig literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen zijn, zoals beschreven in paragraaf 5.3, zijn de interventies van Dawson en Guare (2010) en Greenspan (2009). In hoofdstuk 4.4 staan in tabel 8 specifieke interventies geschreven die in de praktijk onderzocht kunnen worden die passen bij de visie van de school. Gezien de tijd is het niet mogelijk geweest om alle interventies uit te proberen in de praktijk en is er in tabel 10 een keuze gemaakt. Deze keuze is gebaseerd op de resultaten van het onderzoek. Zo is er per leerling beschreven wat de zwakke, gemiddelde en sterke executieve functies zijn. Het resultaat is, zoals beschreven in hoofdstuk vier, ontstaan door nauwe samenwerking met ouders, leerkrachten en leerling. Er is een samenwerking tot stand gekomen waardoor de betrokkenheid voor het vinden van passende interventies werd vergroot. De interventieperiode bedroeg drie weken gevolgd door een nameting. De nameting is na een korte interventieperiode uitgevoerd, hierdoor kan slechts een voorlopige conclusie getrokken worden over de effecten. Er is wederom gebruik gemaakt van meetinstrumenten die tijdens de nulmeting ook ingezet waren, en de taakgerichtheid is bij elke leerling uit de onderzoeksgroep gestegen. Hieruit kan de conclusie worden voltrokken dat positieve effecten op korte termijn zichtbaar zijn aangetoond. Elke leerling heeft op zijn eigen niveau een stijgende lijn laten zien met betrekking tot taakgericht werken. Tevens gaven leerkrachten aan dat de werkhouding aanzienlijk verbeterd is. De leerlingen zijn beoordeeld door de leerkrachten middels de ABC werkhoudinglijst en de scores omgezet in CITO zijn aanmerkelijk gestegen. De meeste leerlingen uit de onderzoeksgroep hebben een C of B score gekregen. De onderzoeksgroep blijkt tevreden te zijn over hun bijdrage aan de taak en over hun prestatie. Tevens is de houding ten opzichte van de taak verbeterd.

## 5.5. Eindconclusie

Er kan voorzichtig gesteld worden dat de interventies van Dawson en Guare (2010) en Greenspan (2009) effectief ingezet kunnen worden om de werkhoudingproblematiek bij kinderen met ADHD te verbeteren. Er wordt door deze interventies tegemoet gekomen aan de onderwijsbehoeften van kinderen met ADHD. Voor het stellen van lange termijnconclusies wordt aanbevolen om de interventies voor een langere periode in te zetten en wederom een nameting te volbrengen. De eerste resultaten worden als hoopgevend gezien, echter voor een definitieve uitspraak is het nog te vroeg.

## 5.6. Aanbevelingen

*“Uiteindelijk gaat het om de kunst om actief aan te pakken wat veranderbaar is, te accepteren wat op dat moment niet veranderbaar is en de wijsheid om het onderscheid te maken tussen de twee.” (Aristoteles)*

Zoals in de doelstelling beschreven staat wil de onderzoeker aanbevelingen doen aan haar team over toepasbare interventies op het gebied van werkhoudingproblemen in de klas. De volgende aanbevelingen komen uit het onderzoek:

- *De motoriek verbeteren:* uit onderzoek komt naar voren dat kinderen een slecht handschrift ontwikkeld hebben. Specifieke oefeningen gericht op de fijne motoriek zal een positief effect kunnen geven op de ontwikkeling van de fijne motoriek. Greenspan (2009) beschrijft hiervoor een aantal gerichte interventies. De grove motoriek kan tevens door gerichte oefeningen ontwikkeld worden. Van belang is om deze groep kinderen op te nemen voor de motorische ondersteuning onder begeleiding van de MRT'er van de school.
- *Gericht onderzoek van de executieve functies:* interventies zouden pas na gericht onderzoek ingezet moeten worden. Er zal eerst gekeken moeten worden naar de specifieke onderwijsbehoeften van de betreffende leerling met ADHD alvorens er een interventie wordt toegepast.
- *Doorgaande lijn met ouders bewerkstelligen:* de interventies zijn uitermate geschikt om thuis door te voeren. Echter executieve functies hebben niet alleen invloed op de werkhouding maar ook op de organisatie die thuis voorkomt, zoals huiswerk maken, boodschappen doen, problemen met broer of zus oplossen en vooruit kunnen denken.
- *Kennis verbreden:* verder is het van belang dat het team meer kennis krijgt over ADHD waardoor er meer deskundig hulp geboden kan worden aan het kind. Hiervoor wil de onderzoeker haar opgedane kennis delen met collega's door een workshop te geven over ADHD<sup>[HSP22]</sup>.

