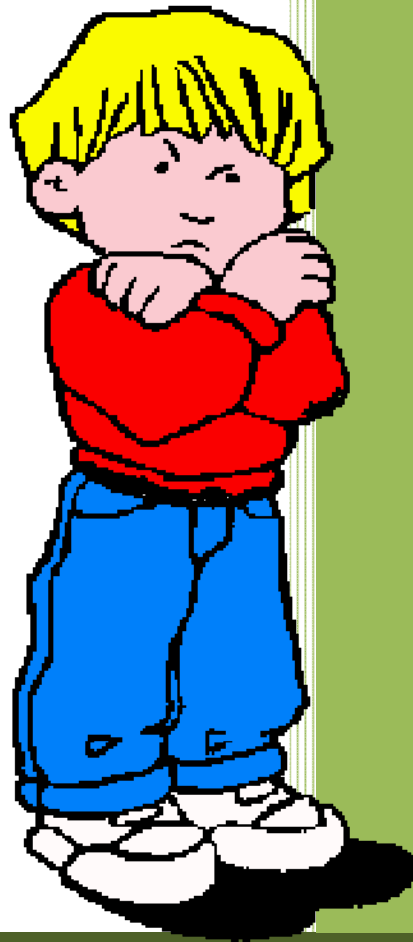


2011

Leren leren door het versterken van executieve functies



Veronique Aerts-Reniers

Studentnummer: 2145674

Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Gedragsspecialist : FGSD0202070
Begeleid door: Bram Rooijackers

Juni 2011

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Even voorstellen:.....	5
Executieve Functies.	7
Onderzoeksvraag:.....	7
Waarom dit onderzoek, voor mij en voor anderen in de praktijk?.....	8
Wat hoop ik te bereiken?	9
Hoofdstuk 1: Opzet van het onderzoek.	11
Wat heb ik als leerkracht gedaan?.....	11
Triangulatie:.....	14
Hoofdstuk 2: De beginsituatie	15
Omschrijving van probleem:.....	15
Beschrijvende observaties (bijlage 2)	16
Schoolverloop van L:	17
Gezinssituatie:.....	20
Interventie in de klassensituatie: 2 november 2010	21
Verklaring vanuit de literatuur:	22
Bijgestelde onderzoeksvraag:.....	23
Stappen ter verduidelijking van de beginsituatie.	23
Beoordeling executieve functies lijst ouders en leerkracht.....	24
Analyse van de lijsten executieve functies:	25
SiDi R	25
Semigestructureerde observaties	30
Gestructureerde observaties.....	32
Beschrijving van de ambulante begeleider van Rec Chiron:	34
Alle verzamelde gegevens nog eens op een rij:	35
Conclusie van de verzamelde gegevens beginsituatie:	38
Hoofdstuk 3: Theorie.....	39
Werkhoudingproblemen.....	39
Hoogbegaafdheid en werkhoudingproblemen	41
PDD-NOS	42
ADHD	45
MCDD.....	46
Theorie van de Executieve Functies.	48
Hoofdstuk 4: Plan van aanpak:.....	51
Interventie naar aanleiding van een depressie bij L.	51
Hoofdstuk 5: Resultaten van de aanpak:	57
Volgehouden aandacht:.....	57
Evaluatie 1 ^e week tijdens de rugzakbegeleiding:.....	57
Evaluatie 2 ^e week tijdens de rugzakbegeleiding:.....	58
Evaluatie 3 ^e week tijdens rugzakbegeleiding:	58
Observatie zelfstandig werken: 14 maart 2011.....	58
Samenvattend resultaat 1 ^e 3 weken:	59
Taakinitiatie en timemanagement:	59
Evaluatie 4 ^e week tijdens de rugzakbegeleiding:.....	60
Evaluatie 5 ^e week tijdens de rugzakbegeleiding:.....	60

Evaluatie 6 ^e week tijdens de rugzakbegeleiding:.....	60
Samenvattend resultaat 2 ^e 3 weken:	61
Gestructureerde observaties:	61
SiDi R.....	62
Conclusie SiDi R:.....	66
Beoordeling lijsten executieve functies van ouders en school: april 2011.....	67
Analyse van de lijsten executieve functies.....	68
Beschrijving van de ambulante begeleidster van Rec Chiron:.....	69
Samenvattende conclusie plan van aanpak:	70
Triangulatie	70
Hoofdstuk 6: Conclusie en antwoord.	73
Beantwoording van de onderzoeksvraag:	77
Slotwoord:	79
Literatuurlijst:.....	81
Bijlagen:	82
Bijlage 1:.....	83
Bijlage 2:.....	84
Bijlage 3:.....	85
Bijlage 4:.....	86
Bijlage 5: Lijst executieve functies Veronique: oktober 2010.....	87
Bijlage 6: Lijst executieve functies ouders: oktober 2010	90
Bijlage 7: SiDi R november 2010	93
Grafiek Algemeen:	93
Grafiek Zelfstandigheid:	94
Grafiek werkhouding:.....	95
Grafiek motivatie:.....	96
Grafiek leervermogen:	97
Grafiek Sociaal-emotionele vaardigheden:.....	98
Grafiek leerprestaties:.....	99
Houding tegenover school:	100
Bijlage 8:.....	101
Bijlage 9:.....	103
Bijlage 10:	104
Bijlage 11:.....	105
Bijlage 12:.....	106
Bijlage 13:.....	107
Bijlage 14:.....	108
Bijlage 15: Stappenplan Handleiding voor Jezelf.	109
Bijlage 16: Grafieken SiDi R april 2011.....	110
Grafiek Algemeen:	110
Grafiek werkhouding:.....	111
Grafiek motivatie:.....	112
Grafiek Zelfstandigheid:.....	113
Grafiek Leervermogen:.....	118
Bijlage 17: Lijst executieve functies Veronique April 2011.....	119
Bijlage 18: lijst executieve functies ouders: april 2011	122

Inleiding

Even voorstellen:

Mijn naam is Veronique Aerts-Reniers. Ik werk nu 13 jaar op een reguliere basisschool in Helmond, in een team van 28 mensen. De school telt 330 leerlingen. De school staat in de wijk Rijpelberg in Helmond, en kent een gemiddeld niveau onder de ouderpopulatie. De 330 leerlingen zijn verdeeld over 14 groepen. Het aantal kinderen in de wijk loopt al een paar jaar terug, en ook wij hebben het afgelopen jaar een groep moeten inleveren. Dit heeft ook tot gevolg dat we grotere bovenbouwgroepen hebben, en sinds lange tijd weer combinatiegroepen.

De groepen zijn verdeeld over 2 locaties. De groepsverdeling op beide locaties is zodanig dat het een afspiegeling is van de school. Alle groepen zijn vertegenwoordigd. Dit zal de komende jaren zo blijven. De school heeft een continuo-rooster. Dat wil zeggen dat de schooldag om 8.30 begint en eindigt om 14.45. De kinderen eten op school. Dit gaat door middel van eetgroepen. Een eetgroep bestaat uit kinderen van groep 1 tot en met groep 8. Iedere leerkracht heeft een eetgroep en eet dus samen met de kinderen. Het tweede kwartier wordt er een activiteit gedaan. De kinderen zijn gewend aan deze gemengde vorm van werken, die ook vaak tijdens het vieren van jaarfeesten gebruikt wordt. Ieder jaar wisselen de kinderen van eetgroep en dus van leerkracht in de eetgroep.

Gedurende de jaren heb ik verschillende combinatiegroepen gehad. In principe werken we op onze school met homogene groepen mits het getalsmatig niet anders kan. Omdat het aantal kinderen sinds een paar jaar terugloopt, hebben we weer 2 combinatiegroepen: 5/6 en 7/8. De combinatie 7/8 is voor mij nieuw. Niet alleen voor mij een uitdaging maar ook de kinderen uit groep 7 hebben nog niet eerder in een combinatieklas gezeten. Het was dus afwachten hoe de verschillende kinderen hierop zouden reageren.

In mijn klas zit L, een jongen van 10 jaar. Hij zit in groep 7. L heeft PDD-NOS en ADHD en kenmerken van MCDD (depressie). Deze begrippen zal ik verder uitleggen in hoofdstuk 3. L heeft nog nooit in een combinatiegroep gezeten. Er was een mogelijkheid om hem in een homogene groep 7 te plaatsen, maar deze is op een andere locatie. De afweging van de leerkracht van vorig jaar was, dat wisselen van locatie erg vervelend voor

hem zou zijn. Vandaar dus 7/8. De eerste weken van het schooljaar viel het me op dat hij veel moeite had om zijn draai te vinden in de combinatiegroep. Hij had veel last van de manier van werken in de groep. Vooral op instructiedagen is het bijna niet stil in de groep. L liep regelmatig schreeuwend de klas uit, of kroop schreeuwend onder tafel in de klas. Het was heel moeilijk tot hem doordringen. De kinderen van groep 7 en 8 zaten in het begin van het jaar gemengd in groepen. Dit had wel tot gevolg dat als er instructie gegeven werd, dit de hele klas doorging, de kinderen zaten immers verspreid door het hele lokaal. In eerste instantie wilde ik me richten op het sociale- emotionele welbevinden van L. Onderzoeken wat L nodig had om zich prettiger en veiliger te voelen binnen een combinatiegroep. Begin november tijdens een overleg met mijn duopartner besloten wij om de groep weer op te splitsen in een aparte groep 7 en 8. De ene helft van de klas groep 7, de andere groep 8. Dit hebben we gedaan omdat er meerdere kinderen waren die moeite hadden met de situatie zoals hij was. In een paar situaties liepen de gemoederen hoog op tussen kinderen van 7 en 8 onderling. Ook was het makkelijker de groep instructie te geven omdat ze bij elkaar zitten. Deze twee overwegingen hebben geleid tot het besluit de groep anders in te delen. Voor L resulteerde dit in een plaats aan een groepstafel met 4 rustige kinderen, waar hij minder prikkels kreeg op het moment dat hij zelf moest werken. Hoewel deze beslissing niet is genomen met het oog op L zagen we in de weken erna een hele grote verbetering op sociaal emotioneel gebied. L is rustiger in de groep, en zit beter in zijn vel. Hij heeft bijna geen “boze” buien meer gehad. Hij is vrolijker en actiever tijdens de lessen. Hoewel niet zo bedoeld heeft deze interventie, bedoeld voor de hele klassensituatie, een positieve uitwerking gehad op L.

De verklaring vanuit de literatuur voor deze verbetering heb ik beschreven in hoofdstuk 2.

Hoewel er vooruitgang zat in de situatie was deze zeker nog niet optimaal. Dit zag je vooral terug in de werkhouding van L. Tijdens het werken aan taken viel op dat hij maar zeer moeizaam tot werken kwam. L is hoog begaafd (IQ 130)¹, maar dit zag ik in de klas eigenlijk niet terug. Vaak was hij niet gemotiveerd om ergens aan te beginnen, en zuchtte hij al voordat hij het gezien had. Hij zocht afleiding in allerlei frutsels, of keek rond. Hij liep rond, of ging gesprekjes aan met klasgenoten, terwijl hij dat anders niet snel deed. Als hij dan toch begonnen was vond hij het lastig om aan het werk te blijven. Hij werkte vaak

1. ¹ Resing, W.C.M. & Blok, J.B. (2002). De classificatie van intelligentiescores: voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 37, 244-249.

chaotisch, ging van het een naar het ander zonder iets echt af te maken en dwaalt vaak af. Hij maakte zijn werk vaak slordig, en was er snel mee klaar. Bij rekenen viel op dat hij snel blokkeerde en het bijltje erbij neer gooide. Of hij kroop in elkaar achter zijn tafel, keek boos, armen over elkaar en was niet meer aanspreekbaar. Hij toonde geen doorzettingsvermogen, pakte geen uitdagende taken aan, terwijl hij deze qua intelligentie wel zou moeten kunnen. Ontbreekt het hem aan een aantal vereiste vaardigheden (executieve functies) waardoor hij deze taken niet kan uitvoeren? Speelt zijn motivatie hierbij een rol?

Executieve Functies.

Volgens neuro-wetenschappelijke onderzoekers (Dawson & Guare, 2010) verwijst de term executieve functies naar de vaardigheden (mogelijk gemaakt door de eigenschappen van de hersenen), die mensen nodig hebben om taken uit te voeren. De meeste mensen beschikken over een reeks sterke executieve functies en over een aantal zwakke executieve functies. Het onderzoek naar zwakke punten is er vooral op gericht om interventies te ontwikkelen en vervolgens toe te passen om die zwakke punten aan te pakken. Executieve functies maken het mogelijk je gedrag goed te kunnen organiseren. Bij executieve functies gaat het onder andere om strategisch denken, rationele beslissingen kunnen nemen, evalueren van feedback, kunnen beheersen van emoties en impulsen en het kunnen focussen op belangrijke zaken.

Omdat ik bij L zag dat hij moeite had om zijn taken goed te organiseren en als het al lukte ergens aan te beginnen, hij niet met de taak bezig kon blijven, stelde ik me de volgende onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als leerkracht afstemmen op de mogelijkheden en leerbehoefte van een hoogbegaafd kind, met gedragsstoornissen, in de begeleiding bij de ontwikkeling van de vereiste executieve vaardigheden, om er voor te zorgen dat hij door een goede werkhouding tot zelfstandig leren komt?

Om dit op een goede manier te kunnen onderzoeken heb ik gebruik gemaakt van de volgende deelvragen:

1. Welke aanpassingen van zijn omgeving heeft L nodig om zijn werkhouding te verbeteren?
2. Wat zijn de sterke en wat de zwakke executieve functies bij L?
3. In hoeverre verbetert het werken aan zijn zwakke executieve functies zijn werkhouding?
4. In hoeverre draagt Levelwerk (uitdaging voor hoogbegaafden) bij aan een verbeterde werkhouding en motivatie?
5. Op wat voor manier helpt het werken met een gestructureerd plan hem beter zelfstandig te werken?

Waarom dit onderzoek, voor mij en voor anderen in de praktijk?

In de hedendaagse praktijk kom ik steeds meer in aanraking met kinderen die een specifieke aanpak nodig hebben. Ook is het steeds meer aan de orde dat er vooral in de bovenbouw grotere groepen ontstaan, en in het geval van inkrimping van leerlingenaantallen, combinatiegroepen. Ik heb gemerkt dat beide factoren van invloed zijn op het welzijn van kinderen met bijvoorbeeld autisme en ADHD. Ook heb ik gemerkt dat de aanpak die bij het ene kind werkt, niet de goede aanpak voor een ander kind hoeft te zijn. Toch denk ik dat er een aantal gemene delers zijn, die ervoor zorgen dat de basisvoorwaarden in ieder geval zo optimaal mogelijk zijn. Ik denk dat deze vooral te maken hebben met de “prikkelarme omgeving”, een duidelijke structuur in de groep en het aanleren van een aantal vaardigheden om zelfstandig te kunnen werken. Bij L speelt dan ook nog de hoogbegaafdheid een rol. We zijn in het onderwijs erg gericht op de grootste groep (gemiddelde groep), en de kinderen die het niet bij kunnen benen. We komen er nu steeds meer achter dat we ons zeker ook moeten richten op kinderen die meer nodig hebben dan de gemiddelde stof. Wat dat betreft staan we nog erg in de kinderschoenen, maar is er een ontwikkeling gaande in de zin van levelklassen. Ook bij ons op school staat dit nog in de kinderschoenen. Ik wil dit onderzoek vooral doen omdat ik er in de klas voor wil zorgen dat de voorwaarden om te kunnen leren voor kinderen zo optimaal mogelijk zijn. Ik wil meer weten over welke voorwaarden voor kinderen met gedragsstoornissen zeker aanwezig moeten zijn in de klas, en welke vaardigheden hen kunnen helpen om zelfstandig tot leren te komen. Voortkomend vanuit een situatie waarin het steeds vaker voorkomt dat kinderen met gedragsstoornissen in het reguliere basisonderwijs vooruit moeten kunnen. Vanuit dit onderzoek wil ik ook kijken naar het

effect van Levelwerk op een kind als L. Wat doet het met zijn motivatie? Heeft het een stimulerend effect op het leren leren? Waarbij het belangrijk is er voor te zorgen dat hij de executieve vaardigheden heeft om te komen tot leren.

Wat hoop ik te bereiken?

Als leerkracht wil je graag dat alle kinderen zich in de klas prettig en veilig voelen, dat de sfeer en voorwaarden in de klas optimaal zijn om te kunnen leren. Ik hoop te bereiken dat L in de klas en eventueel erbuiten een fijne “prikkelarme”plaats heeft waar hij kan werken. Dat hij gebruik kan maken van de vaardigheden, die hij nodig heeft om goed om te gaan met alle voorkomende taken, en dat hij een goede zelfstandige werkhouding ontwikkelt, waarbij hij komt tot zelfstandig werken en sturen van zijn leerproces. Ik wil bereiken dat hij zelf structuur aan kan brengen in zijn taken, en om kan gaan met meer uitdagende stof, die hij qua niveau aan moet kunnen. Als bij L de zwakke executieve vaardigheden meer ontwikkeld zijn moet hij met behulp van een vast stappenplan zelfstandig zijn taken kunnen plannen. Ook moet hij zelfstandig op een plaats gaan zitten waar hij volgens de afspraken mag zitten, en waar hij het beste kan werken. L moet in staat zijn om zelf de tijd te bewaken, en te zorgen dat hij de taken binnen de daarvoor beschikbare tijd afrondt. L moet zelfstandig zorgen dat hij de tijd die hij overhoudt door goed te plannen en te werken, besteedt aan Levelwerk, wat één keer in de week tijdens de rugzakbegeleiding wordt besproken. Tijdens de rugzakbegeleidingstijd wordt een steeds het werk van de afgelopen week besproken en gecorrigeerd, en een nieuwe planning gemaakt (bijvoorbeeld welke bladzijden van rekenen, welke vragen voor het werkstuk), deze verwerkt hij zelfstandig in zijn weekplanning. L weet dat hij aan Levelwerk mag beginnen als de afgesproken basisstof op een goede manier is verwerkt. De taken uit Levelwerk variëren en komen tot stand in overleg tussen L en de juf. De intrinsieke motivatie van L speelt hierbij een grote rol. Een onderwerp uitdiepen wat zijn interesse heeft zal meer motivatie bij L geven dan een aantal bladzijden van een taalboek.

In hoofdstuk 1 zal ik uiteenzetten hoe ik het onderzoek heb opgezet en vormgegeven. Ik zal beschrijven welke instrumenten ik gebruikt heb om tot een goed en gedegen onderzoek te komen. Ik zal elk instrument afzonderlijk beschrijven met de verwachting die ik van dat instrument heb. Ook zal ik beschrijven op welke manier ik triangulatie heb gebruikt. Met

triangulatie bedoel ik dat een probleem of situatie vanuit meerdere invalshoeken wordt bekeken. Een driehoeksmeting om een situatie zo volledig mogelijk in kaart te brengen. In hoofdstuk 2 beschrijf ik de beginsituatie van L waarbij ik gebruik maak van de in hoofdstuk 1 beschreven instrumenten.

Met de gegevens die uit de beginsituatie komen ben ik op zoek gegaan naar theorie die aansluit bij de problematiek zoals beschreven in hoofdstuk 2. In het theoriehoofdstuk ga ik in op termen zoals PDD-NOS, ADHD en MCDD. Ook benader ik vanuit de theorie de problematiek rondom werkhoudingproblemen.

In hoofdstuk 4 beschrijf ik het plan van aanpak wat ik gemaakt heb ondersteund vanuit de theorie van Executieve Functies.

Hoofdstuk 5 bevat de resultaten van het plan van aanpak die ik ook weer getoetst heb met dezelfde instrumenten als beschreven in hoofdstuk 1. Ook heb ik in dit hoofdstuk beschreven hoe ik ook nu weer triangulatie heb toegepast.

In hoofdstuk 6 heb ik de onderzoeksvraag beantwoord met behulp van de gegevens die ik verzameld heb in hoofdstuk 5, door het beantwoorden van de deelvragen.

Hoofdstuk 1: Opzet van het onderzoek.

In dit hoofdstuk ga ik uitleggen hoe ik het onderzoek heb vormgegeven. Tijdens observaties viel me het gedrag van L op tijdens het zelfstandig werken aan opdrachten. Omdat ik een zo volledig mogelijk beeld wilde krijgen hoe dat gedrag er uit zag, wanneer het zich voordeed en hoe vaak heb ik gebruik gemaakt van een aantal verschillende instrumenten om dit in kaart te brengen. Ik beschrijf in dit hoofdstuk welke instrumenten dat zijn, en welke verwachting ik er van had. Ook vond ik het belangrijk om bij deze opzet gebruik te maken van de expertise van anderen zoals de ouders, en de begeleidster van REC Chiron. Hun kijk op L heb ik in mijn beginsituatie meegenomen. Ook in de afronding van het onderzoek heeft de kijk van ouders en begeleidster van het Rec Chiron een rol gespeeld. Met het gebruik van verschillende meetinstrumenten en anderen heb ik geprobeerd een zo volledig mogelijk, en objectief mogelijk beeld te krijgen van de problematiek bij L, van waaruit het onderzoek kan plaatsvinden.

Wat heb ik als leerkracht gedaan?

Om een goed zicht te krijgen op de problemen rondom de werkhouding van L ben ik begonnen met een aantal semigestructureerde observaties. Deze observaties zijn beschrijvend van aard, gedurende een periode van 30 minuten beschrijf je wat je wat een kind doet, zonder dit te interpreteren. Bij deze observaties viel het op dat L moeizaam tot werken kwam, allerlei uitvluchten bedacht om maar niet te hoeven werken. Deze beschrijvende observaties gaven mij een beeld van het gedrag van L met betrekking tot zijn werkhouding, maar deze manier van observeren had echter als beperking dat ik niet precies in beeld kreeg om welk “afwijkend” gedrag het ging, en hoe vaak hij dit “afwijkende”gedrag vertoont. Wat doet hij nou precies als hij moet gaan werken? Of wat doet hij juist niet? En als hij dan aan het werk is, wat maakt dat hij stopt? Om dat te weten te komen heb ik een aantal gestructureerde observaties uitgevoerd, in verschillende lessituaties. Ik heb hierbij gebruik gemaakt van een observatieschema met betrekking tot de werkhouding waarin ik goed kon aangeven hoe vaak een bepaald gedrag voorkwam, en welk ander gedrag L vertoonde op het moment dat hij niet werkte. Bij deze gestructureerde observaties heb ik steeds om de 5 minuten geturfd, welk gedrag ik zag. Ik heb deze observatie 3 keer uitgevoerd tijdens verschillende lessituaties om een zo goed en breed mogelijk beeld te krijgen, ook of het gedrag beïnvloed werd door het type les. Deze observaties zorgden voor een beter beeld van het type gedrag en de frequentie ervan. Bij deze observaties werd duidelijk welk gedrag opvallend genoemd kon worden, en ook dat

het veelvuldig voorkwam, en dat het niet afhankelijk was van de soort les. De observaties gaven duidelijk aan dat L moeite had om te starten met een taak, maar ook om aan het werk te blijven. Welke vaardigheden zijn bij L niet voldoende ontwikkeld om te komen tot een goede werkhouding bij het zelfstandig werken.

Om een beter beeld te krijgen van de vaardigheden die we nodig hebben om te komen toe een goede werkhouding heb ik de vragenlijst executieve vaardigheden bij kinderen van 9 tot 11 jaar (Dawson & Guare, 2009) ingevuld, om een zwakte- en sterkteanalyse te kunnen maken van de executieve functies bij L.

Deze lijst bevat alle executieve vaardigheden die aanwezig zouden moeten zijn om op een goede manier zelfredzaam te zijn in allerlei situaties. Vanuit de gegevens die ik heb uit de semi- en gestructureerde observaties wil ik me in deze lijsten vooral richten op de vaardigheden die nodig zijn om te komen tot een goede werkhouding. Ik heb deze lijst ingevuld vanuit de situatie op school. Aan de ouders heb ik gevraagd deze lijst ook in te vullen. Ook zij hebben een kijk op de vaardigheden van L in allerlei situaties. Hun kijk op de vaardigheden van L vind ik echt een meerwaarde. Zij zijn zeer betrokken bij L en zeer gericht op het helpen en ondersteunen van L in allerlei situaties. Ik ben me er wel van bewust dat op school vaak een beroep wordt gedaan op bepaalde vaardigheden die thuis iets minder aan bod komen. Andersom is dat natuurlijk ook zo. Toch denk ik dat ouders wel een beeld hebben van hoe L met bepaalde taken aan de slag gaat, en hoe hij er mee bezig blijft. Door ook de ouders te vragen deze lijst in te vullen hoop ik een meer compleet beeld te krijgen van L zowel op school als thuis. Het zal een beeld geven van zijn zwakke en sterke executieve functies, zowel op school als thuis. In principe hebben we alle vaardigheden nodig. Uit de lijst zal blijken welke bij L sterk en zwak ontwikkeld zijn, en of er verschil is in het gebruik van deze vaardigheden thuis of op school. In de analyse zal ik beide lijsten naast elkaar zetten, waarbij er een beeld ontstaat van de zwakke executieve functies, en de sterke executieve functies. In de analyse kijk ik naar overeenkomsten en verschillen tussen school en thuis en wat dat kan betekenen.

Bovenstaande lijsten gaven me een beeld van de executieve vaardigheden, zowel zwak als sterk, zoals ze bij L aanwezig zijn. Toch wilde ik een beter beeld hebben van deze vaardigheden met betrekking tot zelfstandig komen tot werken en leren. Hoe verhouden deze vaardigheden zich tot de klassensituatie? Waar heeft hij moeite mee, als het gaat om zelfstandig werken? Kan hij zelfstandig aan de slag met taken? Wanneer gaat hij wel aan het werk, wanneer niet? In welke volgorde pakt hij zaken aan? Pakt hij problemen zelf

aan? Een heleboel vragen waarvan ik vond dat ik er meer informatie voor nodig had om het beeld te vormen. Ik heb hiervoor de SiDi R ingevuld. Een digitaal hulpmiddel om in beeld te brengen en inzicht te krijgen in de diverse aspecten en persoonskenmerken en intelligentie van L. Deze digitale lijst wordt gebruikt bij de vorming van een beeld van een hoogbegaafd kind. Waar liggen sterke en zwakke kanten? Aan de hand van 80 vragen wordt een beeld gevormd over werkhouding, concentratie, werktempo en motivatie, dat wordt weergegeven in grafieken. De vragen die gesteld worden in deze lijst, moeten zorgen voor een volledig beeld van zijn werkhouding, en de aanpak van problemen. Deze grafieken geven een overzicht van persoonskenmerken die ik wil vergelijken met de executieve functies. De vergelijking van deze 2 meetinstrumenten geeft een compleet en meer betrouwbaar overzicht van de vaardigheden, die nodig zijn om te komen tot een goede en zelfstandige werkhouding. Zeker de SiDi R zal na afronding van het onderzoek een objectief beeld geven van de resultaten van het onderzoek.

