

HELP ME!!

Of kan ik het zelf?

Over verbeteren van de taakgerichtheid bij kinderen met
ADHD



Bregje van Os

Studentnummer 2067703

Master SEN

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gedragsspecialist

Begeleider: Drs. L. den Hartog

Juni, 2012

Voorwoord

Na lang werken aan dit onderzoek voor de Master SEN gedragsspecialist, mag ik nu dan de laatste hand leggen aan dit verslag. Met veel plezier heb ik gewerkt aan dit onderzoek gericht op de verbetering van taakgerichtheid bij leerlingen met ADHD. Vanzelfsprekend zijn er een aantal mensen die ik wil bedanken voor hun hulp bij het uitvoeren en samenstellen van dit onderzoek.

Als eerste Nico, degene die elke keer als het weer eens niet lukte de volle lading over zich heen kreeg. Degene die weer eens alleen het huishouden mocht doen, de boodschappen kon halen, de hond uit moest laten enzovoorts. Bovenal degene die zorgde dat alles thuis gewoon doorging zodat ik mijn tijd en energie kon besteden aan het onderzoek.

Daarnaast natuurlijk de meiden uit mijn onderzoeksgroep, Danielle, Laura, Maartje, Romy en Sandra, die mij waar nodig feedback gaven op de vragen die ik had en meeleeften doordat zij in dezelfde situatie zaten en alle bergen moesten overwinnen die ik ook tegenkwam.

Verder wil ik Luuk bedanken voor de vele, kritische, maar zeker ook belangrijke feedback op de verschillende onderdelen van het onderzoek. Daarnaast bedank ik hem voor de snelle reacties bij elke vraag van mijn kant uit.

Ook Adri, mijn vader wil ik bedanken voor zijn kritische blik over mijn onderzoek, het nalezen van alle informatie en het geven van feedback.

Natuurlijk bedank ik ook mijn collega's van BS Het Venster voor het geven van de ruimte om dit onderzoek op school uit te kunnen voeren. Daarbij in het speciaal Lisa die de tijd nam om de interviewvragen over de leerlingen te beantwoorden.

Als laatste wil ik de vijf leerlingen uit dit onderzoek en hun ouders bedanken voor hun betrokkenheid en actieve deelname aan de gesprekken en de rest van het onderzoek.

Jullie samen hebben het mogelijk gemaakt dat dit onderzoek tot stand is gekomen en geworden is zoals het hier nu ligt.

Allemaal ontzettend bedankt!

Veel leesplezier in "Help me!! Of kan ik het zelf? Over verbeteren van taakgerichtheid bij kinderen met ADHD".

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 5
Introductie	blz. 6
Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag	blz. 8
1.1 Aanleiding onderzoek en probleemformulering	blz. 8
1.2 Aannames/hypotheses bij de start	blz. 8
1.3 Probleemverkenning theoretisch	blz. 9
1.4 Probleemverkenning in praktijk	blz. 9
1.5 Doelstelling van en in het onderzoek	blz. 10
1.6 De onderzoeksvraag	blz. 10
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	blz. 11
2.1 ADHD	blz. 11
2.2 Taakgerichtheid	blz. 12
2.3 Oplossingsgerichte gespreksvoering	blz. 14
2.4 Eerder onderzoek naar verbeteren van taakgerichtheid bij leerlingen met ADHD	blz. 16
2.5 Eerder onderzoek naar oplossingsgericht werken ter verbetering van de taakgerichtheid	blz. 17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	blz. 18
3.1 De onderzoeksstrategie	blz. 18
3.2 De onderzoekscontext	blz. 18
3.3 Onderzoekseenheden	blz. 19
3.4 Methoden en instrumenten	blz. 22
3.4.1 Observatie	blz. 22
3.4.2 Interview	blz. 22
3.5 Onderzoeksprotocol	blz. 23
3.6 Validiteit en betrouwbaarheid	blz. 23

3.7 De data-analyse	blz. 24
3.8 Ethiek	blz. 25
Hoofdstuk 4 Resultaten: presentatie en analyse van de data	blz. 26
4.1 Rapportages leerlingen	blz. 26
4.2 Observaties met behulp van de tijdsteekproef	blz. 28
4.3 Rapportage leerkracht	blz. 32
4.4 Samenvatting logboek	blz. 34
4.5 Samenvatting resultaten	blz. 36
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	blz. 38
5.1 Conclusies naar aanleiding van de leerlingrapportages	blz. 38
5.2 Conclusies naar aanleiding van de tijdsteekproef	blz. 38
5.3 Conclusies naar aanleiding van de leerkrachtrapportage	blz. 39
5.4 Conclusies betreffende de onderzoeksvraag	blz. 39
5.5 Aanbevelingen	blz. 41
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	blz. 42
6.1 Technische evaluatie	blz. 42
6.2 Persoonlijke evaluatie	blz. 44
Literatuur	blz. 46
Bijlage 1 DSM-IV-TR	blz. 47
Bijlage 2 Tijdsteekproef	blz. 48
Bijlage 3 Uitwerking zevenstappendans voor onderzoek	blz. 50
Bijlage 4 Interviewschema	blz. 52
Bijlage 5 Verslagen oplossingsgerichte gesprekken	blz. 53
Bijlage 6 Resultaten tijdsteekproeven	blz. 73
Bijlage 7 Aanvullingen leerkracht op ‘plannen en organiseren’	blz. 77
Bijlage 8 Aanvullingen leerkracht op ‘concentreren’	blz. 79
Bijlage 9 Uitgewerkt proces leerling A	blz. 81

Samenvatting

Help me!! Of kan ik het zelf? is een onderzoek over het verbeteren van de taakgerichtheid bij kinderen met ADHD middels oplossingsgerichte gespreksvoering. De onderzoeksvraag was: Heeft het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken volgens de zevenstappendans, effect op de taakgerichtheid van leerlingen met de diagnose ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert? Het onderzoek is uitgevoerd bij vijf leerlingen van 10 en 11 jaar met de diagnose ADHD. Deze leerlingen verschilden daarnaast op meerdere kenmerken.

Er is gekozen voor een casestudy van deze vijf individuen. Als onderzoeksmethode is er geobserveerd met behulp van de tijdsteekproef en zijn er semigestructureerde interviews afgenomen bij deze leerlingen en de leerkracht van hun groep. Daarnaast is gedurende het onderzoek een logboek bijgehouden door de onderzoeker.

De gevonden resultaten waren uitsluitend positief: alle leerlingen rapporteerden een vooruitgang. Deze vooruitgang varieerde voor ‘plannen en organiseren’ tussen 1,5 en 5 punten en voor ‘concentreren’ tussen 1 en 4 punten op een schaal van 10. Bij alle leerlingen werd met behulp van de tijdsteekproef een positieve ontwikkeling gemeten op het onderdeel ‘aandacht gericht houden’. Deze varieerde van 26% tot 104%. De leerkracht gaf voor alle leerlingen een vooruitgang aan op de gebieden ‘plannen en organiseren’ en ‘concentreren’. Deze varieerde respectievelijk tussen 1 en 4,5 punten en tussen 1 en 4 punten op een schaal van 10. Tegen de eenduidige conclusie dat de oplossingsgerichte gesprekken effect hadden op de taakgerichtheid van de leerlingen, worden enkele argumenten ingebracht. Door de uitgevoerde triangulatie was het mogelijk genuanceerde uitspraken te doen. De wekelijkse gestructureerde gesprekken, waarbij de leerlingen ook gedurende de week veel directe feedback kregen en de afspraken visueel gemaakt werden, bleken mee te werken aan een groei in taakgerichtheid van deze leerlingen. En zoals men vanuit het oplossingsgericht werken ook zegt: “Work on what works” (Berg & Jong, 2009). Oftewel, stop met wat niet werkt en ga door met wat wel werkt. En voor de betrokken leerlingen is gebleken: niet meer... Help me!! Maar... ik kan het zelf!

Sleutelwoorden: ADHD, taakgerichtheid, oplossingsgerichte gespreksvoering, zevenstappendans.

Introductie

Sinds 2009 werk ik op basisschool Het Venster in Gemert. Acht jaar geleden ben ik afgestudeerd en vervolgens direct begonnen met werken in groep 8. Vervolgens heb ik 4 jaar gewerkt in een kleutergroep. De eerste twee jaar heb ik naast mijn werk een studie gevolgd, HBO Pedagogiek, in 2006 heb ik hiervoor mijn diploma behaald. De afgelopen 3 jaar heb ik op mijn huidige school gewerkt in groep 6.

Dit onderzoek ben ik gaan doen in het kader van de opleiding tot gedragsspecialist. Ik heb altijd een grote interesse gehad in het gedrag van kinderen en hoe ik dit het beste kan begeleiden. Ook ervaar ik in mijn werksituatie dat de kennis op dit gebied vrij minimaal is. De groep 6 die ik op dit moment lesgeef bestaat uit 31 leerlingen van 9-11 jaar. Veel van deze leerlingen hebben op verschillende gebieden extra aandacht en begeleiding nodig, zowel op cognitief gebied als op het gebied van gedrag. Er zitten veel leerlingen in met een zwakke concentratie, een lage taakgerichtheid en een korte spanningsboog. Ook zitten in deze klas vijf leerlingen die de diagnose ADHD¹ hebben. Met deze leerlingen loop ik regelmatig vast met name vanwege de grote mate van zelfstandig werken die ik in deze groep van hen verwacht. De leerlingen moeten taakgericht en zelfstandig kunnen werken, zodat ik de mogelijkheid heb om ondertussen andere leerlingen in de klas te begeleiden. De leerlingen met de diagnose ADHD hebben moeite met het taakgericht werken en hebben dus regelmatig aandacht nodig die ik ze op dat moment eigenlijk niet kan geven. Ook na verschillende interventies middels bijvoorbeeld straffen en belonen of visualiseren van mijn verwachtingen, blijft dit moeilijk. In verband met de ontwikkelingen rondom passend onderwijs, zullen steeds meer leerlingen met gedragsproblemen en/of gedragsstoornissen in het regulier basisonderwijs blijven. Ook voor deze leerlingen zal een plek gevonden moeten worden. Ook deze leerlingen moeten voorzien worden in begeleiding passend bij hun onderwijsbehoeften (Schuman, 2007). Verder is het duidelijk dat ADHD de meest voorkomende kinderpsychiatrische stoornis is in Nederland (Buitenbeentjes, aflevering 3, ADHD, 2005). Het is dus mijns inziens van belang om voor deze relatief grote groep leerlingen de juiste begeleiding te kunnen bieden. Ik voer dit onderzoek dan ook uit met de vijf leerlingen met de diagnose ADHD in deze groep. Ik hoop met dit onderzoek te bereiken dat ik meer duidelijkheid krijg over wat deze leerlingen nodig hebben om hun taakgerichtheid te verbeteren en om mijn verwachtingen van deze leerlingen kritisch te bekijken. Verder hoop ik te leren of ik oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Dijk, 2009) kan inzetten bij het verbeteren van de

¹ Attention Deficit Hyperactivity Disorder (in Nederland ook wel Aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit genoemd).

taakgerichtheid bij leerlingen met ADHD. Uit de literatuur die we binnen de opleiding tot nu toe hebben bestudeerd, komt steeds naar voren dat het mogelijk moet zijn om verschillende soorten gedragsproblemen van verschillende zwaarte via deze manier van werken op te lossen. Ik wil graag onderzoeken of dit ook van toepassing is bij leerlingen met de diagnose ADHD.

Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding onderzoek en probleemformulering

De groep die ik momenteel lesgeef is behoorlijk groot en heeft een flinke diversiteit aan niveaus. Daarom is het van belang dat alle kinderen voldoende zelfstandig en taakgericht kunnen werken. De vijf leerlingen met ADHD in deze groep hebben hier moeite mee en daardoor loop ik met deze leerlingen regelmatig vast.

Medicatie zou een mogelijke oplossing zijn bij deze leerlingen. Experts benadrukken dat medicatie (eventueel in combinatie met bijvoorbeeld cognitieve gedragstherapie of andere vormen van begeleiding) het meest gunstige effect heeft bij kinderen met ADHD, onder andere op hun taakgerichtheid (Van Lieshout, 2009). De algemene tendens die ik echter bemerk bij ouders, is dat zij vrij negatief staan tegenover het geven van medicatie aan hun kinderen.

Mijn eigen mening over het inzetten van medicatie is overigens ook wat terughoudend. Vanuit mijn eigen overtuigingen kijk ik ook niet positief aan tegen het dagelijks geven of nemen van welke medicatie ook.

De realiteit is echter dat een kind met ADHD moet leren zijn aandacht erbij te houden en/of zijn impulsiviteit en hyperactiviteit te controleren. Hierin moet hij begeleid worden.

Het begeleiden zoals die wordt vormgegeven bij het oplossingsgericht werken, sprak mij al vanaf het begin van de opleiding aan vanwege de positieve instelling en het aanspreken van de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen. Vandaar dat ik ervoor heb gekozen om te gaan bekijken in hoeverre deze aanpak aansluit bij de begeleiding van een leerling met ADHD.

1.2 Aannames/hypotheses bij de start

Om een leerling met ADHD te begeleiden worden een aantal aandachtspunten genoemd waaronder:

- Direct straffen of belonen (snelle feedback);
- Consequent reageren;
- Visualiseren;
- Kleine stapjes;
- Overzicht creëren;
- Self monitoring (zelf regulatie).

(Jeninga, 2005; Lieshout, 2009)

Het oplossingsgericht werken sluit mijns inziens aan op een aantal van deze aandachtspunten. Men neemt kleine stapjes, creëert overzicht samen met de leerlingen laat de leerlingen hun eigen gedrag reguleren. Echter, het oplossingsgericht werken vraagt ook veel van de reflectievaardigheden van een leerling en ook het zelf reguleren van zijn gedrag naar aanleiding van de gesprekken (Berg & Jong, 2009). Dit is voor een leerling met ADHD vaak juist moeilijk (Jeninga, 2005).

Mijn hypothese is dat het effect van het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, op de taakgerichtheid van een leerling met ADHD, positief zal zijn. Hierbij verwacht ik wel dat het van belang is om de leerling goed te begeleiden, niet alleen tijdens de oplossingsgerichte gesprekken, maar ook bij het uitvoeren van de gemaakte plannen.

1.3 Probleemverkenning theoretisch

ADHD is de meest voorkomende kinderpsychiatrische stoornis in Nederland (Buitenbeentjes, aflevering 3, ADHD, 2005). Wereldwijd is een gemiddelde prevalentie van 5,3 procent aangetoond bij jongeren tot 18 jaar (Rommelse & Oosterlaan, 2009). De gemiddelde leerkracht op het basisonderwijs heeft 0,5 kinderen met ADHD in zijn klas. Dit varieert van 0,35 ADHD-kinderen per leerkracht op het regulier basisonderwijs tot 1,7 kinderen per leerkracht in het speciaal onderwijs (Foekema, 2004). Herkenbaar is dus dat vrijwel elke leerkracht in het basisonderwijs te maken heeft, heeft gehad of nog zal hebben, met leerlingen met ADHD. Deze leerlingen hebben allemaal hun eigen onderwijsbehoeften waarop een leerkracht aan zal moeten sluiten. De taakgerichtheid van deze leerlingen is wisselend. Dit is ook afhankelijk van onder andere medicatie of andere begeleiding voor deze leerlingen. Feit is echter wel dat men passend onderwijs moet bieden voor deze leerlingen.

1.4 Probleemverkenning in praktijk

Zoals beschreven in de introductie heb ik een groep 6 met vijf leerlingen met ADHD. Deze leerlingen hebben allemaal begeleiding nodig gericht op hun werkhouding en taakgerichtheid. Helaas speelt de groepsgrootte en het grote aantal leerlingen met bepaalde extra onderwijsbehoeften ook een rol in de mogelijkheden tot begeleiding. Dit speelt voor mijn gevoel ook mee in het vastlopen bij deze begeleiding. Hierdoor ben ik echt zoekende naar een passende manier van begeleiden, zowel voor de leerlingen als voor mezelf.

1.5 Doelstelling van en in het onderzoek

De doelstelling in het onderzoek kan als volgt omschreven worden:

- Na de uitvoering van dit onderzoek ben ik zelf vaardig in oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen met ADHD;
- Na de uitvoering van dit onderzoek kan ik de effecten van deze oplossingsgerichte gespreksvoering op de taakgerichtheid van leerlingen met ADHD beschrijven.

De doelstelling van het onderzoek is wat breder, namelijk:

- Oplossingsgerichte gespreksvoering inzetten bij kinderen met gedragsstoornissen voor verbetering op diverse gebieden, waardoor de band tussen leerkracht en leerling positief blijft.

1.6 De onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Heeft het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken volgens de zevenstappendans, effect op de taakgerichtheid van leerlingen met de diagnose ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert?

Ter beantwoording van deze vraag zullen de volgende deelvragen onderzocht worden:

- Rapporteren leerlingen met ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert effect op hun taakgerichtheid, door het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken?
- Kan, door middel van observaties, effect gemeten worden op de taakgerichtheid van leerlingen met ADHD van 9 en 10 jaar uit groep 6 op BS Het Venster in Gemert, door het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken?
- Rapporteert de leerkracht van leerlingen met ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert, effect op de taakgerichtheid van deze leerlingen door het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In mijn onderzoek ga ik me richten op kinderen met ADHD en hun taakgerichtheid. In onderstaande paragraaf worden deze begrippen verduidelijkt. Mijn centrale onderzoeksvraag is: Heeft het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken volgens de zevenstappendans, effect op de taakgerichtheid van leerlingen met de diagnose ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert? Ik zal in deze paragraaf de begrippen ADHD, taakgerichtheid en de uitgangspunten van het oplossingsgericht werken beschrijven. Daarnaast beschrijf ik onderzoek dat reeds gedaan is naar het verbeteren van deze taakgerichtheid bij kinderen met ADHD.

2.1 ADHD

Volgens Lieshout (2009) staat ADHD voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder of in Nederland ook wel Aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit genoemd. Het is een neurobiologische stoornis, een ontwikkelingsstoornis van het inhibitiesysteem, het remsysteem. De executieve regelfuncties (controlemechanismen) van de hersenen werken niet goed, waardoor problemen ontstaan 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. Hierdoor kunnen problemen ontstaan in het sociaal-emotioneel functioneren en in het leerproces. De basis van ADHD is dus neurologisch, maar het heeft gevolgen op veel gebieden, cognitief, sociaal, emotioneel en pedagogisch.

ADHD behoort tot de zogenaamde externaliserende psychische stoornissen. De DSM-IV-TR kent vier subtypen:

- Het gecombineerde type, met zowel aandachts- als hyperactiviteits- en impulsiviteitsproblemen;
- Het overwegend onoplettende type, met ernstige en aanhoudende aandachtsproblemen, bij wie vooral onderactiviteit, apathie en slaperigheid opvallen. Dit type wordt ook wel ADD genoemd. Doordat zij minder gedragsgestoord zijn, dreigen de bij deze groep veel voorkomende angstproblemen niet behandeld te worden;
- Het overwegend hyperactieve-impulsieve type, met vooral ernstige aanhoudende impulsiviteit en hyperactiviteit;

- ADHD-NAO (niet anderszins omschreven): er is wel sprake van uitgesproken aandachtsproblemen of hyperactiviteit-impulsiviteit, maar deze zijn niet zo ernstig als bij een van de andere ADHD-typen.

Het gaat bij kinderen met ADHD dus vaak om aandachtstekort, hyperactiviteit en/of impulsiviteit (Verhulst, 2002).

2.2 Taakgerichtheid

Om ook de betekenis van taakgerichtheid te verduidelijken hieronder een beschrijving van dit begrip. Onder taakgericht werken worden de volgende drie onderdelen verstaan:

1. Activiteiten plannen en organiseren.
2. De aandacht ergens op gericht houden.
3. De uitvoering van een taak volhouden.

Om deze onderdelen uit te kunnen voeren hebben we een aantal vaardigheden nodig. Deze vaardigheden worden ook wel executieve functies genoemd. Onder executieve functies verstaan we het gebruiken van bepaalde denkvaardigheden waarmee we doelen kiezen en realiseren of waarmee we oplossingen voor problemen bedenken. Deze vaardigheden zijn: planning, organisatie, timemanagement, werkgeheugen (informatie in het geheugen kunnen houden en opnieuw gebruiken) en metacognitie (stapje terug doen om jezelf en de situatie te kunnen overzien). Ook verstaan we hieronder het sturen en aanpassen van ons gedrag. Dit doen we door de volgende vaardigheden: reactie-inhibitie (denken en dan pas doen), emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie (efficiënt en op tijd beginnen), flexibiliteit en doelgericht doorzettingsvermogen. Al deze vaardigheden zijn dus nodig om taakgericht te kunnen werken (Dawson & Guare, 2011).

Kinderen met ADHD hebben, zoals Lieshout (2009) beschrijft, moeite met verschillende executieve regelfuncties. Volgens Dawson en Guare (2011) hebben deze leerlingen de meeste problemen met het werkgeheugen, flexibiliteit, planning, organisatie en volgehouden aandacht. Daarnaast hebben kinderen die voldoen aan de criteria voor het gecombineerde subtype meer problemen dan de onoplettendheidsgroep als het gaat om emotieregulatie, reactie-inhibitie en metacognitie. Van deze executieve functies wil ik dan ook een wat uitgebreidere beschrijving geven.

Werkgeheugen

Dit is de vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken. Daarbij gaat het erom eerder geleerde vaardigheden, ervaringen of probleemoplossingsstrategieën toe te passen in een actuele of toekomstige situatie.

Flexibiliteit

De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt. Het gaat daarbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.

Planning

Het vermogen om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Het gaat daarbij ook om het vermogen om beslissingen te nemen over waar we onze aandacht op moeten richten of niet.

Organisatie

Het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen.

Volgehouden aandacht

De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

Emotieregulatie

Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren en te sturen.

Reactie-inhibitie

Het vermogen om na te denken voor je iets doet; de vaardigheid om een reactie uit te stellen of tegen te houden, gebaseerd op het vermogen om verschillende factoren te beoordelen.

Kinderen die moeite hebben met reactie-inhibitie zijn impulsief, zeggen of doen dingen zonder eerst na te denken, waardoor ze vaak problemen krijgen met ouders, leraren en leeftijdgenoten.

Metacognitie

Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt. Het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie (door jezelf bijvoorbeeld te vragen: ‘Hoe breng ik het er vanaf?’ of ‘Hoe heb ik het gedaan?’)

Volgens de DSM-IV-TR laten kinderen met ADHD minimaal een aantal zaken zien. Dit heb ik in bijlage 1 uiteen gezet. Als ik deze onderdelen van de DSM-IV-TR bekijk, wordt duidelijk zichtbaar dat men de executieve functies die hierboven beschreven zijn, nodig heeft voor een goede uitvoering van deze punten.

Aangezien oplossingsgerichte gespreksvoering uitgaat van het zoeken naar vaardigheden, mogelijkheden en minder kijkt naar problemen en wat het kind niet kan (Berg & Jong, 2009), wil ik me vooral gaan richten op de executieve functies die volgens Dawson en Guare (2011) moeilijk zijn voor kinderen met ADHD en niet zozeer op de onderdelen van de DSM-IV-TR.

2.3 Oplossingsgerichte gespreksvoering

De uitgangspunten van oplossingsgerichte gespreksvoering wil ik hier verder uit gaan werken, zodat ik niet alleen het onderwerp waar we aan gaan werken belicht, maar ook de manier waarop we dit gaan doen.

Oplossingsgericht werken is ontwikkeld door Steve de Shazer, Insoo Kim Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee. Hun cliënten wilden graag kleine, concrete veranderingen in hun dagelijks leven. Na het onderzoeken van hun therapie, ontdekten ze dat veranderingen plaatsvinden in kleine stapjes, en uiteindelijk leiden naar grotere, blijvende veranderingen. Ook ontdekten ze dat het niet altijd noodzakelijk is om problemen helemaal te analyseren. Het bleek vaak effectiever te zijn om direct te gaan zoeken naar de gewenste verandering. Hierdoor ontstond een nieuwe manier van werken. De cliënt wordt gezien als competent en hij heeft slechts hulp nodig om de door hem gewenste veranderingen voor te kunnen stellen en te kunnen beschrijven. Er wordt gewerkt vanuit werkzame dingen die de cliënt zelf al doet (Berg & Jong, 2009).

Wanneer men werkt vanuit een oplossingsgerichte benadering, dan zijn een aantal punten belangrijk.

- Men kiest ervoor zich te concentreren op uitzonderingen (op het probleem).
- De benadering kenmerkt zich door respect voor andere mensen.
- Men streeft ernaar de cliënt te helpen bij het bereiken van zijn doelen op de voor hem meest geschikte manier.
- Men beschouwt de verschillende technieken van het oplossingsgerichte model als belangrijke hulpmiddelen bij het werk.

Een aantal van deze technieken zijn de volgende:

- Yes-setting creëren. Dit houdt in dat men vragen stelt waarop al bekend is dat het antwoord 'ja' is. Dit zorgt ervoor dat een positieve relatie opgebouwd kan worden en het geeft de ander een welkom en veilig gevoel.
- Spiegelen en sporen. Hierbij wordt goed geluisterd en gaat men op zoek naar kernwoorden die men kan reflecteren. Ook gebruikt men woorden die de gesprekspartner ook gebruikt. Men spiegelt de gesprekspartner hierin.
- Men gaat uit van de goede bedoelingen van de ander. Dat men altijd goede bedoelingen heeft bij wat men doet.
- Mee gaan in de beleving van de cliënt. Dat geeft hen het gevoel dat we samenwerken.
- Proberen een gelijke doelstelling te vinden met de cliënt.
- Respect hebben voor het wereldbeeld van de ander.
- Positieve feedback geven.
- De nadruk leggen op de competentie en capaciteiten van de ander.
- Positieve veranderingen signaleren en benoemen.