## Hoofdstuk 6 Literatuurlijst volgens de richtlijnen van APA

- Barkley, R.A. (2001). *Diagnose ADHD: een gids voor ouders en hulpverleners*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Dawson, P.E. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Doef, P.L.M. van den. (2004). *Orthopedagogische theorievorming: systematiek van vraagstellingen*, in: Tijdschrift voor orthopedagogiek, jrg. 43 pag. 154- 172
- DuPaul, J.G. & Stoner, G. (2004). *ADHD in the schools. Assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Pres.
- Goudena, P.P. (1994). *Ontwikkelingsopgaven en opvoedingsopgaven*. In: J.Rispens e.a., *Preventie van psycho-sociale problemen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Greenspan, S. (2009). *Overcoming ADHD. Helping your child become calm, engaged, and focused without a pill*. Cambridge: Da Capo Press.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jeninga, J. (2008). *Zit nu eens even stil*. Amersfoort: CPS.
- Kutscher, M.L. (2005). *Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, asperger's, tourette's, bipolar, and more! The one stop guide for parents, teachers and other professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lieshout, T. van., (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktische handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ploeg, J.D. van der. (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat B.V.
- Rietman, R. (2010). *Werken met aandacht. Een neuropsychologische benadering van de werkhouding*. Vlissingen: Bazalt.
- Rigter, J. (2010). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Timmerman, K. (2009). *Kinderen met aandacht- en werkhoudingsproblemen*. Den Haag: Acco Leuven
- Verheij, F. & Doorn, E.C. van., (2008). *Ontwikkeling en leren. Psychiatrie op school*. Assen: Van Gorcum

- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Wolf, K. van der, & Beukering, T. van., (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Acco Leuven.

## Bijlage 1 Vragenlijst kinderen

Hier onder staan een aantal stellingen die gaan over werken in de klas. Er wordt gekeken naar je werkhouding. Hiermee bedoelen we de manier waarop je zelfstandig aan het werk bent om een taak af te maken. Bij sommige vragen kun je je antwoord toelichten zoals bij vraag 2. Probeer ook als het kan je antwoord uit te leggen. Bij de stellingen staan er een aantal nummers. Je gaat jezelf schalen op een cijfer 1 tot en met 4.

1 = helemaal niet mee eens

2 = gedeeltelijk niet mee eens

3 = gedeeltelijk mee eens

4 = helemaal mee eens

Zet een cirkel om het cijfer wat voor jou geldt. De stellingen vragen om je mening. En je mening is altijd goed, je kunt hier dus geen fouten maken.

Succes!!!

### Klassenmanagement

*1. Mijn klaslokaal ziet er overzichtelijk en netjes uit.*

1-2-3-4

*2. Mijn plek in de klas zorgt ervoor dat ik goed en rustig kan werken.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*3. Wanneer de les begint heb ik alle spullen die nodig zijn voor de les op tafel.*

1-2-3-4

*4. In mijn groep word ik niet gestoord tijdens het zelfstandig werken.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
 .....  
**Aandacht en concentratie.**

*5. Tijdens de instructie van de les kan ik me goed concentreren op wat de juf of meester zegt.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

*6. Ik word snel afgeleid door geluiden van buiten of van klasgenoten.*

1-2-3-4

*7. Na de instructie weet ik wat ik moet doen en kan ik meteen aan het werk.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

*8. Omdat ik moeite heb om de aandacht bij het werk te houden krijg ik soms mijn werk niet af.*

1-2-3-4

**Impulsiviteit en hyperactiviteit**

*9. Wanneer ik de fouten bekijk in mijn werk zie ik al snel wat er mis is gegaan.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....  
 .....  
 .....

.....

.....

.....

.....

10. Na de instructie van de les wil ik graag even bewegen. (Denk hierbij aan lopen, heen en weer bewegen)

1-2-3-4

11. Ik praat tijdens de les ook al heb ik niet de beurt gekregen.

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **Interactie leerkracht**

12. De juf of meester legt duidelijk uit wat de bedoeling is van deze les.

1-2-3-4

13. Als ik iets niet snap dan vraag ik het aan mijn juf of meester.

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Wanneer ik mijn werk niet af heb, krijg ik begrip van mijn meester of juf.

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

### **Taak**

*15. Als de taak lang duurt, heb ik moeite om mijn aandacht bij het werk te houden.*

1-2-3-4

*16. Als de taak saai is, heb ik moeite om mijn aandacht er bij te houden.*

1-2-3-4

*17. Als de taak moeilijk is, vind ik het lastig om hulp te vragen.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **Motivatie**

*18. Wanneer de les leuk en interessant is, lukt het me vaak om de hele les mijn aandacht er bij te houden.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*19. Ik werk beter in groepjes of in tweetallen dan alleen.'*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Eens/oneens omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tijdstip**

*20. Ik kan me 's morgens beter concentreren dan 's middags.*

1-2-3-4

Ruimte voor opmerking: Wel/niet omdat (en beschrijf hier ook op welke momenten van de dag je het beste kan werken en hoe dat volgens jou komt. )

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Bijlage 2 Tijdsteekproef**

| Tijdsteekproef-formulier                                                                             |                         |                         |                         |                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|
| <b>Observator:</b><br><br><b>Naam leerling:</b><br><br><b>Groep:</b><br><br><b>Datum observatie:</b> |                         | <b>Categorie</b>        | <b>Aantal</b>           | <b>Procenten</b>  |
|                                                                                                      |                         | <b>Ta</b>               |                         |                   |
|                                                                                                      |                         | Kij                     |                         |                   |
|                                                                                                      |                         | Sto                     |                         |                   |
|                                                                                                      |                         | Lo                      |                         |                   |
|                                                                                                      |                         | An                      |                         |                   |
|                                                                                                      |                         | Totaal                  |                         | 100%              |
|                                                                                                      |                         | <b>Min</b>              | <b>Na 20 sec.</b>       | <b>Na 40 sec.</b> |
| 1                                                                                                    | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |                   |
| 2                                                                                                    | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |                   |
| 3                                                                                                    | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |                   |
| 4                                                                                                    | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |                   |
| 5                                                                                                    | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |                   |

|    |                         |                         |                         |  |
|----|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--|
| 6  | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 7  | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 8  | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 9  | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 10 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 11 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 12 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 13 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 14 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 15 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 16 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 17 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 18 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 19 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |
| 20 | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An | <b>Ta</b> Kij Sto Lo An |  |