In de klas heb ik door middel van de observaties een beeld van het gedrag van L tijdens het zelfstandig werken. Sinds dit schooljaar werk ik 1 keer in de week een uur met L. Tijdens deze rugzaktijd merk ik dat L in een 1 op 1 situatie vaak anders reageert dan in de klas. Het werken gaat hem wat makkelijker af dan in de klas, maar ook hier zie ik het gedrag wat hij in de klas vertoont wel terug, zei het in mindere mate. L werkt ook met een begeleidster van het Rec Chiron. Zij werkt al 2 jaar 1 keer in de week 1 op 1 met L. Zij kent L goed. Ik wil graag van haar weten hoe zij aankijkt tegen de werkhouding, de zelfstandigheid en de motivatie van L. Wat valt haar aan deze zaken? Wel moet gezegd voor de zuiverheid van het onderzoek, dat zij tijdens haar begeleiding van L niet werkt aan zijn werkhouding en dergelijke. Haar begeleiding is gericht op zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Wel doet zij tijdens haar begeleiding ook een beroep op zijn executieve vaardigheden. Ik heb haar gevraagd haar bevindingen te beschrijven. Omdat zij gedurende het onderzoek met hem blijft werken, vind ik het waardevol haar mening in dit onderzoek mee te nemen. Zij kijkt vanuit een andere situatie naar het gedrag van L, en vormt haar eigen beeld, onafhankelijk van mijn beeld. Dit komt de objectiviteit van het onderzoek alleen maar ten goede.

Triangulatie:

Om tot een volledig en objectief beeld te komen heb ik het probleem vanuit meerdere kanten, maar ook vanuit meerdere mensen te bekeken. Ik heb gebruik gemaakt van beschrijvende observaties. Omdat beschrijvende observaties op zichzelf geen goed meetpunt zijn heb ik ook gestructureerde observaties gedaan. Dit om de frequentie en aard van het gedrag in beeld te brengen. Een andere invalshoek kwam vanuit de lijsten voor executieve functies die door de ouders en door mij zijn ingevuld. Deze lijsten geven informatie over de sterke en zwakke executieve functies in de thuissituatie en op school. De bijdrage van de ouders vond ik zeker een aanvulling voor het onderzoek, omdat zij zeer betrokken zijn bij ontwikkeling van L, en hem begeleiden daar waar hij ondersteuning nodig heeft. Ook zij vinden zijn zelfstandigheid en de ontwikkeling daarvan heel belangrijk. De laatste invalshoek was die van de ambulante begeleidster vanuit het Rec Chiron. Omdat zij 1 keer in de week in een één op één situatie met hem werkt, heeft zij een eigen kijk op de werkhouding, zelfstandigheid en motivatie van L. Zij heeft deze beschreven aan het begin en na afronding van het onderzoek. Na het afronden van het onderzoek heb ik de observaties, onderzoekslijsten en het gesprek met de ambulante begeleidster nog een keer herhaald om deze te vergelijken met de eerste keer. Een vergelijking van deze gegevens zal bijdragen aan de interpretatie van de onderzoeksgegevens, die door de verscheidenheid aan invalshoeken en andere betrokkenen, objectief en betrouwbaar zullen zijn.

Hoofdstuk 2: De beginsituatie

In dit hoofdstuk zal ik een zo volledig mogelijke beschrijving geven van het probleem bij L. Door het beschrijven van de gezinssituatie, het schoolverloop van L uit zijn dossier en ondersteunt door observaties in de klas, geef ik een beeld van het probleem bij L zoals het zich voordoet tijdens het zelfstandig werken. Ook beschrijf ik een interventie die zich voor heeft gedaan in het kader van het welzijn voor de hele groep 7/8. Deze interventie is gedaan met het oog op het klimaat in de groep op dat moment. Echter bleek dat deze interventie, hoewel niet zo bedoeld, zijn weerslag heeft gehad op mijn onderzoek, en heeft geleid tot een bijgestelde onderzoeksvraag. In de literatuur ben ik op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor de veranderingen in het gedrag van L, als gevolg van de interventie op groep niveau. Om de beginsituatie zo compleet mogelijk te beschrijven maak ik gebruik van de beschreven instrumenten uit hoofdstuk 2. Deze leiden naar een conclusie van waaruit ik in de literatuur ga zoeken naar oplossingen.

Omschrijving van probleem:

L heeft een moeizame start doorgemaakt. Hij moest wennen aan de combinatiegroep, en zeker aan de gemengde groepen in de klas. Hij heeft echt zijn draai moeten vinden. Hij had moeite met de nieuwe kinderen in de klas. Hij zocht naar rust en veiligheid in de klas. Soms zocht hij dit op eigen initiatief buiten de klas. Na de interventie in november 2010 kwam er zichtbaar rust bij L. Het had op hem een groot positief effect. Hij geeft zelf wel steeds aan dat hij het in de klas vaak te druk vindt. Zeker als er veel instructie gegeven wordt zoals bv. op maandag. Ondanks dat hij hoogbegaafd is, komt hij vaak niet tot werken. Hij heeft zijn werk niet af. Hij begint er zelfs niet eens aan. Rommelt veel met allerlei verzamelde objecten, zoekt uitvluchten. Als een taak eens wat moeilijker is, raakt hij snel gefrustreerd en reageert vaak boos door middel van schelden, wil er dan helemaal niet meer aan beginnen. Je zou van L verwachten dat hij juist moeilijkere taken aan zou pakken en deze ook zou kunnen verwerken. Het tegendeel is waar. Hij verwerkt vaak slordig en snel de stof, maakt totaal geen gemotiveerde indruk. Ik wil gaan kijken naar zijn werkhouding. Hoe gedraagt hij zich tijdens het verwerken van een opdracht? Wat valt daaraan op? Ik ga eerst kijken naar zijn gedrag tijdens de instructie en verwerking van stof.

Ik heb gedurende een paar weken een aantal observaties gedaan tijdens lessen van de stagiaire en lessen van mijzelf. Hierbij waren wel een aantal opvallende momenten.

Beschrijvende observaties (bijlage 2)

Les Engels:

Kinderen mogen een soort ganzenbordspel spelen in groepsverband, waarbij de communicatie onderling in het Engels moet. De les wordt gegeven door de stagiaire. *Hij zakt onderuit. Kijkt boos. Kijkt naar beneden. Reageert boos, als zijn groepsgenoten vragen wat er is. “Rot op”, is zijn antwoord. Reageert niet als ze vragen of hij mee wil doen. Kijkt boos. Blijft naar beneden kijken met zijn armen over elkaar, onderuit gezakt op zijn stoel. P. gaat naar hem toe. Praat tegen hem. Hij reageert niet, blijft boos naar beneden kijken. Na een paar minuten geeft P het op. De andere kinderen spelen het spel. L blijft boos kijken en doet niet mee. Ook tijdens het tweede potje blijft hij zo zitten. P gaat nog een keer naar hem toe. Praat tegen hem. Hij reageert niet. Blijft naar beneden kijken. Tijdens de evaluatie blijft hij zo zitten. Reageert niet op een vraag van P. Ook op opmerkingen van zijn groepsgenoten reageert hij niet. Hij kijkt boos. Kijkt naar beneden.*

L vindt de lessen Engels leuk. Hij doet actief mee aan de instructie. Hij vindt het Engels spreken tijdens het spel moeilijk, hij heeft hier ook nog te maken met de andere kinderen, die zeer behulpzaam reageren. Hij reageert door schelden en is niet goed aanspreekbaar op dat moment. De stagiaire probeert het wel, maar komt er niet doorheen. Hij maakt geen oogcontact met haar. Negeert ook zijn groepsgenoten, en hun reacties op zijn gedrag. Zij negeren hem dan vervolgens. De kinderen in de klas zeggen regelmatig dat zijn L maar een rare jongen vinden. Zij zoeken geen toenadering tot L.

Uit een observatie tijdens een taalles.(bijlage 3)

L moet zelfstandig werken, groep 8 krijgt intussen instructie.

Hij begint aan zijn taak. Zit actief aan tafel. Begint de opdracht te lezen. Schrijft in zijn schrift. Kijkt in zijn taalboek. Schrijft. Kijkt geïrriteerd naar de kinderen van groep 8 in zijn groep. Schrijft in zijn schrift. Kijkt boos. Legt zijn handen over zijn oren. Legt zijn hoofd op tafel. Staat op, rent schreeuwend de klas uit.

Dit gedrag zien we regelmatig op het moment dat L de situatie niet aankan. Hij laat hier een niet leeftijdsadequate reactie zien op de prikkels uit zijn omgeving waar hij mee te maken heeft in een combinatiegroep. Vanuit een jarenlange ervaring weet ik dat het gedrag dat L in deze situatie vertoont, niet hoort bij zijn leeftijd.

Tekenles: (bijlage 4)

De opdracht is het natekenen van een schoen, die in het midden van de groep staat.

L. kijkt naar digibord. “Leuk”, roept hij. Hij zit actief aan zijn tafel. Overlegt met groepsgenoten welke schoen het moet worden. Ze kiezen voor zijn schoen. Hij kijkt blij. “Ik heb een idee”, roept hij. Hij begint te schetsen. Hij gumt, schetst weer. Gumt dan weer. Roept dan: “Ik kan dat niet”. “Stomme tekening”. Schuift de tekening weg. Zakt achterover op zijn stoel, armen over elkaar. Kijkt boos. Reageert niet op opmerkingen van zijn klasgenoten. Zit boos op zijn stoel. Zijn buurvrouw spoort hem aan om het te proberen. Ze laat hem haar tekening zien. Hij kijkt er naar. Staat op en kruipt onder zijn tafel. Leerkracht gaat naar hem toe. Praat tegen hem. Hij kijkt boos en blijft naar beneden kijken. Ze zegt hem dat hij onder de tafel uit moeten komen en met haar mee moet. Hij komt onder de tafel uit, en loopt mee. Hij kijkt boos.

L. reageert in deze situatie door onder tafel te gaan zitten. Hij doet dit vaker op het moment dat hij zich geen raad weet. Hij reageert niet op opmerkingen van zijn klasgenoten. Hij is wel aanspreekbaar door mij en gaat met mij mee om even tot zichzelf te komen. Hij is boos volgens zijn eigen zeggen omdat het beeld wat hij in zijn hoofd heeft niet klopt met wat hij echt tekent. De opdracht vindt hij veel te moeilijk. Als ik doorvraag blijkt dat het woord moeilijk voor L, meer gezien moet worden, als niet kunnen voldoen aan het beeld in zijn hoofd. Het lukt hem niet, te tekenen wat hij graag zou willen.

Om een compleet beeld te krijgen van de schoolloopbaan van L tot nu toe ben ik gaan kijken in zijn dossier. Wat hebben de leerkrachten van L in de loop der jaren op papier gezet? We werken op school met een systeem van gele kaarten waarop opvallende dingen vermeld worden, en o.a. gesprekken met ouders en de interne begeleider. Ik heb een overzicht gemaakt van groep 1 tot en met groep 7 nu.

Schoolverloop van L:

Om een overzicht te krijgen van het schoolverloop van L, heb ik gebruik gemaakt van zijn dossier op school, en de verslaglegging van gesprekken en handelingen op een kaart in de klassenmap. Hierop maken leerkrachten aantekeningen van gesprekken, en eventuele gevolgen van deze gesprekken. Ook staan hierop de overdrachtsgegevens na ieder schooljaar, van de ene naar de andere leerkracht.

L kent tot nu toe een normaal schoolverloop.

In groep ½ vielen de volgende dingen op: L is altijd heel druk geweest. Hij heeft veel energie. Hij kan heel driftig worden, is koppig, heeft een sterke eigen wil, als hij iets in

zijn hoofd heeft, krijg je dat er zeer moeilijk uit. Speelt graag met kinderen van zijn eigen leeftijd, hij zondert zich af en toe af en speelt dan alleen. Nieuwe dingen en veranderingen, drukte en herrie kunnen L helemaal in paniek doen raken. Hij bouwt graag dingen, maakt niet uit waarmee. L heeft een grote liefde voor de natuur en dieren.

In groep 3 gaat het goed met L. Hij zit lekker in zijn vel, en komt tot leren.

In groep 4: heel eigen kind, speciale belangstelling. Moet uitgedaagd worden. Hij is taalvaardig heeft een grote woordenschat. Zijn tempo en werkhouding zijn onder de maat. Presteert matig. Kletst graag, maar laat niet het achterste van zijn tong zien. Je leert hem niet zomaar kennen. Wordt verdrietig als iets niet lukt zoals hij het bedacht had. Als hij zijn eigen gang mag gaan, is zijn motivatie optimaal. L wordt onderzocht op een autistische spectrumstoornis, en ADHD. Conclusie: Hij is een verstandelijk hoog gemiddeld begaafd jongetje, dat in hoge mate prikkelgevoelig, emotioneel reactief en onrustig is. Hij is echter in staat zijn aandacht te reguleren en vast te houden, er is dus geen sprake van een specifiek aandacht- of geheugenprobleem. Het contact is adequaat, voldoende afgestemd en wederkerig. Er zijn onvoldoende aanwijzingen om een ontwikkelingsstoornis te veronderstellen. Echter zijn er zowel thuis als op school gedragsproblemen van externaliserende, maar ook internaliserende aard. Deze lijken echter voort te komen uit zijn ontwikkelingsvoorsprong, in combinatie met een emotioneel gevoelig en actief temperament, waardoor hij snel vooruit denkt, op angstige situaties anticipeert en de aansluiting met zijn omgeving wat mist.

In groep 5: De problemen met L blijven bestaan en hij is met perioden depressief, wil niet naar school, heeft nergens zin in. Vertoont veel boos en opstandig gedrag, voelt zich niet begrepen. Hij heeft veel aandachtsproblemen en heeft vooral moeite zijn taak af te maken. Begin 2009 wordt L opnieuw aangemeld voor onderzoek bij het centrum voor Kinder- en Jeugdpsychiatrie Herlaarhof te Helmond. Na onderzoek wordt de diagnose van een forse PDD-NOS gesteld, er zijn aandachtsproblemen gelijkend op ADHD, maar deze vinden in oorsprong in de PPD-NOS en staan niet op zichzelf. Ook heeft hij kenmerken van MCDD (depressiviteit). L krijgt medicijnen: Ritalin en Risperdal. Hieruit voortvloeiend vragen ouders een Rugzak aan en PGB. Beiden zijn gehonoreerd. Doordat de rugzakaanvraag gehonoreerd wordt krijgt L op school begeleiding vanuit het Rec Chiron door een ambulante begeleidster. Zij komt 1 keer in de week met hem werken. Zij heeft contact met de leerkracht en stemt haar begeleiding af met de leerkracht. De ambulante begeleidster en de leerkracht hebben samen weer een aantal gesprekken met de ouders. Met de PGB (persoonsgebonden budget) kunnen de ouders thuis hulp inschakelen. Bij L gebeurt dit in

de vorm van de equithérapie. Ik leg bij de gezinssituatie uit wat equithérapie is, en wat het betekent voor L.

groep 6 heeft hij perioden van depressiviteit, heeft hij geen plezier in school. Hij heeft veel moeite om vriendschappen aan te gaan, en deze te onderhouden. Zijn prestaties zijn onveranderd A. Naarmate groep 6 vordert en de rugzakbegeleiding ingezet kan worden gaat het iets beter met L. Al blijven er perioden van sociaal-emotioneel niet leeftijdsadequaat gedrag.

Huidige situatie op school: Groep 7

L zit nu 8 weken in groep 7/8. Een aantal dingen vallen hierbij op. Hij heeft moeite met buitenspelen, wil niet naar buiten. Hij mist zijn (enige) vriend, die naar de andere locatie is gegaan. Hij zegt zich te vervelen buiten. Hij wil het liefst binnen blijven. L. is eigenzinnig en heeft vaak geen zin, de dingen te doen die hij moet doen. Hij gaat dan met andere dingen wriemelen en spelen. Hij moet veel aangestuurd worden. Als dingen niet lukken, wordt hij boos en wil niets meer doen. Hij zakt achterover en kijkt zeer boos. Hij wil niet dat andere kinderen zich op een dergelijk moment met hem bemoeien. Dit maakt hij ze d.m.v. schelden heel duidelijk. Mijn collega die een kleine klassentaak heeft kijkt anders tegen L aan dan ik. Hij vindt alle aandacht die naar L gaat overdreven, allemaal niet nodig. Hij gaat ook anders met L om. Hij besteedt minder aandacht aan L, negeert vaker zijn gedrag.

In het begin hebben we ervoor gekozen om de groepen 7 en 8 door elkaar aan groepen te zetten in de klas. We hebben er in andere combinatiegroepen goede ervaringen mee. Na een periode dit geprobeerd te hebben, blijkt het voor meerdere kinderen uit de groep beter te zijn de groepen 7 en 8 te splitsen. Ook voor L geeft dit veel meer rust, al geeft hij wel aan behoefte te hebben aan een aparte werkplek, evt. buiten de klas. L heeft een rugzak en krijgt bij ons op school begeleiding van de ambulante begeleider die 1 keer per week met hem werkt. De verdere rugzakbegeleiding doe ik zelf. 1 keer per week werk ik een uur met hem. Dit uur gaat nu vooral op aan pre-instructie, zodat hij tijdens het zelfstandig werken vooruit kan. Ik heb samen met de ambulante begeleider het plan om met L te gaan werken met levelwerk. Speciaal voor kinderen ontwikkeld die meer in hun mars hebben. Het is belangrijk dat L leert leren, en niet bij een klein probleempje het bijtje erbij neergooit. L. scoort op alle gebieden A, maar gaat geen verdere uitdaging aan. Doet precies wat hij moet doen, en zelfs dat met moeite. Hij werkt snel en slordig. In de klas heeft een moeilijkere taak meestal ongemotiveerd of boos gedrag tot gevolg. Het valt op dat L voor sommige dingen een grote belangstelling heeft en zich daar dan helemaal in

vast kan bijten. Hij heeft een grote voorliefde voor de natuur, en ook techniek heeft zijn interesse. Hij gaat hier soms zo in op dat hij alles om zich heen vergeet, en niet te porren is tot andere taken.



Gezinssituatie:

L komt uit een gezin dat bestaat uit: vader, moeder en een jonger broertje. Zijn jongere broertje is autistisch en gaat naar het speciaal onderwijs. Verder krijgt L 1 x in de week equithérapie². L gaat naar D'n Hoef, waar men begeleiding geeft middels het paard. Dit is een methodiek waardoor de ontwikkeling van kinderen wordt bevorderd. Kinderen werken hier met paarden en krijgen pedagogische begeleiding. Kinderen voeren verzorgende taken uit voor het paard, en worden hierbij door een systematische aanpak begeleid. De nadruk ligt op ervaringsgericht leren. Door verschillende wegen uit te proberen, wordt het kind al doende wijzer. Deze methodiek wordt bijvoorbeeld gebruikt bij kinderen die heel veel vragen hebben, maar niet weten hoe ze zelf het antwoord kunnen gaan zoeken. Voor L sluit dit aan bij de problemen die hij in de dagelijkse gang van zaken ervaart. Hij zet er stappen naar zelfstandigheid en leert om systematisch taken uit te voeren. De meeste kinderen ervaren het werken met het paard als 'kunstjes doen', maar er komt volgens de eigenaren van het therapiecentrum veel meer bij kijken, zoals oefenen met oorzaak en gevolg, samenwerken en keuzes maken.

Uit een gesprek met de ouders blijkt, dat ook zij L ervaren als een hele speciale jongen. Ze maken zich zorgen om zijn leren. Alles is wel voldoende, zeggen ze. Maar voor een jongen als L is dat toch niet genoeg? Hij moet toch meer kunnen? Zij maken zich ook zorgen over zijn vaardigheden die hij in het voortgezet onderwijs toch nodig heeft. Thuis zondert L zich na school vaak af, gaat op zijn kamer zitten, en bouwt dan met zijn lego.

² www.dnhoef.nl/nieuws

Buitenspelen doet hij zelden. Als hij al naar buiten gaat, is hij vaak zo terug. Hij heeft het niet naar zijn zin, of vindt hij dat iemand de baas over hem speelt. Ouders proberen het buitenspelen wel te stimuleren. In het weekend gaat hij naar de scouting, om ook in een groep te leren functioneren. Nu zit hij bij een nieuwe groep (de verkenners) en dat gaat heel moeizaam. Hij houdt nu een weekend niet vol. Hij wil dan naar huis. Naar de toekomst toe hebben de ouders zorgen, ook omdat in de familie Borderline voorkomt. De vorm van MCDD die L heeft mondt vaak op de volwassen leeftijd uit in Borderline. L heeft al een paar jaar regelmatig last van depressieve perioden. Hij krijgt hiervoor een hoge dosis Risperdal, en begeleiding van een psycholoog waar zowel L als de ouders veel vertrouwen in hebben. Thuis proberen ze zoveel mogelijk een duidelijk gestructureerde omgeving te bieden, die zowel voor L als voor zijn broertje nodig is. Tot nu toe viel vooral het niet leeftijdsadequate gedrag van L op. Veel driftbuien, schelden tegen klasgenoten, niet mee willen doen. Zijn sociaal emotionele welbevinden was verre van goed. Ik wilde in die richting mijn onderzoek gaan doen. Was zijn sociaal emotionele welbevinden de oorzaak van zijn moeizame werken aan taken, of kwam dit juist omdat hij gefrustreerd raakte bij het werken aan taken in de klas?

Interventie in de klassensituatie: 2 november 2010

In september zijn we begonnen met een gemengde groep 7 en 8. De kinderen van 7 en 8 zaten bij elkaar aan een groepstafel. We wilden dit graag proberen omdat een collega vorig jaar hele goede ervaringen had met deze manier van werken in de combinatiegroep. Groep 8 was hieraan al gewend. Toch bleek dat het in deze groep niet geweldig werkte. Er waren wrijvingen bij de leerlingen onderling. Meerdere leerlingen voelden zich niet prettig. Omdat we een goed klassenklimaat heel belangrijk vonden hebben we begin november tijdens een overleg samen besloten om de groep weer op te splitsen in een aparte groep 7 en 8. De ene helft van de klas groep 7, de andere groep 8. Dit hebben we gedaan omdat er meerdere kinderen waren die moeite hadden met de situatie zoals hij was. In een paar situaties liepen de gemoederen hoog op tussen kinderen van 7 en 8 onderling. Ook was het makkelijker de groep instructie te geven omdat ze bij elkaar zitten. Deze twee overwegingen hebben geleid tot het besluit de groep anders in te delen. Voor L resulteerde dit in een plaats aan een groepstafel met 4 rustige kinderen, waar hij minder prikkels kreeg op het moment dat hij zelf moest werken.

Hoewel deze beslissing niet is genomen met het oog op L zagen we in de weken erna een hele grote verbetering op sociaal emotioneel gebied. L is rustiger in de groep, en zit beter in zijn vel. Hij heeft bijna geen “boze” buien meer gehad. Hij is vrolijker en actiever tijdens de lessen. Hoewel niet zo bedoeld heeft deze interventie, bedoeld voor de hele klassensituatie, een positieve uitwerking gehad op L. Hierdoor komt de nadruk van mijn onderzoek meer te liggen bij zijn werkhouding en het omgaan met meer uitdagende stof. Dus minder gericht op zijn sociaal-emotionele welbevinden, maar meer gericht op zijn vaardigheden of het ontbreken daarvan, die hij nodig heeft om op een goede manier om te gaan met lesstof, en te komen tot zelfstandig leren.

Verklaring vanuit de literatuur:

Volgens van Lieshout (2009) is PDD-NOS een prikkelverwerkingsstoornis: de informatie wordt door subtiele hersenafwijkingen slechts gefragmenteerd opgenomen, waardoor de informatie niet goed gecombineerd wordt tot gehelen. Vanwege de stoornis in de prikkelverwerking roepen bij deze kinderen de prikkels uit de omgeving nu eens heel heftige, dan weer veel te geringe reacties op. Dit geldt voor allerlei prikkels: visuele, auditieve, tactiele en kinesthetische. Volgens Van der Hart (2001, in Van Lieshout 2009), is in hun gedrag alles té. Er kunnen dus ook problemen ontstaan die niet typisch zijn voor autisten, maar wel vaak voorkomen zoals ongewone reacties op zintuiglijke prikkels. Aangenomen wordt (Van der Gaag, 2005) dat MCDD te wijten is aan een stoornis in de informatieverwerking, vooral in de hersengebieden waar de emoties worden verwerkt. De begeleiding is vooral gericht op het geven van structuur en begrenzing, het voorkomen en dempen van de angsten en het bevorderen van een gezonde ontwikkeling. Het bieden van structuur houdt voor school concreet in: een veilige, enigszins afgeschermd plek in de klas.

Ook vanuit de invalshoek ADHD is er een verklaring te vinden voor de verbetering in zijn gedrag. Volgens Van Lieshout (2009) is het belangrijk de situatie te structureren (tijd, ruimte, regels, materiaal, wijze van instructie geven). Daardoor kan een rustige, overzichtelijke en voorspelbare omgeving ontstaan.