(Mahlberg & Sjoblom, 2011)

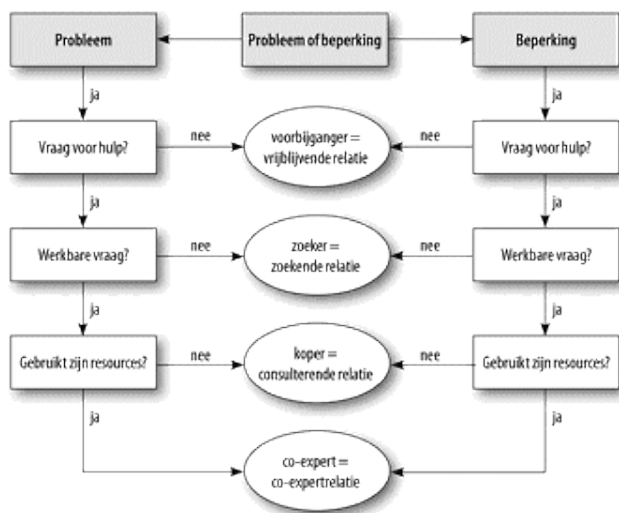


Cauffman en Van Dijk (2009) hebben deze uitgangspunten omgezet naar een manier van werken in het onderwijs.

Zij spreken over de zevenstappendans waarin deze punten allemaal terugkomen. Zie ook de afbeelding hiernaast. Deze stappen kun je door elkaar nemen, hoeven niet per se in een vaste volgorde genomen te worden. Zoals misschien al

zichtbaar wordt komen de uitgangspunten van de oplossingsgerichte gespreksvoering terug in deze zevenstappendans. De manier waarop ik deze stappen ingezet heb in mijn onderzoek

beschrijf ik in bijlage 3.



Verder spreken Cauffman en Van Dijk (2009) ook over een flowchart. Het is namelijk belangrijk om te bekijken met wat voor type gesprekspartner je te maken

hebt in deze oplossingsgerichte gesprekken.

Met een voorbijganger is het erg moeilijk om een oplossingsgericht gesprek aan te gaan. Met een zoeker is er wel vraag voor hulp, maar moet men via het gesprek eerst een werkbare vraag gaan formuleren. Wanneer men met een koper te maken heeft zal men goed aan de slag kunnen gaan door middel van de zevenstappendans. Het wordt dan mogelijk om samen te gaan zoeken naar oplossingen voor het probleem van de gesprekspartner en om hem/haar op een oplossingsgerichte manier te begeleiden. Het is dus belangrijk om wanneer je met een leerling praat ook te bekijken met wat voor soort relatie je te maken hebt om vervolgens de juiste vragen te stellen en de juiste stappen te nemen binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering.

Bannink (2007) heeft een handboek gemaakt waarin wordt beschreven op welke manier oplossingsgericht werken kan worden toegepast. Zij beschrijft hierin verschillende oplossingsgerichte vragen die gesteld kunnen worden op verschillende momenten in de begeleiding van een leerling of andere cliënt. De oplossingsgerichte theorie heeft Bannink (2007) ondergebracht in een aantal protocollen die een leidraad bieden voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken.

2.4 Eerder onderzoek naar verbeteren van taakgerichtheid bij leerlingen met ADHD

In verschillende onderzoeken wordt voor het verbeteren van de taakgerichtheid bij leerlingen met ADHD verwezen naar de Beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 1995). Middels deze beertjes leren de leerlingen vier stappen om hun werk aan te pakken. De bedoeling is dat deze stappen in vier verschillende fasen aangeboden worden en het kind deze vervolgens zelfstandig gaat toepassen in zijn werk.

Verder wordt door Van Lieshout (2009) genoemd dat de self-monitoring en peer-tutoring technieken vaak het meest effectief blijken. Bij self-monitoring leert een leerling zelf doelen stellen, het proces voor het behalen van deze doelen bewaken en zichzelf te belonen. Bij peer-tutoring helpt een andere leerling de leerling met ADHD met de leerstof. Het is volgens Van Lieshout (2009) ook belangrijk dat de leerling wordt betrokken bij een taak, meer verantwoordelijkheid krijgt en hij keuzes kan maken met betrekking tot de leertaken.

Afleiding moet weggenomen worden, er moet veel positieve feedback gegeven worden en de leermethode moet worden aangepast aan het individuele kind. Het is van belang dat ouders, leerling en leerkracht betrokken zijn bij de aanpak van de taakgerichtheid.

Volgens Starink-van Rooij (2011) heeft de OPA strategie² een positief effect. Zij geeft in haar onderzoek aan dat het belangrijk is om de leerling actief te betrekken, de leerling complimenten te geven zodat hij of zij zich competent blijft voelen en succeservaringen laat opdoen. De punten die zij beschrijft worden in het oplossingsgericht werken ook ingezet.

2.5 Eerder onderzoek naar oplossingsgericht werken ter verbetering van de taakgerichtheid

Over het effect van oplossingsgericht werken met kinderen met ADHD op hun taakgerichtheid is zeer weinig bekend. Er worden wel duidelijke aanbevelingen gedaan over passende vraagstellingen voor deze leerlingen in Mahlberg en Sjöblom (2011), namelijk het inzetten van toekomstgerichte vragen. Echter wat het effect hiervan is, is niet bekend. In het onderzoek van Elk-de Boer (2011) is gewerkt met Kids' skills van Furman (2009). Het betreft hier twee leerlingen met een zwakkere taakgerichtheid waarbij men wekelijks met de leerlingen gewerkt heeft. Zij geeft aan dat de taakgerichtheid van beide leerlingen verbeterd is en spreekt de verwachting uit dat dit kwam door het structurele karakter, de wekelijkse follow-up gesprekken en de dagelijkse positieve feedback. Deze onderdelen komen ook in de zevenstappendans naar voren zoals in dit onderzoek gebruikt. Daarnaast wordt in het onderzoek van Adriaans (2011) duidelijk dat het toepassen van dezelfde methode Kids' skills, positief werkt bij kinderen met zwakke executieve functies. In dit geval kinderen met een autisme spectrum stoornis en kinderen met de diagnose 'developmental coordination disorder'. Een aantal zwakke executieve functies komt bij deze kinderen overeen met de zwakke executieve functies van kinderen met ADHD. Namelijk meta-cognitie, flexibiliteit, planning en organisatie. Middels vragenlijsten en observaties heeft Adriaans (2011) een vooruitgang gemeten in deze executieve functies bij de deze leerlingen. Er is dus reden om te verwachten dat deze manier van werken een positieve ontwikkeling teweeg zou kunnen brengen.

² OPA staat voor orthopedagogische afstemming, beschreven door te Braake en Meerwaldt (2000).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de manier waarop dit onderzoek heeft plaatsgevonden, de wijze waarop de data analyse is vormgegeven en hoe de validiteit en betrouwbaarheid gewaarborgd zijn. Tevens komt aan de orde hoe ik rekening heb gehouden met een aantal ethische overwegingen. In dit hoofdstuk worden de vijf participanten gekarakteriseerd.

3.1 De onderzoeksstrategie

Om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag heb ik praktijkonderzoek gedaan; de focus lag op een praktijkvraag. Het beste is dit praktijkonderzoek te omschrijven als een individugericht onderzoek. Zoals beschreven in Harinck (2009), richt dit onderzoek zich op het handelen van een professional (in dit geval de leerkracht) met één of enkele (in dit geval vijf) leerlingen. Het gaat hierbij om een gevalstudie ofwel een casestudy. Het doel hierbij is het op papier zetten van een door de onderzoeker uitgevoerde begeleiding zodat deze voor een breder publiek toegankelijk wordt. Het gaat in dit geval om het beschrijven van het werken met de zevenstappendans van Kaufmann en Van Dijk (2009) uit het oplossingsgericht werken, gericht op het verbeteren van de taakgerichtheid van kinderen met ADHD. Bij dit onderzoek is het prettig dat de gehele casus inclusief de volledige context, goed in beeld kan worden gebracht en dus ook vergeleken kan worden met andere individuele casussen. Een duidelijk nadeel is dat de conclusies die in dit onderzoek getrokken worden, niet veralgemeniseerd kunnen worden. Het doel van dit onderzoek was dan ook het omschrijven van de werking van oplossingsgerichte gespreksvoering in déze gevallen en met déze context. Daarnaast ging het ook om het beschrijven van eventuele verbeterpunten voor de toekomst en het uitbreiden en verbeteren van deze manier van werken ten behoeve van andere contexten en individuen.

3.2 De onderzoekscontext

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 6 op basisschool het Venster in Gemert. Dit is een reguliere basisschool en heeft 268 leerlingen verdeeld over 10 groepen. De groep waar het onderzoek heeft plaatsgevonden heeft 31 leerlingen. Ongeveer 1/3 van de klas scoort bij één of meer van de basisvakken (taal, rekenen, spelling en lezen) onvoldoende. Ongeveer 1/3 van de klas laat opvallend externaliserend of internaliserend gedrag zien. Er zitten veel leerlingen met een zwakke concentratie, een lage taakgerichtheid en een korte spanningsboog. Dit zijn erg hoge percentages, hoger dan het landelijk gemiddelde. Hierdoor wordt in deze groep waar

mogelijk extra begeleiding ingezet. Dit is echter steeds tijdelijk en niet structureel mogelijk vanwege financiële redenen. De school heeft hier verder geen duidelijk beleid in uitgezet. Dit onderzoek laat zien dat inzet van iemand die regelmatig gesprekken houdt met de leerlingen, indien mogelijk de eigen leerkracht die hier tijd voor krijgt, effectief is.

3.3 Onderzoekseenheden

In dit onderzoek heb ik vijf leerlingen met de diagnose ADHD begeleid in de leeftijd van 9-10-11 jaar uit groep 6 op basisschool het Venster in Gemert. Naast deze vijf leerlingen zitten nog drie leerlingen in deze groep met een zwakke taakgerichtheid. Deze leerlingen heb ik echter buiten beschouwing gelaten omdat ik juist wilde onderzoeken of het oplossingsgericht werken ook inzetbaar is bij leerlingen met een bepaalde diagnose. Deze acht leerlingen in totaal laten wel de zwakste taakgerichtheid zien binnen deze groep 6.

Hieronder volgt een overzicht van deze leerlingen waarin ik de belangrijkste kenmerken kort uiteengezet heb.

1. T, jongen van 11 jaar en 1 maand.

T heeft de diagnose ADHD van het gecombineerde type. Hij krijgt hiervoor Ritalin. Verder krijgt T elke 2 weken neurofeedback. T is toen hij 4 jaar was geadopteerd. Hij komt oorspronkelijk uit Ethiopië. In groep 2 is hij blijven zitten vanwege zijn taalontwikkeling. In de andere groepen heeft hij steeds intensieve extra begeleiding gehad van de leerkracht, onderwijsondersteuner en remedial teacher op cognitief gebied en op het gebied van gedrag. In groep 1/2 ging het bij deze leerling met name om zijn ongeremdheid, vervolgens werd er gewerkt aan zijn taakgerichtheid en werkhouding en dit is vrijwel elk schooljaar teruggekomen als aandachtspunt. Er is met deze leerling gewerkt met verschillende beloningssystemen, de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 1995), een aparte plek in de groep en concentratie oefeningen. Op cognitief gebied is met deze leerling gewerkt middels pre-instructie, verlengde instructie en huiswerk op het gebied van spelling, technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen. T heeft een gemiddeld IQ van 87, met een groot verschil tussen het verbale IQ (94) en het performale IQ (74). De taakgerichtheid van T is volgens de leerkracht te omschrijven als laag waarbij hij erg veel reageert op zijn omgeving. Met name het gericht houden van zijn aandacht en de uitvoering van een taak volhouden lukt T vaak niet.

2. J1, jongen van 10 jaar en 0 maanden.

J1 heeft de diagnose ADHD van het gecombineerde type. Hij krijgt hiervoor geen medicatie. Wel krijgt hij elke maand neurofeedback. J1 heeft sinds de kleutergroepen intensieve begeleiding gehad van de leerkracht op gedragsgebied. Deze begeleiding was met name gericht op de aandacht die J1 op een negatieve manier opeiste van de leerkracht en de andere leerlingen in de groep. Er is met hem gewerkt met diverse beloningssystemen, een kantoortje wat hij om zijn tafel kon zetten, de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 1995) en een heen- en weerschrift met de ouders. De taakgerichtheid van J1 is volgens de leerkracht te omschrijven als laag, waarbij hij veel contact zoekt met zijn omgeving en veel rondloopt door de groep. Het gaat hierbij voornamelijk om het gericht houden van zijn aandacht en de uitvoering van een taak volhouden.

3. J2, jongen van 9 jaar en 11 maanden.

J2 heeft de diagnose ADHD van het gecombineerde type en daarnaast de diagnose PDD-NOS³. Hij krijgt hiervoor geen medicatie. Ook wordt er nog geen andere therapie ingezet. Hij is aangemeld voor ambulante begeleiding; er is een rugzak aangevraagd voor school en een persoonsgebonden budget voor thuis. Verder staat hij op de wachtlijst voor een Tom (theory of mind) training. J2 heeft sinds de kleutergroepen begeleiding gehad van de leerkracht op het gebied van gedrag. Hij heeft gewerkt in kleine groepjes aan zijn sociaal emotionele ontwikkeling middels speltherapie, er is gewerkt met een aantal beloningssystemen, er is een heen- en weerschriftje geweest met de ouders, een pictogram op tafel waarmee hij zijn gevoelens kon aangeven en wekelijkse gesprekjes over zaken op sociaal emotioneel gebied om hem de ruimte te bieden zijn gevoel te kunnen uiten. J2 heeft een gemiddeld IQ van 111 met daarin een groot verschil tussen zijn verbale IQ (124) en performale IQ (98). De taakgerichtheid van J2 is volgens de leerkracht te omschrijven als vrij goed ten opzichte van de andere 4 participanten, waarbij hij wel veel hulp biedt aan anderen om hem heen en zeer vaak naar de klok kijkt en daarmee tijd verspilt. Het plannen en organiseren is voor J2 vooral in ongestructureerde situaties vrij moeilijk. Het volhouden van een taak is ook wat moeilijker. Voornamelijk omdat hij na een tijdje erg gericht is op de klok en hier telkens weer opnieuw naar blijft kijken.

³ Pervasive developmental disorder, not otherwise specified. Een stoornis uit het autismespectrum. In Nederland ook wel pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven, genoemd.

4. A, meisje van 10 jaar en 4 maanden.

A heeft de diagnose ADHD van het overwegend onoplettende type. Ze krijgt hiervoor Ritalin. Er wordt nog geen andere therapie ingezet. Ouders zijn nog aan het bekijken welke interventie zij het meest passend vinden voor A. A heeft sinds de kleutergroepen intensieve begeleiding gehad op cognitief gebied en op het gebied van gedrag. Ze is wekelijks begeleid middels pre-instructie, verlengde instructie en huiswerk op het gebied van rekenen, technisch lezen en spelling. Op het gebied van gedrag is A met name begeleid voor haar taakgerichtheid en werkhouding. Ze heeft gewerkt met verschillende beloningssystemen, de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 1995), een kantoortje, wekelijkse individuele gesprekjes voor het uiten van haar gevoelens en concentratieoefeningen. Ze heeft een IQ van 92. De taakgerichtheid van A is volgens de leerkracht te omschrijven als zeer laag, waarbij ze veel rondkijkt en dromerig overkomt. Plannen en organiseren is voor A vaak erg moeilijk en ze wordt hierin dan ook vaak door de leerkracht begeleid. Ook het gericht houden van de aandacht lukt A vaak niet. Een taak volhouden is lastig, ze kijkt vaak rond of droomt wat weg. Dit kan zijn door afleiding van buitenaf, maar kan ook komen vanuit haarzelf.

5. N, meisje van 10 jaar en 7 maanden.

N heeft de diagnose ADHD van het overwegend onoplettende type. Tevens heeft ze de diagnose PDD-NOS. Ze krijgt hiervoor Ritalin. Ze heeft 2 jaar in groep 1 gezeten. N heeft sinds de kleutergroepen intensieve begeleiding gehad van de leerkracht, onderwijsondersteuner en remedial teacher, op cognitief gebied en op het gebied van gedrag. Ze is wekelijks begeleid middels pre-instructie, verlengde instructie en huiswerk op het gebied van rekenen, technisch lezen en spelling. Op het gebied van gedrag heeft N gewerkt met verschillende beloningssystemen en wekelijkse individuele gesprekjes gehad voor het uiten van haar gevoelens en het verbeteren van haar weerbaarheid. Ze heeft een IQ van 76. De taakgerichtheid van N is volgens de leerkracht te omschrijven als laag, waarbij ze veel rondkijkt en dromerig overkomt. Het gericht houden van de aandacht is erg moeilijk voor N. Ook zij kan moeilijk een taak volhouden, kijkt dan vaak rond of droomt weg, door afleiding van buitenaf of vanuit haarzelf.

3.4 Methoden en instrumenten

Ik heb twee verschillende onderzoeksmethoden gebruikt voor dit onderzoek. Ik heb observaties uitgevoerd en interviews afgenomen. Daarnaast heb ik een onderzoekslogboek bijgehouden waarin ik alle opvallende zaken heb genoteerd. Bij alle interviews en in het logboek is onderscheid gemaakt tussen drie onderdelen van taakgerichtheid. Het gaat hierbij om ‘activiteiten plannen en organiseren’, ‘de aandacht ergens op gericht houden’ en ‘de uitvoering van een taak volhouden’. Later is gebleken dat ‘de aandacht ergens op gericht houden’ en ‘de uitvoering van een taak volhouden’ zoveel overeenkomsten hadden en onduidelijkheid bij leerkracht en kinderen gaven, dat ik deze samengenomen heb onder de noemer ‘concentreren’. Bij de observatie is onderscheid gemaakt tussen twee onderdelen van taakgerichtheid. Dit laatste vanwege het feit dat het onderdeel ‘de uitvoering van een taak volhouden’ niet via het gebruikte instrument te registreren is.

Hieronder beschrijf ik de onderzoeksmethoden en de instrumenten die ik hiervoor heb ingezet.

3.4.1 Observatie

Bij observatie probeert een onderzoeker passief te blijven en zo objectief mogelijke gegevens te verkrijgen. Voor dit onderzoek is de taakgerichtheid van de leerlingen met ADHD geobserveerd via een gestructureerde observatie (Harinck, 2009). Hiervoor is de tijdsteekproef (Jeninga, 2008) in een wat aangepaste versie ingezet. De tijdsteekproef is een instrument om op een gestructureerde manier de taakgerichtheid van leerlingen gedurende het zelfstandig werken te observeren. Van belang bij deze gestructureerde observaties is dat duidelijk is:

- Wanneer, hoelang en waar wordt geobserveerd.
- Op welk gedrag wordt gelet en hoe dit wordt gescoord.
- Hoe het gedrag benoemd dient te worden.
- Hoe het gedrag geregistreerd dient te worden (Harinck, 2009).

De tijdsteekproef geeft over al deze punten duidelijkheid. Dit wordt ook zichtbaar in bijlage 2, waarin de tijdsteekproef, inclusief toelichting, is opgenomen.

3.4.2 Interview

Naast de observatie is een interview afgenomen met de leerkracht die deze leerlingen elke maandag lesgeeft. Dit is een semi-gestructureerd interview. De opzet van het interview is zichtbaar in bijlage 4. Middels dit onderzoeksinstrument krijgen we vanuit een andere

invalshoek verduidelijking over het onderwerp namelijk vanuit de opvattingen van de leerkracht.

Verder zijn met alle vijf de leerlingen oplossingsgerichte gesprekken gevoerd over hun taakgerichtheid. Deze gesprekken zijn ook beschreven en middels schaalvragen (Cauffman & Dijk, 2009) is de verandering die zij over hun taakgerichtheid rapporteren, weergegeven.

3.5 Onderzoeksprotocol

De observatie met behulp van de tijdsteeekproef is bij alle leerlingen drie maal uitgevoerd. Eenmaal aan de start van het onderzoek, om een duidelijke nulmeting te doen. Eenmaal na drie weken van interventie als tussenmeting en eenmaal aan het eind van het onderzoek. De leerkracht is drie maal geïnterviewd, ook eenmaal aan de start, eenmaal na drie weken en eenmaal aan het eind van het onderzoek. De oplossingsgerichte gesprekken volgens de zevenstappendans met de leerlingen hebben zes maal plaatsgevonden, wekelijks gedurende de onderzoeksperiode. Deze gesprekken zijn met de leerlingen één op één gevoerd. De stappen die hierbij genomen zijn en de vragen die gesteld werden zijn te zien in bijlage 3. Na de nulmeting met behulp van de tijdsteeekproef, interview met de leerkracht en inschaling door de leerlingen is het onderzoek begonnen. Wekelijks zijn er met de leerlingen via de zevenstappendans van Cauffman en Van Dijk (2009) gesprekken gevoerd over hun taakgerichtheid en over de veranderingen hierin.

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van een onderzoek te waarborgen moet gekeken worden naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van een onderzoek. Betreffende de herhaalbaarheid wordt bedoeld of de meting bij herhaling hetzelfde oplevert. Betreffende de nauwkeurigheid gaat het erom dat de meting voldoende precies is (Harinck, 2009). In dit onderzoek is de herhaalbaarheid zichtbaar in de tijdsteeekproef. Deze meting zal (naar alle waarschijnlijkheid) een vergelijkbare meting opleveren, ook wanneer een ander de observatie doet of wanneer die op een ander moment gedaan wordt. Dit komt mijns inziens door de objectiviteit die de tijdsteeekproef met zich meebrengt. Er zijn duidelijke richtlijnen hoe deze proef ingevuld moet worden en de keuzemogelijkheden in de proef zijn objectief. Volgens Jeninga (2008) is dit uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten. Ook is de tijdsteeekproef naar mijn mening erg nauwkeurig en kan men hier voldoende precies mee meten wat op een bepaald moment het percentage taakgericht gedrag is.

De interviews met de leerkracht heb ik deels gestructureerd zodat deze in elk geval gericht zijn op het onderwerp van dit onderzoek, taakgerichtheid. Hierdoor zijn de antwoorden al vrij nauwkeurig. Het zou nog nauwkeuriger zijn wanneer het interview volledig gestructureerd wordt, maar mijns inziens krijgen we dan niet zo'n gedetailleerd beeld van de situatie als ik zou willen, omdat de leerkracht dan te weinig ruimte krijgt om eigen informatie te geven. Wanneer ik dit interview met de leerkracht van vorig jaar zou afnemen, dus met iemand anders, zouden hier naar mijn idee vergelijkbare antwoorden uitkomen.

Dan is het ook nog belangrijk dat de instrumenten die men gebruikt bij onderzoek voldoende valide zijn. Het is van belang dat men gebruikt maakt van heldere, eenvoudige schalen en dat men nauwkeurig registreert. Deze schaling is in de tijdsteekproef zichtbaar, maar ook door de schaalvragen die ik in de interviews gebruik is duidelijk wat men in moet vullen. Dit is ook zichtbaar in de opzet van dit interview in bijlage 2. Bij de interviews met de leerkracht heb ik een member check gedaan (Harinck, 2009). Het verslag van het interview is voorgelegd aan de leerkracht om te controleren of de inhoud klopt.

Doordat in het onderzoek meerdere gegevensbronnen gebruikt zijn, heb ik gezorgd voor triangulatie (Harinck, 2009). Er is informatie van verschillende typen informanten, namelijk de leerkracht en vijf leerlingen. Ook zijn er verschillende soorten informatiebronnen gebruikt, namelijk observatie en interviews. Als laatste is er in het onderzoek gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Door de tijdsteekproef en de schalingsvragen werden kwantitatieve gegevens over de taakgerichtheid duidelijk en via de interviews werden hier een aantal kwalitatieve gegevens aan toegevoegd.

Op bovenstaande manier heb ik de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek zoveel mogelijk gewaarborgd.

3.7 De data-analyse

De resultaten van de tijdsteekproef zijn voor de vijf leerlingen in een staafdiagram gezet (Harinck, 2009). Op die manier is de verandering van de taakgerichtheid bij deze leerlingen op de verschillende meetmomenten zichtbaar, maar ook de verschillen tussen de leerlingen onderling. Ook de resultaten van de schalingsvraag zijn in een staafdiagram gezet. Op deze manier is de verandering in hoe de leerlingen hun eigen taakgerichtheid ervaren zichtbaar, maar kan dit ook vergeleken worden met de ervaringen van de leerkracht. De resultaten van het interview heb ik deels in een staafdiagram verwerkt. In dit diagram staan de antwoorden van de leerkracht op de schalingsvraag. Een aantal citaten uit het interview zijn verwerkt ter verduidelijking van de kwantitatieve resultaten in de staafdiagram.