### Bijlage 3 ABC Werkhoudinglijst

Naam:

Datum:

Groep:

|                                                                               | <b>Altijd</b> | <b>Vaak</b> | <b>Soms</b> | <b>Weinig</b> | <b>Nooit</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| 1. Probeert problemen eerst zelf op te lossen.                                | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 2. Werkt slordig.                                                             | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 3. Kan eigen werk beoordelen: weet of de taak goed niet goed uitgevoerd is.   | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 4. Voert de taak uit volgens opdracht.                                        | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 5. Werkhouding is in opdrachtsituaties anders dan in vrije situaties.         | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 6. Denkt heel snel al klaar te zijn.                                          | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 7. Heeft tijdens het werk aansporing nodig.                                   | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 8. Neemt initiatief om te zien hoe de taakuitvoering was.                     | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 9. Werkhouding is bij leeractiviteiten anders dan bij creatieve activiteiten. | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 10. Werkt vlot door aan opdracht.                                             | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 11. Werkhouding is bij lange taak anders dan bij korte taak.                  | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 12. Heeft veel doorhalingen in schriftelijk werk.                             | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 13. Vraagt op juiste moment om hulp.                                          | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 14. Weet eigen sterke kanten.                                                 | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 15. Werkhouding is bij schriftelijk werk anders dan bij luisteractiviteiten.  | 1             | 2           | 3           | 4             | 5            |
| 16. Maakt het werk af.                                                        | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 17. Het werk ziet er ordelijk uit.                                            | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |
| 18. Stelt veel algemene                                                       | 5             | 4           | 3           | 2             | 1            |

|                                                                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| vragen.                                                                           |   |   |   |   |   |
| 19. Geeft op als het werk lang duurt of moeilijk is.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Werkhouding is bij sportieve activiteiten anders dan bij andere activiteiten. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Werkt slordiger naarmate de taak langer duurt.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Gaat na instructie direct aan het werk.                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Weet eigen zwakke kanten.                                                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. De verzorging van het werk laat te wensen over.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Let goed op tijdens het geven van de opdracht.                                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. Werkhouding is bij alleen werken anders dan bij werken in een groepje.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Gaat na afleiding spontaan weer aan het werk.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

#### Bijlage 4 Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

|                                   |          |
|-----------------------------------|----------|
| <b>Zeer ernstig probleem</b>      | <b>1</b> |
| <b>Matig ernstig probleem</b>     | <b>2</b> |
| <b>Gemiddeld ernstig probleem</b> | <b>3</b> |
| <b>Niet zo ernstig probleem</b>   | <b>4</b> |
| <b>Geen probleem</b>              | <b>5</b> |

| <b>Item</b>                                                                                              | <b>Score</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1. Gedraagt zich impulsief                                                                               |              |
| 2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les                                           |              |
| 3. Zegt dingen zonder eerst na te denken                                                                 |              |
| 4. Zegt 'ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens                                                 |              |
| 5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen                      |              |
| 6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats                                           |              |
| 7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken    |              |
| 8. Heeft een kort lontje                                                                                 |              |
| 9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland                                                    |              |
| 10. Heeft moeite met concentreren                                                                        |              |
| 11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn                             |              |
| 12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke taken tot ze af zijn |              |
| 13. Stelt huiswerk of klusjes tot het laatst toe uit                                                     |              |
| 14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen              |              |
| 15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met werk te beginnen                                            |              |
| 16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen                                               |              |
| 17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten                                                        |              |
| 18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerk-opdrachten                       |              |
| 19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn rommeltje                                                           |              |
| 20. Werktafel thuis en op school zijn rommelig.                                                          |              |
| 21. Heeft moeite om slaapkamer en vak op school opgeruimd te houden                                      |              |
| 22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt                                             |              |
| 23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken         |              |
| 24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn                                           |              |
| 25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken      |              |
| 26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan                        |              |
| 27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten                                                             |              |

### Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

| Item                                                                                                    | Score |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Ik gedraag me impulsief.                                                                             |       |
| 2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.                                            |       |
| 3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.                                                             |       |
| 4. Ik zeg 'ik doe het later wel even' en vergeet het vervolgens.                                        |       |
| 5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.                 |       |
| 6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats.                                         |       |
| 7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken.  |       |
| 8. Ik heb een kort lontje                                                                               |       |
| 9. Ik ben snel ontdaan.                                                                                 |       |
| 10. Ik heb moeite met concentreren.                                                                     |       |
| 11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.                          |       |
| 12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of klusjes tot ze af zijn.              |       |
| 13. Ik stel huiswerk of klusjes tot het laatst toe uit.                                                 |       |
| 14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan huiswerk te beginnen.              |       |
| 15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met klusjes te beginnen.                                    |       |
| 16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen.                                           |       |
| 17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.                             |       |
| 18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.                    |       |
| 19. Mijn tas en aantekeningen zijn een rommeltje.                                                       |       |
| 20. Mijn werktafel thuis en op school zijn rommelig.                                                    |       |
| 21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en vak op school opgeruimd te houden.                              |       |
| 22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt.                                         |       |
| 23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken.  |       |
| 24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn.                                       |       |
| 25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken. |       |
| 26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.                    |       |
| 27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten.                                                          |       |