Hoewel het in eerste instantie niet zo bedoeld was bleek deze interventie een goede geweest voor de hele klas, maar zeker ook voor het sociale emotionele welbevinden van L. De duidelijke splitsing in de groep, zijn werkplek op een veel rustigere plaats in de klas, en de instructie die veel meer op één groep, één kant van het lokaal gericht is, deden hem goed. Hij is er emotioneel rustiger van geworden. Natuurlijk waren er nog wel

moeilijke momenten maar veel minder frequent en heftig dan in de eerste periode van dit schooljaar. Wat ik nog steeds zag bij L is dat hij veel moeite heeft om zich langere tijd te concentreren op taken en geen uitdagingen aangaat, waarvan hij het vermoeden heeft dat het moeilijk is of meer inzet vraagt. Omdat hij hoogbegaafd is mag je van hem meer verwachten, maar dit laat hij niet zien. Eerder hangt hij achterover en doet hij niets dan dat hij met moeilijkere dingen aan de slag gaat.

Bijgestelde onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als leerkracht afstemmen op de mogelijkheden en leerbehoefte van een hoogbegaafd kind, met gedragsstoornissen, in de begeleiding bij de ontwikkeling van de vereiste executieve vaardigheden, om er voor te zorgen dat hij door een goede werkhouding tot zelfstandig leren komt?

Om een beeld te krijgen van de situatie ga ik de volgende stappen nemen:

1. Ouders een lijst in laten vullen over de executieve vaardigheden bij kinderen van 9 tot 11 jaar.
2. Ik vul zelf als leerkracht de lijst in.
3. Deze lijsten met elkaar vergelijken, en daaruit probleemgebied halen. (Schema)
4. Semigestructureerde observaties in verschillende lessensituaties doen, daarbij lettend op probleemgebied volgend uit bovenstaande lijsten.
5. Gestructureerde observaties doen, gericht op probleemgebied.
6. Beschrijving van de ambulante begeleidster over haar kijk op L.
7. Invullen van de SiDi R: in beeld brengen en inzicht krijgen in diverse aspecten en persoonlijkheidskenmerken en intelligenties van kinderen, waarbij ook de rol van creativiteit in het handelen en in de prestaties wordt meegenomen. (Schema)

Stappen ter verduidelijking van de beginsituatie.

Omdat uit eerdere observaties gebleken was dat L moeite heeft met het zelfstandig werken, het beginnen aan een taak, en het bezig blijven met een taak, wilde ik eerst een beeld vormen van de zwakke en sterke executieve functies bij L. Bij het zelfstandig werken wordt op veel van deze functies een beroep gedaan. Ik heb de ouders hierin betrokken omdat ik vind dat ook zij een goede kijk hebben op de manier van functioneren van L bij het werken aan taken. Het geeft een beeld van de executieve functies op school en thuis. Ik wil deze vergelijken om te kijken of er overeenkomsten en/of verschillen zijn, en wat dat dan betekent voor het onderzoek.

Beoordeling executieve functies lijst ouders en leerkracht. (Bijlage 5)

Item	Executieve functie	Ouders	Leerkracht	Sterk thuis	Sterk School	Zwak thuis	Zwak school
1-3	Respons-inhibitie	7	9				
4-6	Werkgeheugen	9	8	X			
7-9	Emotieregulatie	6	9			X	
10-12	Volgehouden aandacht	7	4				X
13-15	Taakinitiatie	8	5				X
16-18	Planning/prioritisering	9	8	X			
19-21	Organisatie	8	10		X		
22-24	Timemanagement	4	5			X	X
25-27	Doelgericht gedrag	10	10	X	X		
28-30	Metacognitie	6	5			X	
31-33	Flexibiliteit	4	11		X	X	

Deze tabel is een weergave van de twee lijsten(zie bijlage) over executieve functies bij kinderen van negen tot elf jaar (Dawson &Guare,2010).

Volgens de tabel zijn de 3 sterkste executieve functies thuis:

1. Werkgeheugen (9)
2. Planning/prioritisering (9)
3. Doelgericht gedrag (10)

De 4 zwakste executieve functies:

1. Emotieregulatie (6)
2. metacognitie (6)
3. Timemanagement (4)
4. Flexibiliteit (4)

Op school (lijst leerkracht) zijn de 3 sterkste executieve functies:

1. Organisatie (10)
2. Doelgericht gedrag (10)
3. Flexibiliteit (11)

De 3 zwakste executieve functies:

1. Volgehouden aandacht (4)
2. Taakinitiatie (5)
3. Timemanagement (5)

Analyse van de lijsten executieve functies:

Er zaten in de lijsten van de 3 sterkste en zwakste executieve functies op het eerste oog niet zoveel overeenkomsten. Een overeenkomst was bij beiden (thuis en school): timemanagement. Bij beiden wordt dit gezien als een zwakke executieve functie. Doelgericht gedrag werd bij beiden gezien als een sterke executieve functie. Er was een duidelijk verschil in zwakke en sterke executieve functies van thuis en school. Op school zag ik 3 zwakke executieve functies die allemaal te maken hebben met werkhouding: volgehouden aandacht, taakinitiatie en timemanagement. Op deze functies wordt op school, zeker in de bovenbouw een groot beroep gedaan. In de thuissituatie is dit waarschijnlijk minder, en wordt er door ouders zeer direct hulp en ondersteuning geboden. De taken waar L thuis aan werkt zijn ook van een andere aard dan op school. In dit onderzoek wil ik me vooral richten op de zwakke executieve functies van L op school omdat ze daar een probleem vormen. Wel vind ik het interessant te kijken of door interventies op school er ook verandering of verbetering ontstaat in de gemeenschappelijke sterke executieve functie: doelgericht gedrag, en de gemeenschappelijke zwakke executieve functie: timemanagement. Door na een aantal maanden onder invloed van de interventies de lijst zowel thuis als op school nog een keer in te vullen hoop ik hier een beeld van te krijgen. Volgens de theorie van de Executieve Functies (Dawson & Guare, 2010), zijn regelfuncties (executieve vaardigheden) essentieel voor het realiseren van doelgericht en aangepast gedrag. De onderzoekers geven aan dat zij gezien hebben dat de meeste successen geboekt worden als men leerstrategieën combineert met een aanhoudende steun, die langzaam afneemt, naarmate de kinderen beter leren omgaan met volwassen verantwoordelijkheden.

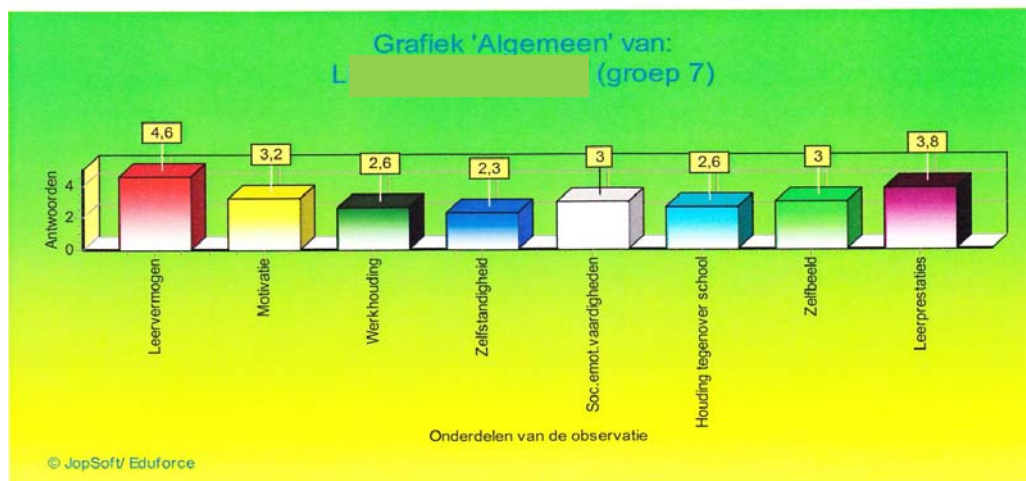
SiDi R

Omdat ik ook nog een andere kijk op deze functies wilde heb ik de SiDi R ingevuld. Dit is een protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs. Ik was me ervan bewust dat bij L al duidelijk is dat hij

hoogbegaafd is, maar deze lijst geeft een duidelijk inzicht in de diverse aspecten en persoonlijkheidskenmerken en intelligenties van kinderen, waarbij tevens gekeken wordt naar de rol van creativiteit in handelen en prestaties worden meegerekend. Ik heb me tot nu toe niet bezig gehouden met de prestaties van L, omdat ze volgens het CITO onverminderd A zijn. Ik heb me meer gericht op het gedrag wat L vertoont op het moment dat hij zelfstandig moet werken of om moet gaan met moeilijke of nieuwe stof. In de volgende lijsten worden de prestaties van L wel meegenomen. Ze zijn in mijn onderzoek van ondergeschikt belang, ik richt met meer op het gedrag van L.

De volledige grafieken zijn opgenomen in bijlage 6.

Grafiek Algemeen



In de grafiek Algemeen vallen 2 gebieden op waarop L lager scoort.

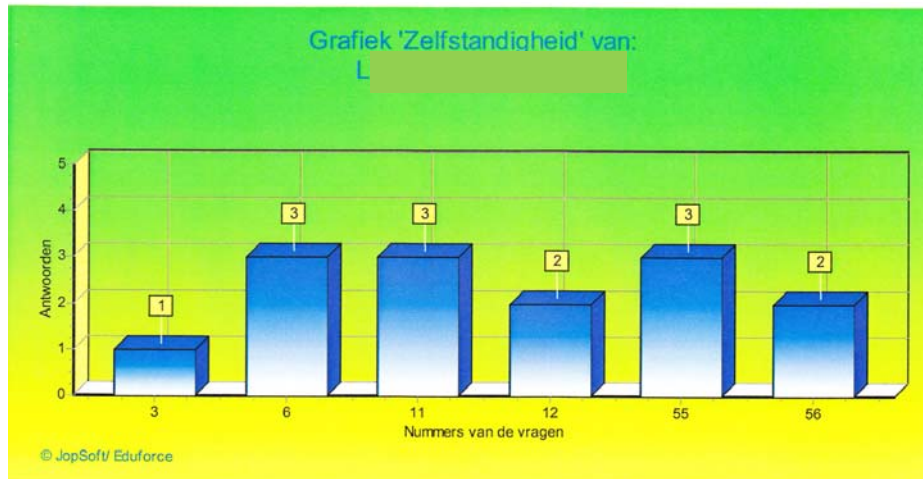
1. Zelfstandigheid
2. Werkhouding

Ook vallen de categorieën zelfbeeld en houding tegenover school, en sociaal emotionele vaardigheden op, maar ik heb me gericht op de categorieën die overeen kwamen met de lijsten van de executieve functies en het gedrag wat op viel tijdens de observaties. Ik wil wel in de uiteindelijke interpretaties van de lijsten kijken of er door het versterken van de zwakke executieve functies ook verbetering optreedt in de andere categorieën. De categorieën staan op zichzelf, maar hebben ook met elkaar te maken. Als je werkt aan de werkhouding, zelfstandigheid en motivatie, kan dat zijn weerslag hebben op andere gebieden. Ik vermoed dat een verbeterde motivatie en werkhouding zeker een positief

effect zullen hebben op het zelfbeeld en de houding tegenover school. In de vergelijking en analyse van de resultaten zal ik daar zeker ook naar kijken.

De vragen per categorie waarop hij lager scoorde waren:

Grafiek zelfstandigheid

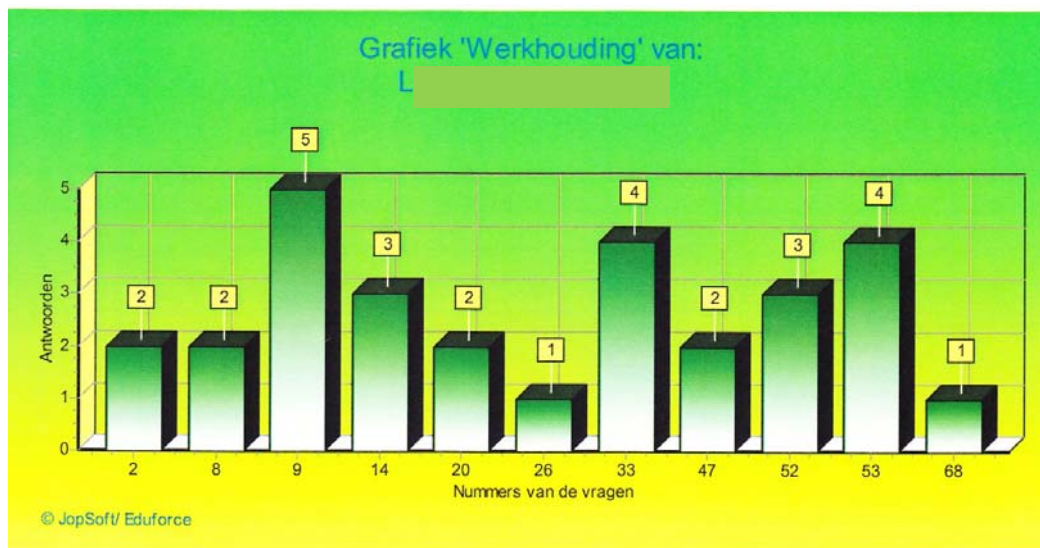


Zelfstandigheid:

- Vraag 3 :Maakt eerst afgesproken taak, dan een zelfgekozen taak.
- Vraag 12:Pakt in zijn eentje problemen aan.
- Vraag 56:Past zich soepel aan in nieuwe situaties.

Het valt me op dat in deze grafiek het grootste probleem lijkt te liggen in de systematiek van werken. Werken volgens een gestructureerd plan. Eerst doe ik dit, dan doe ik dat. Verder het aanpakken van problemen, wat denk ik ook direct te maken heeft met in ieder geval systematisch werken. Het zich moeilijk aanpassen in nieuwe situaties is voor L moeilijk, maar volgens deze grafiek mindere problematisch dan volgens afspraak systematisch werken.

Grafiek werkhouding



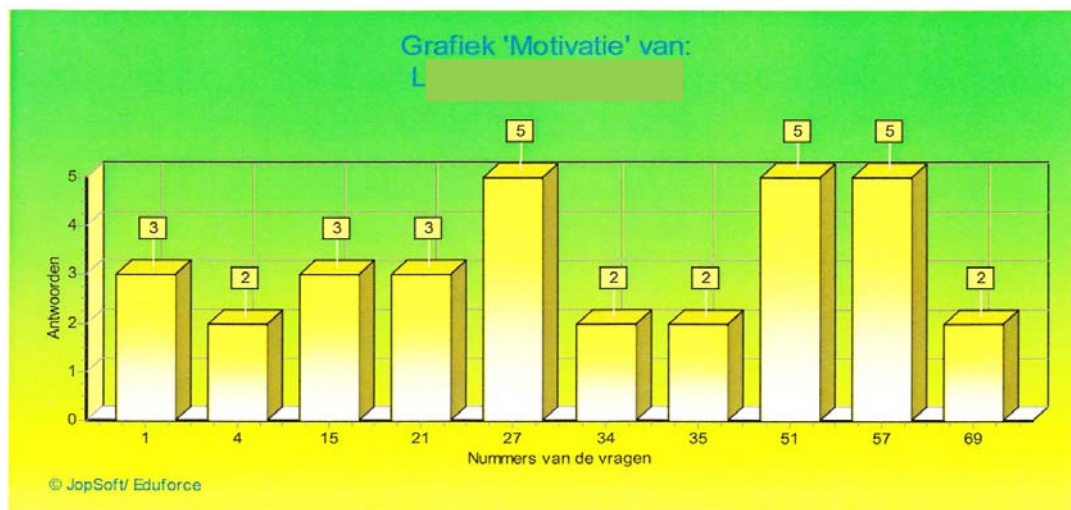
Werkhouding:

- Vraag 2 : Kan lang en geconcentreerd aan een taak blijven werken.
- Vraag 8 : Luistert aandachtig als een leerkracht iets uitlegt.
- Vraag 20: Staat kritisch t.o.v. geleverde werk, levert verzorgd werk af.
- Vraag 26: Werkt in regelmatig tempo
- Vraag 68: Is altijd bezig, verveelt zich niet.

Uit deze grafiek blijkt dat L moeite heeft om lang en geconcentreerd aan een taak te werken. L heeft moeite om aandachtig te luisteren als een leerkracht iets uitlegt. Hij is niet kritisch naar het geleverde werk. Het werken in een constant tempo is ook een aandachtspunt. Zijn tijd op een goede manier besteden, en zich daarbij houden aan de afspraken is moeilijk voor L.

Omdat tijdens de observaties, maar ook vaker in de klas opvalt dat de motivatie van L niet los te zien is van zijn inzet, en werkhouding, heb ik deze toch meegenomen in het geheel.

Grafiek motivatie



Motivatie:

- Vraag 4: Zet zich in, schoolwerk beter te doen
- Vraag 34: Is bij de les betrokken
- Vraag 35: Is uit zichzelf geboeid bij schoolwerk.
- Vraag 69: Is gelijkmatig geïnteresseerd in schoolwerk.

Uit deze grafiek leid ik af dat er bij L een probleem bestaat met betrekking tot de motivatie. Het onderwerp van de les is bepalend voor zijn inzet, en betrokkenheid. Zijn inzet om schoolwerk te doen is matig aanwezig.

Deze grafieken vertellen me dat er duidelijk een probleem is bij het systematisch werken aan taken. Volgens een afgesproken planning werken is moeilijk voor L. Daar komt bij dat hij moeite heeft om lang en geconcentreerd aan een taak te werken. De betrokkenheid van L is zeer wisselend, hij toont een matige inzet, en is vaak niet uit zichzelf geboeid bij het schoolwerk. L heeft moeite met het zelfstandig aanpakken van problemen, is niet kritisch ten opzichte van zijn geleverde schoolwerk.

Als ik naar deze uitkomsten kijk, zie ik duidelijk 2 gebieden die overeenkomen met de lijsten over executieve functies. Zowel zelfstandigheid als werkhouding springen er duidelijk uit bij L. Om hier een duidelijk beeld van te krijgen in de klas, ga ik een aantal semigestructureerde observaties doen waarbij ik ga letten op zelfstandigheid en werkhouding. Ook wil ik een aantal gestructureerde observaties doen, waarbij ik ook gericht kijk naar zelfstandigheid en werkhouding. Naar mijn idee kan motivatie hier niet los van staan, speelt dit bij L een grote bepalende rol. Uit bovenstaande grafiek over

Motivatatie blijkt ook al dat motivatie afhankelijk zijn van het onderwerp. In mijn plan van aanpak zal het bevorderen van de motivatie bij L zeker een rol spelen.

Semigestructureerde observaties (zie bijlage 7)

L. moet spelling maken, nadat hij instructie heeft gehad: 10 november 2010: 9.50-10.05

Twee stukjes uit deze observatie:

1.

Zit scheef op zijn stoel.

Maakt “praatbewegingen” met zijn mond.

- *Lijkt of hij zegt wat hij op dat moment leest.*
- *Maakt geen geluid.*

Kijkt constant naar zijn werk.

Leest en schrijft ononderbroken.

2.

Potlood in zijn mond.

Tegen zijn eigen wangen slaan.

Maakt geluiden.

Brengt werk naar leerkracht, loop langzaam.

Ziet pen liggen, raapt hem op, vraagt van wie hij is.

Loopt langzaam terug.

Gaat in etappes zitten (eerst been op de stoel, op de knieën, dan de rest)

Bewegen met voeten en handen.

Noemt op in welke landen hij op vakantie is geweest.

Leest.

Gaat op twee stoelpoten hangen.

Draait een kwartslag, praat met W.

Hangt met hoofd onder tafel, zit aan de la van W.

Wat op valt is dat L wel begint aan de taak spelling, maar dat hij na enige tijd stopt met de taak en afleiding zoekt in andere dingen. Hij gaat lopen naar de leerkracht, doet dit heel langzaam. Is bezig met hele andere zaken: opnoemen van vakantielanden. Ook is hij heel beweeglijk tijdens deze observatie. Zit niet rustig op zijn stoel. Dit is ook in eerste instantie al zo als hij moet beginnen aan zijn taak. Dit is terug te voeren op de resultaten

uit de grafiek werkhouding, waar hij laag scoort op het lang en geconcentreerd kunnen werken aan een taak.

Semigestructureerde observatie 2: 11 november 2010: Rekenen. 9.05- 9.15

Het is een les zelfstandig rekenen.

Kijkt rond.

Loopt naar de kast.

Praat tegen W.

Gaat zitten.

Schrijft.

Hangt op zijn stoel.

Wiebelt op zijn stoel.

Wrijft over zijn gezicht. (60 sec)

Leest op zijn blad.

Schrijft met één vinger in zijn mond.

Kijkt niet op.

Telt op zijn vingers.

- *Schrijft vervolgens in zijn hand.*
- *Stopt vingers in zijn mond.*

Kijkt met open mond naar zijn blad, maakt praatbewegingen.

Staat op, loopt de klas uit. Neemt papier en potlood mee.

Ik ga na 5 min kijken waar hij is. Hij vond de klas te druk. Is op de gang gaan zitten (eigen actie).

Omdat hij op eigen initiatief in de voorruimte van de klas is gaan zitten heb ik een gesprekje met hem. Hij geeft in dit gesprekje aan dat hij last heeft van de instructie van groep 8, maar ook van de kinderen aan zijn groepstafel.

Hij kan zich volgens eigen zeggen zich beter concentreren als hij alleen kan zitten. Dat zou ook in de klas kunnen zijn op een aparte werkplek. Deze houd ik in mijn achterhoofd voor later. Als ik aan L vraag waar hij zelf het meeste last van heeft, zegt hij dat het zijn gebrek aan concentratie is. Hij heeft er zelf last van dat hij zich vaak niet kan concentreren. Hij geeft aan dat hij echt alles hoort in de klas. Hij zegt: “Je kunt je niet voorstellen juf, hoe druk het dan in mijn hoofd is”. Bij deze taak viel het me op dat hij zonder protest en in een acceptabel tempo de opdracht gemaakt had. Iets wat niet zo vaak

voorkomt bij deze taken. Komt dit omdat hij apart is gaan zitten, en dus in een prikkelarme omgeving heeft kunnen werken? Dit zou kunnen betekenen dat er nog meer rust nodig is voor L om goed te kunnen werken. Om dit goed te bekijken moet de rustige prikkelarme werkplek een onderdeel zijn van het plan van aanpak. In hoofdstuk 3 kom ik nog terug op de oplossingen die de literatuur aandraagt over de gevoeligheid voor prikkels vanuit de omgeving.

Gestructureerde observaties

Ik wil nu een concreter beeld hebben van welk gedrag L vertoont, en hoe vaak hij dit vertoont. Dus om gericht te kijken naar zijn werkgedrag, in verschillende situaties (motivatie) heb ik nog een paar gestructureerde observaties gedaan. Ik kan hier 25 minuten gericht scoren op zijn gedrag tijdens zelfstandig werken. Deze observatie is later in eenzelfde situatie makkelijker nog een keer objectief uit te voeren. Ik heb hierbij gebruik gemaakt van een observatieschema³ dat ik heb gevonden via internet.

1e gestructureerde observatie: 29-11-2010

Het is een observatie tijdens een spellingles, waarbij hij na de instructie de verwerking zelfstandig moet doen. Hij zit hierbij aan de groepstafel. Groep 8 krijgt intussen instructie. Voor observatieschema 1 (zie bijlage 8)

Hij begint wel aan de oefening maar na 2 minuten gaat hij al rommelen. Hij is onrustig, draait op zijn stoel, kijkt rond in de klas. Na oogcontact met mij gaat hij weer even verder, maar dit duurt niet veel langer dan een paar minuten. Uiteindelijk maakt hij de taak (zeer slordig) af. Gaat daarna verder met de uitlooptaak, waar hij dan wel actief mee bezig is. (Dit is een zelfgekozen activiteit). L is voor spelling taak helemaal niet gemotiveerd. Hij vindt dit heel saai, en toont weinig tot geen inzet. Dit is ook te zien aan zijn houding. Hij kijkt ongeïnteresseerd, en hangt onderuit op zijn stoel. Alleen omdat het moet van mij vult hij de oefening in. Met de zelfgekozen activiteit (onderzoeken van een bot dat hij gevonden heeft in het bos) gaat hij wel zeer enthousiast en actief aan de slag. Hiervoor is hij wel gemotiveerd. Hier zie je duidelijk terug dat het voor L zeer belangrijk is dat hij intrinsiek gemotiveerd is. Als de interesse vanuit L zelf komt, kan hij zich lang en geconcentreerd bezig houden met een taak. Hij heeft dan weinig tot geen sturing nodig.

³ <http://www.jajuf.nl/observatieformulieren.htm>

2e gestructureerde observatie: 08-12-2010 Observatieschema 2 (bijlage 9)

Dit is een observatie tijdens een les over de reis van Darwin. L zit hierbij aan de groepstafel. Na de instructie van de lesstof moet hij deze zelfstandig verwerken in zijn logboek. Er moeten vragen beantwoord worden aan de hand van voorafgaande informatie en met behulp van een lees- en zoekboek, waarin informatie terug gevonden kan worden. Ook hier heb ik 25 minuten gericht gekeken naar zijn gedrag en werkhouding tijdens het zelfstandig werken. De manier van werken is hetzelfde als bij de spellingoefening van de 1^e observatie. Alleen is hij bij deze taak veel gemotiveerder. Hij begint meteen, en is geconcentreerd bezig. Afgezien van een paar keer draaien op zijn stoel, en even wegdromen is hij constant met de opdracht bezig. Hij toont veel meer inzet dan bij spelling. L is zeer geboeid door de onderwerpen op het gebied van Wereldoriëntatie. Ook uit zijn dossier blijkt dat meerdere leerkrachten opgemerkt hebben dat hij een grote interesse heeft in natuur, en techniek. Het onderwerp boeit hem, hij heeft weinig nodig om tot werken te komen.

3e gestructureerde observatie: (bijlage 10) 13-12-2010: rekenles met nieuwe stof.

Breuken en procenten. L moet een oefening maken die we gedeeltelijk al klassikaal hebben ingevuld. Deze lesstof is nieuw. Hij zit hierbij aan de groepstafel. Groep 8 is zelfstandig aan het werken. Het is stil in de klas.