3.8 Ethiek

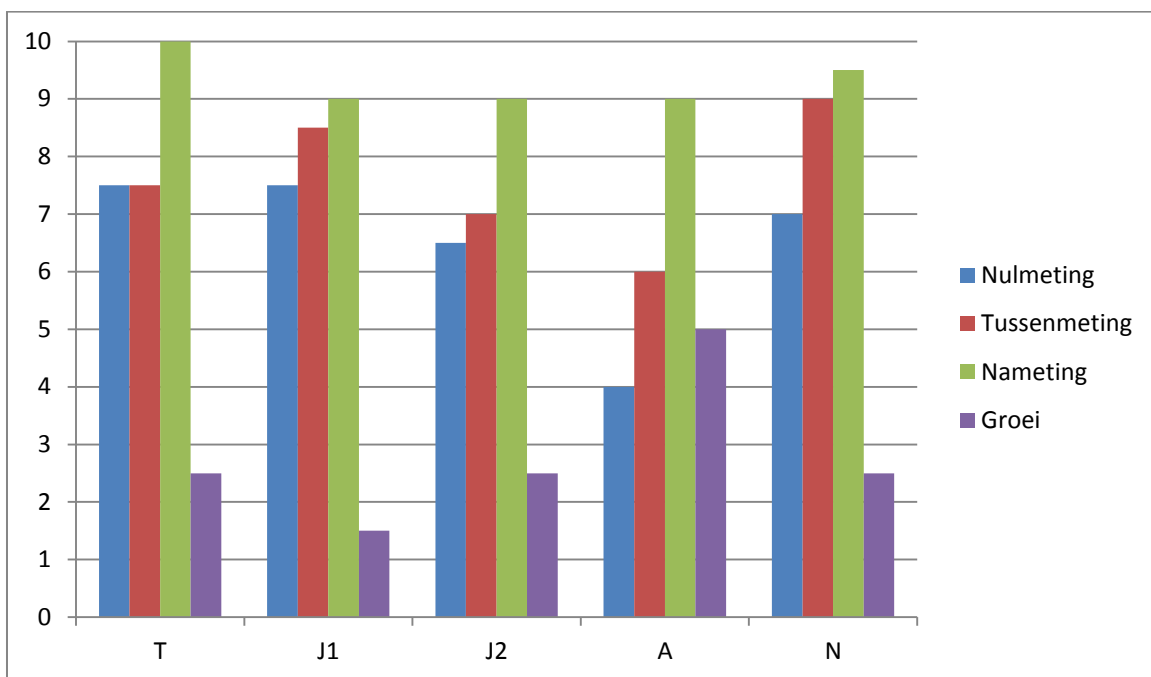
Volgens Harinck (2009) is het belangrijk om een aantal zaken goed te regelen zodat ethische problemen worden voorkomen. Hiermee bedoelt hij voornamelijk het waarborgen van de anonimiteit en zorgvuldig handelen. Om de anonimiteit in dit onderzoek te waarborgen heb ik de namen van de leerlingen weggelaten. Deze zijn vervangen door een letter of een letter en een cijfer. Daarnaast heb ik met de ouders van alle leerlingen vóór het onderzoek een individueel gesprek gehad waarin de inhoud en de doelen van het onderzoek besproken zijn. Ouders stonden zeer positief tegenover de extra tijd en aandacht die ik in hun zoon of dochter wilde stoppen. Ze verwachtten in elk geval een positieve verandering bij hun zoon of dochter vanwege de aandacht die eraan besteed werd. De manier waarop dit aangepakt ging worden werd ook als zeer positief gezien. Alle ouders hebben middels een antwoordbriefje toestemming gegeven voor dit onderzoek. Daarnaast is ook de directie van mijn werk op de hoogte gebracht van de inhoud en de doelen van het onderzoek. De data die tijdens dit onderzoek verzameld is, is door de onderzoeker zelf bijgehouden in één map. Verder zijn, na het presenteren van het onderzoek aan ouders middels individuele gesprekken over hun zoon of dochter en aan directie en team in een teamvergadering, alle data vernietigd.

Hoofdstuk 4 Resultaten: presentatie en analyse van de data

Ik heb de resultaten van het onderzoek in dit hoofdstuk beschreven. Hierbij heb ik een verdeling gemaakt in de antwoorden op de verschillende deelvragen van dit onderzoek.

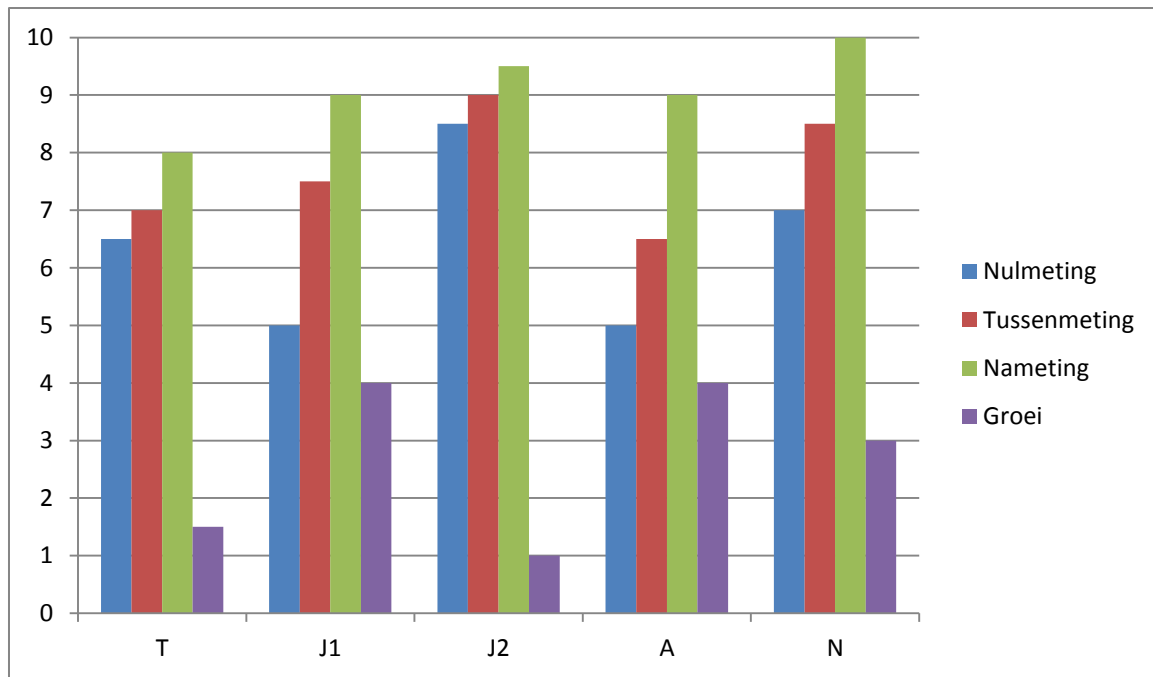
4.1 Rapportages leerlingen

De kinderen hebben in het eerste, het vierde en het laatste oplossingsgerichte gesprek een score gegeven aan hun taakgerichtheid. Deze score is opgesplitst in de onderdelen ‘plannen en organiseren’ en ‘concentreren’. Ik heb voor concentreren gekozen als verzamelnaam omdat dit voor de kinderen duidelijker bleek dan aandacht gericht houden en de uitvoering volhouden. Deze twee onderdelen zijn dus samengenomen onder de noemer ‘concentreren’. Onderstaande figuren laten voor beide onderdelen de scores van de leerlingen zien.



Figuur 4.1 Score voor 'plannen en organiseren' op de schaalvraag, leerlingen

In deze grafiek wordt zichtbaar dat alle leerlingen een groei rapporteren gericht op het plannen en organiseren. De cijfers zijn onderling niet te vergelijken want wat de ene leerling onder een 7 schaalt, kan de ander als een 5 beschrijven. Opvallend is dat bij T de nulmeting en de tussenmeting gelijk blijven, terwijl bij alle andere leerlingen vooruitgang wordt gerapporteerd. Ook komen alle leerlingen op een hoog, voldoende tot goed cijfer uit terwijl de cijfers op de nulmeting bij alle leerlingen wat meer varieerden.



Figuur 4.2 Score voor 'concentreren' op de schaalvraag, leerlingen

Gekeken naar de cijfers die de leerlingen aan hun concentratie geven, is hierbij ook een groei zichtbaar. Net als in figuur 4.1 zijn de cijfers onderling niet met elkaar te vergelijken omdat de ene leerling wat anders verstaat onder een bepaald cijfer dan de ander. Alle leerlingen rapporteren dus een vooruitgang in hun concentratie en op het gebied van plannen en organiseren.

4.2 Observaties met behulp van de tijdsteekproef

Hieronder zijn de vijf grafieken van de tijdsteekproeven zichtbaar. De afkortingen onder de grafiek komen overeen met de afkortingen uit de tijdsteekproef.

Pl: plannen en organiseren

Aa: aandacht gericht houden

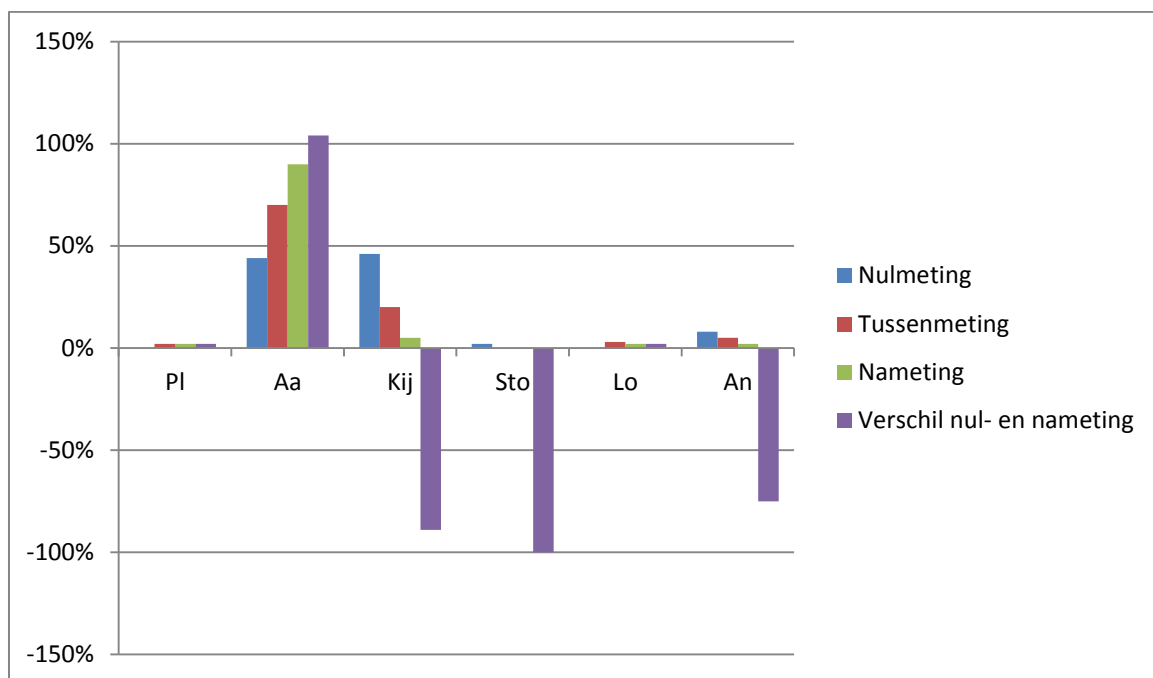
Kij: kijkt (rond)

Sto: stoort anderen

Lo: loopt (rond)

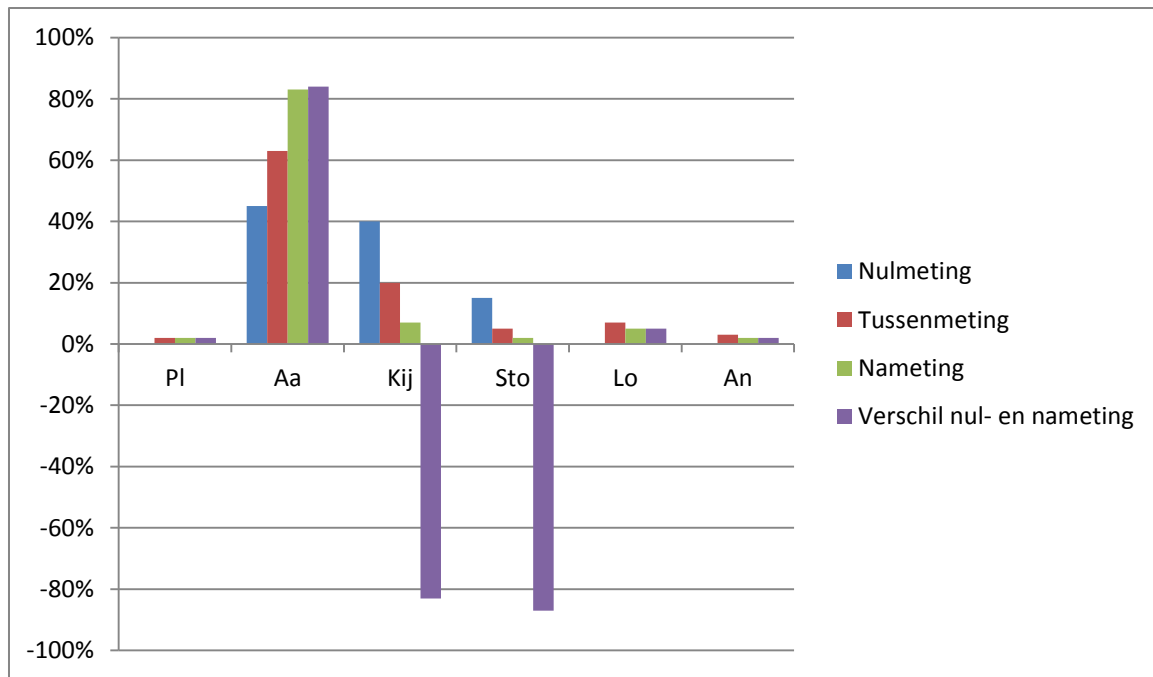
An: anders

Na elke grafiek beschrijf ik de opvallende zaken per leerling. In bijlage 6 zijn de exacte resultaten van de tijdsteekproef per leerling zichtbaar. In bijlage 7 is het gehele proces van leerling A zichtbaar; ook de tijdsteekproeven zijn hierin uitgewerkt.



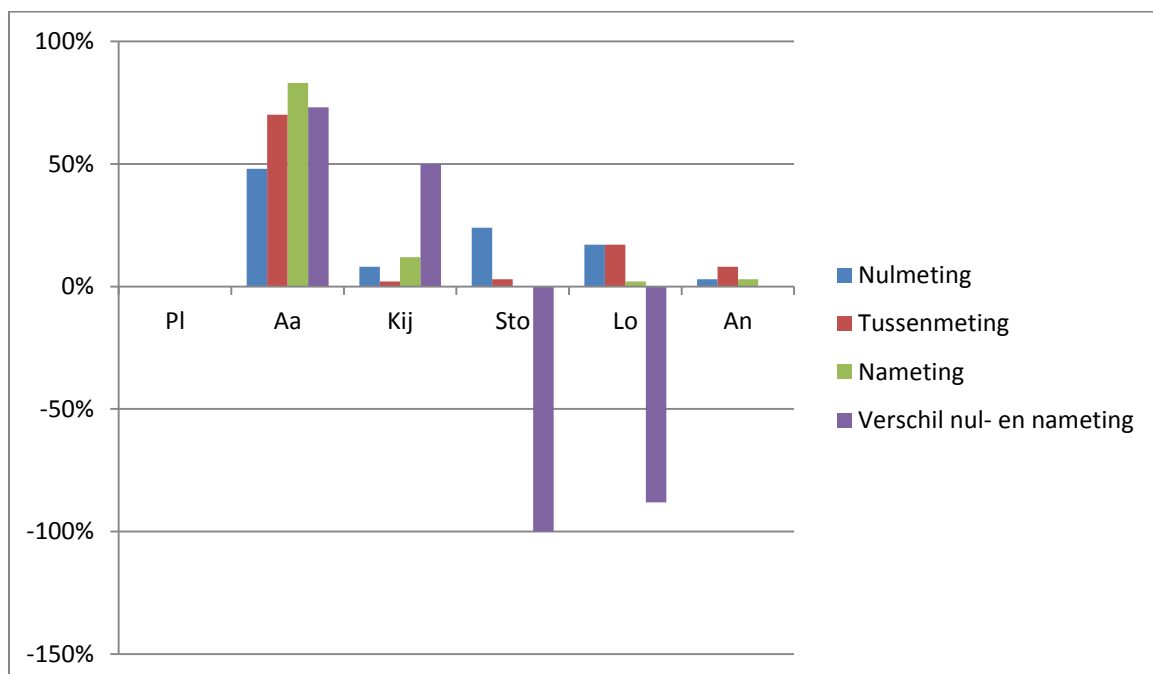
Figuur 4.3 Tijdsteekproef leerling A

Bij leerling A vallen met name twee onderdelen op. Het onderdeel 'aandacht gericht houden' neemt met 104% toe (verschil tussen de nul- en de nameting) en het onderdeel 'kijken' neemt met 89% af. De andere onderdelen komen nauwelijks voor.



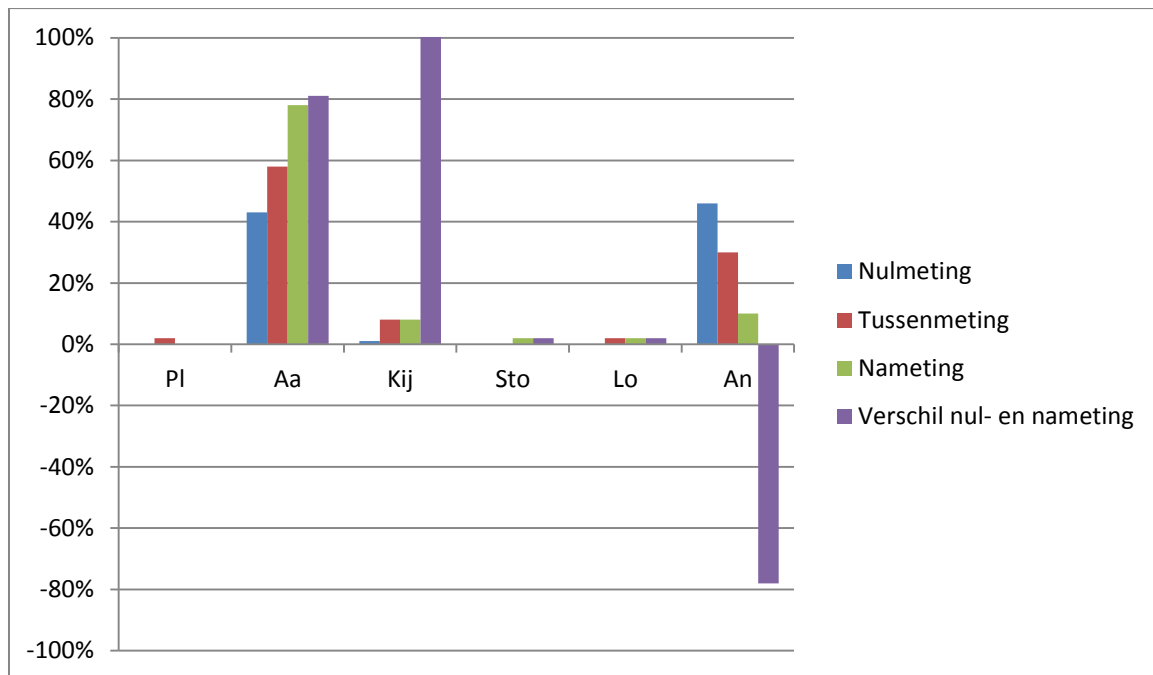
Figuur 4.4 Tijdsteekproef leerling T

Bij leerling T is zichtbaar dat het onderdeel ‘aandacht gericht houden’ met 84% toeneemt. De onderdelen ‘kijkt (rond)’ en ‘stoort anderen’ nemen af met respectievelijk 83% en 87%. De andere onderdelen komen nauwelijks voor en zijn in slechts zeer lage mate veranderd.



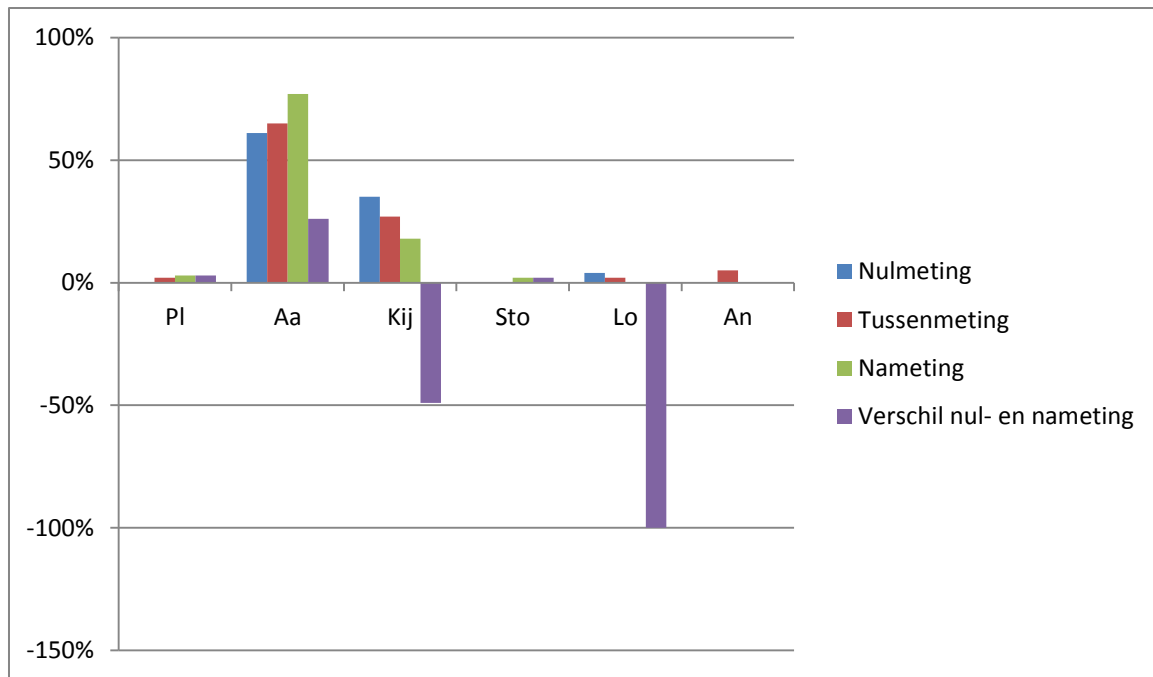
Figuur 4.5 Tijdsteekproef leerling J1

Bij leerling J1 is zichtbaar dat het onderdeel ‘aandacht gericht houden’ met 73% toeneemt. In de nameting neemt dit onderdeel weer toe. De onderdelen ‘stoort anderen’ en ‘loopt (rond)’ nemen met respectievelijk 100% en 88% af. De andere onderdelen zijn slechts in zeer lage mate veranderd en/of komen nauwelijks voor.



Figuur 4.6 Tijdsteekproef leerling J2

Bij leerling J2 is zichtbaar dat het onderdeel ‘aandacht gericht houden’ met 81% toeneemt. Het onderdeel ‘anders’ neemt bij deze leerling met 78% af. De andere onderdelen veranderden in zeer lage mate en/of komen nauwelijks voor.

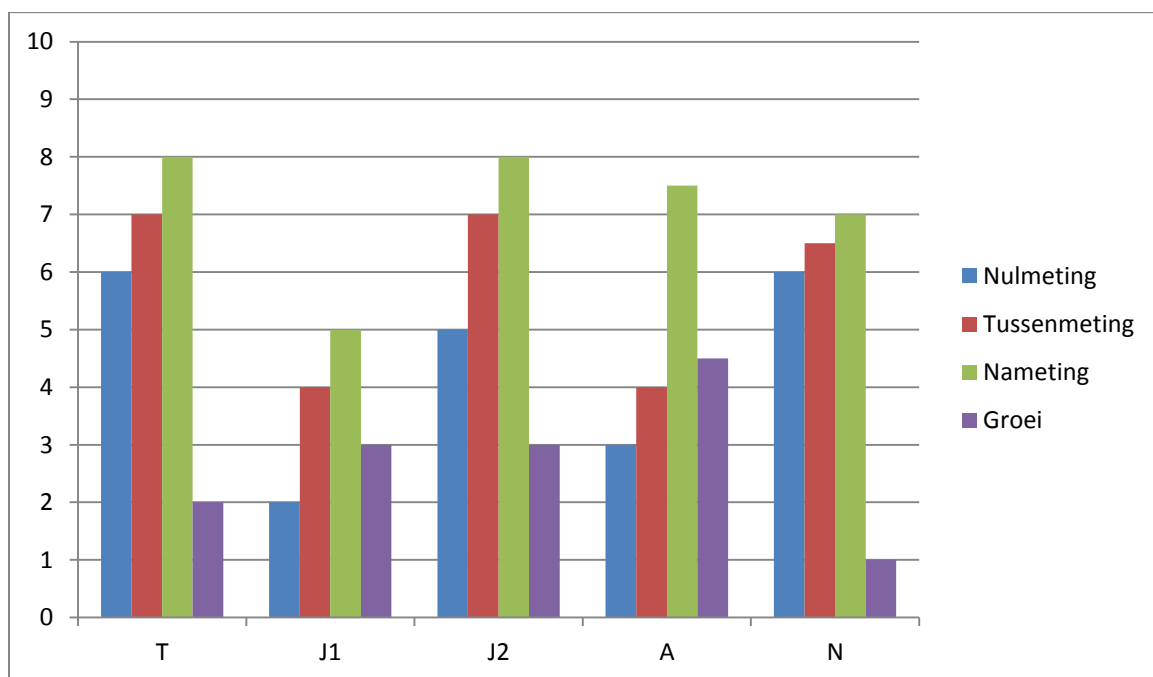


Figuur 4.7 Tijdsteekproef leerling N

Bij leerling N is zichtbaar dat het onderdeel ‘aandacht gericht houden’ met 26% toeneemt. Het onderdeel ‘kijkt (rond)’ neemt met 49% af. De andere onderdelen komen nauwelijks voor.