## Bijlage 5 Onderdelen uit schoolwerkplan CBS De Akker

### Onderwijskundig beleid

#### 4.1 Visie van de school

De c.b.s “De Akker” is qua leerlingenpopulatie en leerlingenaantal de afgelopen jaren niet veranderd. Daar de populatie gelijk is gebleven zijn er geen significante wijzigingen opgetreden in de leeropbrengsten (zie trendanalyses en leerlingvolgsysteem).

Het onderwijs is zodanig ingericht dat er optimaal sprake is van een ononderbroken ontwikkelingsproces van leerlingen. Wij stemmen de voortgang af op de ontwikkeling van de kinderen (adaptief onderwijs). Het onderwijs richt zich op een breed onderwijsaanbod waarbij de prioriteiten liggen bij de basisvakken (taal, lezen, rekenen).

Onze school wil vanuit de eigen identiteit ieder kind een uitdagende speel- en leeromgeving aanbieden, waarin ieder kind zich veilig voelt en waarin het kind zich uitgedaagd weet deze omgeving verder te ontdekken. Enerzijds biedt de school een veilige plek, waar je mag zijn wie je bent, een plek die de warmte van thuis heeft, anderzijds hebben wij een opdracht als school, namelijk de kinderen uit te rusten met de basisbagage die zij nodig hebben om later als volwassenen te functioneren, rekening houdend met ieders vermogen.

Dit willen we bereiken met ontwikkelingsgericht en eigentijds onderwijs, dat gekenmerkt wordt door vormen van zelfstandig werken, interactief lesgeven en andere FLAM-items te realiseren.

Bij dit alles hechten we grote waarde aan de ruimte, die er moet zijn voor de eigen inbreng van onze leerlingen

De Quickscan heeft onvoldoende uitgangspunten opgeleverd om te komen tot nieuwe beleidsonderwerpen voor het nieuwe schoolplan. Het inspectierapport `Onaangekondigd Kwaliteitsonderzoek juni 2006 en de eigen sterkte-zwakte analyse leidde wel tot het formuleren van beleidsaspecten:

Uit de quickscan, sterkte zwakte analyse en het inspectierapport `Onaangekondigd Kwaliteitsonderzoek juni 2010 zijn de volgende beleidsonderwerpen naar voren gekomen, die opgenomen worden in de meerjarenplanning voor de komende 4 jaar:

We bieden het kind mogelijkheden de nodige kennis en vaardigheden op te doen (cognitief).

#### We doen dat door:

- te werken volgens de principes van de basisontwikkeling
- adaptief onderwijs te bieden
- het kiezen van goede onderwijsmethoden
- deskundige leerkrachten
- het bieden van een rijke leeromgeving
- verschillende leerstrategieën en gedifferentieerd onderwijs
- de kinderen de zorg op maat te bieden die binnen onze mogelijkheden ligt (extra hulp, differentiatie binnen de groep, hulp aan rugzakleerlingen, er rekening mee houden dat niet elk kind op dezelfde manier tot leren komt.

Het einddoel is: Als de kinderen de school verlaten, hebben ze voldoende kennis en vaardigheden om op eigen niveau met succes het voortgezet onderwijs binnen te stappen.

#### **1. De kinderen opvoeden tot sociaal gedrag en het leren omgaan met waarden en normen (sociale vaardigheden en burgerschap)**

##### We doen dat door:

- de kinderen te leren samenwerken, samen spelen en elkaar te helpen
- de kinderen gemeenschapszin bij te brengen door gezamenlijke vieringen (bijv. kerstfeest, Paasfeest, teamsport, groepsvoorstellingen, groepswerk)

- de kinderen te leren dat er regels zijn en waarom deze regels er zijn en deze leren toepassen
- door ruime aandacht te schenken aan normen en waarden
- door kinderen leren respect te hebben voor de naaste (volwassenen, ouder(s)-en, leerkrachten, etc.)

Het einddoel is:

- De kinderen kunnen samenwerken en anderen helpen.
- De kinderen houden zich aan regels en gedragen zich passend binnen de normen.
- We streven er naar dat een kind vol zelfvertrouwen zich verder kan ontplooien tot een sociaal mens

**2. Een prettig klimaat in een vertrouwde sfeer waarin rust en regelmaat een belangrijke rol spelen. We bieden de kinderen een veilig schoolklimaat(kinderen voelen zich gelukkig en veilig).**

We doen dat door:

- de kinderen een stuk vrijheid te geven, binnen een zekere gebondenheid
- de kinderen een zekere mate van inspraak te geven
- regels die rust en regelmaat waarborgen te hanteren
- de kinderen de mogelijkheid te bieden met eventuele vragen en problemen bij de leerkracht terecht te kunnen of bij de vertrouwenspersoon (contactpersoon)
- kinderwerk binnen de school te tonen (erkenning, trots, zelfvertrouwen)
- de methode PAD structureel te gebruiken