Wat op valt is dat hij allerlei dingen doet, en ook zoekt om maar niet te hoeven beginnen met zijn taak. Hij hangt onderuit op zijn stoel, kijkt ongeïnteresseerd. Als ik ga kijken heeft hij in zijn oefenboek gekliederd dat hij het saai vindt. Bij navraag kom ik erachter dat hij het moeilijk vindt. Ik leg het nogmaals uit, maar de houding blijft onveranderd onderuitgezakt. Hij komt maar zeer moeizaam tot een minimale inzet, die uiteindelijk tot geen resultaat leidt. Hij rommelt veel en heeft veel sturing nodig om tot een zeer mager resultaat te komen. Het is nieuw, hij vindt het moeilijk, dus kan hij het niet, zegt hij. Terwijl ik ervaren heb, dat als ik een dag later tijdens de rugzakbegeleiding deze stof met hem doe, hij het in een heel rap tempo afwerkt. Hij kan zich op een dergelijk moment tijdens het werken er niet overheen zetten, ook niet met sturing. Hij blijft hier erg in hangen. Dit kan ik ook weer terugkoppelen op de grafiek uit de SiDi R waarin hij laag scoort op de vraag of hij problemen zelfstandig aanpakt. Hij heeft al snel bepaald voor zichzelf dat hij dit niet kan, en dus ook niet gaat doen. Hij zet zich er niet toe om naar een oplossing te zoeken.

Voor mij is het duidelijk dat bij L de volgende factoren een duidelijke rol spelen bij het werken aan taken en het zelfstandig oppakken van stof die hij eigenlijk qua niveau makkelijk aan moet kunnen, maar waar hij iets meer moeite voor moet doen. Het is belangrijk voor hem dat hij de zin van een taak inziet, maar ook dat hij leert zich meer vast te bijten in moeilijker stof, die hij niet meteen kan overzien, of kan afdoen als allang gesnapt. Naar aanleiding van de 2^e observatie tijdens de les Wereldoriëntatie denk ik dat motivatie een hele duidelijke en belangrijke rol speelt. Als een taak zijn interesse heeft, brengt hij er veel meer aandacht voor op, evenals concentratie. Ook een rustige werkplek zou een bijdrage kunnen zijn aan een betere werkhouding, dit omdat tijdens de observatie bleek dat hij op een rustige plek veel beter had gewerkt dan hij in de klas doet. Ik heb nu wel heel wat informatie verzameld, maar omdat er 1x in de week ook een ambulante begeleider met L komt werken, vond ik het ook belangrijk te weten wat haar visie is op zijn werkhouding, zelfstandigheid en motivatie. Zij werkt een uur per week in een 1 op 1 situatie en heeft haar eigen ervaringen met L. Zij kent L ook al langer omdat zij al 2 jaar met hem werkt. De ambulante begeleider werkt met L vooral aan zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze creëert vaak spelsituaties waarbij ze ook een beroep doet op zijn zelfstandigheid, probleemoplossende vaardigheden. Ik wil graag haar visie op L in deze meenemen in het geheel van informatie, omdat ik denk dat zij vanuit haar werksituatie met L een invalshoek heeft. Bovendien is het een mening gebaseerd op haar eigen ervaringen met L, gedurende een periode van 2 jaar. Ik hecht grote waarde aan haar oordeel, omdat zij L goed kent in allerlei situaties. Omdat zij 1 keer in de week met hem werkt kan zij na de periode van het onderzoek objectief aangeven of er veranderingen zijn, en welke dat zijn. Zeker in het kader van een betrouwbaar onderzoek vind ik haar mening belangrijk.

Beschrijving van de ambulante begeleider van Rec Chiron:

Zelfstandigheid:

- L vindt het prettig om zich afhankelijk van anderen op te stellen.
- Wanneer zaken goed zijn voorgestructureerd kan hij er zelfstandig mee aan de slag. Is er ook maar een klein obstakel dan haakt L af en houdt op met de opdracht. Hij probeert niet om een oplossing te zoeken voor het probleem, maar stopt ermee.
- Duidelijke eisen en afspraken helpen hem om zich zelfstandiger op te kunnen stellen.

Motivatie:

- De motivatie van L is sterk gerelateerd aan interesses, heeft iets betrekking op zaken die zijn interesse hebben dan is L gemotiveerd om dingen ervoor te doen en om te leren/lezen over het onderwerp.

Werkhouding:

- Voorwaarde om tot een goede werkhouding te kunnen komen is de motivatie. L is snel afgeleid en erg chaotisch. Springt bij bijv. het maken van werkstukken van de hak op de tak.
- Lukt iets niet direct, dan is zijn aandacht weg. Hij gaat iets anders of niets meer doen. “Oh, dan ga ik maar een andere doen” (of hij kijkt direct bij de hints). Bij bijv. het werken met de smartgames. Hij heeft weinig doorzettingsvermogen!
- Doordat L hoge eisen stelt en niet kan inschatten wat hij zelf wel of niet kan bij o.a. tekenen en handvaardigheid lukken dingen hem vaak niet zoals hij het zou willen. Het is niet goed genoeg. Hij gaat vaak ook direct aan de slag zonder plan. Op het moment dat het niet helemaal lukt, is hij gefrustreerd en boos of verdrietig. Wil dan soms helemaal niets meer.
- Bij een open opdracht kan L zichzelf moeilijk sturen en komt hij vaak tot niets.

Alle verzamelde gegevens nog eens op een rij:

Uit de lijsten executieve functies die zowel de ouders als ik hebben ingevuld maak ik op dat de 3 zwakste executieve functies allemaal te maken hebben met werkhouding: volgehouden aandacht, taakinitiatie en timemanagement. Op deze functies wordt op school, zeker in de bovenbouw een groot beroep gedaan. Een overeenkomst was bij beiden (thuis en school): timemanagement. Bij beiden wordt dit gezien als een zwakke executieve functie. Doelgericht gedrag werd bij beiden gezien als een sterke executieve functie. Ik wil me richten op de schoolsituatie omdat daar zich het probleem voordoet bij het zelfstandig werken en verwerken van leerstof.

De SiDi R vertelt met het volgende:

De algemene grafiek laat 2 probleemgebieden zien: Zelfstandigheid en werkhouding, die ik ook terugzag in de lijsten executieve functies. Motivatie scoort iets hoger, maar deze heb ik toch meegenomen in het onderzoek, omdat ik het vermoeden heb dat de motivatie een grote factor is in de werkhouding en zelfstandigheid van L.

De grafiek zelfstandigheid laat het volgende zien:

Het valt op dat in deze grafiek het grootste probleem lijkt te liggen in de systematiek van werken. Werken volgens een gestructureerd plan. Eerst doe ik dit, dan doe ik dat. Verder het aanpakken van problemen, wat denk ik ook direct te maken heeft met in ieder geval systematisch werken. Het zich moeilijk aanpassen in nieuwe situaties is voor L moeilijk, maar volgens deze grafiek mindere problematisch dan volgens afspraak systematisch werken.

De grafiek werkhouding :

Uit deze grafiek blijkt dat L moeite heeft om lang en geconcentreerd aan een taak te werken. L heeft moeite om aandachtig te luisteren als een leerkracht iets uitlegt. Hij is niet kritisch naar het geleverde werk. Het werken in een constant tempo is ook een aandachtspunt. Zijn tijd op een goede manier besteden, en zich daarbij houden aan de afspraken is moeilijk voor L.

Grafiek motivatie:

Uit deze grafiek leid ik af dat er bij L een probleem bestaat met betrekking tot de motivatie. Het onderwerp van de les is bepalend voor zijn inzet, en betrokkenheid. Zijn inzet om schoolwerk te doen is matig aanwezig.

Deze grafieken vertellen me dat er duidelijk een probleem is bij het systematisch werken aan taken. Volgens een afgesproken planning werken is moeilijk voor L. Daar komt bij dat hij moeite heeft om lang en geconcentreerd aan een taak te werken. De betrokkenheid van L is zeer wisselend, hij toont een matige inzet, en is vaak niet uit zichzelf geboeid bij het schoolwerk. L heeft moeite met het zelfstandig aanpakken van problemen, is niet kritisch ten opzichte van zijn geleverde schoolwerk.

De Semigestructureerde observaties vertellen me dat het geconcentreerd werken aan een taak voor L erg moeizaam verloopt. Hij heeft moeite om te beginnen, en kan ook niet voor langere tijd met de taak bezig blijven zonder afgeleid. Tijdens de 2^e observatie kwam er

nog nieuwe informatie bij. Nadat hij tijdens een werkmoment de klas uit was gegaan, om een rustige werkplek te zoeken, gaf hij aan in een gesprek dat hij veel last had van de prikkels in de klas. Bij het bekijken van zijn werk bleek ook, dat hij veel beter gewerkt had, dan zelfde situaties eerder het geval was geweest. In de theorie wil ik hiervoor ook oplossingen zoeken.

Uit de gestructureerde observaties leid ik af dat L moeite heeft om te beginnen met zijn werk. Hij zoekt allerlei uitvluchten om maar niet te hoeven beginnen. Hij rommelt veel met andere zaken, en werkt steeds heel even, heeft veel sturing nodig. Verder zag ik hierin terug dat de motivatie wel degelijk een rol speelt bij L. Op de momenten dat hij aan de slag kan met stof die hem boeit, is zijn werkhouding duidelijk beter, de concentratieboog groter. Een duidelijke aanwijzing dat het de moeite waard is om in het plan van aanpak de motivatie een rol te laten spelen. In de 3^e observatie komt duidelijk naar voor dat L moeite heeft zich in te zetten voor stof die meer van hem vraagt dan de “gewone”inzet. Hij gooit er het bijltje bij neer. Doet er geen moeite voor.

Ambulant begeleidster Rec Chiron:

Ook zij geeft aan dat L moeilijk om kan gaan met situaties die meer inzet van hem vragen. Hij heeft niet de motivatie om zich in te zetten voor probleemvraagstukken. L kan zelf moeilijk structuur aan brengen in taken. Hij heeft veel hulp en sturing nodig. Het moet meteen lukken, anders is de aandacht weg. L is erg snel afgeleid en werkt chaotisch, mist structuur. Zij geeft aan dat met duidelijk voorgestructureerde stappenplannen L beter vooruit kan. Ook geeft zij aan dat de motivatie bij L een rol speelt.

Conclusie van de verzamelde gegevens beginsituatie:

Als ik al deze informatie op een rijtje zitten er duidelijk een aantal gemene delers in, die bij alle instrumenten naar voren komen.

Ze geven allemaal ieder op hun eigen wijze de punten weer die samen komen in het probleemgedrag van L. Als volgt samen te vatten :

1. Beginnen aan een taak
2. Blijven werken aan een taak. Langere tijd de concentratie opbrengen om bezig te blijven.
3. Tijdsmanagement (op tijd een taak afhebben, op de afgesproken manier)
4. Zelf plannen en structureren van taken
5. Motivatie.
6. Het zelfstandig aanpakken van problemen.
7. Zijn gevoeligheid voor prikkels.

Voor deze punten die ervoor zorgen dat bij L het zelfstandig werken en verwerken van leerstof problematisch verloopt, wil ik in de theorie op zoek naar oplossingen. Bij L is sprake van een complex geheel van factoren. Ik wilde weten of er vanuit deze factoren een verklaring te vinden was voor de problemen die L ondervindt, en of er een gemeenschappelijke deler zit in deze theorieën die ik kan gebruiken bij mijn plan van aanpak.

Hoofdstuk 3: Theorie

Vanuit de punten die ik verzameld heb in de beginsituatie ben ik gaan zoeken in de theorie naar oplossingen. Een aantal van deze punten komen samen in werkhoudingproblemen. Daar vind ik aanknopingspunten voor het beginnen aan een taak, het bezig blijven, maar ook zeker de motivatie voor een taak. Omdat er bij L sprake is van comorbiditeit (samen voorkomen van stoornissen) geef ik in dit hoofdstuk ook een verklaring voor de begrippen al eerder genoemd in de inleiding en hoofdstuk 2. Tevens vond ik bij de verklaring van deze begrippen goede aanknopingspunten voor oplossingen die kunnen zorgen voor een betere werkhouding, omgaan met de prikkelgevoeligheid en het structureren en plannen van taken. Deze oplossingen worden vanuit meerdere theorieën ondersteund.

Werkhoudingproblemen

Werkhoudingproblemen leiden in de klas nog al eens tot conflicten tussen kind en leerkracht. Soms lijkt het of een kind alleen nog maar gaat werken onder dreiging van de leerkracht, of met een beloning in het vooruitzicht. Als de leerkracht die druk even laat vieren, gaat de leerling direct weer minder werken. De verantwoordelijkheid voor het werken komt op die manier bij de leerkracht te liggen. De leerkracht moet als het ware de werkhouding van de leerling bewaken. Als hij er niet aan denkt, werkt de leerling ook niet. Het is belangrijk dat de verantwoordelijkheid voor de werkhouding weer bij de leerling komt te liggen. Een kind dat zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen prestaties heeft geen voortdurende sturing nodig van de leerkracht. Het kind moet een positief perspectief zien in de taak die hij krijgt, de leerling moet van te voren weten dat het de taak die hij krijgt zonder veel hulp aan kan. Janssen (2010)⁴

Een leerling die om wat voor reden dan ook een taak voor zich krijgt die hij niet ziet zitten, gaat allerlei gedrag vertonen om maar niet te hoeven werken: wegdromen, spelen met spulletjes op tafel, praten met de buurman. Bij L zie je dit duidelijk terug in de observaties:

Een klein stukje uit een observatie tijdens een spellingles: (Bijlage 11)

L luistert naar de instructie. Steekt zijn vinger op. Geeft antwoord. Kijkt rond in de klas. Steekt zijn vinger op. Doet zijn la open. Haalt er een stokje uit. Speelt met het stokje. Kijkt naar buiten. Rommelt in zijn la. Haalt er een elastiekje uit. Speelt met stokje en elastiekje. P spreekt L aan. Weg met het stokje en het elastiekje. Luister en doe mee. Hij doet zijn la open, en doet daar het stokje en elastiekje in. Hij kijkt naar P. steekt zijn vinger op. Geeft

⁴ Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding. Geraadpleegd 1 februari 2011, via <http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding>

antwoord. Pakt zijn schrift op tafel, en kijkt er in. Doet zijn schrift weer dicht. Doet zijn la open, pakt het stokje en het elastiekje. Hij speelt er mee. Kletst met zijn buurvrouw. Wordt aangesproken door P. L kijkt boos. Gaat onderuit hangen op zijn stoel. Stokje en elastiekje worden ingenomen door P. Hij kijkt boos, doet zijn hoofd omlaag. P praat met hem, hij knikt ja. Blijft boos kijken. Pakt dan zijn schrift, gooit het open op tafel. Blijft onderuit hangen op zijn stoel. Kijkt naar de oefening van spelling. Kijkt rond. P. spreekt hem aan. Hij moet beginnen. Hij blijft boos kijken, en onderuit hangen op zijn stoel. Hij begint aan de oefening met een diepe zucht. Hij schrijft zeer slordig wat antwoorden op. Stopt dan weer. Kijkt naar buiten. Rommelt met de spullen op zijn tafel. Kijkt in zijn verzameldoosje. Hij haalt er eikels uit. Speelt er mee.

Dit wordt niet taakgericht gedrag genoemd. Taakgericht gedrag wil zeggen dat het kind aan het werk is. De leerling let goed op, doet goed mee met de instructie en gaat na de instructie aan het werk en blijft doorgaan tot de taak klaar is. De leerkracht zal een inschatting moeten maken hoe de leerling de taak inschat. De inschatting moet zodanig zijn dat de leerling succes kan verwachten. De leerkracht moet zijn instructie en eisen afstemmen op de inschatting van de leerling. Als deze afstemming weer klopt, zal dat een positieve bijdrage leveren aan de werkhouding van de leerling.

Afstemmen betekent echter niet voortdurend aanpassen aan de nukken en grillen van een leerling. In het begin is er wel sprake van afstemmen zodat de taak binnen zijn mogelijkheden een succeservaring op zal leveren.

Ik wil hieraan gaan werken in het plan van aanpak voor de taakinitiatie. Het is belangrijk voor L dat hij de taak overziet, weet wat hij moet doen, en hoe. Omdat ik gezien heb in de beginsituatie dat hij chaotisch werkt, en zelf geen structuur aan kan brengen in taken, wil ik de taakgerichtheid vergroten met duidelijk uitgezette structuren in een uitgewerkt stappenplan, dat hij kan volgen. In het begin is het belangrijk vooral successen op te doen, om er voor te zorgen dat hij gemotiveerd blijft om te werken. Dit moet vervolgens wel leiden naar het aanpakken van moeilijkere taken, waarbij een beroep wordt gedaan op zijn inzet en mogelijkheden. Volgens Janssen (2010) is de afstemming heel belangrijk. Daar ligt voor de leerkracht een belangrijke taak, zowel in de klas, als tijdens de 1 op 1 instructie.

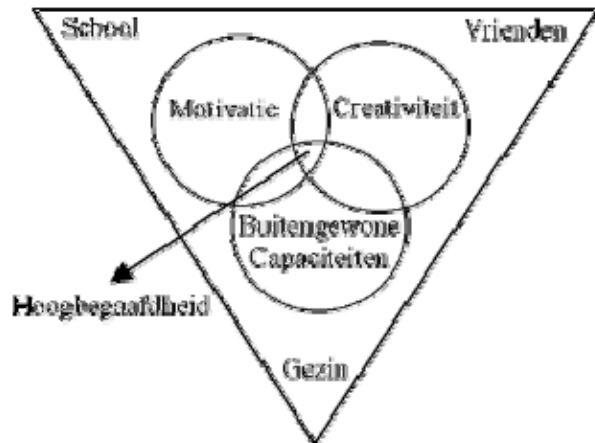
Ik wilde ook graag weten of er enig verband te leggen was tussen hoogbegaafdheid en werkhoudingproblemen. Hierin heb ik zeker een verklaring gevonden die ik terug kan voeren op de werkhoudingproblemen van L.

Hoogbegaafdheid en werkhoudingproblemen

Voor hoogbegaafdheid bestaan verschillende definities. Sommigen beschouwen de uitzonderlijke potentie, bijvoorbeeld hoge intelligentie, als hoogbegaafdheid, terwijl volgens anderen slechts van hoogbegaafdheid sprake is indien de prestaties ook daadwerkelijk uitzonderlijk hoog zijn. In de meeste gevallen wordt hoogbegaafdheid echter wel verbonden aan hoge scores op een intelligentietest, waarbij men ervan uitgaat dat prestaties boven de 98 percentielgrens als hoogbegaafd/hoogintelligent gekwalificeerd moeten worden. Bij de in Nederland meest gebruikte intelligentietest, de WISC, komt dat overeen met een IQ van 130 of hoger. Dekker (2002)

Op basis van empirisch onderzoek naar hoogbegaafdheid kwam Renzulli (1981) tot een drie-componentenmodel: Hij kwam tot de conclusie dat de basis van hoogbegaafdheid bleek te liggen in een samenspel van 3 componenten:

- Hoge intellectuele capaciteiten
- Volharding/taakgerichtheid
- Creativiteit



Dit model is later door Mönks verder uitgebreid door toevoeging van omgevingsfactoren (Mönks 1985, Mönks & Ypenburg, 1995) Mönks gaat er van uit dat de persoonlijke factoren slechts tot ontwikkeling komen in interactie met de omgeving: school, gezin en peers. Peers zijn ontwikkelingsgelijken, echter staan deze bij hoogbegaafden vaak niet gelijk aan leeftijdsgenoten. Om tot hoogbegaafde prestaties te komen moeten in de persoon van het kind niet alleen buitengewone capaciteiten, intelligentie die boven gemiddeld ligt, maar ook creativiteit en motivatie zitten. Onder motivatie wordt verstaan: doorzettingsvermogen om een taak tot een goed einde te brengen, zich aangetrokken

voelen tot een taak (gevoelscomponent), doelstellingen en plannen kunnen maken (cognitieve component), risico's en onzekerheden kunnen verdisconteren (toekomstperspectief). Creativiteit kunnen we zien als het tegenovergestelde van reproductief denken: een hoge mate van zelfstandigheid, productief denken, originele oplossingen vinden/bedenken.

Toch zal niet ieder kind dat deze kenmerken in zich heeft hoogbegaafde prestaties laten zien. De persoonlijkheidskenmerken en de sociale omgeving hangen samen en beïnvloeden elkaar. Belemmerende factoren in een of meer gebieden kunnen er toe leiden dat een hoogintelligent kind niet tot hoogbegaafde prestaties komt. Indien er in het gezin, op school, of in de vriendenkring geen gelegenheid bestaat om de aanwezige capaciteiten te ontwikkelen, dan zal dit onmiddellijke invloed hebben.⁵

In de beginsituatie heb ik gezien dat bij L motivatie een grote rol speelt, maar ook de gevoelscomponent speelt bij hem een grote rol. Het is voor L belangrijk dat hij interesse heeft in de taak. Als hij intrinsiek gemotiveerd is, werkt hij al geconcentreerder aan een opdracht. Opzet is om in het plan van aanpak hier op in te spelen door middel van het gebruik van Levelwerk. Levelwerk is uitdagende stof op allerlei gebieden, die in een persoonlijk plan van aanpak voor een kind kunnen worden gebruikt.

PDD-NOS

PDD-NOS staat voor Pervasive Development Disorder, Not Otherwise Specified. Het is een prikkelverwerkingsstoornis: de informatie wordt door subtiele hersenafwijkingen slechts gefragmenteerd opgenomen waardoor de informatie niet goed wordt gecombineerd tot gehelen. (Van Lieshout, 2009). De verstoring van de prikkelverwerking kan voor elk van de zintuigen gelden. Deze kan zich uiten in een sterke over- of ondergevoeligheid voor prikkels; zij worden op een andere wijze beleefd en verwerkt dan anders het geval is. Door deze manier van verwerken houdt iemand andere informatie over van de prikkel dan normaal het geval is. (Zeevalking, M. 2000) Vanwege de stoornis in de prikkelverwerking roepen bij deze kinderen de prikkels uit de omgeving nu eens heel heftige, dan weer veel te geringe reacties op. Dit geldt voor allerlei prikkels: visuele, auditieve, tactiele en kinesthetische. In hun gedrag is alles té. (Van der Hart, 2001 in Van Lieshout, 2009). De

⁵ www.pharos.nl

stoornissen in het ontwikkelingsverloop verlopen vaak hortend en stotend.

Ontwikkelingsachterstand in sommige functies naast virtuositeit op andere is niet ongevoelen. Behalve problemen, die specifiek gerelateerd zijn aan de stoornis, en het abnormale ontwikkelingsverloop zijn er ook vaak non-specifieke gedragsproblemen, zoals slaap- en eetproblemen of driftbuien.(Van der Gaag & Van Berckelaer-Onnes, 2000 in Van Lieshout, 2009)). Deze driftbuien komen bij L ook zeer regelmatig voor. Een observatie tijdens het zelfstandig verwerken van een taalles:

Hij begint aan zijn taak. Zit actief aan tafel. Begint de opdracht te lezen. Schrijft in zijn schrift. Kijkt in zijn taalboek. Hij schrijft. Kijkt geïrriteerd naar de kinderen van groep 8 in zijn groep. Schrijft in zijn schrift. L kijkt boos. Legt zijn handen over zijn oren. Legt zijn hoofd op tafel. Staat op, rent schreeuwend de klas uit.

De manier van reageren tijdens een observatie kwam voort uit de last die L ondervindt van de vele prikkels die er zijn in een klas, en zeker een combinatieklas. In deze klas wordt een nog groter beroep gedaan op kinderen, om zich af te sluiten van prikkels, en zelfstandig te werken op het moment dat de andere groep instructie krijgt. Vanuit de PDD-NOS is de prikkelgevoeligheid van L te verklaren.

Volgens Zeevalking (2000) liggen de meeste problemen voor kinderen met PDD-NOS op de volgende gebieden:

1. Afleidbaarheid en concentratieproblemen; vluchtig en chaotisch gedrag
2. Moeite met ordenen en organiseren.
3. Beperkte belangstellingswereld.
4. Moeite met communiceren.
5. Beperking in de wijze van leren.
6. Emoties zijn moeilijk in de hand te houden.
7. Stress, minderwaardigheidsgevoelens en depressieve reacties.
8. Bedreiging van de eigenheid van de persoon.
9. De kwaliteit van de relatie met anderen is gering.

Bij L zie ik een aantal van deze problemen terug in zijn manier van werken en het zich niet af kunnen sluiten van externe prikkels. Ik heb gemerkt tijdens de 1 op 1 instructie dat hij moeite heeft een taak te overzien, hij kan zelf geen structuur aanbrengen en weet niet waar hij moet beginnen. Hij heeft veel visuele ondersteuning nodig om zich dingen eigen te maken. Hij presteert beter wanneer hij bv. bij rekenen de hoofdrekeningen voor zich ziet. Met alleen het plaatje in zijn hoofd komt hij er maar moeizaam uit ,terwijl hij zeer

sterk is in rekenen, kan goochelen met getallen. Ook strategieën hanteren is lastig wanneer de lesstof enig inzicht in de materie vraagt door de som op een andere manier vorm te geven. Hij komt er dan niet meer uit, en geeft het meteen op. Het is dan saai, of stom. Hij doet dan niets meer. Als je hem even op weg helpt, weet hij het wel weer, en maakt de sommen in een rap tempo. Ook een schrift waarin de strategieën overzichtelijk staan uitgewerkt helpt hem hierbij.

In de volgende observatie tijdens het werken aan de weektaak valt op dat hij moeite heeft om taken te ordenen en te organiseren. Hij werkt vlug en als het hem niet lukt krijgen zijn emoties de overhand. Hij is moeilijk uit een dergelijke bui te krijgen.

Denkwerk bij de weektaak:

Pakt zijn weektaak, kijkt wat er op staat.

Hangt aan zijn tafel. Kijkt rond met potlood in zijn mond.

Schrijft wat op, rommelt in zijn la. Gaat zitten. Gaat staan.

Hangt aan zijn tafel. Verzamelt schriften en boeken. Doet zijn werkboek open.

L begint te lezen. Schrijft wat op. Kijkt boos. Gaat gummen. Gooit met zijn gum.

Gooit potlood op tafel. Armen over elkaar. Kijkt boos. Roept boos: Ik kan dit niet!.

Schuift zijn spullen in de hoek van zijn tafel. Kijkt boos. Loopt de klas uit!