4.3 Rapportage leerkracht

Met de leerkracht zijn over alle leerlingen drie gesprekken gevoerd. In alle gesprekken is middels een schaalvraag een beoordeling over de taakgerichtheid van de leerlingen gevraagd. Deze is onderverdeeld in een beoordeling voor het plannen en organiseren en een beoordeling voor het concentreren. Evenals bij de schaalvragen voor de leerlingen zijn de onderdelen aandacht ergens op gericht houden en uitvoering van een taak volhouden, samengenomen onder de noemer concentreren. Dit om de resultaten zoveel mogelijk vergelijkbaar te houden. In bijlagen 7 en 8 zijn de aanvullingen van de leerkracht op de beoordelingen beschreven. De gesprekken over leerling A zijn geheel uitgewerkt te zien in bijlage 9.



Figuur 4.8 Score voor 'plannen en organiseren' op de schaalvraag, leerkracht

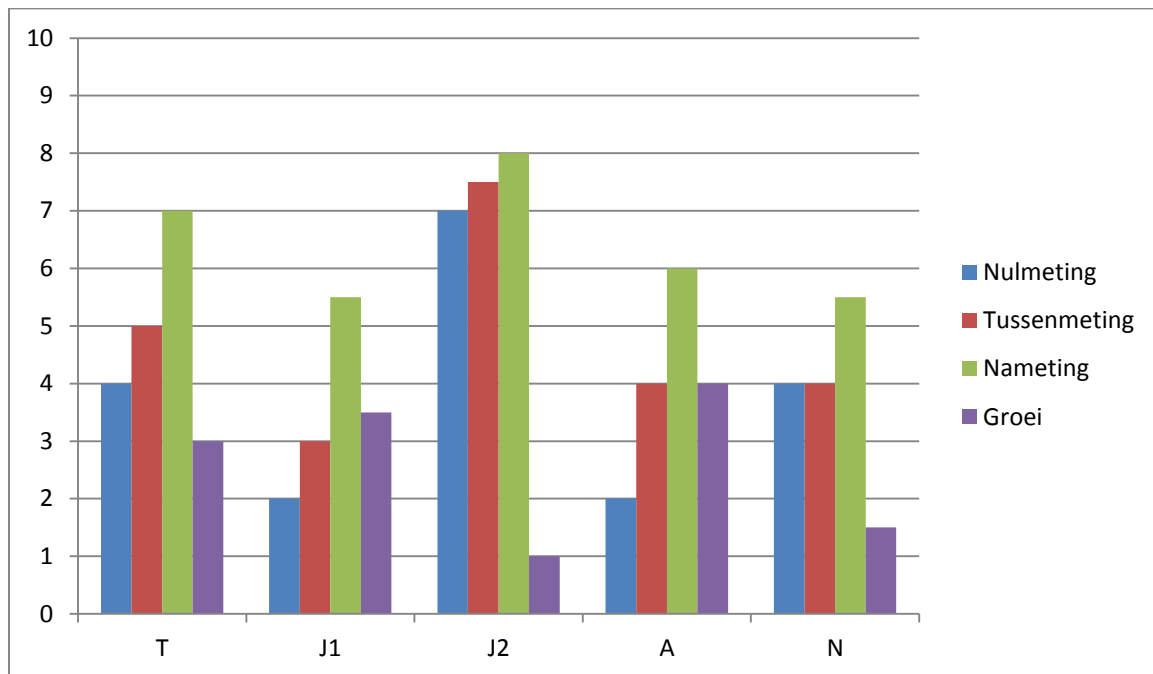
In deze grafiek wordt zichtbaar dat de leerlingen allemaal een duidelijke vooruitgang hebben geboekt in het plannen en organiseren. Leerlingen T en N scoorden bij de nulmeting al een lage voldoende, maar laten wel een groei zien. Leerling J1 blijft volgens de leerkracht onvoldoende scoren maar gaat wel vooruit wat betreft het plannen en organiseren. Leerling A laat van de vijf leerlingen de grootste vooruitgang zien.

Wat betreft deze groei geeft de leerkracht over de leerlingen het volgende aan:

- T groeit met name in zijn zelfstandigheid te kunnen organiseren en plannen. Heeft uiteindelijk geen hulp meer nodig van de leerkracht.

- J1 heeft steeds kortere individuele begeleiding nodig bij het plannen en organiseren. Hij volgt de afgesproken regels uiteindelijk vrijwel altijd.
- J2 blijft duidelijke afspraken en regels, sturing van de leerkracht nodig hebben. Hij stelt wat minder verduidelijkingsvragen, wat als positieve ontwikkeling gezien wordt.
- A pikt uiteindelijk de klassikale instructie goed op terwijl dit in het begin veelal individueel herhaald moest worden. Ze blijft structuur nodig hebben.
- N heeft structuur nodig, maar kan dan goed plannen uiteindelijk. Komt tot enige activiteit in vrije situaties en stelt wat minder vragen.

Verder uitwerking van deze aanvullingen is te zien in bijlage 7.



Figuur 4.9 Punten voor concentreren middels schaalvraag, leerkracht

Wat betreft het concentreren wordt middels deze grafiek duidelijk dat alle leerlingen ook op dit gebied vooruitgang hebben geboekt. Ook op dit gebied maakt leerling A de grootste sprong vooruit. Leerling N krijgt in eerste instantie een gelijke waardering door de leerkracht, maar boekt later wel vooruitgang. Leerling J1 maakt een vrij grote sprong vooruit, maar komt uit op de laagste waardering wanneer we de vijf leerlingen onderling vergelijken. Leerling J2 laat slechts een kleine vooruitgang zien, maar scoorde bij de nulmeting al vrij hoog.

Wat betreft de groei geeft de leerkracht over de leerlingen het volgende aan:

- T verandert van niet gemotiveerd naar zeer gemotiveerd en zoekt vrijwel geen contact meer met anderen. Wel blijft hij bewegingsmogelijkheid en structuur nodig hebben.
- J1 hoeft steeds minder bij de les geroepen te worden en zoekt alleen nog contact met anderen met betrekking tot de taak. Wel blijft hij veel rondlopen.
- J2 lijkt na een tijd werken geobsedeerd door de klok. Dit is verminderd. Hij helpt ook veel kinderen, maar gaat hier steeds bewuster keuzes in maken wanneer wel en wanneer niet. Zaken die hem niet lukken blijft hij wel uit de weg gaan.
- A gaat steeds minder rondkijken en wat betreft de aansporing van de leerkracht volstaat oogcontact nu. Ook kan ze zich steeds langer concentreren wanneer de opdracht voldoende duidelijk is voor haar.
- N heeft veel structuur nodig in haar opdrachten, gaat anders rondkijken en stelt geen vragen. Deze structuur blijft nodig, maar ze stelt meer vragen en kijkt minder vaak rond.

Verdere uitwerking van deze aanvullingen is te zien in bijlage 8.

4.4 Samenvatting logboek

Met leerling T hebben we voornamelijk gewerkt aan het concentreren, vanaf ongeveer halverwege het onderzoek hebben we ook gewerkt aan het plannen en organiseren. Hij heeft zichzelf als doel gesteld dat hij gewoon doorwerkt als andere kinderen iets vragen of wanneer hij dingen om zich heen hoort. Voor het plannen en organiseren werd zijn doel: goed plannen van zijn taken voor het zelfstandig werken. Hiervoor heeft hij een aantal hulpmiddelen gebruikt, onder andere een vragenkaartje waarmee hij aangaf dat hij niet gestoord wilde worden. Verder heeft hij vooral een positieve gedragsverandering doorgemaakt in het reageren op zaken om hem heen.

Met leerling J1 hebben we gewerkt aan concentreren en plannen en organiseren. Zijn doelen waren snel zijn spullen klaarleggen en concentreren, focussen op zijn eigen werk. J1 had zeer veel gevarieerde ideeën om zaken aan te pakken zoals het gebruiken van een koptelefoon, de klas in zijn gezichtsbeeld hebben en een vragenkaartje gebruiken om niet gestoord te worden. Zijn betrokkenheid in de gesprekken was zeer hoog, en ook gaf hij zelf aan hoe groot de stappen konden zijn en of hij een stapje terug moest doen. In de klas zelf moest hij regelmatig herinnerd worden aan de gemaakte afspraken.

Bij leerling J2 lag de focus met name op het plannen en organiseren. Zijn doel was om na de gymles het aankleden zo te organiseren dat hij niet meer als laatste klaar was. Ook wilde hij tijdens het zelfstandig werken minder rondkijken. Voor het aankleden heeft hij tijdens de gesprekken een stappenplan bedacht om dit te kunnen structureren. Hier hoefde hij door de leerkracht niet aan herinnerd te worden. Hij paste dit elke keer goed toe en zocht in de gesprekken steeds naar verbeteringen. Wat betreft het rondkijken hoefde hij ook na een eerste afspraak niet meer aangesproken te worden. Hij hield zich goed aan zijn eigen afspraken.

Met leerling A hebben we gewerkt aan zowel het plannen en organiseren als het concentreren. Ze heeft zichzelf het doel gesteld nog maar één keer rond te kijken tijdens het zelfstandig verwerken van opdrachten. Verder wilde ze haar spullen beter organiseren en wilde ze haar taken goed in kunnen plannen. Voor het organiseren van haar spullen heeft ze met kleuren haar schriften gestructureerd. Voor het plannen van de taken gebruikte ze steeds de voorgaande weekplanningen. Ze hoefde hier niet aan herinnerd te worden, maar voerde dit zelf uit. Voor het rondkijken werkte ze met een plaatje op haar tafel wat haar hielp dit te onthouden.

Met leerling N hebben we eerst twee bijeenkomsten nodig gehad om tot een gezamenlijk doel te komen. Deze leerling had veel moeite met het feit dat ze zelf tot bepaalde ideeën moest komen. Ze is zeer sterk gestuurd in de gesprekken. Hierin ben ik afgeweken van het oplossingsgericht werken en ben ik ingegaan op de individuele behoefte van de leerling. Door haar te sturen zijn we gekomen tot het werken aan concentreren. Het doel was dat N een bepaald aantal opdrachten maakte waarna ze steeds even mocht rondkijken en daarna weer verder werkte. Deze aanpak kwam wel vanuit haarzelf. Ze onthield dit door een plaatje op haar tafel en werd hieraan herinnerd door de leerkracht.

4.5 Samenvatting resultaten

Om de resultaten kort samen te vatten volgen hieronder een aantal tabellen met daarin per leerling en per onderzoeksmethode de gevonden resultaten.

Leerling T

Zelfrapportage		Rapportage leerkracht		Tijdsteekproef
<i>Plannen en organiseren</i>	7,5 naar 10 Groei van 2,5	<i>Plannen en organiseren</i>	6 naar 8 Groei van 2	+84% ‘aandacht gericht houden’
<i>Concentratie</i>	6,5 naar 8 Groei van 1,5	<i>Concentratie</i>	4 naar 7 Groei van 3	-83% ‘kijkt (rond)’ -87% ‘stoort anderen’

Leerling J1

Zelfrapportage		Rapportage leerkracht		Tijdsteekproef
<i>Plannen en organiseren</i>	7,5 naar 9 Groei van 1,5	<i>Plannen en organiseren</i>	2 naar 5 Groei van 3	+73% ‘aandacht gericht houden’
<i>Concentratie</i>	5 naar 9 Groei van 4	<i>Concentratie</i>	2 naar 5,5 Groei van 3,5	-100% ‘stoort anderen’ -88% ‘loopt rond’

Leerling J2

Zelfrapportage		Rapportage leerkracht		Tijdsteekproef
<i>Plannen en organiseren</i>	6,5 naar 9 Groei van 2,5	<i>Plannen en organiseren</i>	5 naar 8 Groei van 3	+81% ‘aandacht gericht houden’
<i>Concentratie</i>	8,5 naar 9,5 Groei van 1	<i>Concentratie</i>	7 naar 8 Groei van 1	-78% ‘anders’

Leerling A

Zelfrapportage		Rapportage leerkracht		Tijdsteekproef
<i>Plannen en organiseren</i>	4 naar 9 Groei van 5	<i>Plannen en organiseren</i>	3 naar 7,5 Groei van 4,5	+104% ‘aandacht gericht houden’
<i>Concentratie</i>	5 naar 9 Groei van 4	<i>Concentratie</i>	2 naar 6 Groei van 4	-89% ‘kijkt (rond)’

Leerling N

Zelfrapportage		Rapportage leerkracht		Tijdsteekproef
<i>Plannen en organiseren</i>	7 naar 9,5 Groei van 2,5	<i>Plannen en organiseren</i>	6 naar 7 Groei van 1	+26% 'aandacht gericht houden'
<i>Concentratie</i>	7 naar 10 Groei van 3	<i>Concentratie</i>	4 naar 5,5 Groei van 1,5	-49% 'kijkt (rond)'

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Aan de resultaten in hoofdstuk 4 wil ik in dit hoofdstuk een aantal conclusies verbinden. Deze zijn onderverdeeld per deelvraag, voor elke individuele leerling. In dit onderdeel zal ik ook een aantal zaken die ik tegengekomen ben tijdens het onderzoek en punten gevonden in de literatuur, ter discussie stellen. Verder wil ik graag afsluiten met een aantal aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de leerlingrapportages

De conclusie betreffende de leerlingrapportages kan zijn dat de leerlingen groei rapporteren op hun taakgerichtheid. Deze groei varieert voor ‘plannen en organiseren’ tussen 1,5 en 5 punten en voor ‘concentreren’ tussen 1 en 4 punten op een schaal van 10. Alle leerlingen schrijven deze groei toe aan de zaken die in de oplossingsgerichte gesprekken aan de orde zijn gekomen. Het nadeel van zelfbeoordeling, waar hier sprake van is, is dat leerlingen ook sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven. In dit geval kan dat ook zo zijn, dus of deze conclusie ook terecht getrokken mag worden, betwijfel ik. Daarnaast is de zelfreflectie van leerlingen met ADHD, zoals bijvoorbeeld van Lieshout (2009) beschrijft vaak zwak. Ook Dawson en Guare (2011) geven aan dat de executieve functie metacognitie vaak minder goed ontwikkeld is bij leerlingen met ADHD. Door gebruik te maken van triangulatie hoopte ik deze punten van afzwakking te kunnen opvangen. Of dit gelukt is, zal zichtbaar worden in paragraaf 5.4.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de tijdsteekproef

De conclusie betreffende de tijdsteekproef kan zijn dat er een groei wordt gemeten door middel van observaties in de taakgerichtheid, en dan met name het ‘aandacht gericht houden’. Deze groei varieert van 26% tot 104%. Opvallend is dat bij de meeste leerlingen één van de “ongewenste” onderdelen ongeveer evenveel afneemt als de toename van het ‘aandacht gericht houden’. Deze manier van observeren is in tegenstelling tot de rapportages wel objectief, zodat men geen sociaal wenselijke bevindingen kan invullen, maar gericht gedrag kan observeren. De tijdsteekproef is echter een momentopname en geeft wellicht geen volledig beeld. De resultaten van deze observatie kunnen erg afhankelijk zijn van het moment van afnemen, de inhoud van de lesstof, het humeur van de leerling op dat moment, enzovoorts. Ook kan het feit dat men weet dat men geobserveerd wordt al zorgen voor

verbetering van het gedrag. Dit is echter in zowel voor-, tussen- als nameting het geval, dus zal wat betreft de groei niet veel verschil maken. De vraag blijft dus of deze groei op andere momenten ook vergelijkbaar zou zijn.

5.3 Conclusies naar aanleiding van de leerkrachtrapportages

De conclusie betreffende de leerkrachtrapportage kan zijn dat er een groei wordt gerapporteerd op de taakgerichtheid van de leerlingen. Deze groei varieert respectievelijk tussen de 1 en 4,5 punten en tussen de 1 en 4 punten op een schaal van 10. Echter, ook bij een leerkracht kan er sprake zijn van subjectiviteit, namelijk de interpretatie van bepaald gedrag kan verschillen. Door de vragen in het interview te structureren en de leerkracht zoveel mogelijk te vragen naar objectieve waarnemingen heb ik dit proberen in te dekken. Het blijft echter zo dat iedereen vanuit zijn eigen subjectief concept naar bepaalde zaken kijkt (Senge, 2001). Belangrijk is om deze subjectiviteit wel te onderkennen en in deze rapportages mee te nemen, bij het trekken van een conclusie. Naar alle waarschijnlijkheid zal de groei bij een aantal leerlingen echter ook door anderen gezien worden, wanneer dezelfde vraag gesteld wordt. In dit onderzoek is dit niet gedaan en kan hier dus ook geen rekening mee worden gehouden.

5.4 Conclusies betreffende de onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag luidde: “Heeft het wekelijks voeren van oplossingsgerichte gesprekken volgens de zevenstappendans, effect op de taakgerichtheid van leerlingen met de diagnose ADHD uit groep 6 van basisschool Het Venster in Gemert?”

Vanuit de drie verschillende metingen en vanuit zaken genoteerd in het logboek, kan deze vraag beantwoordt worden met ‘ja’. Er is voor alle leerlingen groei zichtbaar bij zowel de rapportages, als bij de tijdsteekeproef. Deze conclusie is echter zoals hierboven ook al genoemd wordt, niet zo zwart-wit te stellen. De meetinstrumenten zijn niet objectief genoeg (rapportages), of zijn slechts een momentopname. Dit is echter voor een deel in te dekken door de uitgevoerde triangulatie. De verschillende meetinstrumenten geven allemaal een groei aan. Daarnaast is het echter nog de vraag of deze groei inderdaad veroorzaakt is door de oplossingsgerichte gesprekken die gevoerd zijn. De oorzaken kunnen namelijk nog op veel meer vlakken liggen. Voor alle leerlingen geldt dat het kan zijn dat puur de extra aandacht voor dit onderwerp al voor verbetering zorgde. Ook kan het zijn dat de leerkracht, die ook het onderzoek uitvoerde, zelf een andere houding kreeg (bewust of onbewust) waardoor de leerlingen verbeteringen lieten zien. Het feit dat er wekelijks gesprekken gevoerd zijn met de

leerlingen over dit onderwerp, onafhankelijk van de vorm van dit gesprek kan ook al onderdeel zijn voor de verbetering. Naar mijn mening is er in dit opzicht wel één heel duidelijke invalshoek die gezorgd heeft voor, minstens een deel van, de groei. Hierbij gaat het om de eigen inbreng van de leerlingen die bij oplossingsgerichte gespreksvoering zeer sterk van belang is. Anders dan bij veel andere gespreksvormen, ligt de nadruk hierbij echt op de leerling. Het stellen van eigen doelen en zelf aangeven op welke manier men hieraan gaat werken. Dit heeft in dit onderzoek naar alle waarschijnlijkheid gezorgd voor grote motivatie bij de leerlingen. Naast de vorm van deze gesprekken zijn echter ook andere zaken van invloed op de verbeteringen. Bij leerling A zal een deel van de verbetering toe te wijzen zijn aan de medicatie die zij vrijwel tegelijkertijd met de start van het onderzoek is gaan innemen. De leerlingen die al langer medicatie gebruiken, namelijk N en T, laten weinig overeenkomsten zien in hun resultaat. Hier kan ik geen conclusies aan verbinden. De hoogte van het IQ lijkt wel wat samen te hangen met de mogelijkheid tot verbetering middels oplossingsgerichte gespreksvoering. Bij leerling N is het effect kleiner geweest dan bij de vier andere leerlingen, en haar IQ is van alle leerlingen (waarvan het IQ bekend is) ook het laagste. N heeft zeer veel sturing van de leerkracht nodig gehad in de gesprekken, had beduidend minder inbreng dan de andere leerlingen, en wellicht wordt dan weer zichtbaar dat die eigen inbreng wel degelijk van belang is bij het behalen van resultaat. Natuurlijk samen met de mogelijkheid om dit aan te kunnen keken naar het IQ. Uit het verschil bij co-morbiditeit PDD-NOS, kan ik geen duidelijke conclusies trekken. N en J2, de twee leerlingen met deze diagnose hebben beduidend verschillende resultaten geboekt. Iets dat wellicht meer komt door andere oorzaken als IQ, persoonlijkheid of medicatiegebruik, dan deze co-morbiditeit. Wat wel duidelijk is geworden is dat het houden van dit soort gesprekken zeer veel positieve kanten heeft. Om er een aantal op te noemen;

- De motivatie van de leerlingen is groot;
- Er worden creatieve, nieuwe oplossingen aangedragen door de leerlingen zelf;
- De leerlingen en de leerkracht zijn door de wekelijkse gesprekken, ook in de klas continu bezig met dit onderwerp. Men blijft alert;
- Men begeleidt de leerlingen op het gebied van de executieve functies die nodig zijn voor taakgericht gedrag (Dawson & Guare, 2011). Met name de functies metacognitie en planning worden door oplossingsgerichte gespreksvoering sterk ondersteund.
- Er zit een duidelijke structuur in de begeleiding, de kinderen krijgen wekelijks feedback op hun gedrag, worden gedwongen om te reflecteren op hun eigen gedrag.

Natuurlijk zitten er ook een aantal negatieve kanten aan het houden van oplossingsgerichte gesprekken met deze doelgroep;

- De kinderen moeten op hun eigen gedrag kunnen reflecteren. De leerkracht kan hier in begeleiden en een aantal leerlingen zijn hier ook duidelijk in gegroeid, maar voor een enkeling was dit onmogelijk;
- De afspraken die gemaakt werden in de gesprekken moesten, bij deze leerlingen, sterk herhaald en gevisualiseerd worden.;
- De kinderen moesten continu aan de afspraken herinnerd worden. Dit vraagt een bepaalde basishouding van een leerkracht. Dit kan niet zomaar zonder enige kennis van zaken worden uitgevoerd.

5.5 Aanbevelingen

Naar aanleiding van mijn bevindingen wil ik een aantal aanbevelingen doen voor eventueel toekomstig gebruik van deze manier van werken bij leerlingen met ADHD;

- Zorg dat de persoon die de gesprekken voert met de leerlingen ook zoveel mogelijk het dagelijks contact met de leerlingen heeft. Indien mogelijk de eigen leerkracht de gesprekken laten voeren. Op die manier is directe feedback beter mogelijk;
- Het is van belang dat men voldoende kennis heeft van oplossingsgerichte gespreksvoering middels de zevenstappendans en hier voldoende in geschoold is. Alleen dan kan de basishouding die hierbij nodig is goed uitgevoerd worden;
- De gesprekken moeten een structureel karakter hebben, zeker bij leerlingen met ADHD wekelijks of eventueel twee wekelijks worden gevoerd. Op die manier is de periode waarover gereflecteerd moet worden te overzien;
- Maak veel gebruik van toekomstgerichte vragen en koppel in elk gesprek de gemaakte afspraken van de vorige keer en de uitvoering hiervan terug. Hierdoor worden kinderen getraind om te reflecteren op hun gedrag. Wat voor veel kinderen met ADHD erg moeilijk is;
- Zorg voor voldoende concretisering van de gemaakte afspraken en probeer zaken voor zover mogelijk visueel te maken.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het onderzoeksproces en op de bijdrage die het doen van het onderzoek heeft geleverd aan mijn professionele ontwikkeling als leerkracht.

6.1 Technische evaluatie

Wat betreft het proces zijn er een aantal stappen doorlopen, van het vinden van een onderwerp, tot het trekken van de juiste conclusies. In dit proces zijn een aantal zaken opgevallen die voor verbetering vatbaar waren. Dit wil ik per stap uitwerken.

In de eerste stap, het zoeken naar een onderwerp, waren het vooral persoonlijke dilemma's die een rol speelden. Deze wil ik uitwerken in de persoonlijke evaluatie.

Vervolgens de literatuurstudie. Het bestuderen van de theorie was geen probleem, maar het vinden van goede, passende literatuur bleek erg moeilijk. Er was veel informatie over mijn onderzoek, maar de moeilijkheid was vooral het filteren van nuttige en zinvolle theorie, passend bij dit onderzoek. Uiteindelijk heb ik hierin vooral voor begripsverduidelijking gezorgd. Een volgende keer zou ik gericht zoeken naar resultaten van eerder onderzoek rondom dit onderwerp.

Daarna het uitwerken van de onderzoeksopzet. Hier ben ik ook tegen de nodige aandachtspunten aangelopen. Een volgende keer zou dit, puur door meer ervaring, al vloeiender verlopen. Nu heb ik gekozen voor het doen van observaties en het afnemen van interviews. Bij de interviews maakte ik gebruik van zelfrapportage. Hierbij liep ik het gevaar dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden zouden geven. Ook kunnen leerlingen met ADHD vaak moeilijk reflecteren (Lieshout, 2009). Op het moment van het opstellen van het onderzoek heb ik hier niet bij stil gestaan en heb ik dit instrument als passend beoordeeld. Bij het trekken van de conclusies werd me duidelijk dat bovenstaande zaken de resultaten kunnen beïnvloeden. Dit instrument heb ik wel als waardevol ervaren in de interventie, omdat de leerlingen gedwongen werden om ook te benoemen wat hun beoordeling inhield en zo dus na moesten denken over hun eigen gedrag. Door triangulatie heb ik de resultaten toch kunnen waarborgen. Daarnaast ontdekte ik dat een van de onderdelen van taakgerichtheid, 'plannen en organiseren', niet te meten was middels de tijdsteekproef. Nu kon dit alleen gemeten worden middels zelfrapportage en leerkrachtrapportage. Hier zou ik wellicht nog een andere manier voor kunnen vinden die objectiever is. Een observatieformulier waarop men kan noteren hoe snel spullen klaargelegd worden en binnen welke tijd bijvoorbeeld. Of de

planboekjes van de leerlingen middels een checklist analyseren. Dit waren achteraf mogelijkheden geweest om het onderzoek sterker te maken. Van de andere kant maakte de splitsing in de onderdelen van taakgerichtheid, dat het onderzoek gericht en de interventie effectiever was. De doelen werden hierdoor concreter en ook het observeren en interviewen verliep gericht.