Het einddoel is:

- de kinderen voelen zich thuis op school(gelukkig) en gaan er graag naar toe
- de school dient een veilige en vertrouwde basis te zijn, waar het kind zich goed kan ontwikkelen

**3. We begeleiden het kind op weg naar zelfstandigheid en stimuleren het nemen van initiatief (zelfvertrouwen).**

We doen dat door:

- het kind het eigen werk te laten plannen en uitvoeren
- het kind verantwoordelijkheid te geven voor bepaalde zaken binnen de klas of school
- het kind leren zelf zijn werk te beoordelen
- het kind leren werken zonder direct toezicht
- het kind leren zelfwerkzaam te zijn en eigen oplossingen te zoeken

Het einddoel is:

In het laatste leerjaar kunnen de kinderen:

- gedurende de dag/week hun werk zelfstandig verwerken

**4.2 Missie van de school**

Onze voornemens m.b.t. de ontwikkeling van het onderwijskundige beleid gedurende de periode 2010 - 2014 zijn gebaseerd op:

- o de samenstelling van onze leerlingenpopulatie
- o Quickscan WMK
- o een analyse van de leeropbrengsten d.m.v. ons leerlingvolgsysteem
- o uitkomsten van recent inspectiebezoek
- o een eigen sterkte-zwakte analyse
- o kansen en bedreigingen
- o (nieuw) beleid van de overheid

De missie luidt: cbs “De Akker”: een vruchtbare bodem om te groeien en te bloeien.

### 4.3 Identiteit en Profilerings

Het bestuur/de vereniging aanvaard als richtsnoer voor haar handelen de bijbel als Gods woord, overeenkomstig het belijden binnen de Protestants Christelijke geloofsgemeenschap.

Vanuit onze christelijke kijk op mens en maatschappij, samen met het kind, trachten de bijbelse normen te verstaan en ernaar te handelen, in onze omgang met elkaar, zowel in onderwijzen en leren, als in de opvoeding van jonge mensen.

Wij zijn een christelijke school en streven naar een gemeenschap waarin respect voor jezelf, respect voor de ander(en) en respect voor het andere centraal staat

Uiteraard gebeurt dat op een voor kinderen aangepast niveau en in een ongedwongen sfeer. Iedereen die zich thuis voelt bij onze manier van leven en werken is welkom op onze school

Dit komt op onze school voornamelijk tot uitdrukking in:

- werken vanuit de bijbel als richtsnoer: Methode Trefwoord bij ieder begin van de dag, Bijbelverhalen en liederen, Kerk- en schooldiensten en overige christelijke vieringen
- aandacht voor overige godsdienstige, maatschappelijke stromingen en ontwikkelingen
- ruime aandacht voor normen en waarden, vanuit christelijk perspectief
- rekening houden met het feit dat ieder kind uniek is
- ruime aandacht voor elkaar voor wat betreft de omgang met elkaar (Padmethode)
- een klimaat creëren, dat ondersteunend en uitdagend is
- een veilig en structurerend pedagogisch klimaat bieden
- een school die midden in de maatschappij staat

De scholen van Chrono worden gestimuleerd zich onderscheidend en kwalitatief te profileren. Dit om een gevarieerd aanbod van hoogwaardige onderwijsvoorzieningen te creëren.

Onze school wil zich profileren als een moderne onderwijsvoorziening, die constant bewust vernieuwend bezig is en ruime aandacht heeft voor het socialiseringsproces en blijvende deskundigheidsbevordering van het personeel.

In de periode tot 2011 zal het profiel verder worden ontwikkeld en vormgegeven, als volgt:

- ruim aandacht voor sociale veiligheid
- aandacht voor burgerschap en sociale integratie
- continuering hierboven genoemde.

### Zorgstructuur c.b.s. “De Akker” te Gramsbergen

De leerlingenzorg heeft bij ons op school een hoge prioriteit. We proberen voor elke leerling zo goed mogelijk een ononderbroken ontwikkelingslijn uit te zetten. De rol van de groepsleerkracht neemt hierbij een zeer belangrijke plaats in. Een goede overlegstructuur met de ouders, de intern begeleider, de remedial teacher, de groepsleerkracht, de orthopedagoog van de IJsselgroep en andere externen is van wezenlijk belang.

Het tijdig signaleren, het goed registreren en diagnosticeren, remediëren en evalueren zijn belangrijke stappen in het zorgtraject. We proberen zo veel mogelijk rekening te houden met de verschillen die er zijn. We richten ons niet alleen op de leerlingen met problemen, maar we proberen ook tegemoet te komen aan de betere leerling door verdiepingsstof aan te bieden, te differentiëren in tempo en naar belangstelling. Het werken met taken neemt hierbij een belangrijke plaats in.

De leerlingenzorg betekent dus voor ons: het geheel aan maatregelen dat genomen wordt om kinderen te helpen die ver beneden of boven de norm scoren. Hierbij onderscheiden we vier fasen, die zijn weergegeven in een schema (zie schema zorgstructuur).

#### 1. Het signaleren

2. Het analyseren en diagnosticeren
3. Het remediëren
4. Het evalueren

### Bijlage 6 Interviewschema

- Wat wordt verstaan onder werkhouding en wanneer spreek je van een goede werkhouding?
- Waar lopen leerkrachten binnen onze school tegen aan als het gaat de werkhouding van kinderen met ADHD.