Leerlingen die meer kunnen, krijgen bij hun weektaak extra uitdaging. Zo ook L.

Denkwerk was de opdracht. Hiervoor moet hij zelfstandig dingen opzoeken en uitzoeken, en kleine problemen oplossen. Als L bij een dergelijke taak ook maar enig probleem tegenkomt, wat hij niet meteen kan oplossen gooit hij het bijltje erbij neer, en kan heel boos worden omdat het hem niet lukt. Het is moeilijk dan nog iets van hem gedaan te krijgen.

Een ander aspect van de problemen met de werkhouding is terug te vinden in het plannen en zich houden aan afspraken. De slechte oriëntatie in tijd en ruimte zorgt ervoor dat kinderen met autisme vaak slecht hun activiteiten kunnen plannen en vaak moeite hebben met zich aan afspraken houden. (Delfos, 2002). Gevoelsmatig van binnen werkt het tijdsbesef bij kinderen met een autistische stoornis onvoldoende, een uitwendige tijd kan daarom helpen. Het gebrek aan tijdsbesef kan worden opgelost door een klok op te hangen, vlak bij het kind zodat het op deze klok het verloop van tijd kan volgen. Wanneer op de klok zichtbaar gemaakt staat wanneer de tijd van een bepaald onderwerp voorbij is, kan dit helpen bij kinderen met autisme hun onvoorspelbare wereld voorspelbaar te maken.

Hierin vind ik goede aanknopingspunten om voor L in het plan van aanpak aandacht te besteden aan timemanagement. 1 van de 3 zwakke executieve functies. In de beginsituatie werd duidelijk dat L moeite heeft met het op tijd afhebben van taken. Hij verliest de tijd uit het oog, verzandt in andere zaken. Door het gebruik van een timetimer wil ik werken aan zijn tijdsbesef, en er voor zorgen dat hij de tijd zelf gaat bewaken, zodat hij zijn tijd zelfstandig kan indelen.

ADHD

Bij L is sprake van comorbiditeit. (samen voorkomen van stoornissen). Voortkomend uit zijn PDD-NOS heeft L kenmerken van ADHD, en MCDD.

Uit zijn dossier:

Na onderzoek wordt de diagnose van een forse PDD-NOS gesteld, er zijn aandachtsproblemen gelijkend op ADHD, maar deze vinden in oorsprong in de PPD-NOS en staan niet op zichzelf. Ook heeft hij kenmerken van MCDD (depressiviteit).

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder, een aandachttekortstoornis met of zonder hyperactiviteit. Kinderen met ADHD kunnen hun aandacht niet lang genoeg richten op taken die voor hen van belang zijn. (Paternotte & Buitelaar, 2007)

ADHD is een naam voor een gedragstoornis met 3 kenmerken:

1. Aandacht- en concentratiestoornissen
2. Impulsiviteit
3. Hyperactiviteit.

Ook vanuit de kenmerken van ADHD zijn de werkhoudingproblemen van L te verklaren. Kinderen met ADHD kunnen het moeilijk volhouden om hun aandacht op een taak te richten, die aandacht vast te houden en zich niet door allerlei prikkels te laten afleiden. Ze kunnen onbelangrijke prikkels niet altijd naar de achtergrond dringen. Het kost ze extra energie deze prikkels te negeren. Dit heeft niets te maken met lage of hoge intelligentie of onwil maar alles met bepaalde hersenfuncties die net iets anders werken dan bij andere kinderen. (Paternotte & Buitelaar, 2007)

Bij L zie ik vooral kenmerken op het gebied van aandacht en concentratie. Minder op het gebied van impulsiviteit en hyperactiviteit.

Kenmerken die ik bij L terugzie van ADHD: Uit: ADHD. Op één spoor? p 25.

Aandachtstekort:

- Heeft vaak moeite de aandacht bij taken of spel te houden.
- Lijkt vaak niet te luisteren als hij rechtstreeks wordt aangesproken.
- Vermijdt vaak, heeft een afkeer van of is onwillig zich bezig te houden met taken die een langdurige geestelijke inspanning vereisen.
- Wordt vaak gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels.

Hyperactiviteit:

- Beweegt vaak onrustig met handen of voeten, of draait in zijn stoel.

Deze kenmerken zijn ook terug te vinden in de semi- en gestructureerde observaties die ik gedaan heb.

Een stukje uit een semigestructureerde observatie(bijlage 7)

L moet een werkblad maken.

Potlood in zijn mond. Tegen zijn eigen wangen slaan. Maakt geluiden. Brengt werk naar leerkracht, loop langzaam. Ziet pen liggen, raapt hem op, vraagt van wie hij is. Loopt langzaam terug.

Gaat in etappes zitten (eerst been op de stoel, op de knieën, dan de rest)Bewegen met voeten en handen. Noemt op in welke landen hij op vakantie is geweest. Leest. Gaat op twee stoelpoten hangen.

Draait een kwartslag, praat met W. Hangt met hoofd onder tafel, zit aan de la van W. Krijgt waarschuwing van de leerkracht. Leest weer met mondbeweging. Zegt hardop wat hij moet doen.

Speelt met potlood. Tikt op tafel. Steekt potlood in gum en vertelt tegen zijn groepsgenoten dat hij de maan doorboort. Praat met W over zijn topo. Zegt waar hij is geweest, klapt daarbij in zijn handen.

Zit op een knie.

Ook hier zie ik terug wat ik in de beginsituatie bij L veel zag. Moeite om zijn aandacht ergens bij te houden en een sterke prikkelgevoeligheid. Een rustige werkplek en veel structuur en duidelijkheid behoren hier tot de oplossingen.

MCDD

Bij L is sprake van een complex geheel van factoren. Ik wil het in het kort toch even hebben over MCDD, maar dan alleen het gedeelte waar bij L sprake van is. MCDD is een afkorting van de Engelse term Multiple Complex Development Disorder. In het Nederlands: Meervoudige complexe ontwikkelingsstoornis. Het valt onder de pervasieve

ontwikkelingsstoornissen en wordt beschouwd als een variant van autisme. (Paternotte & van der Gaag, 2008).

De symptomen van MCDD zijn te verdelen in 3 groepen: Cohen, in Van Lieshout 2009)

1. Stoornissen in de regulatie van affecten (angst en agressie: schiet door in paniek, boosheid en woede)
2. Stoornissen in de gevoeligheid voor sociale signalen en stoornissen in het sociale gedrag in relatie tot leeftijdgenoten en volwassenen.
3. Stoornissen in het denken (onnavolgbaar van de hak op de tak springen, bizarre fantasieën, geheel op gaan in fantasieën, moeite hebben met het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid)

Bij L gaat het vooral om het eerst genoemde symptoom. Bij deze kinderen staat niet de contactproblematiek op de voorgrond, maar de problemen bij het reguleren van emoties en gedachten. Daardoor is hun gedrag vaak extreem en onvoorspelbaar. Ze hebben heftige gemoedsbewegingen en uitbarstingen. Een beetje angst ontaardt bij hen meteen in paniek, een beetje boosheid wordt razernij. (van Lieshout, 2009). Dit zag ik vooral in het begin van het jaar bij L. Dit uitte zich in woedeaanvallen, onder tafel gaan zitten, angstig gedrag, paniekaanvallen. Door de gepleegde interventie, de groep in 2 delen splitsen, kwam er meer rust bij L, en verdween dit gedrag. Ook moet gezegd worden dat L voor de regulatie van affecten medicijnen krijgt. Hij krijgt hiervoor Risperdal in een hoge dosis. Op momenten zoals in het begin van januari moet deze dosis zelfs tijdelijk verhoogd worden. Gelukkig heeft dit dan wel snel effect. Door deze medicatie worden de symptomen van MCDD stevig onderdrukt. Uit onderzoek blijkt dat deze kinderen afwijkingen vertonen in de regel- en remfuncties, zowel met betrekking tot de inkomende prikkels als wat betreft de uitvoerende functies, waardoor kinderen met MCDD trager en impulsiever reageren, meer in prestaties wisselen, en slechter leerden van hun fouten. Dit sluit volgens Lahuis aan op de praktijk: het onvoldoende grip hebben op de regulatie van gedrag, emoties en denken. (Lahuis, 2008). Bij de behandeling van MCDD wordt ook aangegeven dat een aanpassing van de omgeving nodig is. Ook het werken aan de executieve functies wordt van hieruit ondersteund.

Theorie van de Executieve Functies.

Deze problemen worden volgens de theorie van de Executieve Functies veroorzaakt door een tekort bij de “regelfuncties” van de hersenen. Bij zowel autisme als ADHD wordt deze theorie genoemd als mogelijke verklaring, en een mogelijk ingang tot verbetering van het gedrag. De regelfuncties zijn vooral nodig bij het verwerken (coördineren en organiseren) van nieuwe en complexe taken. Met deze functies bepalen we een doel van handelingen en gedrag, schakelen we afleidende factoren uit, plannen we volgende handelingen, voeren we de taken die nodig zijn, stap voor stap uit en controleren we het effect, waarbij we rekening houden met mogelijke toekomstige effecten. We reguleren er motivatie, emoties en alertheid mee, en we laten ervaringen uit het verleden meespelen bij de verwachtingen over en beslissingen voor de toekomst. Regelfuncties zijn dus essentieel voor het realiseren van doelgericht en aangepast gedrag. Bij regelfuncties gaat het om cognitieve processen: 1. Activiteiten plannen en aansturen, waaronder beginnen en doorzetten. 2. Gedrag reguleren- om impulsen af te remmen, de juiste keuzes te maken, van tactiek te veranderen als wat je doet niet werkt, en emoties en gedrag te reguleren om lange termijndoelen te kunnen nastreven. De term executieve functies is afkomstig uit de neuro- wetenschappelijke literatuur. Hij verwijst naar de vaardigheden (mogelijk gemaakt door de eigenschappen van de hersenen), die mensen nodig hebben om taken uit te voeren. De meeste mensen beschikken over een reeks sterke executieve functies en over een aantal zwakke executieve functies. Het onderzoek naar zwakke punten is er vooral op gericht om interventies te ontwikkelen en vervolgens toe te passen om die zwakke punten aan te pakken. (Dawson & Guare, 2010) Naar aanleiding van de vragenlijsten Executieve Functies die de ouders en ik hebben ingevuld komen er duidelijk 3 executieve functies naar voren die bij L moeizaam verlopen. Volgehouden aandacht, taakinitiatie en timemanagement. In de SiDi R zien we dit weer terug in zelfstandigheid en werkhouding. (Zie bijlage 6)

Vanuit de theorie van executieve functies kunnen we de 3 zwakke executieve functies als volgt definiëren:

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

Taakinitiatie: Het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze.

Timemanagement: De vaardigheid om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het beste kunt verdelen en hoe je een deadline moet halen. Het besef dat tijd belangrijk is.

Nu ik al deze literatuur bestudeerd heb kom ik tot de conclusie dat er bij L weliswaar sprake is van meerdere stoornissen, maar dat de problemen die hij hiervan ondervindt terug te voeren zijn op verschillende stoornissen. De prikkelgevoeligheid die hij laat zien, is terug te voeren naar PDD-NOS, maar ook naar ADHD, en zelfs, zei het in mindere mate, naar MCDD. De oplossingen die in de literatuur gegeven worden geven dezelfde richting aan. Een rustige werkplek, waar hij zonder tussenkomst van prikkels kan werken. Een duidelijke gestructureerde omgeving, met duidelijke stappenplannen helpen om beter om te gaan met taken. En visuele ondersteuning in het geval van L een stappenplan en een timetimer zorgen er voor dat hij besef van tijd blijft houden en zijn tijd zelfstandig kan indelen, hij weet dan wanneer hij moet beginnen, zodat hij taken op tijd af heeft. Ziet hij de taken zitten, en boeien ze hem, dan zal hij langer en beter aan een taak kunnen werken.

Afgelopen jaar tijdens de colleges van psychopathologie heb ik een grote interesse opgevat voor deze theorie. Het lezen van de theorie over executieve functies maakte me nieuwsgierig. Zou het werken aan basisvaardigheden een duidelijk verschil maken in het aanpakken en oplossen van gewone dagelijkse problemen? Ik heb deze theorie gekozen als uitgangspunt voor mijn handelingsplan in dit onderzoek. Ik wil te weten komen of je door middel van het werken aan deze 3 executieve functies de werkhouding van L kunt verbeteren. Zullen er op deze toch korte termijn resultaten zichtbaar zijn. Leidt werken aan de zelfstandigheid en werkhouding van L ook tot een verbetering van de motivatie? Is de motivatie van L bepalend voor zijn werkhouding? Of verbetert door zijn werkhouding ook zijn motivatie?

Hoofdstuk 4: Plan van aanpak:

Werkhoudingproblemen

In dit hoofdstuk beschrijf ik het plan van aanpak dat ik gemaakt heb naar aanleiding van de het probleemgedrag zoals ik deze beschreven heb in de beginsituatie. Omdat vanuit de verklaringen van autisme, de theorie van de executieve functies me heel erg aansprak heb ik deze als leidraad genomen. Voordat ik hier mee kon beginnen, was er sprake van een depressie bij L, waardoor ik eerder een interventie heb moeten doen. Deze heb ik eerst beschreven.

Interventie naar aanleiding van een depressie bij L.

Voor ik toe was aan het uitwerken van dit plan van aanpak, was er bij L in december januari sprake van een stevige depressie. Deze valt te verklaren door de MCDD. L heeft hier de depressieve kenmerken van. Hij zakte weg en wilde nergens meer aan meedoen, en niet meer werken in de klas. Hij kwam in de klas nergens meer aan toe, gaf aan veel last te hebben van allerlei prikkels, en het werken in de klas was saai en stom. Het was belangrijk om ervoor te zorgen dat L de zin inzag van het werken in de klas, en ook het actieve meedoen. Moeder heeft hierop contact gezocht met de psycholoog die L begeleid. Daar heeft hij een aantal gesprekken gehad, en kwam er weer wat rust. L heeft al voor het 2^e jaar op rij last van depressieve gevoelens in het najaar. Naar aanleiding van de gedragsverandering ben ik begonnen een paar dingen voor L in de klas te veranderen zodat hij meer rust heeft om te werken, en minder last heeft van de prikkels die inherent zijn aan een klassensituatie en zeker een combinatiegroep. Dit resulteerde in een werkplek achter in de klas, afgeschermd van de rest van de klas. Dit bleek echter niet voldoende. Ook in de klas op een afgeschermd plaats lukte het hem niet te werken zoals hij zou moeten doen. Daarom heb ik met L een plaats buiten de klas gezocht, waar hij mag werken volgens afspraken. Hij krijgt van mij een tijd mee, waarop hij terug moet zijn, en hij moet zijn gemaakte werk op gezette tijden laten controleren.

In de theorie komt duidelijk naar voren dat externe prikkels moeilijk buiten te sluiten zijn. Volgens van Lieshout (2009) is PDD-NOS een prikkelverwerkingsstoornis: de informatie wordt door subtiele hersenafwijkingen slechts gefragmenteerd opgenomen, waardoor de informatie niet goed gecombineerd wordt tot gehelen. Vanwege de stoornis in de prikkelverwerking roepen bij deze kinderen de prikkels uit de omgeving nu eens heel heftige, dan weer veel te geringe reacties op. Dit geldt voor allerlei prikkels: visuele,

auditieve, tactiele en kinesthetische. Volgens Van der Hart (2001), is in hun gedrag alles té. Er kunnen dus ook problemen ontstaan die niet typisch zijn voor autisten, maar wel vaak voorkomen zoals ongewone reacties op zintuiglijke prikkels.

Aangenomen wordt (Van der Gaag, 2001b) dat MCDD te wijten is aan een stoornis in de informatieverwerking, vooral in de hersengebieden waar de emoties worden verwerkt. De begeleiding is vooral gericht op het geven van structuur en begrenzing, het voorkomen en dempen van de angsten en het bevorderen van een gezonde ontwikkeling. Het bieden van structuur houdt voor school concreet in: een veilige, enigszins afgeschermd plek in de klas.

Ook vanuit de invalshoek ADHD is er een verklaring te vinden voor de verbetering in zijn gedrag. Volgens Van Lieshout (2009) is het belangrijk de situatie te structureren (tijd, ruimte, regels, materiaal, wijze van instructie geven). Daardoor kan een rustige, overzichtelijke en voorspelbare omgeving ontstaan.

Dezelfde reden als die eerder dit schooljaar heeft gemaakt dat ik voor L een eigen afgeschermd werkplek heb gecreëerd. Omdat het slecht ging met L was er de reden om dit al eerder te doen dan eigenlijk het plan was. Hij heeft achter in de klas een tafel op een rustige plaats, waar hij zich terug kan trekken uit de groep, en rustiger kan werken.

Daarna ben ik al begonnen met het werken aan de 1^e executieve functie: volgehouden aandacht. Omdat ik denk dat het werken volgens een gestructureerde wijze en met een duidelijke instructie, die duidelijk het doel aangeeft waarom hij deze taak moet doen, hij hier weer de motivatie en zin uit kan halen om zich in te zetten voor de gewone taken in de klas. L reageert heel positief op uitleg waarom iets zinvol is, of gewoon moet. Hij geeft zelf aan het heel moeilijk te vinden om aan een taak te blijven werken. Hij wil wel, maar het lukt niet. De aparte werkplek en het werken volgens een vaste planning moeten hem weer betrekken bij het klassengebeuren.

Ik heb er voor gekozen te werken aan de 3 zwakke executieve functies die uit de invullijsten zijn gekomen en ook vanuit de observaties en de SiDi R naar voor kwamen als minder ontwikkeld. Ik wil ze één voor één aanpakken, ook omdat het dan duidelijk is wat het effect ervan is. De motivatie wil ik wel tijdens de 3 onderdelen meenemen maar dan als een onderdeel van elke executieve functie.

Volgens de theorie van de Executieve Functies is het belangrijk te beginnen met de executieve functies waarvan het kind zelf aangeeft de meeste last te hebben. Ik werk volgens een schema gegeven door Dawson &Guare (2010). L geeft duidelijk aan dat hij

last heeft van het feit dat hij zich niet lang op één taak kan concentreren. Daarom begin ik met de executieve functie: Volgehouden aandacht. Ik werk volgens een stappenplan bij het werken aan een executieve functie.

Volgehouden aandacht is het vermogen om ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling je te kunnen blijven richten op een situatie of taak.

Volgehouden aandacht	
Stap 1: Doelgedrag:	L werkt aan een weektaak, en maakt deze op voldoende wijze, en binnen een bepaalde tijd.
Stap 2: Interventie Welke steun vanuit de omgeving kan het doelgedrag helpen bereiken?	- Planning van de taak visueel en samen met leerkracht. - Instructie vooraf door leerkracht. - Wekelijks feedback (dinsdag) door leerkracht.
Stap 3: Hoe doen we dat?	- L maakt planning weektaak volgens uitgewerkt plan (schema uit handleiding voor jezelf, stappenplan Bijlage 14). - 4x verbale herinnering door de leerkracht. - Werken volgens stappenplan. Aandachtspunten: - De taak moet interessant zijn. - L moet na de taak iets hebben om naar uit te kijken! (bv. zelfgekozen taak) - Beloning moet indruk maken. - Tussentijdse complimenten als het goed gaat. - Zin van de oefening aangeven.
Stap 4: Welke beloning zorgt voor de motivatie om de vaardigheid te leren?	- Positieve feedback - Als L de weektaak op voldoende wijze heeft gemaakt, mag hij werken aan een zelfgekozen opdracht. Bv. techniek.
Stap 5: Evaluatie:	Hoofdstuk 5

Aandachtspunten voor mij: Met deze opzet verandert er nog niets aan de aard van de taak. L maakt nog de gewone lesstof. Hoe reageert hij hierop? Maakt de structuur al dat hij een betere werkhouding en volgehouden aandacht heeft?

Elke executieve functie gaan we 3 weken oefenen. Daarna volgt een evaluatie d.m.v. observaties, en een gesprekje met L.

Taakinitiatie is het vermogen om zonder uitstel met activiteiten en projecten te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze.

Timemanagement is het vermogen om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je deze het best kunt besteden en hoe je met tijdsbeperkingen en deadlines moet omgaan.

In mijn voorbereiding van deze handelingsplannen kom ik er achter dat deze 2 executieve functies heel erg hand in hand gaan, ze zijn bijna niet los te koppelen van elkaar. De aanpak voor beide executieve functies lijkt erg op elkaar. Daarom heb ik ze gekoppeld in één handelingsplan. In dit plan komt zowel het starten met een taak aan bod, als wel het efficiënt verwerken in een vooraf bepaalde tijd, en het besef hoe lang je nodig hebt voor een taak. Het toevoegen van Levelwerk kan zorgen voor een extra motivatie.

Taakinitiatie	
Stap 1: Doelgedrag	L begint na een instructie aan een taak, en werkt deze efficiënt (volgens afspraken) af, met indien nodig 1 herinnering.
Stap 2: Interventie Welke steun vanuit de omgeving kan het doelgedrag helpen bereiken?	- L heeft een timetimer die duidelijk aangeeft wanneer hij moet beginnen, en wanneer de tijd verstreken is. - De juf waarschuwt hem wanneer hij moet beginnen en hoe lang hij aan de taak mag werken.
Stap 3: Hoe doen we dat?	- L heeft een timetimer op zijn tafel. - Hij weet hoe lang hij aan een taak mag werken. - De juf geeft aan wanneer hij moet beginnen. - De juf geeft hem 1 herinnering. - Wekelijks feedback (dinsdag) - Aan taken in de weektaak is een tijd gekoppeld. Een kwartier per taak. Aandachtspunt: - Zichtbare tijd in beeld voor L. - L moet dit zelf regelen (tijd instellen) - L werkt volgens stappenplan: Handleiding voor jezelf. - Weektaak is in 4 delen van een kwartier opgesplitst. - Zin van de oefening aangeven: wat levert het hem op?
Stap 4: Welke beloning zorgt voor de motivatie om de vaardigheid te leren?	- Als hij op tijd en voldoende de weektaak heeft afgewerkt mag hij een zelfgekozen opdracht kiezen uit levelwerk. (extra uitdagende stof).
Stap 5: Evaluatie	Hoofdstuk 5.

Bij deze executieve functie voeg ik als beloning Levelwerk toe. Dit om een beloning te geven waar hij naar uit kijkt. We hebben samen een paar keer een onderdeel van Levelwerk gedaan, waar hij veel plezier aan beleefde. Levelwerk vraagt inzet van hem, maar hij mag in dit geval de taak kiezen die hij zelf graag wil doen, en waarvan hij weet dat hij hem aankan. Zijn zelfvertrouwen moet groeien, het moet geen frustratie opleveren. Zeker omdat ik wil bereiken dat hij deze taken ook aangaat, gesteund door de structuur van werken die hij nu oefent.



Een depressieve periode bij L heeft ervoor gezorgd dat ik eerder dan gepland een interventie heb gedaan. Deze interventie had anders wel deel uitgemaakt van het plan van aanpak. Zeker omdat dit vanuit de literatuur aangedragen wordt als een zinvolle oplossing voor de prikkelgevoeligheid. De komende 6 weken ga ik werken volgens het beschreven plan van aanpak, waarbij de 3 zwakste executieve functies aan bod komen. Ondersteund door de werkplek die hij door de eerdere interventie al heeft.

Hoofdstuk 5: Resultaten van de aanpak:

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van het plan van aanpak. Gedurende 6 weken heb ik met L aan dit plan gewerkt. Oorspronkelijk was het mijn plan om 2 weken per executieve functie uit te trekken. Maar tijdens het schrijven van het plan kwam ik er achter dat taakinitiatie en timemanagement zoveel met elkaar te maken hebben dat ik ze gekoppeld heb. Dus heb ik 3 weken aan de volgehouden aandacht gewerkt, en 3 weken aan taakinitiatie en timemanagement. Ik heb deze per executieve functie beschreven om de resultaten zo zuiver mogelijk te houden.

Volgehouden aandacht:

De eerste executieve functie waar we aan gewerkt hebben is volgehouden aandacht. L gaf zelf aan veel last te hebben van het feit dat hij zich niet lang kan concentreren. We hebben samen het stappenplan ingevuld. Hierin kan hij heel duidelijk de stappen uitwerken en in volgorde zetten. Het geeft hem structuur in handelen. Een aantal taken vond hij saai. Hierbij ging het vooral om taal en spelling. Toch moest hij deze taken gewoon maken. Zelf kwam hij met het idee om deze saaie taken dan maar eerst te doen, dan was hij er van af. Ik heb wel met hem afgesproken dat hij aandacht moest besteden aan de afwerking. Het moest leesbaar zijn. Als hij de taken op de planning af had, moest hij ze eerst door mij laten controleren. Dan pas mocht hij naar de extra taak, die hij zelf gekozen had. Hij koos de 1^e week voor Rekentijger, een werkboek met extra uitdagende stof. Hij had er zin in.

Evaluatie 1^e week tijdens de rugzakbegeleiding:

L geeft aan dat hij volgens de planning gewerkt heeft. Eerst de saaie, en dan de andere taken. Het blijven saaie taken, maar hij begrijpt wel waarom het moet. Hij heeft een paar keer een sturende opmerking van mij nodig gehad, vooral als hij al wat langer gewerkt had, dwaalde hij wel eens af. Het werken aan de extra taak die hij zelf gekozen had ging moeizaam. Er waren een paar sommen die hij niet goed snapte, daarom vond hij het boekje niet fijn. Voor de volgende week hebben we een andere taak gezocht, wel één die hij zelf gekozen had, maar één die hij beter kon overzien. Hij kiest voor 3D puzzelen. Dit hebben we al een paar keer samen gedaan, en toe bleek dat hij heel goed is in 3D puzzelen.

Evaluatie 2^e week tijdens de rugzakbegeleiding:

L was trots. Hij heeft gewerkt volgens zijn planning, en had alles af. Hij had geen sturing van mij nodig. (behalve een paar keer aankijken). Hij ervaart dat blijkbaar niet als een herinnering dat hij door moet werken. Alleen het beginnen was toch nog wel moeilijk. Hij rommelt nog regelmatig, laat zich afleiden door klasgenoten en kwam aan het eind in tijdnood. Hij had geen tijd voor de extra taak. Hij heeft het doel wel gehaald. Doorgewerkt met minimale interventie van mij. Mooi dat even aankijken al voldoende was. Het is echter wel de bedoeling dat hij tijd over heeft voor andere (extra uitdagende stof) dus compact ik de 3^e oefenweek de basisstof. Hij hoefde minder stof te maken van spelling en rekenen. Taal moest hij wel maken. (Dit heeft hij nodig). Als hij klaar was, mocht hij spelen met Technisch Lego.