Een volgende stap in het onderzoek was de uitvoering. Dit is best goed verlopen, maar vooral in deze stap is merkbaar dat je werkt met mensen. Er zijn zoveel factoren die tegelijkertijd kunnen spelen, de leerlingen zijn niet geïsoleerd van de buitenwereld, integendeel zelfs. Een voorbeeld hiervan is leerling A die aan het begin van het onderzoek toevallig ook begon met medicatie. Dit heeft mogelijk de resultaten sterk beïnvloed. Uit de theorie blijkt dat medicatie het grootste effect geeft bij ADHD (Lieshout, 2009). Dit is wel een positieve ontwikkeling geweest voor de leerling dus dit zou ik een volgende keer niet tegenhouden. Verder heb ik bij leerling N de aanpak gewijzigd. In de eerste gesprekken bleek dat ze niet goed duidelijk kon maken welke zaken speelden en hoe ze tot verbetering wilde komen. Voor de opbrengst voor deze leerling is deze wijziging voor mijn gevoel positief geweest, maar puur voor de validiteit van de resultaten, was het wellicht beter geweest om bij de voorbereide werkwijze te blijven. Wat zeer positief werkte tijdens de uitvoering was dat ik als gesprekspartner dezelfde persoon was die de kinderen in de klas begeleidde bij het werken aan hun doelstellingen. Ik kon hen direct feedback geven op hun gedrag wanneer ze hierom vroegen in de gesprekken, ook kon ik ze herinneren aan de gemaakte afspraken en hen complimenteren wanneer ze een positieve ontwikkeling doormaakten. Zoals Lieshout (2009) ook zegt, is dit zeer belangrijk voor kinderen met ADHD.

Vervolgens volgde het uitwerken van de resultaten, gelukkig bleken de genoteerde resultaten, prima te verwerken en te analyseren. Het trekken van de conclusies bleek daarna wel erg moeilijk. Hoewel alle leerlingen de diagnose ADHD hadden, waren er onderling veel verschillen. De vorm van ADHD, wel of geen co-morbiditeit PDD-NOS, de intelligentie en wel of geen medicatiegebruik. Deze verschillen leken niet relevant, maar hierdoor was het trekken van een duidelijke conclusie niet mogelijk. Daarnaast was het de vraag of de resultaten ook werkelijk toe te schrijven waren aan oplossingsgerichte gesprekken of dat deze een andere oorzaak hadden zoals de structurele aandacht die aan dit onderwerp werd besteed of het gebruik van medicatie.

Kijkend naar de doelstelling van het onderzoek gesteld in hoofdstuk 1, oplossingsgerichte gespreksvoering inzetten bij kinderen met gedragsstoornissen voor verbetering op diverse gebieden, waardoor de band tussen leerkracht en leerling positief blijft, dan heb ik dit zeker zo

ervaren. Ondanks het feit dat er geen eenduidige conclusies getrokken konden worden uit de onderzoeksvraag. Concluderend zijn er dus een aantal zaken die ik anders zou doen, zoals hierboven beschreven, maar het onderzoek heeft zijn doelstelling behaald.

6.2 Persoonlijke evaluatie

Kijkend naar mijzelf als persoon heeft dit onderzoek zeker bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling. Ik ben sterk geïnteresseerd in vernieuwingen en ben ook zeer kritisch over bestaande of nieuwe afspraken en besluiten. Zal hierbij altijd zaken ter discussie stellen en niet klakkeloos aannemen dat iets is zoals het is. Door dit onderzoek te doen, ben ik gegroeid in het zoeken naar oorzaken en verklaringen voor bepaalde zaken. Dit deed ik al, maar in het onderzoek werd ik hier nog meer toe gedwongen, wat voor mij zeker toegevoegde waarde heeft gehad. Erg jammer vond ik het dat ik beperkt was in de tijd en mogelijkheden om het onderzoek uit te voeren. Ik had graag een wat groter onderwerp aan willen pakken, en daar wat meer tijd aan willen besteden. Dat was nu, binnen deze opleiding helaas niet mogelijk. Mocht ik ooit weer de mogelijkheid krijgen om onderzoek te doen, dan zou ik hier zeker meer verdieping in willen aanbrengen. Wat ik ook erg jammer vond was dat mijn onderzoek slechts op kleine schaal toegevoegde waarde had. Het ging om mijn eigen gedrag en een aantal leerlingen in mijn klas. Ik had het graag wat breder getrokken richting bovenbouw of hele school. Door oplossingsgericht werken te introduceren bij collega's of door oplossingsgerichte gesprekken te voeren met leerkrachten en/of leerlingen uit andere groepen, zou dit al breder getrokken kunnen worden. De gedragsverandering die ikzelf heb doorgemaakt is voornamelijk gericht op het belang dat ik ben gaan hechten aan het goed en gericht observeren van leerlingen en daarnaast het maken van tijd voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. In de introductie heb ik al aangegeven dat ik een passende begeleiding voor de leerlingen met ADHD in mijn klas wilde vinden. Ook wilde ik kijken of het oplossingsgericht werken ook werkelijk toegevoegde waarde heeft bij leerlingen met ADHD. Ik heb dit niet met wetenschappelijke zekerheid kunnen vaststellen. Kijkend naar de resultaten die bij zowel de leerlingen en de andere leerkracht als mezelf werden ervaren, denk ik echter dat oplossingsgerichte gespreksvoering of een vergelijkbare begeleidingswijze gekenmerkt door structurele inzet, toekomstgerichte vragen en een grote inbreng van de leerlingen zelf, een passende begeleiding zou kunnen bieden voor deze leerlingen. Mijn leerstijl heeft me in dit onderzoek ook mee kunnen helpen. Ik ben een denker/beslisser, door goed na te denken over mogelijkheden heb ik, denk ik, een aantal valkuilen kunnen ontwijken zoals te snel aan de slag gaan, zonder over de consequenties of andere

mogelijkheden na te denken. Hierdoor heb ik voor mijn gevoel goede, weloverwogen keuzes gemaakt en mijn onderzoek tot een beter resultaat kunnen brengen. Toch waren er nog een aantal zaken waar ik achteraf tegenaan ben gelopen, zoals de zelfrapportage die niet altijd even betrouwbare resultaten laat zien. Hier heb ik van geleerd dat ik een volgende keer nog zorgvuldiger na moet denken over de mogelijke consequenties en andere mogelijkheden. Ik denk dat hierin het stukje tijd ook mee heeft gespeeld. Wanneer ik een volgende keer meer tijd zou nemen voor het doen van onderzoek, kan ik hier ook gemakkelijker bij stilstaan en zal ik minder snel in bepaalde valkuilen trappen.

Concluderend kan ik vaststellen dat dit onderzoek voor mijzelf toegevoegde waarde heeft. Ik zou dit onderzoek in een volgend stadium verder willen uitwerken door bijvoorbeeld te kijken naar het effect bij leerlingen met andere gedragsproblemen. Een positieve ontwikkeling voor mijzelf, maar ook voor de leerlingen die mee hebben gewerkt. Niet meer... Help me!! Maar... ik kan het zelf!

Literatuur

- Buitenbeentjes, aflevering 3, ADHD* (2005). [Film].
- Adriaans, K. (2011). *Ik kan het wél!*
- Bannink, F. (2007). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Berg, I. K., & Jong, P. d. (2009). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson.
- Beukering, v. T., & Wolf, K. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.
- Braake, L. t., & Meerwaldt, P. (2000). *Werkhoudingsproblemen. Frappant*.
- Cauffman, L., & Dijk, D. v. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Dawson, P., & Guare, R. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Elk-de Boer, B. v. (2011). *Juf, ik wil geconcentreerd leren werken*. Utrecht.
- Foekema, H. (2004). *ADHD-kinderen op de basisschool*. Amsterdam: TNS nipo.
- Furman, B. (2009). *De methode Kids' Skills*. Barneveld: Nelissen.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Jeninga, J. (2000). *Zit nu eens even stil*. Amersfoort: CPS.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.
- Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Mahlberg, K., & Sjoblom, M. (2011). *Oplossingsgericht onderwijzen*. Apeldoorn: Garant.
- Rommelse, N., & Oosterlaan, J. (2009). *Het ADHD bij kinderen formularium, een praktische leidraad*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schuman, H. (2007). Pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46.
- Senge, F. (2001). *Lerende scholen, het vijfde disciplinehandboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schiedam: Scriptums books.
- Staarink-van Rooij, M. (2011). *Ook met (kenmerken van) AD(H)D doe ik mee!* Fontys Master SEN.
- Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Verhulst, F. C. (2002). *Inleiding in de kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Bijlage 1

Volgens de DSM-IV-TR laten kinderen met ADHD minimaal 6 van onderstaande onderdelen zien gericht op aandachtsproblemen:

- Let vaak niet goed op details of maakt slordigheidsfouten in schoolwerk, werk of andere activiteiten;
- Heeft vaak moeite de aandacht bij een taak of spel te houden;
- Lijkt vaak niet te luisteren wanneer iemand het woord tot hem of haar richt;
- Heeft vaak moeite om instructies volledig te volgen en maakt schoolwerk, taken of verplichtingen op het werk niet af (het gevolg van oppositioneel gedrag of een onvermogen instructies te begrijpen);
- Heeft vaak moeite om taken en activiteiten te organiseren;
- Gaat taken die een langdurige mentale inzet vereisen (zoals schoolwerk of huiswerk) vaak uit de weg, heeft er een hekel aan of toont tegenzin ermee te beginnen;
- Raakt vaak dingen kwijt die nodig zijn voor taken of bezigheden (bijvoorbeeld speelgoed, opgaven van school, potloden, boeken of gereedschap);
- Wordt vaak gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels;
- Is vaak vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden.

Ook laten kinderen met ADHD minimaal 6 van onderstaande onderdelen zien gericht op hyperactiviteit en impulsiviteit:

- Beweegt vaak onrustig met handen en voeten, of wiebelt op zijn stoel;
- Staat op van zijn plaats in de klas of in andere situaties waar wordt verwacht dat iemand blijft zitten;
- Rent in situaties waar dit ongepast is, vaak rond of klautert overal in;
- Heeft vaak moeite zich rustig bezig te houden met spel of vrijetijdsactiviteiten;
- Is vaak “in volle actie” of gedraagt zich vaak “alsof hij/zij wordt aangedreven door een motor”;
- Praat vaak buitensporig veel;
- Gooit vaak het antwoord op vragen eruit voordat deze afgemaakt zijn;
- Heeft vaak moeite om op zijn/haar beurt te wachten;
- Onderbreekt of stoort anderen vaak (bijvoorbeeld valt in de rede tijdens een gesprek of bemoeit zich met spelletjes).

(Jeninga, Zit nu eens even stil, 2000)

Bijlage 2

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.					
Observator: Naam leerling: Geb. datum: Groep: Datum observatie:			Categorie	Aantal	Procenten
			Plannen en organiseren		
			Aandacht gericht houden		
			Kijkt (rond)		
			Stoort anderen		
			Loopt (rond)		
			Anders		
			Totaal		100%
Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen	
1	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
2	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
3	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
4	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
5	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
6	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
7	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
8	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
9	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
10	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
11	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
12	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
13	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
14	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
15	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
16	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
17	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
18	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
19	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
20	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		

Toelichting:

Bij het nemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Pl: bezig met het plannen en organiseren van de taak

Aa: aandacht gericht houden op de taak

Kij: kijkt afwezig rond of start voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

Lo: loopt door de klas

An: is bezig met andere activiteiten

Pl en Aa zijn gewenst, taakgericht gedrag. De andere categorieën niet. Vandaar dat deze twee dikgedrukt zijn.

Procedure

- Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingedruwd (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aangeeft.
- Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Pl, Aa, Kij, Sto, Lo, An.
- Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- Idem bij 60 seconden.
- De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.
- Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

- Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
- Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met vorige steekproef)?
- Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/niet?

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.

Opmerking:

Dit observatie formulier is uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

Bijlage 3

Uitwerking zevenstappendans voor onderzoek

Mogelijke vragen die gesteld kunnen worden aan de leerlingen met ADHD gericht op hun taakgerichtheid. Niet alle vragen hoeven gesteld te worden, maar er kan een keuze gemaakt worden uit deze vragen. De zevenstappendans is hier uitgewerkt passend bij de onderzoekssituatie. De vragen komen deels uit het boek “oplossingsgerichte vragen” van Bannink (2007).

1. **Contact maken.** Vragen naar wat goed is gegaan die dag. Verdere contact legging is niet direct nodig omdat onderzoeker en kinderen elkaar al vrij goed kennen.
 - Wat is er vandaag al goed gegaan?
2. **Context verhelderen.** De context van de leerlingen is al vrij goed bekend bij de onderzoeker doordat het leerlingen uit de eigen klas zijn. Het is wel belangrijk dat ook voor de kinderen zelf de context duidelijk is, en dat ik weet hoe de kinderen hierin staan.
 - Vind je het fijn op school?
 - Weet je waarom je hier bent?
 - Wat is de reden dat je hier nu met mij komt praten?
 - Wat vind je daar zelf van?
3. **Doelen stellen.** De doelen die de onderzoeker in eerste instantie met deze gesprekken beoogt, zijn doelen van de onderzoeker (vergroten van de taakgerichtheid). Het is de bedoeling dat dit een doel van de kinderen zelf wordt. Hiervoor kunnen de volgende vragen gesteld worden.
 - Wat moeten we vandaag in elk geval bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?
 - Wanneer zouden papa en mama en de juf tevreden zijn?
 - Wat is er voor nodig om deze gesprekjes niet meer te hebben?
 - Is dat iets wat je zou kunnen/willen doen?
 - Wat zou je zeggen dat je minimaal anders zou kunnen/willen doen?
 - Hoe weet je dat je dat zou kunnen?
 - Waaraan zouden anderen (kinderen, juf enz.) merken dat je dit doet?
4. **Krachtbronnen aanboren.** Door middel van deze vragen kan gekeken worden wanneer de kinderen wel taakgericht kunnen werken, of wanneer dit in elk geval een beetje lukte.
 - Wanneer was de laatste keer dat je dat deed?
 - Wat was er toen anders?
 - Hoe lukte het je toen?
 - In welke situatie kun jij je het beste concentreren? Dat mag op school zijn maar ook thuis, of ergens anders.
 - Wanneer kun jij je werk goed plannen?
 - Hoe zien we dat aan jou?
 - Wanneer kun jij echt met je eigen werk bezig blijven?
 - Hoe zien we dat aan jou?
5. **Complimenten geven.** Dit gebeurt zoveel mogelijk gericht op de doelstellingen van de kinderen en hun krachtbronnen. Dit is geen stap op zichzelf, maar gebeurt gedurende het hele gesprek.

6. **Differentiatiemogelijkheden aanreiken.** Hierbij kunnen schaalvragen gesteld worden. De kinderen zijn deze manier van werken gewend door eerdere oplossingsgerichte gesprekken.
- Als 0 zou betekenen dat je nooit je taak kunt plannen en organiseren en 10 betekent dat dit altijd lukt. Welk cijfer zou je jezelf dan nu geven?
 - Wat zit er in dat cijfer?
 - Wat zou het betekenen als je één stapje verder komt?
 - Waaraan zouden anderen zien dat je een stapje hebt gezet?
 - Als 0 zou betekenen dat je je nooit zou kunnen richten op je eigen werk, altijd afgeleid bent door de dingen die om je heen gebeuren en 10 betekent dat je altijd kunt concentreren op je eigen werk. Welk cijfer zou je jezelf dan nu geven?
 - Wat zit er in dat cijfer?
 - Wat zou het betekenen als je één stapje verder komt?
 - Waaraan zouden anderen zien dat je een stapje hebt gezet?
 - Als 0 zou betekenen dat je je werk nooit kunt afmaken, andere dingen gaat zoeken in plaats van je eigen werk en 10 betekent dat je altijd net zo lang doorwerkt tot je eigen werk af is, je geen andere dingen gaat zoeken die leuker zijn. Welk cijfer zou je jezelf nu dan geven?
 - Wat zit er in dat cijfer?
 - Wat zou het betekenen als je één stapje verder komt?
 - Waaraan zouden anderen zien dat je een stapje hebt gezet?
7. **Oriënteren op de toekomst.** Hierbij wordt de wondervraag gesteld. Dit gebeurt door het stappenplan te volgen zoals Cauffman en van Dijk (2009) dit beschrijven;
- Eerst vraag je of je een vreemde vraag mag stellen.
 - Vervolgens creëer je de yes-setting.
 - Je zegt “stel je eens voor dat er tijdens je slaap een wonder zou gebeuren. Maar je weet het niet want je slaapt. Al je problemen worden opgelost, je hebt er geen last meer van. Je wordt wakker maar beseft niet dat er iets is gebeurd. Hoe zou je weten dat dit wonder heeft plaatsgevonden? Waaraan zou je dit merken?”
 - Wat nog meer?
 - Wat zou een klasgenootje zeggen als het heeft plaatsgevonden?
 - Wat zou de juf merken aan jou?
 - Wat zouden andere kinderen anders doen als het wonder heeft plaatsgevonden?
 - Wat zou de juf anders doen als het wonder heeft plaatsgevonden?
 - Wat zou een klasgenootje zeggen dat jij anders zou doen?

Bij deze stappen zullen stap 6 en stap 7 worden omgedraaid. Eerst op de toekomst oriënteren en daarna pas inschalen welke kleine stapjes gemaakt kunnen worden.

Bijlage 4

Interviewschema

Vragen:

Ik wil graag weten wat jouw mening is over de taakgerichtheid van de vijf leerlingen met de diagnose ADHD uit onze klas. Ik wil onderstaande vragen voor alle leerlingen stellen en de antwoorden met je bespreken.

1. Taakgericht gedrag gaat vooral over 3 onderdelen. Kijkend naar ... (naam leerling) hoe zie je zijn/haar gedrag bij onderstaande onderdelen op de verschillende momenten van de dag?

Naam leerling: _____.	Tijdens vrije momenten (gym, buitenspelen)	Tijdens gestructureerde lessen	Tijdens ZW
1. Activiteiten plannen en organiseren.			
2. De aandacht ergens op gericht houden.			
3. De uitvoering van een taak volhouden.			

2. Op welke momenten is... (naam leerling) het meest taakgericht volgens jou?
3. Waaraan kun je dit zien?
4. Kijkend naar de taakgerichtheid van... (naam leerling) waar zou jij zijn/haar taakgerichtheid dan inschalen op een lijn van 1 tot 10?

0 _____ 10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

Bijlage 5

Verslagen oplossingsgerichte gesprekken

Samenvatting gesprekken T

Gesprek 12-3-2012

1. Contact maken.

Rekenen en gym ging erg goed vandaag. T heeft zelfs aan C iets kunnen uitleggen bij gym. Ook het buiten spelen ging erg goed.

2. Context verhelderen.

T vindt het fijn op school. Buiten spelen, gym vindt hij erg leuk. Als hij goede zin heeft dan gaat alles goed. Als hij geen zin heeft om iets te doen, dan is het belangrijk dat hij toch doet wat moet.

Ik heb uitgelegd wat we gaan doen, waar we over gaan praten, over concentratie en organiseren en plannen. T geeft aan dat hij denkt dat hij het op een schaal van 0-10 voor een 7/8 belangrijk vindt. Later bij het werken heeft hij dit nodig. Hij is dan niet zo snel afgeleid. Ook geeft hij aan dat dit al best goed gaat door de pilletjes en hij al lang niet meer naar neurofeedback hoefde omdat het zo goed ging met rustig blijven. Hij geeft zelf aan dat als hij er veel aan denkt, dit wel beter zal gaan.

3. Doelen stellen.

T vindt het belangrijk om te bedenken wat we gaan doen voor dit aandachtspunt. Ook wil hij het nog even hebben over zijn plaats in de klas. Deze vindt hij niet zo fijn. Als we het daarover hebben gehad dan vindt hij het gesprek nuttig.

4. Krachtbronnen aanboren.

Hij heeft dit al een keer meegemaakt toen hij spelling voor de pauze af moest krijgen. Hij heeft toen de hele tijd doorgewerkt.

5. Complimenten geven.

Tijdens het gesprek heb ik T veelvuldig gecompimenteerd vanwege zijn betrokkenheid op het onderwerp, zijn goede ideeën, het duidelijk beschrijven van zijn aandachtspunten, het duidelijk vertellen van het antwoord op de wondervraag, de dingen die hij al goed doet rondom taakgerichtheid.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Naar aanleiding van de beschrijving die T gemaakt heeft, hebben we gekeken waar T nu zat op een schaal van 0-10 waarbij 10 het wonder was en 0 compleet het tegenovergestelde. T gaf een 6/7 aan. Hij benoemt hierbij:

- Steeds vaker blijf ik al goed rustig.
- Soms ben ik nog wel aan het kletsen.
- Ik schrijf dingen goed in mijn agenda.

Wanneer hij een stapje verder zou komen, geeft T aan dat hij tegen kinderen die langs hem komen en met hem willen kletsen, zal zeggen dat ze dat niet moeten doen.

7. Oriënteren op de toekomst.

Middels de wondervraag hebben we gekeken wat er anders zou zijn wanneer T een wonder zou hebben meegemaakt en hij ineens heel erg taakgericht zou zijn. Hij noemt hierover de volgende zaken:

- Minder afgeleid zijn door dingen om je heen.
- Niet reageren als kinderen iets vragen.
- Eerst je eigen werk afmaken.
- Rustig werken.
- Spullen goed leggen.
- Meteen beginnen, bijvoorbeeld bij spelling: woordjes overschrijven, het boekje maken, nakijken en inleveren.
- Hij maakt dan geen slordigheidsfoutjes meer, gaat niet kletsen ook niet bij het pakken van spullen.

Gesprek 19-3-2012

1. Contact maken.

Het buiten spelen was leuk en het rekenen ging weer goed.

2. Context verhelderen.

De context is in het eerste gesprek al verhelderd, dit was dus niet meer nodig.

3. Doelen stellen.

T vindt het belangrijk om goede afspraken te maken voor deze week over het concentreren.

T geeft aan dat het zeggen tegen de kinderen niet altijd even makkelijk is. Dat hij liever een manier wil vinden om zonder praten de kinderen te laten merken dat ze hem niet mogen storen. Dit kost veel tijd steeds. Hij wil graag dat we een manier bedenken waarop dit kan.

4. Krachtbronnen aanboren.

Bij taal ging het deze week al erg goed, H zat niet naast hem. Ook bij begrijpend lezen was hij de hele tijd stil en maakte hij weinig foutjes. Hij heeft bij beide vakken kinderen gezegd dat ze niet met hem moeten praten.

Ik herinner T aan zijn vragenkaartje. Dit is een kaartje met een wasknijper waarop een vraagteken staat voor als de kinderen een vraag hebben, een groen bolletje wanneer de kinderen gestoord mogen worden en een rood bolletje voor wanneer de kinderen niet gestoord willen worden. Hij heeft dit in zijn la. Kan hij dit ook gebruiken voor het concentreren? T geeft aan dat dit inderdaad kan en beschrijft dat hij dan het kaartje op groen kan zetten als ze hem wel mogen storen en op rood als dit niet mag.

5. Complimenten geven.

Ik heb T gecompimenteerd over het vertellen van het doel, de zaken die vandaag al goed gingen, dat het concentreren al goed ging bij taal en begrijpend lezen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

We hebben alleen het stapje besproken voor komende week. Er hoefde dus niet verder gedifferentieerd te worden.

7. Oriënteren op de toekomst.

T gaat het vragenkaartje gebruiken op de manier zoals deze besproken is. De juf herinnert T aan het gebruik door hem even aan te kijken en dit te benoemen.

Gesprek 26-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met T, eigenlijk ging alles al goed vanmorgen. Gym ging goed, kring was leuk. Hij had leuke dingen verteld en interessante dingen gehoord. Ook het lezen en het rekenen gingen al goed. T heeft al een goede dag.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

T wil vandaag in elk geval bespreken hoe hij het vragenkaartje kan onthouden. Dan is het voor hem een nuttig gesprek.

4. Krachtbronnen aanboren.

T heeft het kaartje al een paar keer gebruikt. De juf heeft hem hier niet aan hoeven herinneren. Dinsdag ging het heel erg goed. Het gaat dus wel al beter, hij kletste niet altijd, maar soms wel. Hij denkt er dan goed aan dat hij hier niet voor de lol zit.

T vindt dat hij inmiddels al op een 7 zit op een schaal van 0 tot 10. Als kinderen iets aan anderen vragen dan werkt hij nu zelf door, ook bij begrijpend lezen. 's Morgens gaat het beter dan 's middags. Bij het zelfstandig werken ging het zelfs nog beter.

5. Complimenten geven.

Ik heb T gecompimenteerd over het aanboren van zijn krachtbronnen, over wat er vandaag al goed ging, over de inbreng die hij heeft in het werken hieraan en over zijn enthousiasme hierover.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

We hebben alleen het stapje besproken voor komende week. Er hoefde dus niet verder gedifferentieerd te worden.