Welke aanpak wordt er op dit moment ingezet door de leerkracht en wat zijn de effecten

| <b>Interviewschema</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Voor mijn praktijkonderzoek doe ik onderzoek naar geschikte interventies ter verbetering van de werkhouding bij kinderen met ADHD.</p> <p>Om gericht onderzoek te kunnen doen wil ik jullie als bovenbouwteam vragen jullie meningen en bevindingen over dit onderwerp te geven. Aan de hand van de volgende vragen zal het interview plaatsvinden.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wat verstaan jullie onder werkhouding?</li> <li>2. Wanneer spreken jullie over een goede werkhouding?</li> <li>3. Waar lopen jullie tegen aan met betrekking tot de werkhoudingproblematiek bij kinderen met ADHD.</li> <li>4. Welke aanpak hanteren jullie in de klas?</li> <li>5. Wat zijn de effecten van de huidige aanpak?</li> </ol> <p>Bedankt voor jullie medewerking! Zijn er nog vragen of opmerkingen?</p> |

## Bijlage 7 Matrix semigestructureerde interview

|                 | 1. Werk-houding                                                | 2. Goede werk-houding                                                                                                                   | 3. Moeilijkheden omtrent werkhouding-problemen bij onderzoeksgroep                                                                                | 4. Huidige aanpak (interventies)                                                                                  | 5. Effecten huidige aanpak. (--,-,+/-,+,++) |
|-----------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>Leraar 1</b> | Zelfstandig aan het werk kunnen voor een periode van een les.  | Direct aan het werk, geconcentreerd, zelfstandig, taakgericht, ontspannen zithouding.                                                   | 1. Storend gedrag.<br>2. Veel stimulatie nodig.<br>3. Snel afgeleid.<br>4. Werk niet af.<br>5. Praat voor de beurt.                               | 1. Beertjes van Meichenbaum<br>2. Stilwerkplek<br>3. Memoblaadjes (opdelen in deeltaken)<br>4. Positieve feedback | 1 -<br>2 +<br>3 +/-<br>4 +                  |
| <b>Leraar 2</b> | Gedrag dat waarneembaar is tijdens het verwerken van een taak. | Individueel als in groepsverband goed en geconcentreerd kunnen werken. Taak zonder veel fouten kunnen maken.                            | 1. Storend gedrag.<br>2. Onbegrip medeleerlingen.<br>3. Weglopen na confrontatie leerkracht.<br>4. Slecht handschrift<br>5. Gebrek aan structuur. | 1. Minimum-programma<br>2. Coöperatieve werkvormen<br>3. Beweging<br>4. MP3 speler                                | 1 +/-<br>2 +<br>3 +<br>4 +/-                |
| <b>Leraar 3</b> | De houding van een persoon tijdens het werken aan een taak.    | Taak goed uit kunnen voeren en zo nodig hulp kunnen vragen. Aandacht bij het werk kunnen houden tijdens de les van maximaal 45 minuten. | 1. Stimulatie nodig.<br>2. Wegdromen.<br>3. Niet tot werken komen.<br>4. Geen hulp vragen.<br>5. Onvoldoende taakvoltooiing.                      | 1. Meichenbaum<br>2. Vaste looproute<br>3. Minimum-programma<br>4. Positieve feedback                             | 1 - -<br>2 -<br>3 +/-<br>4 +/-              |
| <b>Leraar 4</b> | Zichtbaar gedrag van een persoon gedurende een taak.           | Een taak positief kunnen volbrengen; weinig fouten, binnen de tijd af, zonder                                                           | 1. Over bewegelijk.<br>2. Voor beurt praten.<br>3. Uitdagen medeleerlingen.<br>4. Onvoldoende taakvoltooiing.                                     | 1. Minimum-programma<br>2. Coöperatieve werkvormen<br>3. Beweging<br>4. MP3 speler                                | 1 +<br>2 +<br>3 +<br>4 +/-                  |

|                    |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                             |                                                                                                                  |                              |
|--------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
|                    |                                                    | veel hulp te vragen, zonder te storen.                                                                                                                                                                                                                                            | 5. Slordigheidsfouten.                                                                                                                      |                                                                                                                  |                              |
| <b>Leraar 5</b>    | De houding en gedrag tijdens een taak.             | Gedurende een periode van 30 minuten geconcentreerd aan het werk zijn aan de taak. Dit moet zichtbaar zijn door goede zithouding, bezig zijn met opdracht, denkperiodes door even op te kijken en weer aan het werk te gaan. De taak moet een voldoende resultaat hebben behaald. | 1. Afleiding.<br>2. Friemelen.<br>3. Passieve werkhouding.<br>4. Slordig handschrift.                                                       | 1.Friemelslang<br>2.Computer<br>3.Vaste looproute                                                                | 1 - -<br>2 +<br>3 - -        |
| <b>Leraar 6</b>    | Waarneembaar gedrag zichtbaar bij uitvoering taak. | Tijdens instructie en verwerking rustig en met aandacht aan het werk kunnen zijn. De taak moet ruim voldoende gemaakt zijn en individueel of met maatje gemaakt kunnen worden. Binnen afgesproken tijd.                                                                           | 1. Over beweeglijk.<br>2. Laag zelfbeeld.<br>3. Missen van instructie.<br>4. Concentratieprobleem tijdens het werken.<br>5. Storend gedrag. | 1.Aantal goed opschrijven in plaats van fout<br>2.Minimumprogramma<br>3. Verlengde instructie<br>4.Stil werkplek | 1 +<br>2 +/-<br>3 +<br>4 +/- |
| Uitleg tekens voor | -- zeer slecht                                     | - slecht                                                                                                                                                                                                                                                                          | +/- redelijk                                                                                                                                | + goed                                                                                                           | ++ uitstekend                |

|             |  |  |  |  |  |
|-------------|--|--|--|--|--|
| vraag<br>5. |  |  |  |  |  |
|-------------|--|--|--|--|--|