Evaluatie 3^e week tijdens rugzakbegeleiding:

Deze week ging het beter met het verwerken van de stof. We hebben tijdens de rugzaktijd de planning ingevuld. Hij wist al snel wat er eerst moest, en wat laatst. Per taak hebben we een kwartier gepland. Ik gaf om het kwartier aan dat er een kwartier om was. Dit werkte voor L niet. Hij kwam steeds vragen of er al een kwartier om was. De verbale informatie kwam bij hem niet aan. Dit moest dus anders. In het 2^e gedeelte van het plan van aanpak gaan we hier mee aan de slag. L had wel een flinke intrinsieke motivatie om zijn taak goed en snel af te hebben. Het spelen met Technisch Lego was een goede extra taak. Beide keren had hij zijn werk af. Het compacten (verminderen) van de basisstof heeft goed gewerkt.

Observatie zelfstandig werken: 14 maart 2011.

*L pakt zijn planning. Leest de planning.
Pakt zijn potlood, en zijn werkboek. Begint te schrijven.
Werkt door. Kijkt op de klok. Leest in zijn werkboek.
Schrijft antwoord op. Werkt opdracht af. Kijkt op de klok.
Loopt naar de leerkracht. Vraagt hoeveel kwartier hij nog heeft.
Leerkracht antwoordt. L loopt terug. Pakt zijn rekenboek, en zijn schrift.
Leest de opdracht. Kijkt rond. Kijkt omhoog. Potlood in zijn mond.
Schrijft antwoord op.*

In de observatie viel op dat hij in deze korte tijd veel met het begrip “tijd” bezig was. De verbale informatie van de leerkracht was niet voldoende voor hem. Bovendien is het nog een prikkel, bij de vele die hij al binnenkrijgt. Bij deze observatie ging hij wel meteen aan

de slag. Hij volgde de planning die gemaakt was. Hij was een groot gedeelte van de tijd geconcentreerd bezig, en had tijd over voor de extra taak.

Samenvattend resultaat 1^e 3 weken:

Het begin is moeilijk voor L. Hij gaat werken volgens plan. Nadat ik hem heb uitgelegd, dat er dingen zijn die moeten, ook al zijn ze saai, gaat hij er wel mee aan de slag. Hij maakt de taken wel, maar loopt vast op de sommen van de extra taak. Het levert hem problemen op, en hij kan zich daar niet overheen zetten. Omdat succeservaringen heel belangrijk zijn en een onderliggend doel van het plan, zoeken we werk waarvan ik zeker weet dat hij het kan, en er ook plezier in heeft. Dit werkt de 2^e week duidelijk beter. Het beginnen heeft wel nog wat sturing nodig, en er is nog teveel afleiding. Met moeite haalt hij wel ons gestelde doel. In de 3^e week compact ik zijn taken zodat hij meer tijd heeft voor Levelwerk. De extra Leveltaak (technisch Lego) werkte heel goed. Hij is zeer gemotiveerd en heeft tijd over om met de Lego te werken, omdat hij door het compacten van de stof minder basisstof hoeft te doen. Het verbaal aangeven van de tijd, komt bij L niet aan. Deze informatie verwerkt hij niet. Hij is teveel bezig met de tijd. Hier valt dus nog winst te behalen, door dit op een visuele manier aan te pakken.

Taakinitiatie en timemanagement:

Bij het uitwerken van het plan van aanpak kwam ik er al achter dat taakinitiatie en timemanagement erg veel met elkaar te maken hebben, en zeker met de manier waarop je ze oefent. Ik heb ze dus gekoppeld in één plan. L werkt nog steeds met het stappenplan dat we samen invullen. Hij krijgt dan ook de bijbehorende instructie. Het plannen gaat hem vlot af. Ik hoef hem hierbij niet meer te helpen. Steeds komen taal en spelling eerst op de planning, dan de andere taken zoals rekenen, Wereldoriëntatie en Informatieverwerking. In tegenstelling tot de afgelopen 3 weken krijgt hij nu een timetimer op zijn tafel. Op de timetimer kun je steeds een kwartier instellen. Hij waarschuwt als de tijd om is. L moet dit zelf instellen! Ik waarschuw hem als hij moet beginnen, door middel van een afgesproken seintje. Verder staat er een kwartier per taak. En nog steeds geldt dat hij de taken goed moet doen, voor hij verder mag. Als extra taak kiest L voor het maken van een werkstuk over een onderwerp dat hem heel erg boeit: Archeologie. We bepalen samen 2

onderzoeksvragen waar hij aan kan werken. Ook voor de verwerking spreken we af dat het goede informatie moet zijn, in zijn eigen woorden weergegeven. Hij reageert heel enthousiast, heeft er genoeg beelden bij. Daarnaast moet hij van mij 4 blz. werken in de Rekentijger. De instructie daarvoor kreeg hij ook tijdens de rugzaktijd.

Evaluatie 4^e week tijdens de rugzakbegeleiding:

L heeft de afgelopen 2 keer goed zelfstandig gewerkt aan de zelfstandige weektaak. Hij is na een seintje van mij meteen enthousiast begonnen. Met de timetimer op zijn tafel lukt het hem het 1^e halfuur goed door te werken. Na een halfuur moet ik hem even waarschuwen omdat hij rond zit te kijken, naar zijn buurvrouw luistert. Hij gaat weer aan de slag, en 20 minuten voor het einde van de tijd is hij klaar. Hij gaat na controle van zijn werk beginnen aan de Rekentijger. Dat gaat 1 blz. goed, dan stopt hij en kijkt hij boos. Hij komt naar met toe, en vertelt dat hij het moeilijk vindt. Ik help hem weer door hem wat instructie te geven. Hij gaat weer naar zijn plaats, maar de resterende tijd, brengt hij niet door met werken aan de Rekentijger.

Evaluatie 5^e week tijdens de rugzakbegeleiding:

Tijdens de rugzaktijd hebben we samen de sommen bekeken van de rekentijger. Nu gaf hij aan ze wel te snappen. Hij kon er zelfstandig mee vooruit. Hij heeft inderdaad goed gewerkt, en had een kwartier over om aan de extra stof te werken. De sommen uit de rekentijger waren af. Hij was trots op zichzelf. Ik heb hem tussentijds niet hoeven stimuleren om aan het werk te blijven. Aan het begin kreeg hij wel een seintje. De visuele ondersteuning van het stappenplan en de timetimer helpen hem goed om aan het werk te blijven. Toch kwam hij zelf met het idee om een plaatje van een archeoloog op zijn tafel te plakken. Dat helpt hem om te gaan of blijven werken op het moment dat het even niet lukt! Omdat hij er zelf mee kwam, zijn we op zoek gegaan naar een goed plaatje. Hij heeft het zelf op zijn tafel geplakt. Als hij het saai vindt, helpt dat hem te denken aan wat hij graag wil worden. Dan weet hij weer waar hij het voor doet, aldus L.

Evaluatie 6^e week tijdens de rugzakbegeleiding:

L heeft de afgelopen week hard gewerkt tijdens de uren zelfstandig werken, maar ook daarbuiten! Als hij klaar is met zijn taken gaat hij op eigen initiatief verder met zijn

Levelwerk. Hij is zeer enthousiast, en komt regelmatig dingen laten lezen, of vertellen. Het houdt hem op een hele positieve manier bezig. Zijn werkhouding is tijdens het werken zeker verbeterd. Kwam er in het begin van het jaar geen letter op papier, nu zeker wel. De timetimer geeft hem de structuur in tijd die hij nodig heeft. Het is dichtbij. Ook het stappenplan gebruikt hij zeer trouw. Het invullen van het stappenplan gaat steeds vlotter, al wil hij het nog steeds invullen samen met mij. Ik merk dat hij veel minder nodig heeft om te kunnen gaan werken, tussentijds heeft hij nog wel een seintje nodig, al is dat wel veel minder dan voorheen.

Samenvattend resultaat 2^e 3 weken:

L reageert goed op visuele ondersteuning van de timetimer op zijn tafel. Hij heeft veel minder sturing nodig van mij. Het werken met het stappenplan gaat hem goed af. Het invullen ervan doet hij grotendeels zelfstandig. Hij start sneller met zijn werk, en blijft langer geconcentreerd bezig. Zelfs buiten de tijden die we afgesproken hebben is er een verbetering van zijn werkhouding te zien. Zijn verbeterde motivatie blijkt ook uit het feit dat hij zelf op het idee kwam om een visuele ondersteuning op zijn tafel te plakken, die hem zou helpen, als het even niet lukte. Hij had er zelf een prima motivatie voor. Verder is het heel fijn te zien dat L veel beter in zijn vel zit. Hij is meer zichtbaar betrokken bij het groepsgebeuren, laat zich veel meer horen. Hij is meer deel uit gaan maken van de groep. Dit zie je bijvoorbeeld aan de contacten die hij nu maakt, in tegenstelling tot de eerste helft van het schooljaar.

Gestructureerde observaties:

Om gericht te kunnen vergelijken heb ik 2 gestructureerde observaties gedaan. 1 tijdens het zelfstandig werken in de laatste “oefenweek” (bijlage 12), en 1 tijdens Wereldoriëntatie (bijlage 13)

Tijdens de observatie van het zelfstandig werken viel me op dat hij heel gericht aan het werk ging, na een aantal minuten komt er enige (beperkte) lichamelijke onrust. Hij draait wat op zijn stoel, maar wijkt niet lang af van zijn taak. Er is een duidelijke verbetering te zien met eerdere gestructureerde observaties waar hij veel meer ander gedrag en onrust laat zien. Ook zag je daar dat hij niet meteen aan het werk ging, in tegenstelling tot nu. Als je de twee observaties van Wereldoriëntatie naast elkaar legt, dan komen die erg overeen. Voor Wereldoriëntatie was hij al heel gemotiveerd, en daar werkte hij goed aan. Dat was

nu ook weer zo, al was hij nu rustiger aan het werk, en hij bleef ook aan het werk. Hij maakt gebruik van zijn rustige werkplek op het moment dat de instructie voorbij is. Hij zit daar graag en werkt er goed. Wel moet hij met een seintje gewaarschuwd worden dat de zelfstandige werktijd voorbij is, en hij weer aan de groepstafel moet komen zitten. Dit doet hij niet zelf. Hij zoekt de groep niet op, als het niet persé hoeft. Toch is dat voor zijn sociaal emotionele ontwikkeling wel belangrijk.

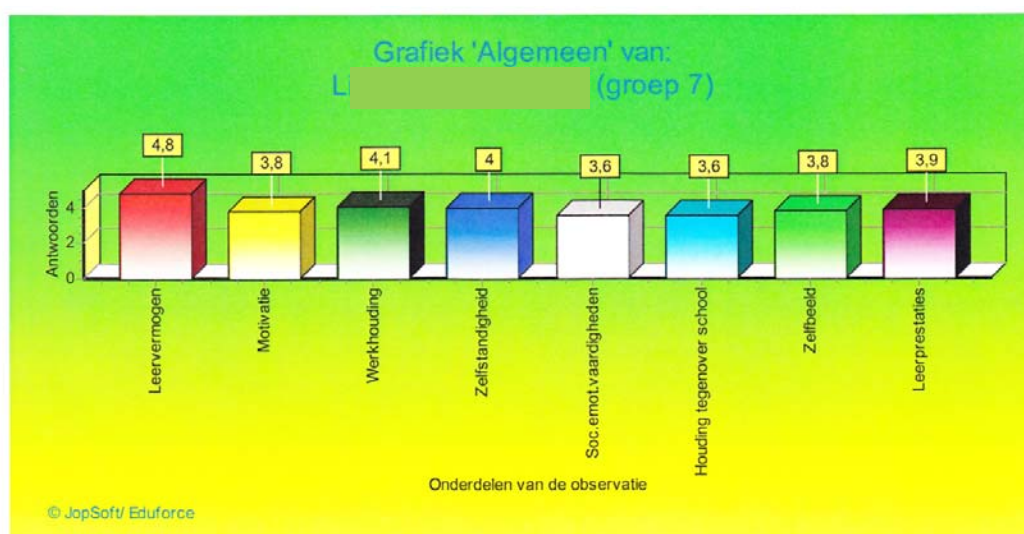
Samenvattend de gestructureerde observaties:

Ook tijdens deze observaties zie ik een duidelijke verbetering van zijn werkhouding. Hij start sneller, werkt langer door. Na enige tijd komt er wat onrust, maar hij gaat sneller dan voorheen weer door met zijn werk. Een beeld wat overeenkomt met de evaluaties van de handelingsplannen. Hij maakt veel gebruik van zijn eigen werkplek, zit er zo graag, dat ik hem regelmatig aan moet sporen in de groep te gaan zitten. Dit is ook belangrijk voor hem.

SiDi R

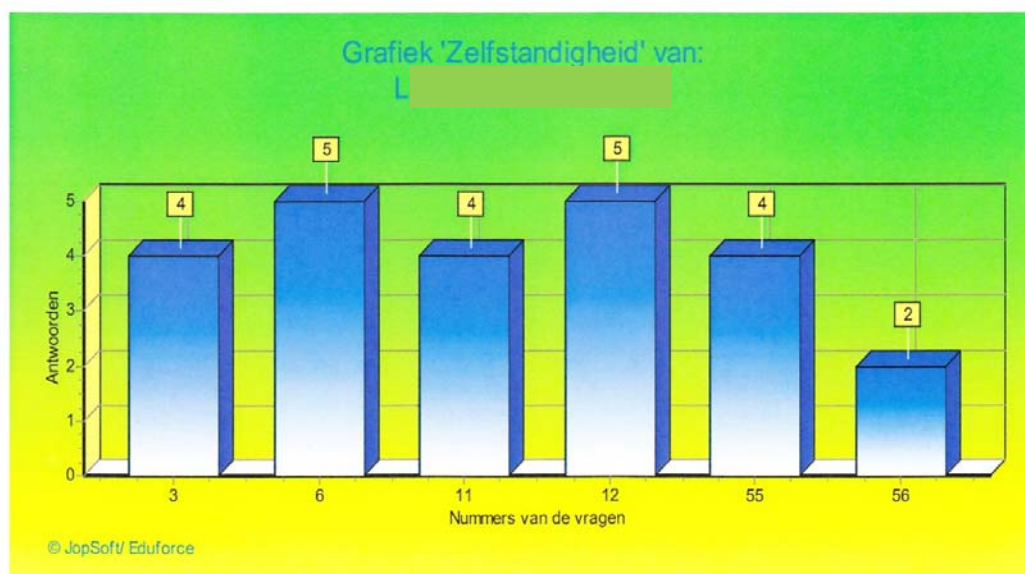
Na het beëindigen van het werken aan het plan van aanpak heb ik nogmaals de Sidi R gebruikt als objectief meetpunt. Dezelfde 80 vragen die een beeld geven van zijn werkhouding, motivatie, zelfstandigheid, maar ook zijn houding tegenover school en leerprestaties. Voor dit onderzoek heb ik gericht gekeken naar werkhouding, motivatie en zelfstandigheid omdat de 3 waren die overeen kwamen met de executieve functies waar ik aan gewerkt heb. Toch wil ik ook de grafiek: Algemeen vergelijken om te kijken of er in de andere gebieden ook veranderingen zijn.

Grafiek Algemeen:



Als ik deze grafiek vergelijk met de grafiek Algemeen van november 2010 dan zie ik dat er op meerdere gebieden een verbetering heeft plaatsgevonden. Als allereerste valt op dat er van de motivatie gezegd kan worden, dat deze zeker verbeterd is. Maar ook de werkhouding, en zelfstandigheid van L zijn sterk verbeterd. De motivatie is gestegen van 3,2 naar 3,8. De werkhouding is gestegen van 2,6 naar 4,1 en zelfstandigheid is gestegen van 2,3 naar 4. Dit alles op een maximale schaal van 5. Ook van de andere gebieden kan gezegd worden dat er een lichte verbetering zichtbaar is. De houding van L tegenover school is positiever, en daardoor is zijn zelfbeeld ook positiever. Wat ik zie in de klas, is ook duidelijk terug te zien in deze grafieken. L is gemotiveerder om te werken, en door de gestructureerde manier van werken lukt het hem beter om dit veel zelfstandiger te doen. Dit komt ten goede aan zijn zelfbeeld en houding tegenover school. De leerprestaties waren al prima, maar ook die zijn nog licht gestegen.

Grafiek Zelfstandigheid:



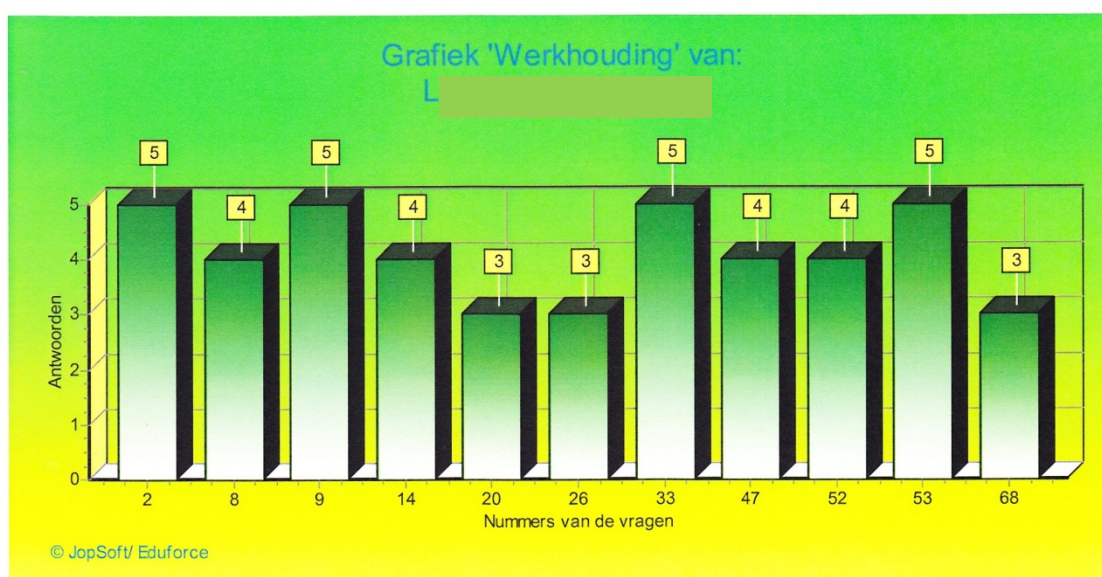
Vraag 3: Maakt eerst afgesproken taak, dan een zelfgekozen taak. Hier zien we duidelijk terug wat ook in de observaties duidelijk werd. Hij heeft steun aan de structuur van het stappenplan, en kan zelfstandig vooruit. Een duidelijke groei van 1 naar 4. Te zien in de gestructureerde observaties.

Vraag 12: Pakt in zijn eentje problemen aan. Ook hier zit een groei, van 2 naar 4, maar hier zie ik nog wel een punt voor verdere begeleiding. Hij is zelfstandiger geworden, maar het

gebeurt ook nog regelmatig dat hij het bijltje erbij neergooit, en niets meer doet, als hij het niet ziet zitten. Hij vraagt op dit gebied nog veel begeleiding.

Vraag 56: Past zich soepel aan in nieuwe situaties. Hier is geen verbetering zichtbaar. Het is hetzelfde gebleven. Dit is wel te verklaren vanuit zijn autisme en problemen met nieuwe situaties, maar ook hier valt nog winst te behalen door nog duidelijker structuren uit te zetten. Wel binnen haalbare kaders. Je kunt nou eenmaal niet alles voorspelbaar maken.

Grafiek werkhouding:



De vragen waar hij in november 2010 laag op scoorde:

Vraag 2: Kan lang en geconcentreerd aan een taak blijven werken. Hier zien we een grote verbetering. L kan veel beter geconcentreerd aan een taak blijven werken, al speelt de aard van een taak wel een rol. Iets wat niet uit deze grafiek blijkt, maar wel uit de gestructureerde observaties. Hoe interessanter hij de taak vindt, hoe geconcentreerder hij werkt. Als iets hem echt niet interesseert, kan hij minder lang de concentratie opbrengen. Nu ik er meer op gericht ben hem de zin van taken uit te leggen, gaat dit ook wel beter dan in het begin van het jaar.

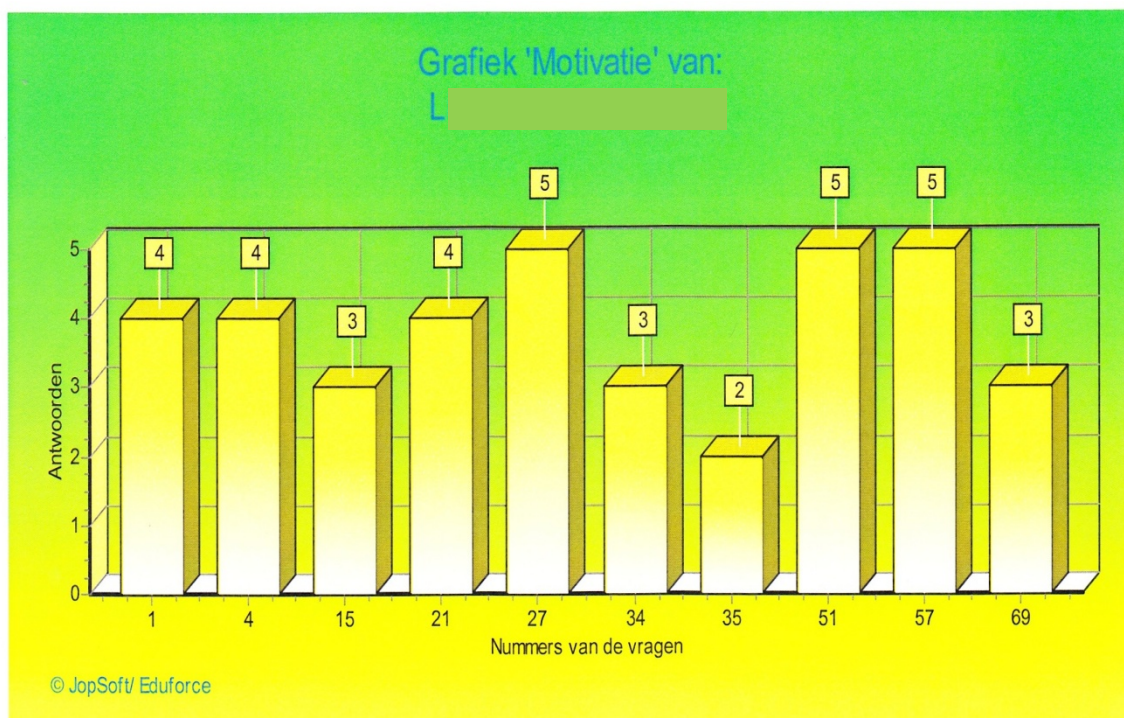
Vraag 8: Luistert aandachtig als de leerkracht iets uitlegt. Ook dit is verbeterd van 2 naar 4. Deze verbetering trad op, op het moment dat hij wist dat het zinvol is om mee te doen met de instructie, en je vinger op te steken om te laten zien dat je het antwoord weet.

Vraag 20: Staat kritisch t.o.v. geleverde werkt, levert verzorgd werk af. Dit is licht verbeterd, maar het blijft een aandachtspunt. Hij vindt het niet de moeite waard, het kost allemaal tijd. Zijn houding hier is nog niet geweldig. Hier is nog winst te behalen.

Vraag 26: Werkt in een regelmatig tempo. Een verbetering van 1 naar 3. Dit hangt samen met vraag 2. Vindt hij het interessant, dan blijft hij in een regelmatig tempo werken. Ook de prikkels vanuit zijn omgeving spelen hier een rol. Is het rustig, of zit hij alleen, dan gaat het beter, dan wanneer hij in een voor hem “onrustige”omgeving moet werken.

Vraag 68: Is altijd bezig, verveelt zich niet. Van 1 naar 3. Weten wat hij kan en mag doen als hij het verplichte deel van de stof afheeft, helpt hem om goed bezig ze zijn, en niet te verzanden in rommelen met allerlei gevonden voorwerpen. Ik hoop hier naarmate hij beter leert werken met de structuur van het stappenplan, dat ik hier nog verbetering kan bereiken.

Grafiek motivatie:



Vragen waar hij in november 2010 laag op scoorde:

Vraag 4: Zet zich in, schoolwerk beter te doen. Dit is gestegen van 2 naar 4. Te verklaren vanuit de interventie hem de zin van iets in te laten zien, en de structuur van het stappenplan: eerst de “verplichte”stof goed verwerken, dan pas naar de zelfgekozen taak. De zelfgekozen taak zorgt ervoor dat hij sneller, maar nog wel goed door de basisstof

heengaat, zodat hij tijd heeft om met levelwerk bezig te kunnen zijn. Dit doet hij heel graag, het motiveert hem.

Vraag 34: Is bij de les betrokken. Van 2 naar 3. Een lichte verbetering omdat de aard van de les toch nog steeds heel bepalend kan zijn voor zijn betrokkenheid en inzet. Heel duidelijk is wel dat zijn motivatie zeer bepalend is voor zijn inzet en betrokkenheid. Als we hier zouden vragen naar zijn grootste interesse, zou er een 5 staan voor betrokkenheid.

Vraag 35: Is uit zichzelf geboeid bij schoolwerk. Dit is hetzelfde gebleven. L is niet uit zichzelf geboeid bij schoolwerk. De aard van de taak is bepalend voor zijn motivatie. Dit is niet veranderd. Hij heeft voor een aantal lesgebieden een sterke intrinsieke motivatie, maar voor heel veel lesgebieden geldt dit zeker niet.

Vraag 69: Is gelijkmatig geïnteresseerd in schoolwerk. Van 2 naar 3. Er is een verbetering zichtbaar omdat hij vanuit het stappenplan mag werken aan Levelwerk, wat hem wat meer betrokken doet zijn bij schoolwerk. Hij toont wat meer interesse, maar is zeer kieskeurig in wat hij leuk en interessant vindt.