7. Oriënteren op de toekomst.

Het doel voor volgende week is dat T bij alle vakken het vragenkaartje meeneemt. Hij gaat dit bij alle vakken gebruiken. Daarnaast zegt hij het ook nog tegen kinderen als ze iets aan hem willen vragen of als ze met hem willen kletsen dat hij dat niet wil.

Gesprek 2-4-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met T, met rekenen is hij ver gekomen vandaag. Dit kwam doordat hij snapte wat hij moest doen.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

T wil in elk geval graag weten of wanneer hij iets als snapt, hij dan verder mag werken bij rekenen of taal. Dit wil hij in elk geval besproken hebben. Hier hebben we het meteen over gehad, dat dit wisselend is. Bij nieuwe stof kan dat niet zomaar, maar als het al vaker geoefend is, dan kan dit wel. Als T aangeeft aan de leerkracht wat hij wil dan kunnen we dit per situatie in overleg afspreken.

4. Krachtbronnen aanboren.

Er ging al heel veel beter de afgelopen week. T kon goed rustig blijven, hij heeft weinig gepraat, heeft tegen kinderen gezegd dat ze stil moeten zijn, werd weinig afgeleid. Wanneer het klassenstoplicht op oranje stond, heeft hij zijn vragenkaartje nu wel gebruikt.

5. Complimenten geven.

Ik heb T gecompimenteerd over: Het doel dat hij stelt, het rekenen dat al goed ging vandaag, alle zaken die hij aangaf die al beter gingen, het cijfer dat hij al gaf voor plannen en organiseren en voor concentreren.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

T geeft aan voor concentreren nu al een 8 te hebben gehaald. Dit betekent dat hij bij sommige taken, ook al is de juf even weg, hij toch gewoon doorwerkt. Anderen kletsen dan, maar hij werkt gewoon door. Ook alle dingen die hij noemde over wat al beter ging (zie onderdeel 4) dragen bij aan deze 8. Volgende week kan T al een 8,5 halen voor concentreren. Dit doet hij doordat hij bij rekenen, taal en spelling gewoon doorwerkt als hij dingen om zich heen hoort.

Voor plannen en organiseren haalt hij nu een 7/8. Dit is een beetje hetzelfde gebleven. Bij zelfstandig werken is hij nog wel vaak in de war en moet dan nablijven.

Voor plannen en organiseren gaat bij T volgende week het plannen van zijn taken wat beter. Hij kan donderdag zelf alle taken voor het zelfstandig werken inplannen. Dit doet hij door goed na te denken en te weten op welke dag een taak vast staat. Hij gaat ook terugkijken naar hoe hij eerder gepland heeft.

7. Oriënteren op de toekomst.

Voor concentreren wil T in de komende drie weken een 10 halen. Hij gaat dan nog vaker zijn vragenkaartje gebruiken. Hij gaat dit elke dag doen. Ook gaat hij tegen kinderen zeggen dat ze niet meteen vragen moeten stellen aan hem, dit doet hij dan bij alle leervakken. Hij gaat bij deze vakken ook zelf doorwerken en wordt niet afgeleid.

Voor plannen en organiseren wil T over drie weken een 8 hebben. Hij weet dan precies wat hij moet doen elke dag bij het zelfstandig werken. Hij hoeft dan niet meer na te blijven en zal nog beter bij de andere taken kijken. Eerst kijkt hij dan naar de taken die hij op een vaste dag moet plannen en dan plant hij de rest in. Hij begint meteen met plannen als de juf dit aangeeft.

10-4-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met T. Eigenlijk gaat alles goed! Donderdag en vrijdag ging het niet zo goed, toen had hij steeds een vraag en kreeg geen beurt. Dit is inmiddels opgelost en vandaag ging het weer heel goed.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

T wil het vandaag in elk geval erover hebben dat hij niet afgeleid wordt. Als de deur opengaat dat wil hij niet omdraaien, dit lukt hem soms wel en soms niet. Hier wil hij graag over vertellen. Hij wil dit

gewoon vertellen, dit hoeft niet te veranderen. Hij heeft hier namelijk over nagedacht, want als de deur ver opengaat dan hoeft hij niet te kijken, want is het een kind van de klas, en als de deur maar een stukje opengaat dan wel, want dan is het iemand anders.

4. Krachtbronnen aanboren.

Bij zelfstandig werken was hij snel klaar en had hij alles goed. Soms had hij zelfs twee taken op een dag af. Het inplannen ging ook beter. Er was een vrije dag, en toen moest hij een taak opschuiven, maar dit was goed gelukt.

5. Complimenten geven.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing

7. Oriënteren op de toekomst.

Het plannen gaat T aanstaande week op dezelfde manier doen als deze week. Hij werkt gewoon door ook al hoort hij iets om zich heen. Bij spelling, als kinderen klaar zijn wordt hij afgeleid. Hij gaat hierin verbeteren door te bedenken dat hij bij zijn werk moet blijven net zoals bij rekenen. Hij gaat dit onthouden door te denken aan onze afspraak.

16-4-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met T. Hij is wezen logeren, heeft feest gehad. Was wezen voetballen en heeft met T gespeeld.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

Er zijn geen andere dingen die T wil bespreken dan concentreren en plannen en organiseren.

4. Krachtbronnen aanboren.

Bij rekenen ging het concentreren al beter. Hij kon toch doorwerken. Toen hij in de kleine groep werkte en aan zijn werkboekje moest werken, kon hij zich goed concentreren. Het plannen ging ook goed. Hij plant eerst de vaste taak op een vaste dag. Daarna weet hij inmiddels goed welke taken hij op welke dag kan plannen. Hij kan ook al zijn spullen goed klaarleggen nu. Dit lukt bij alle vakken.

T heeft in de afgelopen weken veel verbetering gemerkt. Hij heeft een 8 gehaald voor concentreren. Hij heeft zijn vragenkaartje niet meer nodig gehad. Hij werd niet afgeleid door dingen die hij om zich heen hoorde en kon goed doorwerken aan zijn eigen werk. Voor plannen heeft hij een 10 gehaald. Bij zelfstandig werken kan hij alles goed in plannen en haalt hij alle taken af. Spullen klaarleggen gaat ook goed, soms vergeet hij iets kleins, maar dat doet eigenlijk iedereen wel.

5. Complimenten geven.

Ik heb T gecompimenteerd over zijn harde werken, hoe hij dingen duidelijk vertelt, het concentreren en plannen dat al goed ging, de cijfers die hij gehaald heeft voor concentreren en plannen en organiseren en de inhoud die hij hieraan gaf.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

We gaan samen nog kijken hoe we gaan vieren dat T zijn doel gehaald heeft. Na de vakantie gaat hij het vragenkaartje weer op tafel leggen tijdens het werken zodat hij niet vergeet wat hij heeft geleerd. Voor het plannen kijkt hij terug naar hoe hij dit voor de vakantie heeft ingepland. Op die manier kan hij de taakgerichtheid houden zoals deze is.

Samenvatting gesprekken N

12-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met N, ze heeft al een fijne dag gehad tot nu toe. Met rekenen ging het ook goed, ze kon aan A vragen hoe bepaalde zaken moesten en dat was erg fijn.

2. Context verhelderen.

Ik heb uitgelegd wat de bedoeling was van de gesprekken. N vindt dit wel een goed idee. Wanneer ik haar vraag naar de kans of dit gaat lukken geeft ze deze kans een 6. Ze denkt dat het wel kan verbeteren, maar weet niet zeker of het helemaal goed zal gaan.

3. Doelen stellen.

N weet niet zo goed wanneer het gesprek nuttig is geweest. Ze vindt het goed dat we gaan praten over concentratie en plannen/organiseren. Als we hier een plannetje voor maken dan is ze tevreden.

4. Krachtbronnen aanboren.

N vindt dat ze zich beter kan concentreren als het stil is in de klas. Ook kan ze zich beter concentreren en beter doorwerken aan de taak als ze weet wat ze precies moet doen en de taak snapt.

5. Complimenten geven.

Wanneer N verteld dat het al goed gaat geef ik haar een compliment. Ook over het meedenken, het beschrijven van welke dingen ze al doet geef ik haar complimentjes.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

N vindt dat ze wat betreft concentreren nu een 7 scoort op een schaal van 0-10. Dit houdt in dat ze zich wanneer het stil is goed kan concentreren. Ze kan dit bij taal al goed, bij zelfstandig werken minder goed. Het afleiden komt een beetje door haarzelf en een beetje door de andere kinderen in de klas.

Wat betreft plannen en organiseren geeft N zichzelf ook een 7 op een schaal van 0-10. Ze heeft meestal haar spullen al goed klaarliggen. Als in het boek duidelijk staat wat ze moet doen dan kan ze ook goed beginnen. Als het niet duidelijk is, dan lukt het minder.

N denkt dat ze één stapje verder kan komen wat betreft het concentreren wanneer het stil is in de klas en wanneer ze beter snapt wat ze moet doen.

7. Oriënteren op de toekomst.

Het beschrijven van een wonder vindt N erg moeilijk. Ze denkt wel dat ze zich dan goed kan concentreren, net als Ne (een andere meisje uit de klas) dat ze dan op haar eigen werk let en niet meer om zich heen kijkt. Ze kan dan ook haar werk meteen en snel pakken. De volgende keer heeft N op Ne gelet hoe ze zich concentreert, wat ze dan precies doet. Ook kan N vertellen wat ze kan veranderen om zich beter te concentreren.

Gesprek 19-3-2012

1. Contact maken.

Het rekenen ging goed. Dit kwam doordat het stil was in de klas.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

N vindt het belangrijk dat we het over het concentreren hebben, maar ook even over haar plaats. Ze wil namelijk graag een andere plaats.

4. Krachtbronnen aanboren.

N heeft gezien dat Ne steeds een paar sommen maakt en dan pas rondkijkt.

5. Complimenten geven.

Ik heb N gecompimenteerd over het rekenen, over het meedenken over de verschillende stapjes die we nemen, over het aangeven van het doel.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

N heeft bedacht dat ze steeds even wil werken en dan even rond mag kijken. Ze geeft aan dat ze eerst twee sommen wil maken en dan even rond mag kijken (1 minuut), daarna maakt ze drie sommen en dan mag ze 1 minuut rondkijken, vervolgens weer drie sommen enzovoorts.

Gesprek 26-3-2012

1. Contact maken.

N vertelt dat gym al goed ging. Ze had ook in het weekend leuke dingen gedaan, naar de kermis geweest. Daar durfde ze in de spin, dat was ook erg goed.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

N vindt het goed als we verder praten over wat we als volgende kunnen doen om te werken aan het concentreren.

4. Krachtbronnen aanboren.

Vrijdag was het N gelukt om zich goed te concentreren. Nadat ik een aantal dingen noem waar dit aan kan liggen, benoemt ze zelf het feit dat sommen niet te makkelijk en niet te moeilijk zijn. Dan lukt het het beste.

Ook ligt het aan N zelf, als ze zin heeft in het werken dan gaat het ook beter.

N geeft aan dat ze vindt dat ze al naar een 8 is gegaan. Bij rekenen gaat het concentreren al veel beter, en ook bij zelfstandig werken lukt het al goed. Ze gebruikt hierbij namelijk de manier die we ook bij rekenen hadden bedacht (om en om sommen maken en rondkijken).

5. Complimenten geven.

Ik heb N complimenten gegeven over wat er al goed ging, over het vertellen welke zaken al goed gingen, over het bedenken wat haar zou helpen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

We hebben het alleen over de stap voor volgende week gehad, hoeven hier dus niet verder in te differentiëren.

7. Oriënteren op de toekomst.

N geeft aan dat ze wel eens vergeet dat ze steeds afwisselt tussen een paar sommen maken en dan even rondkijken. Ze zegt nadat ik een aantal mogelijkheden geef die zouden kunnen helpen dat ze het fijn zou vinden om een plaatje op haar tafel te krijgen. Dit plaatje moet een plaatje van een bruin konijn zijn met een denkwolkje met een som erin. Dan kan ze eraan denken dat ze de manier van rekenen kan gebruiken. Dit gaan we op haar tafel plakken. Als ze dit konijntje gebruikt dat denkt ze dat ze misschien wel een 8,5 kan halen volgende week. Ze denkt dat ze zich volgende week goed kan concentreren bij taal, rekenen en zelfstandig werken.

2-4-2012

1. Contact maken.

Vandaag ging het rekenen al goed bij N. Ze kon de keersommen erg goed oplossen.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

N heeft geen andere dingen die ze wil bespreken.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het concentreren ging al beter bij verschillende vakken. Ze heeft voortaan een stuk meer sommen af. Het liep precies zoals afgesproken. Taal en zelfstandig werken gingen al beter en rekenen ging veel beter.

5. Complimenten geven.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

N scoort nu een 8,5 voor concentreren. Bij rekenen ging dit helemaal goed en bij handenarbeid ook.

Volgende week wil ze dat ze niet alleen bij rekenen goed concentreert van de leervakken, maar ook bij taal en spelling. Ze gaat bij al deze vakken de manier van werken van rekenen toepassen.

Voor plannen en organiseren scoort N nu een 9. Vorige week had ze spelling al heel snel klaar liggen. Goed plannen op de goede dagen kan nog beter. Als de taken bij zelfstandig werken een tijdje hetzelfde zijn dan gaat dit beter.

7. Oriënteren op de toekomst.

Voor concentreren wil ze een 10 gaan scoren. Ze kan dan de manier van rekenen inzetten bij taal, spelling, rekenen en zelfstandig werken.

Voor plannen en organiseren wil ze op een 9,5 uitkomen. Ze wil dan de taken op een goede dag kunnen plannen en wil alle goede spullen klaar kunnen leggen.

10-4-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met N, voor taal kon ze de opdracht goed maken. Bij rekenen ging eigenlijk alles goed en ze had ook nog meer sommen goed.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

N heeft geen andere dingen die besproken moeten worden in het gesprek.

4. Krachtbronnen aanboren.

Bij zelfstandig werken was de manier van rekenen gelukt. Bij rekenen ook en bij taal ook. Ze heeft dit gewoon zelf in haar hoofd kunnen onthouden doordat we de afspraak hebben gemaakt dat ze aan het plaatje van het konijn denkt. Deze week is het plannen ook goed gegaan. Ze had alle goede spullen klaarliggen bij rekenen, taal, spelling en zelfstandig werken.

5. Complimenten geven.

Ik heb N gecompimenteerd over taal en rekenen dat goed ging vandaag, over het concentreren dat lukte bij rekenen, taal en zelfstandig werken, over de manier waarop ze dit onthoudt, over het plannen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

Volgende week kan N de manier van rekenen inzetten bij spelling, taal, rekenen en zelfstandig werken. Dit doet ze door de afspraak te onthouden.

Voor plannen en organiseren gaat ze komende week op dezelfde manier werken als deze week.

16-4-2012

1. Contact maken.

N heeft een fijn weekend gehad, ze is bij oma wezen logeren en samen met oma uit eten geweest.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

Geen andere zaken die N wil bespreken.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het plannen ging erg goed, want N had aan het eind van de weektaak al haar taken af.

Concentreren ging nog hetzelfde als vorige week. Bij zelfstandig werken is het gelukt, bij rekenen en taal ook alleen bij spelling kan het nog wat beter.

N vindt dat ze nu een 9,5 heeft gehaald voor plannen. Ze kan de taken allemaal op een goede dag inplannen en ze heeft steeds de juiste spullen klaarliggen.

Voor concentreren heeft N een 10 gehaald, ze kan de manier van rekenen zoals ze die bedacht heeft, bij rekenen, spelling, taal en zelfstandig werken inzetten en heeft dan veel werk af.

5. Complimenten geven.

Ik heb N gecompimenteerd over: het goede vertellen, het plannen en waarom dit zo goed ging, het concentreren en dat het bij zo veel vakken goed ging, de cijfers voor plannen en organiseren en concentreren en waar dit voor stond.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

We gaan samen nog kijken hoe we gaan vieren dat N haar doel gehaald heeft. Dit doen we met alle kinderen samen. Na de vakantie kijkt ze weer naar het plaatje van het konijn op de tafel zodat ze weet dat ze moet denken aan het concentreren en het plannen en organiseren. Dan kan ze dezelfde manieren inzetten als ze voor de vakantie heeft gedaan.

Samenvatting gesprekken J1

12-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed, J1 heeft al goed gewerkt bij rekenen. Ook heeft hij goed gegymd, en heeft hij een leuk verhaal verteld.

2. Context verhelderen.

J1 vindt het fijn op school. Ik heb verteld wat we gaan doen. J1 vindt dit wel een goed idee. Hij geeft een 9 voor het willen krijgen van een betere taakgerichtheid. Hij geeft een 10 voor zijn verwachting of het hem gaat lukken.

3. Doelen stellen.

J1 vindt het goed als we dit gesprek een plan gaan maken waarin we beschrijven wat hij gaat doen om zijn taakgerichtheid te verbeteren de komende tijd. Ook wil hij graag nog even over de som praten die hij net moest maken bij rekenen. Die vond hij erg moeilijk.

4. Krachtbronnen aanboren.

J1 kan erg goed vertellen hoe hij dingen ziet. Hij heeft veel creatieve ideeën over mogelijkheden om bepaalde zaken op te lossen. Hij kan zich het beste concentreren wanneer hij ergens is waar bijna niemand is. Hij heeft rust nodig om zich heen (dus ook weinig spullen die rond hem heen hangen enzovoorts). Het werken met een kantoortje is niet zo fijn, want hij wil wel graag overzicht kunnen houden.

J1 geeft aan nu op een 7,5 te zitten op een schaal van 0 tot 10 kijkend naar het plannen/organiseren. Dit betekent dat hij soms al de goede spullen klaarlegt en klaar gaat zitten. Hij legt dan eerst de belangrijke spullen klaar en daarna pas eventueel de minder belangrijke. Bij spelling lukt dit al goed. Voor concentreren geeft hij zichzelf een 5. Bij rekenen lukt dit soms. Hij wordt dan afgeleid door kinderen die met elkaar praten of met hem komen praten. Bij het zelfstandig werken kan hij op de gang beter werken dan in de klas. Soms zegt hij al tegen kinderen dat ze niet mogen praten of hij negeert ze al.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecomplimenteerd over de zaken die al goed gingen vandaag, de ideeën die hij heeft over de verbetering van zijn taakgerichtheid, zijn actieve betrokkenheid en over de duidelijke omschrijving die hij geeft over dingen die hem helpen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Om een stapje verder te komen met het concentreren geeft J1 aan dat hij graag de klas wil kunnen zien als hij aan het werken is. Hij wil graag overzicht hebben over de groep. We spreken af dat hij zijn tafel om gaat draaien als hij zelfstandig mag werken. Hij denkt zich dan al beter te kunnen concentreren op zijn werk omdat hij dan niet om hoeft te draaien steeds.

7. Oriënteren op de toekomst.

J1 geeft aan dat wanneer hij super taakgericht is, hij altijd eerst al zijn spullen klaar zal leggen en daarna pas even zal kletsen. Dit zullen de goede spullen zijn, precies alles wat hij nodig heeft. Hij zal

zich verder altijd concentreren op zijn werk. Hij maakt alle sommen of opdrachten op zijn blad. Hij kijkt alleen naar zijn eigen werk, kletst niet en blijft op zijn eigen plaats zitten.

Gesprek 19-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J1, eigenlijk net zoals altijd, gewoon goed!

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

Wanneer we de afspreken wat we komende week gaat doen aan het verbeteren van zijn taakgerichtheid is J1 tevreden. Hij wil graag duidelijke afspraken maken over welke zaken we precies gaan doen komende week.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het concentreren gaat volgens J1 al beter. Hij geeft aan dat het al goed gaat met iemand rustigs naast hem. Alleen bij rekenen zit K naast hem, hierbij kan hij zich minder goed concentreren. Het omdraaien van de tafel ging al wel goed, maar het was handiger om dit op zijn eigen plek te doen. Dit heeft hij een paar keer gedaan deze week en dan kon hij wel geconcentreerder werken dan voorheen.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecompimenteerd over de enorme hoeveelheid ideeën die hij heeft om te werken aan zijn taakgerichtheid, over zijn enthousiasme en over het duidelijk werken aan de afspraken die we maken. Ook heb ik hem gecompimenteerd over hoe hij afgelopen week al gewerkt heeft aan de doelen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Dit was niet van toepassing. We hebben alleen gekeken naar komende week. Dit hoefde niet verder gedifferentieerd te worden.

7. Oriënteren op de toekomst.

J1 gaat zijn tafel nu elke keer omdraaien als hij zelfstandig gaat werken. Dit is hij de afgelopen tijd nog wel eens vergeten. Ook gaan we een vragenkaartje op zijn tafel plakken en gaat hij dit gebruiken. Dit kaartje kan hij op rood zetten als hij niet gestoord wil worden. Daarnaast gaat hij bij zelfstandig werkmomenten een koptelefoon dragen zodat hij minder geluiden om zich heen hoort en zich beter kan concentreren.

Gesprek 26-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J1, hij heeft al fijn gerekend en ook het buitenspelen ging goed.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J1 vindt het belangrijk dat we vandaag duidelijk afbakenen wat hij gaat doen. Het wordt te veel voor zijn gevoel.

Ook wil hij het graag vieren als we het doel hebben behaald. Hoe gaan we dit doen?

4. Krachtbronnen aanboren.

Het omdraaien van de tafel helpt, hij kan zich hierdoor beter concentreren, want hoeft niet meer steeds om te draaien als hij iets hoort.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecompimenteerd over: het rekenen, buiten spelen, de doelen die hij stelt, zijn creativiteit, het omdraaien van zijn tafel, het meedenken over zaken,

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

7. Oriënteren op de toekomst.

Het werken met de koptelefoon gaat nog niet veel beter. Misschien als we goed uitleggen aan de andere kinderen hoe dit gaat dat het wel helpt.

De kinderen in de klas letten niet goed op zijn vragenkaartje dat op rood staat. Misschien ook dit goed uitleggen en combineren met het stoplicht dat in de klas hangt.

Alleen bij zelfstandig werken gaat J1 werken met de koptelefoon, het vragenkaartje en gaat hij zijn tafel omdraaien.

Daarnaast gaat J1 aanstaande donderdag doen alsof hij al een 10 voor concentreren heeft gehaald, en dus bij alle vakken denken aan de afspraken.

2-4-2012

1. Contact maken.

J1 krijgt een nieuwe bril, en is bij zijn opa op bezoek geweest.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J1 wil het in elk geval over afgelopen donderdag hebben. Hij wil het hebben over de spullen die hij gebruikt. En over een nieuwe plaats, of hij daar snel voor altijd mag zitten.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het concentreren afgelopen donderdag ging erg goed. Bij rekenen had hij bijna geen contact met K. Het vragenkaartje op rood zetten werkte nu erg goed. Hij had bijna alle sommen af bij rekenen. De koptelefoon bij zelfstandig werken gaat nu al beter, je hoort nog wel wat. Als hij op zijn andere plek zit kan hij ook rustig werken omdat A naast hem zit daar.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecompimenteerd over: zijn nieuwe bril, zijn concentratie donderdag, het gebruik van het vragenkaartje, over de ideeën die hij heeft, over de koptelefoon, over het werken naast A.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

J1 scoort nu een 8,5 voor plannen en organiseren. Omdat hij denkt aan onze afspraak heeft hij meestal alles klaar liggen. Dit gaat bij alle vakken goed. Dit komt ook door het praten samen, het snel klaarleggen kan nog verbeteren.

Voor concentreren geeft hij zichzelf een 7,5. Hij krijgt nu meer af. Bij zelfstandig werken had hij het eerst haast nooit af, nu bijvoorbeeld al 4 taken af in twee keer werken. Bijna niemand komt meer dingen vragen of zeggen omdat ze weten dat hij goed wil concentreren, zelfstandig werken gaat nu ook goed in de klas. Soms zegt hij al tegen andere kinderen dat ze niet moeten praten of hij negeert ze.

Komende week wil J1 al alles voor een 9 gaan doen. Bij rekenen, spelling en zelfstandig werken gaat hij de koptelefoon gebruiken indien nodig, zijn vragenkaartje gebruiken en concentreren op zijn eigen werk. Dit onthoudt hij doordat hij een kruisje op zijn hand zet.

Voor plannen en organiseren blijven we doorgaan zoals we al deden.

7. Oriënteren op de toekomst.

Over 3 weken wil J1 een 9 halen voor concentreren. Dit betekent dat hij zijn tafel niet meer om hoeft te draaien, zijn koptelefoon gebruikt bij het zelfstandig werken, alles af heeft bij rekenen en zijn vragenkaartje gebruikt.

Voor plannen wil hij ook een 9 halen. Dit haalt hij als hij alles goed klaar heeft liggen zoals nu, maar dan ook nog eens heel snel.

10-4-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J1, hij heeft rustig gewerkt bij begrijpend lezen en taal. Bij zelfstandig werken en rekenen was het niet zo goed gelukt.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

Hij wil het verschil tussen rekenen en begrijpend lezen bespreken. Wil het hebben over zijn bril, en over C die raar deed bij rekenen.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het begrijpend lezen ging heel goed, hij heeft hier erg snel en rustig gewerkt. Dit kwam omdat hij samenwerkte met een rustige leerling. Bij zelfstandig werken heeft hij zijn vragenkaartje gebruikt. Bij bijna alle vakken heeft hij snel zijn spullen klaar gelegd, behalve bij spelling. Bij rekenen ging het wel snel, maar toen moest de juf hem wel even aan de afspraak herinneren.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecompimenteerd over: het rustig werken bij begrijpend lezen en taal, de oorzaken die hij zo goed kon benoemen voor het rustig werken, het snel klaar leggen van de spullen en waarom dit zo was, het duidelijk aangeven dat de juf hem had geholpen en hoe dit ging, de plannen die hij heeft voor komende week.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

Komende week gaat J1 voor plannen zorgen dat hij de spullen bij alle vakken snel klaarlegt. Hij gaat eerst alles klaarleggen en daarna pas kletsen met iemand naast hem. Dit onthoudt hij door de afspraak die we nu maken.