*Figuur 4:* Matrix semigestructureerde interview



## Bijlage 8 ABC observatie

|                   | <b>A</b><br><b>Antecedents</b><br><b>(kenmerkende</b><br><b>situatie)</b>                                                                                                                       | <b>B</b><br><b>Behaviour</b><br><b>(gedrag)</b>                                                                                                                                                                                                                                    | <b>C</b><br><b>Consequences</b><br><b>(gevolgen)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Interactie</b><br><b>leerling/leerkracht</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerling V</b> | 1. Tijdens instructie les praat leerling V met een andere leerling. Dit gebeurt verschillende keren tijdens de instructie.<br>2. Tijdens verwerking van de les zit leerling V nog steeds apart. | 1. Leerling V praat hard en zit met de rug naar leerkracht.<br>2. Leerling V krast in zijn schrift, loopt van zijn plek, tikt medeleerling op zijn hoofd, gaat weer zitten. Bladert in zijn boek, schrijft iets in zijn schrift en gumt het direct weer uit.                       | 1. Leerkracht spreekt leerling V. aan en vraagt om zijn aandacht. Na de vierde keer moet leerling van leerkracht apart zitten.<br>2. Leerling V heeft zijn werk niet afgekregen, en moet het werk in de pauze afmaken. Leerkracht negeert tijdens de verwerking van de les de leerling.                                                                                    | Interactie leerling en leerkracht verandert wanneer leerkracht zich lijkt te irriteren. Leerling lijkt niet in de gaten te hebben dat leerkracht zich ergert. Leerling is geïrriteerd wanneer hij naar een aparte plek in de klas wordt gestuurd. Interactie verloopt stroef. Leerling zoekt geen contact met leerkracht. Leerkracht probeert contact te krijgen, maar krijgt geen respons. |
| <b>Leerling W</b> | Tijdens de les maakt leerling W veel geluiden. Andere leerlingen hebben hier last van, ook leerkracht vindt het lastig om hier mee om te gaan.                                                  | Leerling W tikt met liniaal tegen tafelpoot. Herhaalt dit achter elkaar tot dat leerkracht zijn naam noemt. Leerling W stampet met voeten voor twee minuten. Leerling W neuriet tijdens verwerking les. Leerling W kijkt niet naar zijn werk of naar leerkracht tijdens instructie | Klasgenoten raken geïrriteerd door de geluiden. Worden boos op leerling W. Gevolg is ruzie. Leerkracht verwacht stilte tijdens het werken, leerling W wordt na vier waarschuwingen na stilwerkplek buiten de klas gestuurd. Leerling W heeft van instructie weinig meegekregen en kan de taak niet goed afronden. (gebruik van MP3 speler was niet mogelijk op dit moment) | De geluiden zijn duidelijk aanwezig. Leerkracht begrijpt de onrust van leerling, probeert door positieve feedback leerling W rustig te houden. Leerling W probeert stil te zitten maar krijgt het niet voor elkaar. Leerling gaat zonder 'zichtbare' problemen naar stilwerkplek. Leerkracht begeleidt leerling en leerling accepteert hulp van leerkracht.                                 |