Conclusie SiDi R:

De grafieken ondersteunen mijn bevindingen tijdens de evaluaties van het handelingsplan. De merkbare en zichtbare verbeterde werkhouding heeft zijn weerslag op meerdere gebieden terug te zien in de grafiek Algemeen. Het is een soort kettingreactie. Werken aan het een, zorgt voor verbetering op meerdere gebieden. Dit is ook wat ik nu zie in de klas. Hij zit beter in zijn vel, is veel meer zichtbaar betrokken. Hij laat zich horen. Hij reageert meer op het klassengebeuren. Het zelfstandig werken roept veel minder weerstand op.

Motivatie speelt een hele grote rol bij L. Als hij ergens gemotiveerd voor is, dan werkt hij zeer geconcentreerd aan een taak. De afwerking van een taak ziet er dan ook goed uit. Als de motivatie dan ook nog eens uit hem zelf komt, omdat hij een taak kan kiezen, die hem heel goed ligt, dan zie je een gedreven werkhouding. Het stappenplan helpt hem wel om structuur aan te brengen in de veelheid aan taken. Hij overziet wat hij moet doen, en binnen welke tijd, geholpen door de timetimer. Hij werkt gericht naar de plustaak toe. Het compacten van de stof zorgde ervoor dat hij minder stof hoefde te doen, die hij al beheerste. Meer tijd dus voor Levelwerk. Grotere motivatie en dus een verbeterde werkhouding. Door het werken met het stappenplan is hij veel zelfstandiger geworden,

meer baas over zijn eigen leerproces. Het is mooi om terug te zien dat werken aan een paar gebieden er voor zorgt dat er op meerdere gebieden een verbetering optreedt. Een positiever zelfbeeld, en een positievere houding tegenover school, zorgen er weer voor dat hij met meer plezier naar school komt, en zich enthousiaster inzet voor schoolse zaken. Dit zegt met dat mijn vermoeden klopt. Het werken aan zijn zelfstandigheid, en werkhouding door het aanbrengen van structuur, een rustige werkplek en ondersteuning bij zijn tijdsbesef, zorgt ervoor dat hij beter kan werken. Hij verzet meer werk, wat hem motiveert. Het feit dat hij minder basisstof hoeft te doen, en tijd mag besteden aan Levelwerk zorgt voor nog meer motivatie, en positieve inzet.

Beoordeling lijsten executieve functies van ouders en school: april 2011

Item	Executieve functie	Ouders	Leerkracht	Sterk thuis	Sterk School	Zwak thuis	Zwak school
1-3	Respons-inhibitie	8	10		X		
4-6	Werkgeheugen	11	10	X	X		
7-9	Emotieregulatie	7	9				X
10-12	Volgehouden aandacht	4	9			X	X
13-15	Taakinitiatie	8	10		X		
16-18	Planning/prioritisering	6	10		X	X	
19-21	Organisatie	8	12		X		
22-24	Timemanagement	9	9				X
25-27	Doelgericht gedrag	11	10	X	X		
28-30	Metacognitie	6	6			X	X
31-33	Flexibiliteit	9/7	11	X	X		

Sterke executieve functies thuis:

- Werkgeheugen (11)
- Doelgericht gedrag (11)
- Flexibiliteit (9)

Sterke executieve functies school:

- Respons-inhibitie (10)
- Werkgeheugen (10)
- Taakinitiatie (10)
- Planning/prioritisering (10)
- Organisatie (12)
- Doelgericht gedrag (10)
- Flexibiliteit (11)

Zwakke executieve functies thuis:

- Volgehouden aandacht (4)
- Planning/ prioritisering (6)
- Metacognitie (6)

Zwakke executieve functies school:

- Emotieregulatie (9)
- Volgehouden aandacht (9)
- Timemanagement (9)
- Metacognitie (6)

Analyse van de lijsten executieve functies.

Over de hele lijn is er een stijgende lijn te zien bij L. Wat te zien is bij de SiDi R: een groei op meerdere gebieden, zie je ook terug in deze lijsten van de executieve functies. Alleen de volgehouden aandacht is thuis achteruit gegaan van 7 naar 4. Als ik kijk naar de sterke executieve functies op school, dan is daar een duidelijke groei te zien op een aantal gebieden. In vergelijking met november zijn er een aantal functies bijgekomen die nu als sterk uit de lijst komen: respons-inhibitie, werkgeheugen, taakinitiatie en planning/prioritisering. De volgehouden aandacht en timemanagement staan nog steeds bij de zwakke executieve functies maar er is wel een groei zichtbaar. Volgehouden aandacht van 4 naar 9, timemanagement van 5 naar 9. Taakinitiatie is verschoven van zwak naar sterk: van 5 naar 10. Dit was ook terug te zien in de gestructureerde observaties. L gaat gericht aan het werk, weet wat hij moet doen, en hoe hij dat moet doen. Het werken met de timetimer gaat hem over het algemeen goed af, maar bij het verwerken van grotere gehelen (projecten, huiswerk) heeft hij nog ondersteuning nodig. Hij heeft dan hulp nodig bij het kiezen van de momenten waarop hij hieraan moet werken. Hoe lang heeft hij nog? Niet op het laatste nippertje beginnen. Van hieruit is ook de moeite met metacognitie te verklaren. Het overzien van grotere gehelen, de gevolgen van oplossingen verloopt bij L nog moeizaam. Hij heeft hierbij nog veel hulp nodig. Toch maak ik hieruit op dat L een positieve groei doorgemaakt heeft, en nog doormaakt. Doordat hij beter in zijn vel zit, gaat het op vele vlakken beter. Door de duidelijke structuren, de prikkelarme werkplek, en Levelwerk is hij veel gemotiveerder op school bezig met zijn taken. De groei naar meer uitdagend werk is er wel, maar wat mij betreft is daar nog veel winst te behalen.

Natuurlijk is de periode van gericht werken met het plan van aanpak (6weken) ook relatief kort. Hier heeft hij een kleine stap in gezet, maar naar de toekomst toe, moet hij hier nog grotere stappen in zetten.

Beschrijving van de ambulante begeleidster van Rec Chiron:

April 2011;

Zelfstandigheid:

L kan zelfstandiger aan de slag met zaken, mij valt op dat een rustige werkplek hem hierbij veel ondersteuning kan bieden.

L is niet altijd meer helemaal van slag wanneer iets hem niet lukt. Hij switcht makkelijker en komt sneller uit de tegenslag. Hij gaat dan verder met zijn werk. L laat zich ook beter helpen door anderen, wat indirect zijn zelfstandigheid ten goede komt.

Motivatie:

De motivatie van L is sterk gerelateerd aan interesses, heeft iets betrekking op zaken die zijn interesse hebben dan is L gemotiveerd om dingen ervoor te doen en om te leren/lezen over het onderwerp. Zoals het al was.

Zijn motivatie is verbeterd doordat er op een andere manier ingestoken is op zijn intrinsieke motivatie. Het doel is kleiner gemaakt en concreet voor L.

Werkhouding:

Het lukt L makkelijker om tot werken te komen, hij kan zich beter richten op zijn taak.

Door zijn motivatie is dat veranderd.

L kiest ervoor om zich terug te trekken op werkmomenten. Dat komt ten goede aan zijn werkhouding.

Ook de beloning speelt mee. Als we dit hebben gedaan dan mag jij....

Het lukt L beter om zich langer te concentreren op een taak. Hij geeft minder snel op.

Hij is bewuster bezig met hoe hij iets aan kan pakken.

De bevindingen van de ambulant begeleidster ondersteunen mijn eigen bevindingen met betrekking tot de verbeterde werkhouding van L. Ook zij geeft aan te zien dat hij zich beter kan richten op taken. Zij ziet terug dat hij meer gebruik maakt van structuur bij het werken, en dat hij zich langer kan concentreren op zijn werk. Ze geeft aan dat het belangrijk blijft er voor te zorgen dat hij gemotiveerd blijft, dit had ik zelf ook als

aandachtspunt. Het blijft belangrijk hiervoor te zorgen. De motivatie is een belangrijke drijfveer. Ook de openheid naar anderen toe, die ik zelf zie bij L, is herkenbaar voor haar. Hij sluit zich minder af, laat anderen wat gemakkelijker toe.

Samenvattende conclusie plan van aanpak:

Als ik alle deelconclusies van de bovenstaande instrumenten bekijk kan ik de conclusie trekken dat het werken aan de zwakke executieve functies een positieve invloed heeft gehad op de zelfstandigheid, werkhouding en motivatie van L. Zowel in de gestructureerde observaties, als in de lijsten executieve functies, als de SiDi R en de beschrijving van de ambulant begeleider Rec Chiron komt naar voor dat er een zichtbare en meetbare verbetering is, in de werkhouding van L. Dit uit zich in een betere taakhouding. Hij begint sneller aan een taak, weet hoe hij deze aan moet pakken, en welke tijd hij hieraan kan besteden. Hij werkt volgens een stappenplan wat hem deze structuur biedt. Als hij een duidelijk beeld heeft van wat hem te doen staat, en ook de zin hiervan in ziet, werkt hij langer en geconcentreerder aan zijn werk. Wel is gebleken dat hij baat heeft bij een soort van beloning (bijvoorbeeld taken van Levelwerk) die er voor zorgen dat hij gemotiveerd is om door te werken, en aandacht te besteden aan zijn werk. Wat minder uit de verf is gekomen, is wat mij betreft het aanpakken van moeilijkere stof. Daar valt hij nog regelmatig terug in boos gedrag, al laat hij zich hier wel makkelijker bij helpen dan voorheen. Hier zit voor mij nog een aandachtspunt voor het komende jaar. Ik hoop dat door de succeservaringen die L nu opdoet, hij groeit naar gemotiveerd omgaan met stof die hem uitdaagt, en waarvoor hij echt zijn best moet doen.

Triangulatie

Ik heb de triangulatie van de beginsituatie weer op dezelfde manier gebruikt. Ook nu heb ik dezelfde objectieve meetinstrumenten gebruikt. De invullijsten voor de executieve functies door ouders en mij. Dit om de beginsituatie en de eindsituatie te kunnen vergelijken voor wat betreft de zwakke en sterke executieve functies. Met moeder heb ik nog een kort gesprekje gehad, en zij gaf aan dat het erg op en af gaat met L. Het is en blijft een momentopname. Toch denk ik dat je een goed beeld hebt van een kind, over een langere periode. Juist door het beeld te vormen door het van meerdere kanten te bekijken,

is het een betrouwbaar beeld. Ik zag in deze lijsten duidelijk terug dat er in de 4 maanden die er tussen hebben gezeten, veel veranderd is. Er is zowel thuis als op school een duidelijke verbetering zichtbaar. Er zijn meer voorheen zwakke functies, verschoven naar de sterke functies. De SiDi R is een ander meetpunt. Gemeten over een hele brede linie. Het geeft een goed beeld van L zoals het nu gaat, waar zijn aandachtspunten liggen, zijn kansen. De SiDi R laat een duidelijke verbetering zien over een groot deel van de gemeten gebieden. Het gesprek met de ambulant begeleider van Rec Chiron heb ik beide keren gebruikt om het ook vanuit een andere persoon te bekijken die heel gericht met L werkt. Zij ziet hoe hij werkt, hoe het met hem gaat. Met al deze invalshoeken heb ik in dit onderzoek triangulatie bereikt, zodat het een betrouwbaar onderzoek is geworden.

Hoofdstuk 6: Conclusie en antwoord.

Na een aantal maanden zeer intensief met dit onderzoek bezig geweest te zijn is het tijd om te kijken naar de opbrengsten. Wat heeft het werken aan de executieve functies opgeleverd voor de werkhouding, zelfstandigheid en motivatie van L?

In oktober heb ik de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Hoe kan ik als leerkracht afstemmen op de mogelijkheden en leerbehoefte van een hoogbegaafd kind, met gedragsstoornissen, in de begeleiding bij de ontwikkeling van de vereiste executieve vaardigheden, om er voor te zorgen dat hij door een goede werkhouding tot zelfstandig leren komt?

Om te komen tot antwoord op deze vraag heb ik de volgende deelvragen gesteld:

1. Welke aanpassingen van zijn omgeving heeft L nodig om zijn werkhouding te verbeteren? Vanuit de literatuur kwam ik tot het creëren van een duidelijke en prikkelarme omgeving, waar L kon werken zonder gestoord te worden door omgevingsgeluiden. Voor L resulteerde dat in een afspraak. Hij kreeg in de klas een rustige plaats, een tafel alleen, redelijk afgeschermd van de groep. Hij mocht daar gaan werken als de instructie afgelopen was, en hij goed wist wat hij moest doen. Als de zelfstandige werktijd afgelopen was, moest hij (wel door middel van een seintje) weer in de groep komen zitten. Dit omdat hij anders het liefst de hele dag alleen zou blijven zitten, terwijl deelname aan de groepsactiviteiten belangrijk zijn voor de groei van zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Omdat bleek dat door de drukte van een combinatiegroep er toch de behoefte was bij L om helemaal uit de klas te kunnen werken, heb ik een werkplek met hem gezocht binnen de school, waar hij ongestoord kon werken. Dit mocht alleen op afgesproken tijden. L ging daar heen met een tijdsafpraak: om ben je week terug in de klas. Tussentijds moest hij wel zijn werk laten controleren zoals afgesproken in het handelingsplan. Dit werkte voor L prima. Hij vond de rust om te werken, en kwam tot veel meer dan in de klas vaak het geval was. Deze afspraak gold alleen voor de zelfstandige werkmomenten. Op alle andere momenten was L in de klas.

2. Wat zijn de sterke en wat de zwakke executieve functies bij L?

Executieve functies sterk en zwak in de beginsituatie:

Sterke executieve functies thuis:

- Werkgeheugen (9)
- Planning/prioritisering (9)
- Doelgericht gedrag (10)

Sterke executieve functies school:

- Organisatie (10)
- Doelgericht gedrag (10)
- Flexibiliteit (11)

Zwakke executieve functies thuis:

- Emotieregulatie en metacognitie (6)
- Timemanagement (4)
- Flexibiliteit (4)

Zwakke executieve functies school:

- Volgehouden aandacht (4)
- Taakinitiatie (5)
- Timemanagement (5)

Executieve functies sterk en zwak na afloop van plan van aanpak:

Sterke executieve functie thuis:

- Werkgeheugen (11)
- Doelgericht gedrag (11)
- Flexibiliteit (9)

Sterke executieve functies school:

- Respons-inhibitie (10)
- Werkgeheugen (10)
- Taakinitiatie (10)
- Planning/prioritisering (10)
- Organisatie (12)

- Doelgericht gedrag (10)
- Flexibiliteit (11)

Zwakke executieve functies thuis:

- Volgehouden aandacht (4)
- Planning/prioritisering (6)
- Metacognitie (6)

Zwakke executieve functies school:

- Emotieregulatie (9)
- Volgehouden aandacht (9)
- Timemanagement (9)
- Metacognitie (6)

In de sterke en zwakke executieve functies is over de hele lijn een verbetering zichtbaar. Er zijn nu meer functies die als sterk aangemerkt kunnen worden. Ze scoren gelijkwaardig aan elkaar. Volgehouden aandacht en timemanagement staan nog wel bij de zwakke executieve functies. Wel is hier duidelijk een groei waarneembaar. De tijd is nog erg kort geweest. Ik verwacht dat het verder werken aan deze functies a.d.h.v. het plan van aanpak zeker nog een voor een verdere verbetering zal zorgen. Zoals ook bij de SiDi R te zien is, zijn er meerdere executieve functies waar een verbetering zichtbaar is, als reactie op het werken aan de gekozen functies. Het feit dat L beter in zijn vel zit, levert hier zeker een positieve bijdrage aan.

3. In hoeverre verbetert het werken aan zijn zwakke executieve functies zijn werkhouding? Beantwoord in hoofdstuk 5: analyse en verklaring van de onderzoeksgegevens verzameld na afloop van het plan van aanpak (april 2011), met als slotconclusie: Als ik alle deelconclusies van de bovenstaande instrumenten bekijk kan ik de conclusie trekken dat het werken aan de zwakke executieve functies een positieve invloed heeft gehad op de zelfstandigheid, werkhouding en motivatie van L. Zowel in de gestructureerde observaties, als in de lijsten executieve functies, als de SiDi R en de beschrijving van de ambulant begeleider Rec Chiron komt naar voor dat er een zichtbare en meetbare verbetering is, in de werkhouding van L. Dit uit zich

in een betere taakhouding. Hij begint sneller aan een taak, weet hoe hij deze aan moet pakken, en welke tijd hij hieraan kan besteden. Hij werkt volgens een stappenplan wat hem deze structuur biedt. Als hij een duidelijk beeld heeft van wat hem te doen staat, en ook de zin hiervan in ziet, werkt hij langer en geconcentreerder aan zijn werk. Wel is gebleken dat hij baat heeft bij een soort van beloning (bijvoorbeeld taken van Levelwerk) die er voor zorgen dat hij gemotiveerd is om door te werken, en aandacht te besteden aan zijn werk.

4. Op wat voor manier helpt het werken met een gestructureerd plan hem beter zelfstandig te werken? Op het moment dat L met het stappenplan ging werken zag je bij hem meteen een verbetering in zijn werkhouding ontstaan. Doordat we het stappenplan samen bespraken en invulden, had hij een goed beeld van wat hij moest doen, hoe, wanneer en waar. De vragen die bij kinderen met autisme beantwoord moeten zijn om op een goede manier zelfstandig te kunnen werken. Hij had op het moment van de rugzaktijd ook de kans om vragen te stellen, te vragen om verduidelijking waar hij die nog nodig had. Zeker met toevoeging van de timetimer kon hij zeer zelfstandig zijn tijd indelen. De timetimer op zijn tafel was een waardevolle toevoeging omdat hij voorheen veel tijd bezig was met de klok in de klas in de gaten te houden. De timetimer geeft hem een seintje wanneer de tijd voor een taak verstreken was. Wel is het zo dat bij L het stappenplan alleen goed werkt in combinatie met de prikkelarme werkomgeving. L heeft snel last van allerlei prikkels, en moet in een rustige omgeving kunnen werken. Het stappenplan in de klas gaf wel enige verbetering, maar minder dan wanneer het in combinatie is met de rustige werkplek, elders in de school.
5. In hoeverre draagt Levelwerk (uitdaging voor hoogbegaafden) bij aan een verbeterde werkhouding en motivatie? Voor L is gebleken dat Levelwerk een hele belangrijke bijdrage levert aan zijn werkhouding en motivatie. Vrij snel nadat hij ging werken met het stappenplan ging het al een heel stuk beter, maar toen Levelwerk in beeld kwam als extra uitdagende taak, zag ik een stijgende lijn in zijn werkhouding en motivatie. Het zorgt voor een intrinsieke motivatie bij L die hij nodig heeft om toch ook al die saaie maar wel verplichte basisstof door te komen. Toen L wist dat het toch nuttig was om deze basisstof goed te maken, was hij gemotiveerd om dit dan ook zo goed

mogelijk te doen. Ik merkte dat ik hem sommige dingen gewoon moet vertellen. Dit moet je doen want..... Ik weet dat je dit saai vind maar je doet dit om..... te leren. Je moet je vinger opsteken omdat we dan zien dat jij ook meedoet! Dat hielp hem enorm. Van tevoren zag je nooit een vinger, of zichtbare betrokkenheid, na dat gesprek wel. De vinger ging omhoog, en hij deed zichtbaar mee, en liet zich horen. Levelwerk heeft er voor gezorgd dat hij weer zin kreeg om te werken op school. Toch zie ik ook wel een zorgzame ontwikkeling. L vindt van zichzelf dat hij geen fouten mag maken. Op het moment dat Levelwerk een flinke inzet vraagt van hem, en ook doorzettingsvermogen, gaat het nog wel eens moeizaam. Bij sommige taken, m.n. bij rekenen blokkeert hij als hij de stof niet kan overzien. Ik heb gemerkt dat hij daar erg onzeker over is. Hij vraagt daar nog veel bevestiging in. Ik zie het als een belangrijke taak om hem daar goed in te begeleiden. Het is bij L zeker niet zo dat hij zomaar alle taken op een hoger niveau die hij wel aan moet kunnen, zomaar vol vertrouwen aanpakt. Het is belangrijk deze de komende periode goed in te leiden en te begeleiden, en er voor te zorgen dat hij geen faalangst ontwikkelt.

Beantwoording van de onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als leerkracht afstemmen op de mogelijkheden en leerbehoefte van een hoogbegaafd kind, met gedragsstoornissen, in de begeleiding bij de ontwikkeling van de vereiste executieve vaardigheden, om er voor te zorgen dat hij door een goede werkhouding tot zelfstandig leren komt?

Afgelopen maanden heb ik gemerkt dat L veel behoefte heeft aan structuur, een rustige werkomgeving, en uitdagende stof. De uitdagende stof moet ik echter wel goed doseren, en zorgen dat hij snapt en overziet wat hij moet doen, anders raakt hij gefrustreerd, in plaats van dat het hem inspireert. Hij heeft duidelijk aangegeven en ook laten zien, dat een rustige omgeving voor hem goed werkt. Hij houdt zich goed aan de afspraken die er gemaakt zijn, en is rustiger in zijn doen en laten. Vanuit zijn gedragsstoornis heeft hij behoefte aan een prikkelarme omgeving, waar hij rustig kan werken. Als leerkracht heb ik de taak om er voor te zorgen dat dit voor hem mogelijk is. Ik heb ervaren dat een duidelijk stappenplan, wat aangeeft wat hij moet doen, waar, wanneer en hoe, hem helpt om gericht aan de slag te gaan. Bij L komt daar nog bij dat hij vanuit zijn gedragsstoornis duidelijk wil weten waarom iets zinvol is. Dan kan hij zijn gedrag hierop aanpassen. Vaak heel

simpel. Als je hem zegt dat een vinger opsteken laat zien dat hij betrokken is en meedoet, dan brengt hij dat acuut in de praktijk. Dit heb ik voor het eerst zo sterk bij een leerling ervaren. De zin van een taak aangeven heeft bij L een positieve invloed op zijn werkhouding, één die ik voorheen niet zo kende. Het werken aan de zwakke executieve functies heeft wel degelijk een positieve bijdrage geleverd aan zijn werkhouding en zelfstandigheid. De structuur van het stappenplan helpt hem om de taken op een goede manier te doen, en het compacten van de basisstof, en toevoegen van Levelwerk zorgt ervoor dat hij sneller door de basisstof heengaat, deze op een goede manier verwerkt, en toekomt aan uitdagender werk. Hier zit dan vervolgens nog een taak voor mij om L zo te begeleiden, dan hij hier stap voor stap in groeit, en zelfstandig de moeilijkere taken verwerkt. Dit gebeurt nog niet zoals het zou moeten. Hij heeft nog veel begeleiding nodig om er voor te zorgen dat hij niet gefrustreerd raakt, omdat hij de taak niet goed genoeg kan overzien, en hem aandurft. Dit is nog maar tot op zekere hoogte gelukt. Het is nodig te werken aan zijn zelfvertrouwen en de basis van executieve vaardigheden te gebruiken om hier mee verder te gaan. En hopelijk groeit hij toe naar een nog zelfstandigere werkhouding bij het aangaan van Levelwerk.

Slotwoord:

Terugkijkend op de afgelopen periode, kan ik zeggen dat ik het een zeer leerzame, maar ook wel hele intensieve, en af en toe onzekere periode heb gevonden. Voor het eerst tijdens mijn studieperiode had ik het gevoel uit mijn comfortzone te zijn gehaald. Ik merkte dat ik het moeilijk vond te overzien wat er met dit onderzoek allemaal moest gebeuren. Ik heb dingen geleerd over mezelf. Doordat je in een praktijksituatie zit, waar je iedere dag geconfronteerd wordt met een kind dat het moeilijk heeft, ben je geneigd, bouwend op je ervaring van vele jaren, om interventies te plegen zonder dat je je er van bewust bent dat je dat doet. Je bent gewend om dingen uit te proberen. Als ze niet lukken, doe je iets anders. Gaat het goed, ga je ermee door. Je bent erop gericht het kind zo snel mogelijk te helpen. Tijdens de 1^e fase van het onderzoek, het beschrijven van de beginsituatie en het probleem, was het niet de bedoeling al interventies te plegen. Ik heb dat heel zwaar en moeilijk gevonden. En het veranderen van de plaatsen in de klas door groep 7 en 8 weer ieder aan een zijde van de klas te zetten was een interventie, die onbedoeld mijn hele onderzoeksvraag onderuit haalde. L knapte enorm op, en vertoonde niet meer het gedrag waar ik op gericht was. Vaak gaat het zo in de praktijk. Ik heb gemerkt dat ik een doener ben. Nu werd ik door het onderzoek gedwongen het anders te doen. Een heel leerzaam proces, waarbij ik veel over mezelf geleerd heb. Door op meerdere manieren informatie te verzamelen houd je wel een brede kijk op het probleem. Je anders snel de neiging om met een tunnelvisie snel de oplossing te bedenken. Maar ook heb ik geleerd dingen stap voor stap te bekijken, te analyseren en dan de volgende stap weer te bedenken.

Ik miste het overzicht hoe het uiteindelijk allemaal vorm moest krijgen. Dat vond ik moeilijk. Toch heeft dit er uiteindelijk voor gezorgd dat ik veel informatie verzameld heb, waar ik mee vooruit kon. Het was vooral in het begin een denkproces. Ik betrapte mezelf erop dat ik er in mijn hoofd veel mee bezig was. Het maakte me heel bewust van het proces. Naarmate duidelijk werd wat ik wilde onderzoeken, en hoe ik dat wilde doen, ging het wat makkelijker. Het werken volgens het plan van aanpak heb ik als zeer prettig ervaren, vooral omdat ik zag dat het veel beter met L ging. De periode van 6 weken waarin ik heb gewerkt aan het plan is voor mijn gevoel erg kort geweest, en zal zeker de komende weken, en volgend schooljaar nog een vervolg krijgen. Ik was van tevoren benieuwd wat motivatie voor zijn werkhouding en zelfstandigheid betekende. Het is mooi

te zien dat je in een relatief korte periode toch al heel wat kunt bereiken, en dat dit zijn weerslag heeft op veel meer gebieden dan alleen die, waar je gericht aan gewerkt hebt.