Voor het concentreren gaat hij zijn vragenkaartje gebruiken bij rekenen, spelling en zelfstandig werken. De koptelefoon gaat hij bij zelfstandig werken elke dag gebruiken.

16-4-2012

1. Contact maken.

J1 heeft een nieuwe bril en een nieuwe plek en is daarom in topvorm!

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J1 wil het in elk geval over zelfstandig werken hebben.

4. Krachtbronnen aanboren.

Voor plannen ging het klaarleggen steeds sneller. Dit komt doordat hij er zelf beter aan denkt. Hij heeft goed onthouden dat hij eerst spullen klaarlegt en dan pas gaat kletsen.

Hij heeft bij zelfstandig werken, taal en spelling goed geconcentreerd. Hij heeft zijn koptelefoon niet gebruikt, maar heeft deze ook niet nodig gehad.

Voor concentreren heeft J1 het doel behaald. Alle onderdelen die hij hiervoor moest uitvoeren heeft hij gedaan. Alleen de koptelefoon heeft hij niet altijd gebruikt, alleen als dit nodig was.

Voor plannen heeft hij bijna altijd zijn spullen snel klaar liggen. Af en toe lukt het niet, maar hij vindt dat hij toch een 9 heeft verdiend. Het is namelijk niet erg als het heel soms een keertje niet lukt.

5. Complimenten geven.

Ik heb J1 gecompimenteerd over: zijn nieuwe bril en plek, zijn topvorm, het snel klaarleggen van zijn spullen, het onthouden van de afspraken, het concentreren, het niet nodig hebben van zijn koptelefoon.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

We gaan samen met de andere kinderen straks nog afspreken hoe we het halen van de doelen gaan vieren. J1 gaat na de vakantie onthouden wat we hebben afgesproken doordat zijn vragenkaartje op zijn tafel geplakt zit. Hierdoor kan hij zich aan de afspraken houden zonder dat we steeds gesprekjes hebben samen.

Samenvatting gesprekken J2

12-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J2. Hij heeft bij de gym erg leuke kunstjes gedaan.

2. Context verhelderen.

Ik heb uitgelegd wat de bedoeling was van de gesprekken. J2 vindt dat hij eigenlijk best goed kan concentreren en plannen lukt hem ook goed. Ik geef aan dat het ook gaat om bijvoorbeeld het aankleden bij de gym op een goede manier te laten verlopen. Ook om niet zo snel afgeleid te zijn bij zelfstandig werken. Dit vindt hij wel goed.

3. Doelen stellen.

J2 geeft aan dat hij het goed vindt als we vooral gaan kijken naar het aankleden bij de gym. Dat hij zich daar sneller kan gaan aankleden.

Ook wil hij het nog even hebben over slingertikkertje want dit verloopt niet zo eerlijk soms.

4. Krachtbronnen aanboren.

Hij vindt dat hij nu een 6,5 scoort voor plannen en organiseren. Bij zelfstandig werken gaat het plannen goed. Hij heeft meestal zijn spullen goed klaarliggen, soms vergeet hij nog wat kleine dingen. Dit is steeds verschillend. Bij gym kan hij zich wel aankleden, maar niet zo snel.

Voor concentreren scoort hij nu een 8,5. Hij kan ongeveer 5 á 10 minuten werken en kijkt dan even rond. Bij de gym kletst hij vaak, en kan zich dan niet ondertussen aankleden. Hij doet dit echt om de beurt, even kletsen, even aankleden. Bij gym wordt hij afgeleid door zaken van buitenaf, bij zelfstandig werken wil hij vaak even uitrusten.

5. Complimenten geven.

Ik heb J2 gecompimenteerd over: de kunstjes bij de gym, zijn uitleg over wat hij al kan met betrekking tot het plannen en organiseren en concentreren, het bedenken van het stappenplannetje, zijn goede inbreng en het meedenken.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

J2 gaat komende week werken aan het halen van een 7 voor plannen en organiseren. Hij heeft een stappenplannetje bedacht samen met de leerkracht en gaat dit stap voor stap volgen. Daardoor hoopt hij sneller klaar te zijn.

7. Oriënteren op de toekomst.

Middels de wondervraag geeft J2 aan dat hij als zijn taakgerichtheid helemaal goed is, zich super snel kan aankleden. Hij kan dan ook heel hard doorwerken en is niet snel afgeleid. Op de computer is hij dan klaar met zijn werk voor we gaan stoppen.

19-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J2. Hij had fijn gespeeld in de pauze, rekenen had hij al ver af en in de kring was hij tijdbewaker geweest.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J2 wil het graag hebben over slingertikkertje en over het aankleden bij de gym.

4. Krachtbronnen aanboren.

Het aankleden was afgelopen week al één keer beter gegaan. Er waren nog vier kinderen later klaar!

5. Complimenten geven.

Ik heb J2 gecompimenteerd over: het spelen in de pauze, rekenen, tijdbewaker zijn, gymles, nadenken over nieuwe ideeën, snel klaar zijn.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

J2 gaat proberen om volgende week weer niet het laatste te zijn. Hij gaat hiervoor het stappenplannetje volgen van vorige week. Daarnaast gaat hij ook pas halverwege het aankleden even kletsen. Verder kletst hij niet.

26-3-2012

1. Contact maken.

Het gaat goed met J2. Bij gym was hij vier na laatste met het aankleden.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J2 vraagt nogmaals om het bespreken van slingertikkertje. Het blijft niet goed gaan in de pauze. Verder wil hij vertellen over het aankleden.

4. Krachtbronnen aanboren.

J2 vindt dat hij op een 7 staat wat betreft het plannen en organiseren. Hij is bijna nooit meer laatste en heeft zijn kleren netjes op stapeltjes klaar liggen. Ook kletst hij bijna niet meer tijdens het aankleden.

Hij beantwoordt alleen de vragen als iemand anders iets zegt of vraagt.

Voor concentreren vindt hij dat hij een 8,5 heeft. Het vragen stellen gaat goed.

5. Complimenten geven.

Gecompimenteerd over: het aankleden bij de gym, dat dit zo snel ging, het cijfer dat hij geeft voor concentreren en plannen en organiseren en waarom hij dit geeft, de uitleg die hij geeft, hoe goed hij op zijn gedrag let en reflecteert.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

J2 gaat bij zelfstandig werken 10-15 minuten doorwerken en mag dan even rondkijken. De juf helpt hem dit onthouden doordat ze zegt: “J2, denk aan de afspraak”. Hij mag wel kinderen helpen. De tijd van het doorwerken kan hij zelf inschatten, dat kan hij altijd heel goed zelf.

Verder gaat J2 met gym verder met hetzelfde stappenplannetje als afgelopen week, hij gaat zorgen dat het zo goed blijft gaan als nu.

2-4-2012

1. Contact maken.

Het touwtje springen bij de gym ging goed. Hij had samen gesprongen met andere kinderen. Verder had hij bij rekenen één opdracht al helemaal af.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

J2 wil weten wanneer we weer nieuwe afspraken gaan maken over slingertikkertje. Ook wil hij het even hebben over de camera die in het lokaal staat.

4. Krachtbronnen aanboren.

J2 loopt nog helemaal niks achter bij zelfstandig werken, dat gaat dus al goed. Bij gym is hij nog steeds niet de laatste geweest, dus ook daar kon hij zichzelf snel aankleden.

J2 vindt dat hij nu een 7 heeft voor plannen en organiseren. Hij is geen enkele keer laatste geweest bij de gym. Heeft zijn spullen elke keer, op één keer na, goed gelegd, het plannen ging goed bij zelfstandig werken en het klaarleggen van de spullen lukt hem ook goed.

Voor concentreren heeft J2 een 9 op dit moment. Hij kan nu 10-15 minuten werken en dan pas rondkijken. Soms kijkt hij nog twee keer rond. Hij kletst pas echt nadat hij halverwege is met het aankleden.

5. Complimenten geven.

Gecomplimenteerd over: het touwtje springen, rekenen, de zaken die J2 inbrengt, het goed lopen van zijn zelfstandig werken, het snel aankleden bij gym.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

J2 heeft volgende week een 7,5 gehaald voor plannen en organiseren. Hij weet dan waar hij zijn spullen neer moet leggen bij de gym. Ook kan hij bij rekenen, taal, spelling, zelfstandig werken en lezen altijd snel zijn spullen klaarleggen.

7. Oriënteren op de toekomst.

Voor plannen en organiseren wil J2 een 9 behalen voor de vakantie. Hij weet bij gym dan precies waar hij zijn spullen neer moet leggen en kan het stappenplannetje altijd volgen.

Voor concentreren wil J2 een 9,5 halen. Hij gaat bij gym pas kletsen als hij helemaal klaar is met aankleden. Hij kijkt ook maar één keer rond in de hele werktijd bij het zelfstandig werken.

10-4-2012

1. Contact maken.
Het gaat goed met J2. Hij heeft al een fijne dag gehad.
2. Context verhelderen.
Niet van toepassing.
3. Doelen stellen.
J2 wil graag melden dat het met slingertikkertje nu beter gaat.
4. Krachtbronnen aanboren.
Het gaat goed bij gym. Hij weet precies waar hij zijn spullen neer moet leggen. Bij spelling, rekenen en zelfstandig werken vergeet hij soms nog iets klaar te leggen. Het concentreren gaat ook goed. Hij heeft de laatste week telkens maar één keer rondgekeken na ongeveer 10-15 minuten.
5. Complimenten geven.
Gedaan over gym, het aankleden, het concentreren, slingertikkertje, het nadenken over de ingebrachte onderwerpen, de ideeën die hij heeft over hoe hij het kan onthouden.
6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.
Niet van toepassing.
7. Oriënteren op de toekomst.
Volgende week kan J2 een 9 halen voor plannen en organiseren. Hij kan dit onthouden door een plaatje van een pen en papier op tafel. Hierdoor onthoud hij dat hij snel de goede spullen klaar moet leggen.

16-4-2012

1. Contact maken.
Het gaat goed met J2, hij heeft een fijne dag gehad al!
2. Context verhelderen.
Niet van toepassing.
3. Doelen stellen.
J2 wil vertellen over de nonnentuin en vertellen dat het heel goed gaat nu. Ook wil hij weten wat er gaat gebeuren na dit laatste gesprekje, of we dan nog steeds af en toe kunnen praten.
4. Krachtbronnen aanboren.
Bij gym is hij geen enkele keer laatste geweest met aankleden. Hij heeft een 9 voor plannen gehaald omdat hij zich goed en snel kan aankleden en omdat hij bijna altijd de goede spullen, snel heeft klaarliggen.
Voor concentreren heeft hij een 9,5 gehaald. Hij kletst bij gym bijna niet meer en bij zelfstandig werken kijkt hij maar één keer rond meestal. Heel soms is dit nog twee keer.
5. Complimenten geven.

Gedaan over het snel aankleden, de zaken die hij zelf wil bespreken, de cijfers voor het concentreren en plannen en organiseren, de ideeën die hij aangeeft voor de toekomst.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

We gaan samen nog afspreken hoe we gaan vieren dat de doelen behaald zijn. Daarnaast gaat J2 na de vakantie onthouden om het stappenplan te volgen en niet te veel te kletsen door het plaatje op zijn tafel en gewoon omdat het nu in zijn hoofd zit.

Bijlage 6

Resultaten tijdsteekproeven

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: T Geb. datum: 02-01-2001 Groep: 6 Datum observatie: 1-3-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	27	45%
	Kijkt (rond)	24	40%
	Stoort anderen	9	15%
	Loopt (rond)	0	0%
	Anders	0	0%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: T Geb. datum: 02-01-2001 Groep: 6 Datum observatie: 27-3-2012 Zelfstandig werken 14.30	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	1	2%
	Aandacht gericht houden	38	63%
	Kijkt (rond)	12	20%
	Stoort anderen	3	5%
	Loopt (rond)	4	7%
	Anders	2	3%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: T Geb. datum: 02-01-2001 Groep: 6 Datum observatie: 17-4-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	1	2%
	Aandacht gericht houden	50	83%
	Kijkt (rond)	4	7%
	Stoort anderen	1	2%
	Loopt (rond)	3	5%
	Anders	1	2%
	Totaal	60	101%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J1 Geb. datum: 19-01-2002 Groep: 6 Datum observatie: 1-3-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	29	48%
	Kijkt (rond)	5	8%
	Stoort anderen	14	24%
	Loopt (rond)	10	17%
	Anders	2	3%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J1 Geb. datum: 19-01-2002 Groep: 6 Datum observatie: 27-3-2012 Zelfstandig werken 14.30	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	42	70%
	Kijkt (rond)	1	2%
	Stoort anderen	2	3%
	Loopt (rond)	10	17%
	Anders	5	8%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J1 Geb. datum: Groep: 6 Datum observatie: 17-4-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	50	83%
	Kijkt (rond)	7	12%
	Stoort anderen	0	0%
	Loopt (rond)	1	2%
	Anders	2	3%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J2 Geb. datum: 11-3-2002 Groep: 6 Datum observatie: 1-3-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	23	43%
	Kijkt (rond)	6	1%
	Stoort anderen	0	0%
	Loopt (rond)	0	0%
	Anders	25	46%
	Totaal	54	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J2 Geb. datum: 11-3-2002 Groep: 6 Datum observatie: 27-3-2012 Zelfstandig werken 14.30	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	1	2%
	Aandacht gericht houden	35	58%
	Kijkt (rond)	5	8%
	Stoort anderen	0	0%
	Loopt (rond)	1	2%
	Anders	18	30%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: J2 Geb. datum: 11-3-2002 Groep: 6 Datum observatie: 17-4-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	47	78%
	Kijkt (rond)	5	8%
	Stoort anderen	1	2%
	Loopt (rond)	1	2%
	Anders	6	10%
	Totaal	60	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: N Geb. datum: 02-7-2001 Groep: 6 Datum observatie: 1-3-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	0	0%
	Aandacht gericht houden	33	61%
	Kijkt (rond)	19	35%
	Stoort anderen	0	0%
	Loopt (rond)	2	4%
	Anders	0	0%
	Totaal	54	100%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: N Geb. datum: 02-7-2001 Groep: 6 Datum observatie: 27-3-2012 Zelfstandig werken 14.30	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	1	2%
	Aandacht gericht houden	39	65%
	Kijkt (rond)	16	27%
	Stoort anderen	0	0%
	Loopt (rond)	1	2%
	Anders	3	5%
	Totaal	60	101%

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER.			
Observator: Bregje van Os Naam leerling: N Geb. datum: 02-7-2001 Groep: 6 Datum observatie: 17-4-2012 Zelfstandig werken 13.15	Categorie	Aantal	Procenten
	Plannen en organiseren	2	3%
	Aandacht gericht houden	46	77%
	Kijkt (rond)	11	18%
	Stoort anderen	1	2%
	Loopt (rond)	0	0%
	Anders	0	0%
	Totaal	60	100%

Bijlage 7

Aanvullingen door de leerkracht op de beoordelingen 'plannen en organiseren'			
Naam leerling	Voormeting	Tussenmeting	Nameting
T	* Duidelijke afspraken en regels nodig. * Heeft bevestiging nodig van de leerkracht. * Kan wel de juiste spullen pakken.	* Geen bevestiging van de leerkracht meer nodig mits de opdracht zeer duidelijk afgebakend is. * Kan de juiste spullen pakken.	* Weet zelf goed welke spullen hij moet pakken. * Kan een goede planning maken. * Heeft zijn werk vrijwel altijd af.
J1	* Voert een taak uit zoals hij deze in zijn hoofd heeft. Volgt de regels die besproken zijn niet. * Heeft individuele aansporing nodig, zeer specifiek omschrijven wat je van hem verwacht. * Kan een weektaak wel plannen, maar houdt zich niet aan de planning.	* Volgt de besproken regels veel beter. * Heeft individuele aansporing nodig, zeer specifiek omschrijven wat je verwacht. * Kan een weektaak plannen en houdt zich aan de planning.	* Volgt de besproken regels vrijwel altijd. * Heeft individuele aansporing nodig, maar alleen kort contact is voldoende. * Kan een weektaak plannen en houdt zich aan de planning.
J2	* Duidelijke afspraken en regels nodig. * Als iets gestructureerd is kan hij wel goed plannen en organiseren, wanneer dit niet is lukt het niet. * Hij heeft anderen nodig om zaken te structureren. * Stelt veel verduidelijkingsvragen tijdens instructie.	* Duidelijke afspraken en regels nodig. * Doordat zaken samen met hem nu gestructureerd zijn, kan hij het beter plannen. * Blijft veel verduidelijkingsvragen stellen.	* Duidelijke afspraken en regels nodig. * Plannen blijft voldoende goed gaan doordat de zaken duidelijk gestructureerd zijn. * Vragen stellen is nog wat verminderd (wellicht door gestelde duidelijkheid?)
A	* Heeft individuele aansturing nodig om aan een taak te beginnen. * Zaken moeten sterk gestructureerd worden.	* De individuele aansturing lijkt al wat korter. * Zaken moeten nog steeds gestructureerd worden. * Komt minder vaak aandacht	* Lijkt de klassikale instructie beter op te pikken en heeft veel minder individuele aansturing nodig. * Wanneer iets gestructureerd

	* Wil vaak nog even aandacht van de leerkracht (over algemene zaken).	vragen van de leerkracht.	is gaat het plannen gemakkelijker. *Komt geen algemene aandacht meer vragen van de leerkracht.
N	* Komt tot niks in vrijere situaties. * Als de taak gestructureerd is dan kan ze beginnen. * Vraagt telkens dezelfde dingen, en volgt dan direct het antwoord van de leerkracht.	* Komt tot niks in vrijere situaties. * Als de taak gestructureerd is dan kan ze beginnen. Ze heeft dan op tijd de goede materialen klaarliggen. * Vraagt nog wel dezelfde dingen, maar door zaken te structureren samen is dit wel verminderd.	* Speelt of loopt rond met een paar kinderen in vrijere situaties. * Heeft de goede materialen klaarliggen, doordat zaken samen gestructureerd zijn. * Vragen stellen is ook minder geworden, is nog wel aanwezig.

Bijlage 8

Aanvullingen door de leerkracht op de beoordelingen 'concentreren'			
Naam leerling	Voormeting	Tussenmeting	Nameting
T	* Heeft bewegingsmogelijkheid nodig. * Niet gemotiveerd. * Zoekt veel contact met anderen. * Meer structuur zorgt voor een betere concentratie.	* Meer gemotiveerd. * Heeft bewegingsmogelijkheid nodig. * Zoekt minder contact met anderen. * Heeft nog steeds duidelijke structuur nodig in de opdrachten.	* Zeer gemotiveerd. * Zoekt vrijwel geen contact meer met anderen. * Bewegingsmogelijkheid blijft voor T wel belangrijk. * Structuur blijft ook belangrijk.
J1	* Zeer snel afgeleid door de omgeving. * Zoekt veel contact met anderen. * Zeer korte spanningsboog. * Moet zeer vaak bij de les geroepen worden. * Loopt erg veel rond.	* Zeer snel afgeleid door de omgeving. * Zoekt minder contact met anderen. * Spanningsboog lijkt wat langer. * Moet nog steeds bij de les geroepen worden. * Loopt erg veel rond.	* Minder snel afgeleid door de omgeving. * Zoekt nog wel contact met anderen, maar alleen om vragen te stellen over de lesstof. * Spanningsboog lijkt nog wat langer. * Hoeft minder bij de les geroepen te worden. * Loopt veel rond.
J2	* Vrij goede concentratie, lijkt afgesloten van buitenwereld. * Wel stellen veel kinderen vaak vragen aan hem en helpt hij iedereen. * Als iets niet lukt dan krijgt hij een norse blik en houdt op met de taak (schoolse taken lukken hem wel vaak, deze vindt hij meestal makkelijk). * Na een tijdje werken gaat J2 wel veel naar de klok kijken. Lijkt zelfs obsessief.	* Concentratie goed. * Blijft veel vragen beantwoorden van kinderen. * Stopt nog steeds met een taak als het niet lukt (En gaat heel lang door met een taak die wel lukt, bv. Wel een lijst van 100 woorden maken, maar niet doorzetten als een taak te moeilijk is). * Kijkt minder naar de klok, nog wel meer aan het eind van het zelfstandig werken, maar minder dan voorheen.	* Concentratie nog steeds goed. * Beantwoordt minder vragen van kinderen, maakt hier gerichte keuzes in. * Zet nog steeds minder door bij een taak die niet lukt, en gaat lang door met iets dat wel lukt. * Kijkt nog steeds minder naar de klok, vergelijkbaar met tussenmeting.

A	* Aandacht richten lukt, maar na een tijdje verzwakt deze. * Heeft een korte spanningsboog. * Kijkt veel rond of speelt met spullen op de tafel. * Heeft regelmatig aansporing nodig van de leerkracht.	* Aandacht richten lukt, lijkt ook langer te duren. * Spanningsboog lijkt al wat langer. * Kijkt nog steeds veel rond of speelt met spullen op de tafel. * Blijft aansporing nodig hebben.	* Wanneer de opdracht duidelijk is, kan A zich steeds langer concentreren. * Kijkt veel minder rond, lijkt meer gefocust op haar eigen werk. * Blijft aansporing nodig hebben, maar oogcontact is hierbij al voldoende.
N	* Wanneer een opdracht zeer gestructureerd is voert N deze bijna slaafs uit. * Wanneer er minder structuur is, kijkt ze een beetje dromerig rond. * Komt geen vragen stellen, blijft aan haar tafel zitten, soms werken en soms rondkijken.	* Komt nog steeds hetzelfde over als in het begin. * Geen veranderingen.	* Lijkt nu wat meer vragen te stellen wanneer iets niet duidelijk is. * Kijkt minder vaak rond.

Bijlage 9

Uitgewerkt proces leerling A

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				Nulmeting
Observator: Bregje van Os Naam leerling: A Geb. datum: Groep: 6 Datum observatie: 1-3-2012 Zelfstandig werken 13.15				Categorie
				Plannen en organiseren
				Aandacht gericht houden
				Kijkt (rond)
				Stoort anderen
				Loopt (rond)
				Anders
				Totaal
Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
2	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
3	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
4	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
5	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
6	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
7	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
8	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
9	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
10	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Spelen met blaadje
11	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
12	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
13	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
14	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Zoeken met mede ll
15	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
16	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
17	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
18	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Zoeken met mede ll

Interview nulmeting Leerling A

1. Taakgericht gedrag gaat vooral over 3 onderdelen. Kijkend naar A hoe zie je zijn/haar gedrag bij onderstaande onderdelen op de verschillende momenten in de dag?

Naam leerling: <u>A</u> :	Tijdens vrije momenten (gym, buitenspelen)	Tijdens gestructureerde lessen	Tijdens ZW
1. Activiteiten plannen en organiseren.	Wanneer de opdracht duidelijk is, dan kan ze hiermee prima starten. Ze speelt met het buitenspelen vaak niet. Loopt alleen rond.	Ze heeft vaak nog individuele aansturing nodig, zowel over de inhoud van de stof als over de aanpak van de opdracht. Het lijkt vaak dat ze de stof niet begrepen heeft die in de instructie is behandeld. Maar uit onderzoek blijkt dat ze eigenlijk voldoende capaciteiten zou moeten hebben om dit wel te kunnen.	Wanneer ze precies weet wat de inhoud en de aanpak van de taak is, begint ze wel met de geplande taak. Heeft ook de goede spullen klaar liggen om hiermee aan de slag te gaan. Ze zit wel vaak nog wat te dromen, rond te kijken naar wat er gebeurt om haar heen. Ze wil ook vaak nog even aandacht hebben van de leerkracht, komt nog even iets (niet over de opdracht) vertellen of vragen. Weet vaak niet welke taak ze die dag gaat doen.
2. De aandacht ergens op gericht houden.	Dit gaat best aardig. Ze kan haar aandacht bij de activiteit houden. Komt wel veel “klikken” over andere kinderen en kan ook wel met zichzelf bezig zijn, in haar eigen wereldje.	Ze lijkt wel te beginnen, maar houdt het dan niet lang vol. Ze kan zich eventjes richten, maar is vervolgens snel bezig met zaken om haar heen, op haar tafel, in de klas enzovoorts.	Ze lijkt wel te beginnen, maar houdt het dan niet lang vol. Ze kan zich eventjes richten, maar is vervolgens snel bezig met zaken om haar heen, op haar tafel, in de klas enzovoorts.
3. De uitvoering van een taak volhouden.	Dit zwakt na een tijdje af, ze komt dan regelmatig vertellen wat een ander heeft gedaan. Kijkt naar anderen, loopt naar de leerkracht.	Heeft een zeer korte spanningsboog. Is afgeleid door allerlei zaken om haar heen. Moet vaak aangespoord worden door de leerkracht.	Je moet haar regelmatig aansporen, maar dit gebeurt makkelijk omdat ze vooraan zit. Ze maakt haar werk dan wel. Kijkt veel rond en is afgeleid door zaken om haar heen. Zit ook vaak te friemelen met haar werk in plaats van werk maken.

2. Op welke momenten is A het meest taakgericht volgens jou?

Is eigenlijk niet echt taakgericht, zelfs in kleine groepjes (met 4 kinderen) is ze snel afgeleid. Wanneer A continu aangespoord wordt door de leerkracht is dit beter.