|                   |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerling X</b> | <p>Leerling X blijft vaak “hangen” in de taak. Wanneer hij een vraag of som niet begrijpt, kan hij niet door gaan naar de volgende opdracht. Hij moet eerst de vraag of som oplossen. Deze leerling vraagt niet om hulp.</p> | <p>Leerling X staart voor zich uit, dit duurt tien minuten. Leerkracht loopt naar leerling toe en probeert hem aan het werk te krijgen door het geven van positieve feedback. Leerling X gaat weer aan het werk, na 1 minuut staart leerling X weer voor zich uit, dit duurt wederom 10 minuten. Leerkracht gaat naast leerling X zitten en probeert de opgave samen op te lossen. Leerling X heeft antwoord op geschreven. Na twee minuten staart leerling X weer voor zich uit. Dit duurt 15 minuten. Leerkracht roept zijn naam, leerling X staart nu naar zijn schrift. Schrijft niks op. Dit duurt 10 minuten.</p> | <p>Leerling X heeft van zijn rekenen twee sommen gemaakt van de hele taak. Leerling X blijft in de pauze binnen om verder te werken. Leerling X krijgt werk mee naar huis wanneer deze niet af is gekomen.</p> | <p>Leerkracht probeert leerling door middel van positieve feedback aan het werk te krijgen. Leerling X accepteert de hulp van de leerkracht. Vraagt echter niet om de hulp. Leerling X wil op zijn eigen manier de som uitrekenen en verwacht begrip van de leerkracht. Leerkracht legt leerling uit dat leerling X al veel tijd besteed heeft aan de som die hij niet begrijpt en dat hij hulp moet leren accepteren. Leerling X vindt dit lastig om te accepteren maar gaat uiteindelijk akkoord. Leerling X vindt de consequenties niet eerlijk en is zichtbaar gefrustreerd. Leerkracht legt rustig uit waarom deze consequenties genomen worden. De interactie tussen leerkracht en leerling is positief.</p> |
| <b>Leerling Y</b> | <p>Leerling Y is tijdens de les vaak bezig met friemelen aan van alles en nog wat. Leerling Y gaat hier helemaal in op en lijkt niet met de les bezig te zijn.</p>                                                           | <p>Leerling Y pakt uit zijn broekzak een elastiekje en een spijker. In de vensterbank vindt hij nog een stukje touw en is hier mee aan het knutselen. Hij knoopt alles in</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>Leerling heeft instructie gemist en weet niet wat hij moet gaan doen. Leerling moet medeleerling vragen om hulp. Leerling moet leerkracht vragen om hulp. Leerling gaat</p>                                 | <p>Leerling en leerkracht reageren positief naar elkaar toe. Leerling accepteert consequenties van leerkracht zonder problemen. Leerkracht accepteert het friemelen wanneer het geen invloed</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                   |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |                                                                                                                                                                                                                  | <p>elkaar en test uit hoe ver het elastiek kan tot dat hij knapt. Kijkt om zich heen of anderen het gezien hebben. Leerkracht vertelt leerling Y dat hij de spullen weg moet doen. Leerling Y roept aaah, en legt het in zijn la. Leerling Y pakt uit zijn broekzak een knikker en rolt hiermee over de tafel. Leerkracht pakt knikker af. Leerling gaat aan het werk, maar is snel weer afgeleid. Praat met andere kinderen, loopt door de klas, loopt naar de wc, loopt naar de leerkracht gaat weer zitten. Dit herhaalt zich vier keer.</p> | <p>aan het werk voor een aantal minuten. Leerling loopt onrustig heen en weer en zoekt oogcontact met leerkracht en vraagt om hulp. Leerling levert zijn werk in, maar heeft veel fouten en veel opgaven niet gemaakt.</p>     | <p>heeft op zijn werk of medeleerling. Leerling zoekt hulp bij leerkracht en leerkracht geeft ook duidelijke hulp aan leerling. Leerling wordt door hulp leerkracht rustiger en kan hierdoor aan het werk komen. Leerling en leerkracht hebben een goede interactie, waarin leerkracht ook luistert naar leerling en andersom.</p> |
| <b>Leerling Z</b> | <p>Tijdens taakwerken waar kinderen zelfstandig of in tweetallen aan het werk gaan vindt leerling Z het lastig om zelfstandig of in tweetallen aan het werk te gaan. Leerling Z sluit zich vaak op in de wc.</p> | <p>Leerling Z pakt takenkaart voor zich. Kijkt en schrijft iets op de takenkaart. Loopt van zijn plek en gaat naar de wc hij blijft hier vijftien minuten zitten, komt terug en gaat achter de computer zitten. Praat met een medeleerling en gaat weer terug</p>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Leerling heeft zijn takenkaart niet af, dit betekent dat hij voor de volgende dag het werk van gisteren erbij moet maken. Leerling moet verantwoording aan leerkracht afleggen wanneer deze de klas rond gaat en vraagt</p> | <p>Leerkracht verwacht van leerling dat hij zelf verantwoordelijkheid neemt over zijn werk. Leerling geeft aan dat hij dit lastig vindt en leerkracht spreekt af dat leerling tijdens taakwerken aan de instructietafel komt zitten. Leerling luistert naar de leerkracht. Leerkracht vraagt</p>                                   |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>naar zijn plek. Kijkt in zijn la en haalt zijn agenda uit zijn la. Leerkracht loopt naar leerling toe en vraagt waar hij mee gaat beginnen van zijn takenkaart. Leerling kijkt en kiest Engels uit. leerkracht loopt weer weg, leerling pakt Engels en bladert door zijn werkboek. Loopt naar het stiltelokaal met zijn werkboek en gaat aan een tafel zitten bij het raam. Leerling kijkt vervolgens twintig minuten uit het raam naar buiten. Leerling loopt terug naar de klas wanneer leerkracht aangeeft dat taakwerken klaar is.</p> | <p>wat iedereen gemaakt heeft vandaag en hoe de planning is. Leerling krijgt de taken van de takenkaart mee naar huis die op vrijdag nog niet af zijn. Dit wordt huiswerk. Leerling kent deze regel en haalt zijn schouders op.</p> | <p>waarom leerling niet eerder gekomen is, leerling haalt schouders op en geeft geen antwoord. Leerkracht vraagt aan leerling of hij het lastig vindt om hulp te vragen. Leerling gaat met zijn rug naar leerkracht zitten en haalt zijn schouders op. Leerkracht kijkt leerling aan en zegt dat ze het ook niet weet wat leerling van haar verwacht. Leerling vraagt of hij naar de wc mag en leerkracht geeft toestemming. Communicatie verloopt stroef, leerkracht krijgt moeilijk contact met leerling tijdens gesprekjes.</p> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabel 3. Uitwerking ABC model