3. Waaraan kun je dit zien?

Dat ze haar werk maakt. Ze zit dan niet rond te kijken of zich te bemoeien met anderen.

4. Kijkend naar het plannen en organiseren van A waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0_____3_____10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

5. Kijkend naar de concentratie van A, waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0_____2_____10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

Gesprek 12-3-2012

1. Contact maken.

- Hoe gaat het? Goed
- Wat ging al goed vandaag? De salto en lezen
- Wat dan precies? De salto lukte en bij lezen had ik iets opgeschreven voor mijn boekenbeurt.

2. Context verhelderen.

- Vind jij het fijn op school? Jawel, en een beetje niet. N doet weer een beetje flauw. Dit heb ik serieus genomen en houden we samen in de gaten.
- Met welke kinderen is het wel leuk? B, S, L, W, I
- En wat gaat er dan verder goed op school? Met deze kinderen spreek ik vaak af.
- En verder? Wat vind je in de klas verder goed gaan? Ja, dat weet ik niet zo goed, gaat gewoon wel goed.
- En weet je waarom je hier bent? Nee. Zal ik dat vertellen? Ja.
Vervolgens hebben we kort besproken dat het gaat om haar taakgerichtheid, dat dit bestaat uit concentreren en plannen/organiseren. Wat vind je daarvan? Wel fijn!

3. Doelen stellen.

- Nu heb ik verteld wat ik allemaal belangrijk vind om te bespreken, maar wat wil jij eigenlijk in elk geval besproken hebben in ons gesprek vandaag? Ik zou het niet weten.

- Wat zou je ervan vinden als we een plannetje gaan maken over de taakgerichtheid? Zou dat nuttig zijn? Ja
- En heb je verder nog dingen die nog belangrijk zijn om te bespreken? Nee nu niet, maar volgende week wel, dan wil ik het nog even over N hebben.

4. Krachtbronnen aanboren.

- Is er iemand in de klas die dat allemaal al doet wat je net beschrijft? Ja, N.
- Oke, en wat doet zij dan precies? Ze schrijft netjes, kijkt alleen naar haar eigen werk, kijkt niet naar buiten of naar andere kinderen in de klas.
- En wat nog meer? Ze kan mooi tekenen.
- Heeft dat ook te maken met concentreren? Nee, maar ik kan dat niet goed, maar dat zou wel een voordeel zijn van mijn ADD, dat ik creatief ben, maar dat ben ik helemaal niet.
- Zouden ze dan ook kunnen bedoelen dat je goed bent in dingen verzinnen? Ja, dat kan ook.
- Want dat kun je wel goed! Ja dat is waar.
- Wat gaat er dan precies goed bij taal? Dan vind ik het leuk en dan wil ik het echt graag afhebben. En dat kan ik ook best goed, en rekenen en spelling niet. Daardoor kan ik me ook beter concentreren.
- En hoe doe je dat dan bij taal? Werk je de hele tijd door, of rust je soms ook even uit, kijk je de hele tijd naar je werk of ook soms rond? Dan kijk ik heel even kort rond, en dan weer verder. En bij rekenen niet, daar kijk ik heel lang rond.

5. Complimenten geven.

Gedaan over: salto, boekenbeurt, dat A vertelt waar ze het over wil hebben, dat A ontzettend veel dingen noemt die kunnen gebeuren als ze goed taakgericht werkt, creativiteit van A, goed nagedacht over het cijfer voor concentreren,

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

- Maar nu wil ik het nog eens over het plannen en organiseren hebben. Als ik een lijn zou trekken van 0-10 en 0 betekent dat je nooit de goede spullen hebt, nooit weet wat je moet doen en op welke volgorde, en 10 betekent dat dit altijd lukt. Wat voor punt zou je jezelf dan geven? Een vier.
- Een vier, nou goed hoor! En wat betekent dat dan die vier? Wat doe je allemaal al? Soms pak ik het verkeerde schrift. Soms weet ik niet welke taak ik heb gepland, soms wel. Soms ben ik in de war als de taak weer veranderd is.
- Oké, dus je zegt eigenlijk dat als de taak een tijdje hetzelfde is, je beter weet wat je hebt gepland? Dat is een goede! Ja, soms is het even hetzelfde en dan zeg ik misschien wel dat ik op een 9 zit.
- En je zegt ook soms pak ik het verkeerde schrift, maar hoe gaat dat dan meestal? Soms zitten mijn schriftjes op een grote stapel en dan moet ik lang zoeken. Want ze lijken zoveel op elkaar. Maar misschien kan ik wel kleurenpuntjes op mijn schriften zetten.
- Nou, wat een goed idee! Daar komen we straks nog even op terug. Want ik zei straks tegen je dat we niet alleen gingen kijken naar plannen en organiseren, maar ook naar concentreren. Wat voor punt zou je hiervoor geven? Ja voor taal een 10, maar voor rekenen een één of twee. Want taal vind ik altijd leuk.
- En als je dan alles bij elkaar zou nemen? Dan geef ik het een vijf.

- En wat zit er al allemaal in die vijf? Dat het bij leuke vakken goed gaat, maar bij niet zo'n leuke vakken niet goed.
 - Nou, nu hebben we al vanalles bedacht wat je al kan en wat je nog lastig vindt, maar nu wil ik eens gaan kijken wat we komende week gaan doen. Goed? Ja, dan ga ik die stipjes op mijn schriften zetten als dat mag.
 - Ja natuurlijk! En wanneer ga je dat doen? Dadelijk meteen.
7. Oriënteren op de toekomst.
- Als we het gaan hebben over concentreren en plannen en organiseren, wanneer zou jij dan eigenlijk tevreden zijn? Als ik niet meer zoveel naar buiten kijk en mijn taken afheb.
 - En wat is dat dan precies? Wat doe je in plaats van naar buiten kijken? Hard werken.
 - En hoe doe je dat dan, hard werken? Mijn kantoortje neerzetten.
 - En wat nog meer? Luisteren, naar het bord kijken.
 - Oké, en helpt dat ook bij zelfstandig werken? Eh, nee, dan let ik echt alleen op mijn eigen ding.
 - Oké, en wat doe je dan allemaal? Stel je voor dat je je morgen ineens heel goed kunt concentreren, wat doe je dan? Net als de rest van de klas.
 - En hoe is dat dan precies? Wat doen zij dan? Die werken hard, hebben hun taken af en kijken niet naar buiten. O en dan kan ik misschien ook werken aan mijn netjes schrijven.
 - Oké, want dat lukt je nu niet zo goed? Nee, want nu kijk ik veel naar buiten en dan heb ik geen tijd om daar op te letten.

Gesprek 19-3-2012

1. Contact maken.
 - Hoe gaat het? Goed!
 - Wat ging er al goed vandaag? Lezen en taal.
 - Wat ging er goed bij dan? Ik had best goed gelezen en ik had alles af bij taal.
2. Context verhelderen.
Niet van toepassing.
3. Doelen stellen.
 - Waar wil je het in elk geval over hebben vandaag? Over de schriftjes, de weektaak en over N.
 - En is het gesprek dan nuttig geweest? Ja!
4. Krachtbronnen aanboren.
 - Wat ging er al beter? Ik heb op mijn kladblok staan welk schrift welke kleur heeft en dat is heel handig. Plannen ging ook al goed, samen met de juf gedaan. Ik vind zelfs dat ik al van een vier naar een zes ben gegaan deze week.
 - Wat kun je nou volgende week weer gebruiken zodat het nog beter gaat? De puntjes kan ik blijven gebruiken. En het voorbeeldje van het plannen van deze week kan ik volgende week ook opnieuw gebruiken.
5. Complimenten geven.

Gedaan over: lezen, taal, puntjes gebruiken, plannen vragen aan de juf, vooruitgang geboekt op het gebied van plannen en organiseren.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing.

7. Oriënteren op de toekomst.

- Wat ga je komende week nu doen? Ik ga bij de schriftjes erbij schrijven welk vak het is, onderaan op het schrift en ik ga het voorbeeldje van de weektaak zoals die gepland was voor komende week gebruiken.

Gesprek 26-3-2012

1. Contact maken.

- Hoe gaat het? Goed
- Wat ging er al goed vandaag? Gym en buiten spelen.
- En wat ging er goed dan daarbij? Bij gym hadden we gewonnen en bij buiten spelen had ik gespeeld met L en S.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

- Wat wil je vandaag in elk geval besproken hebben, wanneer is het gesprek nuttig voor jou? Als we het hebben over plannen bij zelfstandig werken en over het concentreren.

4. Krachtbronnen aanboren.

- Wat ging er beter? Ik heb op de schriftjes geschreven onderaan en dat heeft geholpen. De kleuren helpen ook.
- En wat nog meer? Ik kon bijna altijd de goede schriften pakken op tafel. Alleen plannen bij het zelfstandig werken ging niet zo heel goed.
- Wat gaat al beter met concentreren? Het lezen, ik heb nu een leuk boek.
- En hoe komt dat? Ik heb nu een leuk boek en dan kan ik goed doorlezen.

5. Complimenten geven.

Gedaan over: gym, buiten spelen, ideeën die A noemt, het pakken van de spullen dat al goed gaat, het bedenken hoe A zaken onthoud, vragen stellen aan de juf, plan voor komende week benoemen.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

- Wanneer gaat het plannen beter? Als de taken langer hetzelfde zijn.
- En wat als de taken toch wisselen, hoe kun je dan toch goed plannen? Door eerst samen met de juf te plannen, en als dan daarna de taken hetzelfde zijn alleen plannen.
- Wat nog meer? Als het niet duidelijk is dan aan de juf vragen.

7. Oriënteren op de toekomst.

- Wat ga je komende week doen? Als de taken leuker zijn dan kan ik me beter concentreren.
- Hoe kun je daar zelf voor zorgen? Dat ik een verhaaltje verzin bij de sommen met rekenen.
- En wat zou helpen om het te kunnen onthouden? Als ik een plaatje ervan heb op mijn tafel.

- Hoe moet dat plaatje er uitzien? Een plaatje met een boekje en dan de woorden plannen en verhaaltje erbij.
- Als ik nu volgende week vraag, wat gaat er beter, wat vertel je dan? Concentreren en plannen.
- En wat heb je dan precies gedaan? Een verhaaltje bedacht bij rekenen en spelling zodat het leuker is en dan kan ik me beter concentreren.
- Hoe onthoud je dat? Met het plaatje.
- En nog meer? Samen met jou gepland bij zelfstandig werken.

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER Tussenmeting				
Observator: Bregje van Os Naam leerling: A Geb. datum: Groep: 6 Datum observatie: 27-3-2012 Zelfstandig werken 14.30		Categorie	Aantal	Procenten
		Plannen en organiseren	1	2%
		Aandacht gericht houden	42	70%
		Kijkt (rond)	12	20%
		Stoort anderen	0	0%
		Loopt (rond)	2	3%
		Anders	3	5%
		Totaal	60	100%
Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
2	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
3	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
4	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
5	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
6	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
7	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
8	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
9	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
10	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
11	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
12	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
13	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
14	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
15	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Vraag stellen
16	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
17	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Spelen met potlood
18	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
19	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
20	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	

Interview tussenmeting leerling A

1. Taakgericht gedrag gaat vooral over 3 onderdelen. Kijkend naar A hoe zie je haar gedrag bij onderstaande onderdelen op de verschillende momenten in de dag?

Naam leerling:	Tijdens vrije momenten	Tijdens gestructureerde	Tijdens ZW
----------------	------------------------	-------------------------	------------

<u>A</u>	(gym, buitenspelen)	lessen	
1. Activiteiten plannen en organiseren.	Wanneer de opdracht duidelijk is, dan kan ze hiermee prima starten. Ze speelt met het buitenspelen wel wat meer met andere kinderen, een beperkt groepje.	Ze heeft vaak nog individuele aansturing nodig even een korte terugkoppeling over de inhoud van de taak. Ze lijkt de stof wel al beter te begrijpen dan voorheen.	Wanneer ze precies weet wat de inhoud en de aanpak van de taak is, begint ze wel met de geplande taak. Heeft ook de goede spullen klaar liggen om hiermee aan de slag te gaan. Ze zit wel vaak nog wat te dromen, rond te kijken naar wat er gebeurt om haar heen. Ze lijkt minder vaak te komen vertellen bij de leerkracht.
2. De aandacht ergens op gericht houden.	A kan haar aandacht wel gericht houden op een duidelijk gestructureerde activiteit bij gym bijvoorbeeld. Wanneer het vrijer is, bijvoorbeeld een gezamenlijks spelvorm, is ze meer aan het rondlopen.	Ze lijkt nog steeds wel te beginnen, maar houdt het dan niet lang vol. Ze kan zich eventjes richten, maar is vervolgens snel bezig met zaken om haar heen, op haar tafel, in de klas enzovoorts.	Ze lijkt bewuster bezig met haar eigen opdracht. Minder gericht op zaken om zich heen. Lijkt deze verantwoordelijkheid beter op te pikken.
3. De uitvoering van een taak volhouden.	Bij een gestructureerde activiteit lukt dit nu goed. Bij een vrijere activiteit blijft ze snel afgeleid en naar de leerkracht komen met verhalen over anderen.	Ze is nog steeds afgeleid door allerlei zaken om haar heen. Moet vaak aangespoord worden door de leerkracht.	Ze heeft nog steeds regelmatig aansporing nodig. Wel is ze meer met haar eigen taak bezig en lijkt ze dit ook langer vol te houden dan voorheen.

2. Op welke momenten is A het meest taakgericht volgens jou?

Wanneer de taak zeer duidelijk voorgestructureerd is, ze even individuele terugkoppeling heeft gekregen van de leerkracht en ze haar kantoortje gebruikt.

3. Waaraan kun je dit zien?

Dat ze haar werk maakt. Ze zit dan niet rond te kijken of zich te bemoeien met anderen.

4. Kijkend naar het plannen en organiseren van A waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0 _____ 4 _____ 10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

5. Kijkend naar de concentratie van A, waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0 _____ 4 _____ 10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

Gesprek 3-4-2012

1. Contact maken.

- Hoe is het met je? Goed
- Wat ging er al goed vandaag? Aardrijkskunde toets en taal.
- Wat ging er goed bij? Daar kon ik me goed concentreren en had ik alles op tijd af.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

- Waar wil je het vandaag in elk geval over hebben? Over concentreren en ook wel over plannen.
- Nog meer andere dingen? Nee.

4. Krachtbronnen aanboren.

- Wat gaat al beter? Het plannen van de weektaak. Ik kijk goed naar het bord. Had zin om taal te maken, dus dat heb ik als eerste gepland. Ik heb ook zelf aan de juf gevraagd of mijn planning goed was gemaakt.
- Wat nog meer? Ik had mijn kantoortje niet nodig, en de pilletjes helpen ook steeds beter. Bij spelling had ik een verhaaltje gemaakt, ik had steeds een zin bedacht bij het woord en heb het daarna opgeschreven.
- Wat leuk! En wat nog meer? Op school had ik rekenen ook nog leuker gemaakt. Ik had er een verhaaltje van gemaakt.

5. Complimenten geven.

Gedaan over: aardrijkskunde toets, taal, plannen van de weektaak, vragen stellen aan de juf, niet gebruiken kantoortje, verhaaltje maken bij spelling en rekenen, cijfer dat al behaald is voor plannen en voor concentreren, plannen die A heeft voor de toekomst tot de vakantie, plannen die A heeft voor komende week.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

- Als ik je nu zou vragen welk cijfer je jezelf nu zou geven voor plannen en organiseren, wat zou je dan zeggen? Een 6.
- Waarom? Omdat ik nu eerst dingen die vaststaan op een speciale dag plan en daarna de rest in plan. Het plaatje op de tafel helpt ook om te onthouden.
- Je wil graag een 8 halen voor de vakantie. Wat denk je dat je volgende week al zult halen? Een 6,5.

- En wat doe je dan al? Dan ga ik eerst goed nadenken en dan pas inplannen. Eerst vul ik mijn planning dan zelf in met potlood en dan laat ik het door de juf nakijken.
 - Nou, super! En als we naar het concentreren kijken, wat voor cijfer zou je daarvoor geven op dit moment? Een 6,5.
 - En wat bedoel je met die 6,5, wat doe je al allemaal? Spelling is leuker, dat kan ik al beter. De woordjesschriften die we nu hebben zijn ook leuk. En als ik iets leuk vind kan ik me beter concentreren.
 - Wat zou je volgende week al kunnen halen voor concentreren? Een 7.
 - En wat ga je dan doen? Bij alle dingen waarbij ik zelfstandig moet werken ga ik maar twee keer kort rond kijken.
 - Hoe ga je dat onthouden? Door naar het plaatje te kijken en te denken aan bijvoorbeeld spelling of ander werk waar ik mee bezig ben. En dan denk ik weer aan de afspraak.
7. Oriënteren op de toekomst.
- We zitten nu ongeveer op de helft van onze gesprekjes. Welk cijfer wil je voor de vakantie graag nog halen voor plannen? Een 8.
 - Wat betekent die 8? Dan weet ik precies wat ik in moet vullen tijdens het plannen. Ook heb ik altijd meteen de goede schriften enzo op tafel liggen.
 - En als we kijken naar concentreren, welk cijfer zou je daarvoor willen halen voor de vakantie? Een 9.
 - En wat doe je dan als je een 9 hebt? Dan kijk ik bij de opdracht één keer kort naar buiten ofzo. Dan heb ik ook snel mijn werk af (nog sneller dan nu). En dat doe ik door niet naar buiten te kijken.

Gesprek 10-4-2012

1. Contact maken.
 - Hoe is het vandaag? Goed!
 - En wat ging er vandaag dan alweer goed? Taal was makkelijk en bij rekenen had ik er best veel goed!
2. Context verhelderen.
Niet van toepassing.
3. Doelen stellen.
 - Wat wil je vandaag in elk geval bespreken, zodat het gesprek nuttig is geweest? Ik wil het ook nog even over N en M hebben. En ik wil vertellen over rekenen, want toen deed J heel raar, maar ik concentreerde me gewoon!
4. Krachtbronnen aanboren.
 - Wat gaat er allemaal al beter? Het concentreren, bijvoorbeeld bij rekenen vandaag. Ik had nul keer rond gekeken! Dat ging eigenlijk vanzelf.
 - En wat nog meer? Bij lezen had ik ook gedacht aan de afspraak, dat komt ook doordat ik een leuk boek heb nu.

- En verder? Bij natuur en techniek ben ik niet omgedraaid, maar had ik een probleem zelf opgelost.
Dus toen kon ik me ook beter concentreren.

5. Complimenten geven.

Gedaan over: dat taal en rekenen goed gingen, dat A zich concentreerde ondanks de afleiding van J, dat ze zich goed had geconcentreerd bij rekenen, dat ze rustig en goed had gelezen, dat ze zelf een probleem had opgelost bij natuur en techniek, plannen voor concentreren en plannen komende week.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Niet van toepassing

7. Oriënteren op de toekomst.

- Wat ga je komende week nou doen voor het concentreren? Bij rekenen, taal, spelling en zelfstandig werken ga ik 0 keer rondkijken.
- Hoe ga je dat doen? Eraan denken dat ik alles af wil hebben, dat onthoud ik zelf want dat kan ik anders ook altijd, met andere dingen thuis enzo.
- Wat ga je komende week doen voor het plannen? Voor de vakantie ga ik één keer zelf mijn taken plannen en dan kijkt de juf het na. Na de vakantie ga ik het helemaal zelf doen.

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER			Eindmeting		
Observator: Bregje van Os Naam leerling: A Geb. datum: Groep: 6 Datum observatie: 17-4-2012 Zelfstandig werken 13.15			Categorie	Aantal	Procenten
			Plannen en organiseren	1	2%
			Aandacht gericht houden	54	90%
			Kijkt (rond)	3	5%
			Stoort anderen	0	0%
			Loopt (rond)	1	2%
			Anders	1	2%
			Totaal	60	101%
			Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden
1	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
2	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
3	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
4	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
5	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
6	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
7	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
8	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
9	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
10	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		
11	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An		

12	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
13	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
14	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
15	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
16	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
17	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
18	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
19	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	
20	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	Pl Aa Kij Sto Lo An	

Interview nameting leerling A

1. Taakgericht gedrag gaat vooral over 3 onderdelen. Kijkend naar A hoe zie je haar gedrag bij onderstaande onderdelen op de verschillende momenten in de dag?

Naam leerling: A	Tijdens vrije momenten (gym, buitenspelen)	Tijdens gestructureerde lessen	Tijdens ZW
1. Activiteiten plannen en organiseren.	Wanneer de opdracht duidelijk is, dan kan ze hiermee prima starten. Ze lijkt nu de klassikale instructie over een spelactiviteit beter op te pikken. Het buitenspelen is vrijwel hetzelfde gebleven.	Hierbij kan A over het algemeen nu zelf beginnen aan de opdracht. Ze heeft de juiste spullen klaarliggen en weet wat ze moet doen.	A heeft nog vaak even terugkoppeling nodig van de leerkracht om te kunnen beginnen met haar taken, als het duidelijk is wat de taak inhoudt kan ze wel met de juiste materialen direct aan de slag. Deze terugkoppeling is wel veel korter dan bij de nulmeting.
2. De aandacht ergens op gericht houden.	Dit is vrijwel gelijk gebleven aan de vorige meting.	Wanneer de opdracht voldoende duidelijk is voor A lijkt ze haar aandacht goed te kunnen richten op haar eigen werk. Ze kijkt nog wel af en toe rond, maar dit is minimaal.	A richt haar aandacht duidelijk op haar eigen taak. Kijkt nog af en toe rond, maar dit is net als tijdens de gestructureerde lessen minimaal.
3. De uitvoering van een taak volhouden.	A lijkt minder naar de leerkracht toe te komen. Ze lijkt meer bij het spel betrokken te blijven in de gymlessen.	A pakt zelf vaak haar kantoortje en krijgt steeds meer van haar werk af. Ze moet nog wel regelmatig aangespoord worden maar even oogcontact is hierbij bijvoorbeeld al voldoende.	A heeft nog af en toe aansporing nodig van de leerkracht, maar evenals bij de gestructureerde lessen is oogcontact voldoende. Ze krijgt steeds meer taken af.

2. Op welke momenten is A het meest taakgericht volgens jou?

Wanneer de inhoud en organisatie van een taak zeer duidelijk voorgestructureerd is, ze even individuele terugkoppeling heeft gekregen van de leerkracht en ze haar kantoortje gebruikt.

3. Waaraan kun je dit zien?

Dat ze haar werk maakt. Ze zit dan niet rond te kijken of zich te bemoeien met anderen.

4. Kijkend naar het plannen en organiseren van A waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0 _____ 7,5 _____ 10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

5. Kijkend naar de concentratie van A, waar zou jij haar inschalen op een lijn van 0 tot 10?

0 _____ 6 _____ 10

0 = nooit, op geen enkel moment taakgericht aan het werk.

10= altijd, elk moment van de schooldag taakgericht aan het werk.

Gesprek 16-4-2012

1. Contact maken.

- Hoe is het met je? Goed.
- Wat ging er allemaal goed? Ik heb proefexamen gehad bij snorkelen en dat ging super goed, en ik heb bij B geslapen.

2. Context verhelderen.

Niet van toepassing.

3. Doelen stellen.

- Waar moeten we het in ons laatste gesprek in elk geval over hebben zodat het nuttig was? M doet flauw, dus daar wil ik het even over hebben. Ook wil ik het hebben over plannen.

4. Krachtbronnen aanboren.

- Wat ging er beter afgelopen week? Concentreren ging bij taal en zelfstandig werken heel erg goed. Bij spelling ging het een beetje goed en rekenen weet ik niet zeker.
- En wat nog meer? Het plannen ging helemaal goed!
- Vertel eens? Nou, het inplannen van de weektaak ging goed, en ook het klaarleggen van mijn spullen ging elke dag meteen goed. Ik had meteen alle goede spullen klaarliggen.
- Als je nu terugkijkt naar zes weken geleden, en je vergelijkt het met nu. Welk punt vind je dan dat je nu gehaald hebt? Een 9!

- Jij een paar weken geleden aangegeven dat je een 8 wilde halen, en nu heb je zelfs een 9! Wat goed! Wat betekent die 9 precies? Dat ik alles klaar had liggen op het goede moment en dat ik helemaal goed, zelf gepland had.
 - En als we naar concentreren kijken? Wat vind je dat je daar nu voor zou hebben? Een 9 ook.
 - Wat geweldig zeg, dat is ook precies wat je wilde halen! Wat bedoel je dan met die 9? Dat ik bij het werken aan een opdracht maar één keer kort rond kijk. Ik heb mijn werk bij rekenen en bij spelling nu veel sneller af dan in het begin.
5. Complimenten geven.
- Gedaan over: proefexamen snorkelen, beschrijven doel van het gesprek, dat het concentreren goed ging, dat het plannen goed ging, dat ze duidelijk vertelt wat ze heeft gedaan afgelopen week, de 9 voor plannen en organiseren en voor concentreren, haar toekomstplannen.
6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.
- Niet van toepassing.
7. Oriënteren op de toekomst.
- We gaan het halen van je doel natuurlijk nog vieren samen, hier gaan we het straks met alle kinderen die gewerkt hebben aan dit doel over hebben. Vind je dat goed? Ja, leuk!
 - Nu hebben we vandaag het laatste gesprek gehad, hoe ga je nu zorgen dat je na de vakantie ook nog op deze manier verder kunt gaan? Doordat ik er goed aan denk door het plaatje op mijn tafel en doordat ik nu gewoon ook echt sneller werk.