Als ik nog een keer een onderzoek als dit zou moeten doen, zou ik veel hebben aan de ervaringen die ik dit jaar heb opgedaan. Het overzicht wat ik nu miste, is er dan wel. Nu heb ik er vertrouwen in dat ik met alle verzamelde informatie het tot een goed einde zou brengen, al blijft wel het gevoel overheersen dat ik een kind graag snel vooruit wil helpen. Uiteindelijk blijf ik toch een doener, en geen beschrijvende onderzoeker!

Literatuurlijst:

- Baert, K. *ADHD. Op één spoor?* Garant, Leuven-Apeldoorn (2002).
- Dawson, P. & Guare, R. *Slim Maar.... Help kinderen hun talenten te benutten door hun executieve functies te versterken.* Hogrefe Uitgevers, Amsterdam. (2010).
- Delfos, M.F. *Een vreemde wereld.* Uitgeverij SWP Amsterdam. (2002).
- Van Lieshout, T. *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen.* Bohn Stafleu van Loghum, Houten. (2009).
- Paternotte, A. & Van der Gaag, R.J. *Balans Belicht MCDD. De meest recente inzichten over MCDD.* Senefelder Misset, Doetinchem. (2008).
- Paternotte, A & Buitelaar, J. *Het is ADHD. Alles over kenmerken, diagnose, behandeling en aanpak thuis en op school.* Vereniging Balans. Bohn Stafleu van Loghum, Houten. (2007)
- Zeevalking, M. *Autisme: hoe t verstaan, hoe te begeleiden?* Bohn Stafleu van Loghum, Houten. (2000).
- Resing, W.C.M. & Blok, J.B. (2002). De classificatie van intelligentiescores: voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 37, 244-249.
- Janssen, H (2010). *Gedrags- en werkhoudingproblemen en zorgverbreding.* Geraadpleegd 1 februari 2011, via <http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding>
- Dekker, M. (2002) *Hoogbegaafdheid.* Geraadpleegd 1 februari 2011, via <http://www.pharos.nl>
- <http://www.jajuf.nl/observatieformulieren.htm>
- <http://www.balansdigitaal.nl/media>, geraadpleegd op 1 februari 2011.
- <http://www.dnhoef.nl/nieuws>

Bijlagen:

- Bijlage 1: Tabel uitwerking executieve functies: thuis en school
- Bijlage 2: Semigestructureerde observatie: Les Engels door stagiaire 11 oktober 2010
- Bijlage 3: Semigestructureerde observatie: Taalles 13 oktober 2010
- Bijlage 4: Semigestructureerde observatie: Tekenles 22 oktober 2010
- Bijlage 5: Lijst executieve functies Veronique: oktober 2010
- Bijlage 6: Lijst executieve functies ouders: oktober 2010
- Bijlage 7: Grafieken SiDi R november 2010
- Bijlage 8: Semigestructureerde observatie spellingles: 10 oktober 2010: 9.50-10.05
- Bijlage 9: Gestructureerde observatie 29 november 2010: spellingles met zelfstandige verwerking.
- Bijlage 10: Gestructureerde observatie: Instructie en zelfstandige verwerking Wereldoriëntatie 8 december 2010
- Bijlage 11: Gestructureerde observatie rekenles: Nieuwe stof 13 december 2010.
- Bijlage 12: Semigestructureerde observatie spellingles 4 oktober 2010
- Bijlage 13: Gestructureerde observatie zelfstandig werken 11 april 2011
- Bijlage 14: Gestructureerde observatie Zelfstandige verwerking Wereldoriëntatie 14 april 2011
- Bijlage 15: Stappenplan Handleiding voor Jezelf deel 2.
- Bijlage 16: Grafieken SiDi R april 2011
- Bijlage 17: Lijst executieve functies Veronique: april 2011
- Bijlage 18: Lijst executieve functies ouders: april 2011

Bijlage 1:

Item	Executieve functie	Ouders	Leerkracht	Sterk thuis	Sterk School	Zwak thuis	Zwak school
1-3	Respons-inhibitie	7	9				
4-6	Werkgeheugen	9	8	X			
7-9	Emotieregulatie	6	9			X	
10-12	Volgehouden aandacht	7	4				X
13-15	Taakinitiatie	8	5				X
16-18	Planning/prioritisering	9	8	X			
19-21	Organisatie	8	10		X		
22-24	Timemanagement	4	5			X	X
25-27	Doelgericht gedrag	10	10	X	X		
28-30	Metacognitie	6	5			X	
31-33	Flexibiliteit	4	11		X	X	

Bijlage 2:

11 oktober 2010

Les Engels door de stagiaire.

Observatie van 14.00 tot 14.30.

L. kijkt de klas in. Doet mee met de instructie. Steekt zijn vinger op. Kletst met zijn buurvrouw. Ze krijgen een groepsopdracht om een spel te spelen. De vragen en antwoorden moeten in het Engels. Hij zakt onderuit. Kijkt boos. Kijkt naar beneden. Reageert boos, als zijn groepsgenoten vragen wat er is. “Rot op”, is zijn antwoord. Reageert niet als ze vragen of hij mee wil doen. Kijkt boos. Blijft naar beneden kijken met zijn armen over elkaar, onderuit gezakt op zijn stoel. P. gaat naar hem toe. Praat tegen hem. Hij reageert niet, blijft boos naar beneden kijken. Na een paar minuten geeft P het op. De andere kinderen spelen het spel. L blijft boos kijken en doet niet mee. Ook tijdens het tweede potje blijft hij zo zitten. P gaat nog een keer naar hem toe. Praat tegen hem. Hij reageert niet. Blijft naar beneden kijken.

Tijdens de evaluatie blijft hij zo zitten. Reageert niet op een vraag van P. Ook op opmerkingen van zijn groepsgenoten reageert hij niet. Hij kijkt boos. Kijkt naar beneden.

Bijlage 3:

13 oktober 2010

Instructiemoment van groep 8. L moet zelfstandig werken.

Hij begint aan zijn taak. Zit actief aan tafel. Begint de opdracht te lezen. Schrijft in zijn schrift. Kijkt in zijn taalboek. Schrijft. Kijkt geïrriteerd naar de kinderen van groep 8 in zijn groep. Schrijft in zijn schrift. Kijkt boos. Legt zijn handen over zijn oren. Legt zijn hoofd op tafel. Staat op, rent schreeuwend de klas uit.

Bijlage 4:

22 oktober 2010

Tekenles.

De opdracht is het natekenen van een schoen, die in het midden van de groep staat.

L. kijkt naar digibord. “Leuk”, roept hij. Hij zit actief aan zijn tafel. Overlegt met groepsgenoten welke schoen het moet worden. Ze kiezen voor zijn schoen. Hij kijkt blij.

“Ik heb een idee”, roept hij. Hij begint te schetsen. Hij gumt, schetst weer. Gumt dan weer. Roept dan: “Ik kan dat niet”. “Stomme tekening”. Schuift de tekening weg. Zakt achterover op zijn stoel, armen over elkaar. Kijkt boos. Reageert niet op opmerkingen van zijn klasgenoten. Zit boos op zijn stoel. Zijn buurvrouw spoort hem aan om het te proberen. Ze laat hem haar tekening zien. Hij kijkt er naar. Staat op en kruipt onder zijn tafel. Leerkracht gaat naar hem toe. Praat tegen hem. Hij kijkt boos en blijft naar beneden kijken. Ze zegt hem dat hij onder de tafel uit moeten komen en met haar mee moet. Hij komt onder de tafel uit, en loopt mee. Hij kijkt boos.

Bijlage 5: Lijst executieve functies Veronique: oktober 2010

56 Slim maar ...

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van negen tot elf jaar Veronique oktober 2010

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

Volledig mee eens 5
Mee eens 4
Neutraal 3
Niet mee eens 2
Totaal niet mee eens 1

	Score
1 Kan zonder te vechten een conflict met een leeftijdgenoot afhandelen (krijgt misschien een driftbui).	4
2 Houdt zich in afwezigheid van een volwassene aan huis- en schoolregels.	3
3 Wordt snel rustig na een gebeurtenis met een grote emotionele lading, na aansporing van een volwassene.	2
Totaalscore:	9
4 Onthoudt dat hij of zij na schooltijd een huishoudelijke klus moet verrichten, zonder daaraan herinnerd te hoeven worden.	2
5 Neemt boeken, werkstukken en opdrachten mee naar school en naar huis.	2
6 Houdt dagelijks veranderende planning in de gaten (bijvoorbeeld andere activiteiten na schooltijd).	4
Totaalscore:	8
7 Vertoont geen overdreven reactie na het verlies van een spelletje of als hij of zij geen prijs wint.	3
8 Accepteert het als hij of zij niet krijgt wat hij of zij wil bij een groepsactiviteit.	4
9 Kan zich beheersen als hij of zij geplaagd wordt.	2
Totaalscore:	9
10 Kan dertig tot zestig minuten achtereen aan huiswerkopdrachten werken.	1
11 Kan een huishoudelijke klus afmaken die dertig tot zestig minuten duurt (heeft misschien een pauze nodig).	2
12 Kan zestig tot negentig minuten lang meedoen aan een sporttraining, een kerkdienst, enzovoort.	1
Totaalscore:	4

		Score
e drie sco-	13 Kan een eerder geoefende activiteit bestaande uit drie tot vier stappen afmaken.	2
res.	14 Kan in de klas drie tot vier opdrachten achter elkaar afmaken.	1
	15 Kan de van tevoren vastgestelde huiswerkplanning volgen (moet er misschien aan herinnerd worden om te beginnen).	2
	Totaalscore:	5
	16 Kan plannen maken om iets speciaals met een vriend(in) te gaan doen (bijvoorbeeld naar de bioscoop gaan).	3
Score	17 Weet hoe geld verdiend of gespaard kan worden voor een duurdere aankoop.	3
	18 Kan een langetermijnproject voor school maken, waarbij de verschillende stappen door iemand anders zijn vastgesteld.	2
	Totaalscore:	8
	19 Kan eigendommen op de juiste plek in de slaapkamer of andere plaatsen in huis opbergen.	4
re:	20 Neemt speelgoed aan het eind van de dag mee naar binnen (heeft misschien een herinnering nodig).	4
en,	21 Houdt huiswerkmateriaal en opdrachten in de gaten.	2
	Totaalscore:	10
	22 Kan binnen gestelde tijdslimieten zonder hulp dagelijkse activiteiten afmaken.	2
	23 Kan huiswerkplanning aanpassen om andere activiteiten mogelijk te maken (bijvoorbeeld vroeg beginnen als er 's avonds een sporttraining is).	2
re:	24 Kan op tijd met langetermijnprojecten beginnen zodat er geen tijdsdruk ontstaat (heeft daar misschien wel hulp bij nodig).	1
j	Totaalscore:	5
eit.	25 Kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.	3
ore:	26 Kan zich aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport, een muziekinstrument) – heeft misschien wel een herinnering nodig.	3
	27 Kan maanden achtereen met dezelfde hobby bezig zijn.	4
	Totaalscore:	10
	28 Blijft nergens 'in hangen' (dat wil zeggen teleurstellingen en dergelijke).	1
	29 Kan het over een andere boeg gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.	2
ore:	30 Kan opdrachten met een open einde maken (waarbij misschien hulp nodig is).	2
	Totaalscore:	5

58 Slim maar ...

- 31 Kan anticiperen op de uitkomst van een handeling en zo nodig aanpassingen maken (bijvoorbeeld om problemen te voorkomen).
- 32 Kan verschillende oplossingen voor problemen verwoorden en uitleggen welke de beste is.
- 33 Heeft plezier in het oplossen van problemen bij schoolopdrachten of videogames.

Score

2

5

4

11

Bijlage 6: Lijst executieve functies ouders: oktober 2010

56 Slim maar ...

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van negen tot elf jaar

oktober 2010

ouders

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

Volledig mee eens 5
Mee eens 4
Neutraal 3
Niet mee eens 2
Totaal niet mee eens 1

	Score
1 Kan zonder te vechten een conflict met een leeftijdgenoot afhandelen (krijgt misschien een driftbui).	2
2 Houdt zich in afwezigheid van een volwassene aan huis- en schoolregels.	3
3 Wordt snel rustig na een gebeurtenis met een grote emotionele lading, na aansporing van een volwassene.	2
Totaalscore:	7
4 Onthoudt dat hij of zij na schooltijd een huishoudelijke klus moet verrichten, zonder daaraan herinnerd te hoeven worden.	2
5 Neemt boeken, werkstukken en opdrachten mee naar school en naar huis.	3
6 Houdt dagelijks veranderende planning in de gaten (bijvoorbeeld andere activiteiten na schooltijd).	4
Totaalscore:	9
7 Vertoont geen overdreven reactie na het verlies van een spelletje of als hij of zij geen prijs wint.	3
8 Accepteert het als hij of zij niet krijgt wat hij of zij wil bij een groepsactiviteit.	2
9 Kan zich beheersen als hij of zij geplaagd wordt.	1
Totaalscore:	6
10 Kan dertig tot zestig minuten achtereen aan huiswerkopdrachten werken.	2
11 Kan een huishoudelijke klus afmaken die dertig tot zestig minuten duurt (heeft misschien een pauze nodig).	3
12 Kan zestig tot negentig minuten lang meedoen aan een sporttraining, een kerkdienst, enzovoort.	2
Totaalscore:	7

	Score
13 Kan een eerder geoefende activiteit bestaande uit drie tot vier stappen afmaken.	4
14 Kan in de klas drie tot vier opdrachten achter elkaar afmaken.	2
15 Kan de van tevoren vastgestelde huiswerkplanning volgen (moet er misschien aan herinnerd worden om te beginnen).	2
Totaalscore:	8
16 Kan plannen maken om iets speciaals met een vriend(in) te gaan doen (bijvoorbeeld naar de bioscoop gaan).	2
17 Weet hoe geld verdiend of gespaard kan worden voor een duurdere aankoop.	4
18 Kan een langetermijnproject voor school maken, waarbij de verschillende stappen door iemand anders zijn vastgesteld.	3
Totaalscore:	9
19 Kan eigendommen op de juiste plek in de slaapkamer of andere plaatsen in huis opbergen.	3
20 Neemt speelgoed aan het eind van de dag mee naar binnen (heeft misschien een herinnering nodig).	3
21 Houdt huiswerk materiaal en opdrachten in de gaten.	2
Totaalscore:	8
22 Kan binnen gestelde tijdslimieten zonder hulp dagelijkse activiteiten afmaken.	2
23 Kan huiswerkplanning aanpassen om andere activiteiten mogelijk te maken (bijvoorbeeld vroeg beginnen als er 's avonds een sporttraining is).	1
24 Kan op tijd met langetermijnprojecten beginnen zodat er geen tijdsdruk ontstaat (heeft daar misschien wel hulp bij nodig).	1
Totaalscore:	4
25 Kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.	3
26 Kan zich aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport, een muziekinstrument) – heeft misschien wel een herinnering nodig.	3
27 Kan maanden achtereen met dezelfde hobby bezig zijn.	4
Totaalscore:	10
28 Blijft nergens 'in hangen' (dat wil zeggen teleurstellingen en dergelijke).	2
29 Kan het over een andere boeg gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.	1
30 Kan opdrachten met een open einde maken (waarbij misschien hulp nodig is).	3
Totaalscore:	6

- 31 Kan anticiperen op de uitkomst van een handeling en zo nodig aanpassingen maken (bijvoorbeeld om problemen te voorkomen).
- 32 Kan verschillende oplossingen voor problemen verwoorden en uitleggen welke de beste is.
- 33 Heeft plezier in het oplossen van problemen bij schoolopdrachten of videogames.

Score

1/2

3

2/4

kan heel boos en verdrietig worden als het niet meteen lukt bij games zowel als huiswerk

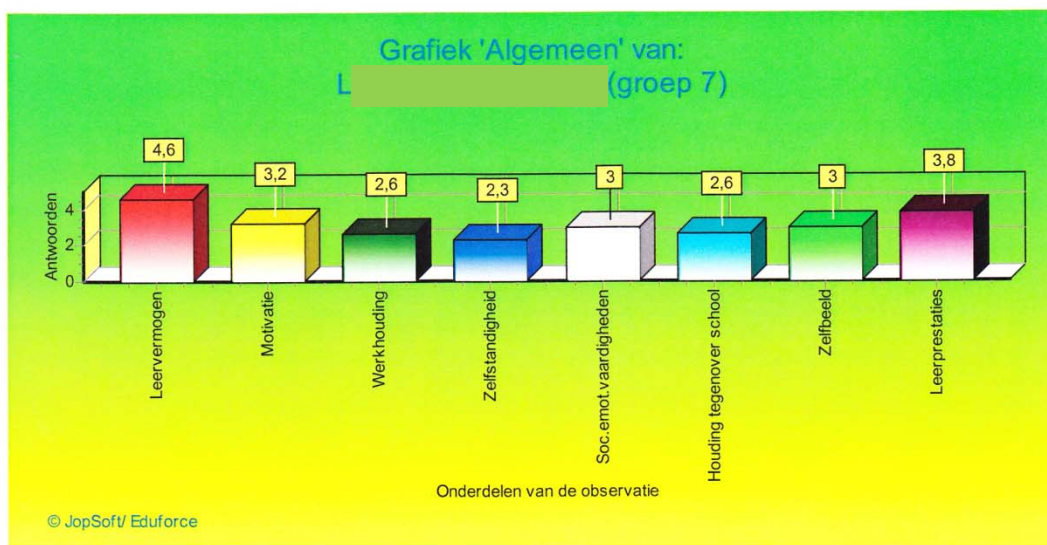
heeft wel plezier in games

Bijlage 7: SiDi R november 2010

Grafiek Algemeen:

Verslag (SiDi R)

Naam:	Li	Groep:	7
School/Instelling:	obs De Rakt	Geboortedatum:	
Leerkracht(en):	Veronique	Afnamedatum:	16-11-2010
Nationaliteit/Taal:	Ned	Leeftijd:	10 jaren en 8 maanden



Opmerkingen bij de grafiek 'Algemeen':

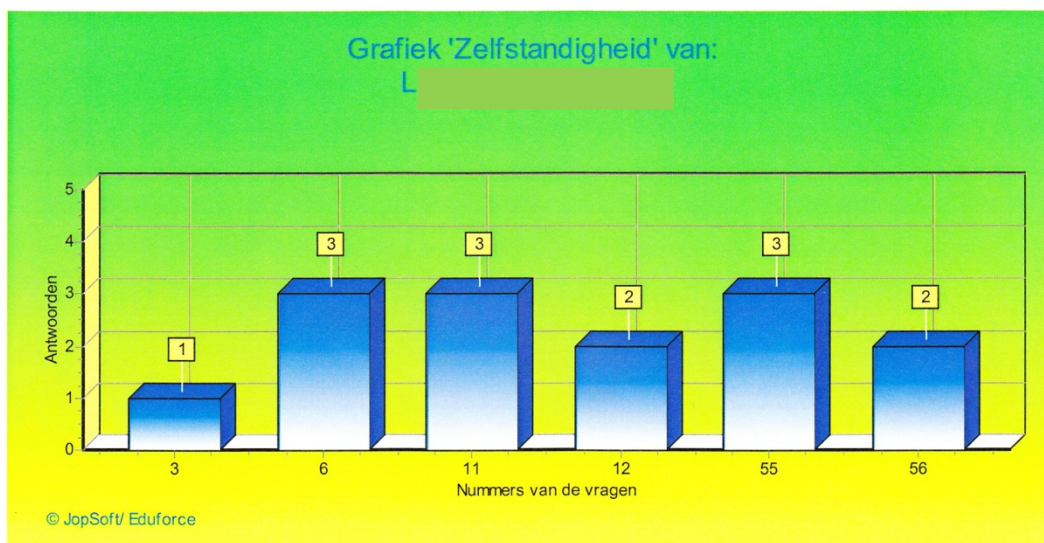
Analyse:

Leervermogen	=> HOOG
Motivatie	=> HOOG
Werkhouding	=> GEM.
Zelfstandigheid	=> GEM.
Soc.emot.vaardigheden	=> GEM.
Houding tegenover school	=> GEM.
Zelfbeeld	=> GEM.
Leerprestaties	=> HOOG

Grafiek Zelfstandigheid:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li	Groep: 7
School/Instelling: obs De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 16-11-2010
Nationaliteit/Taal: Ned	Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden

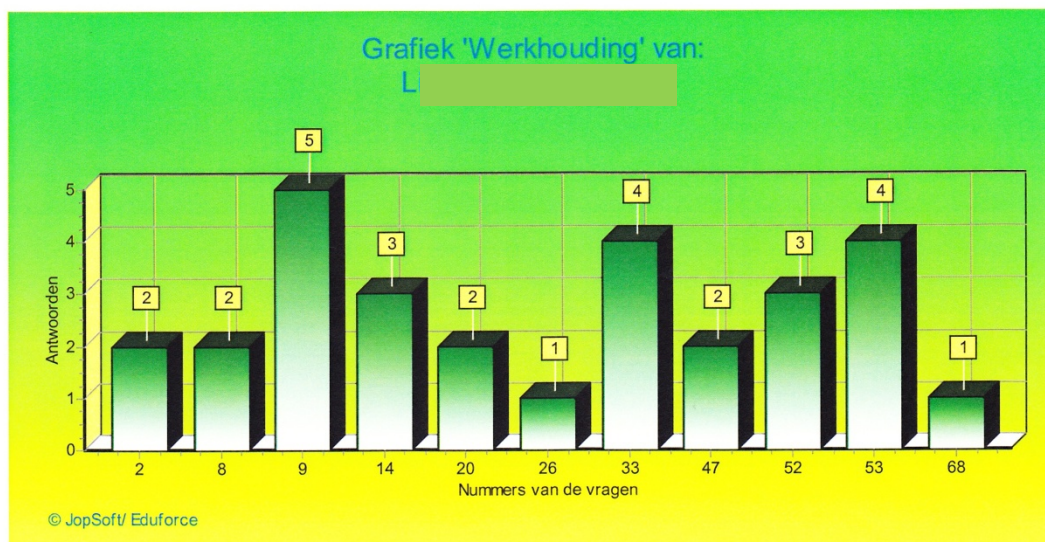


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek werkhouding:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li	Groep: 7
School/Instelling: obs De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 16-11-2010
Nationaliteit/Taal: Ned	Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden



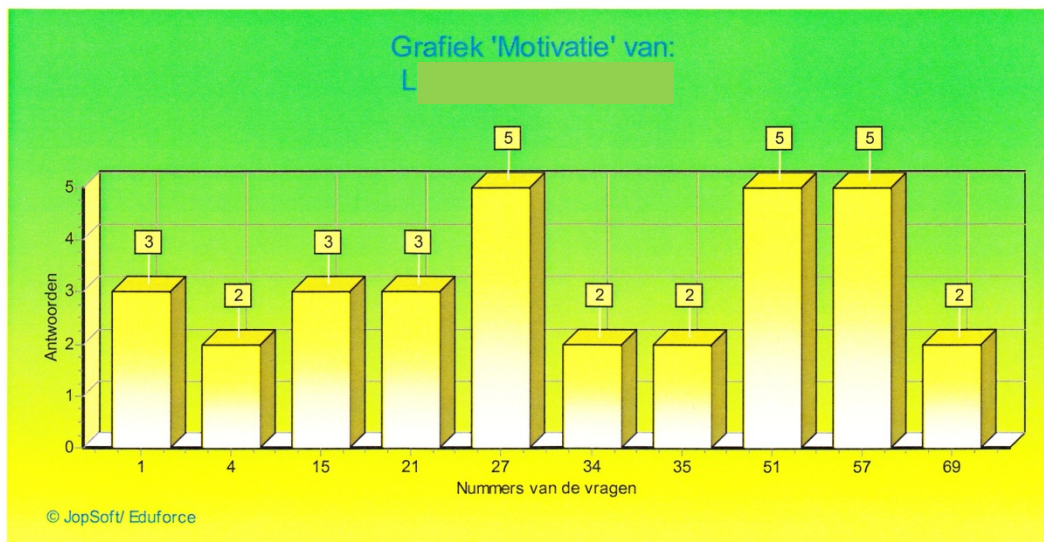
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek motivatie:

Verslag (SiDi R)

Naam: L
School/Instelling: obs De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Ned

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 16-11-2010
Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden

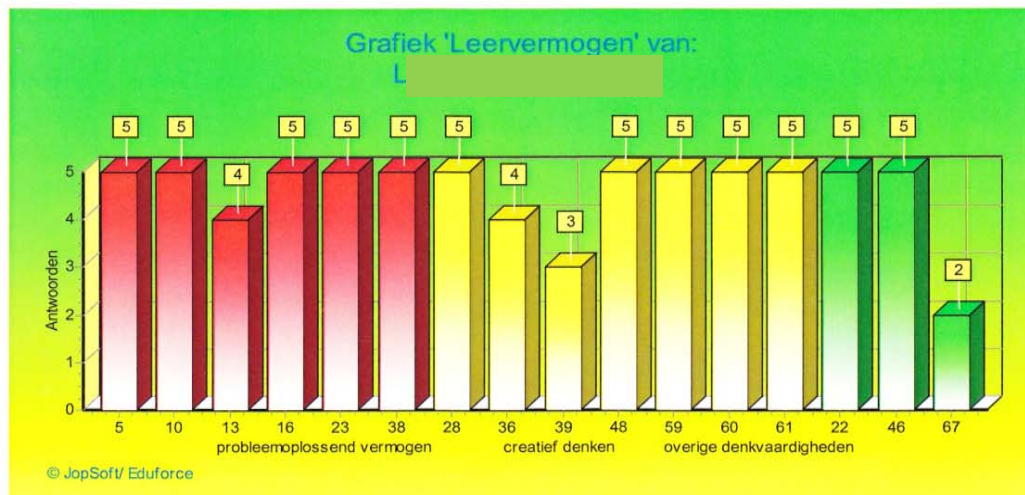


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek leervermogen:

Verslag (SiDi R)

Naam: L	Groep: 7
School/Instelling: obs De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 16-11-2010
Nationaliteit/Taal: Ned	Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden

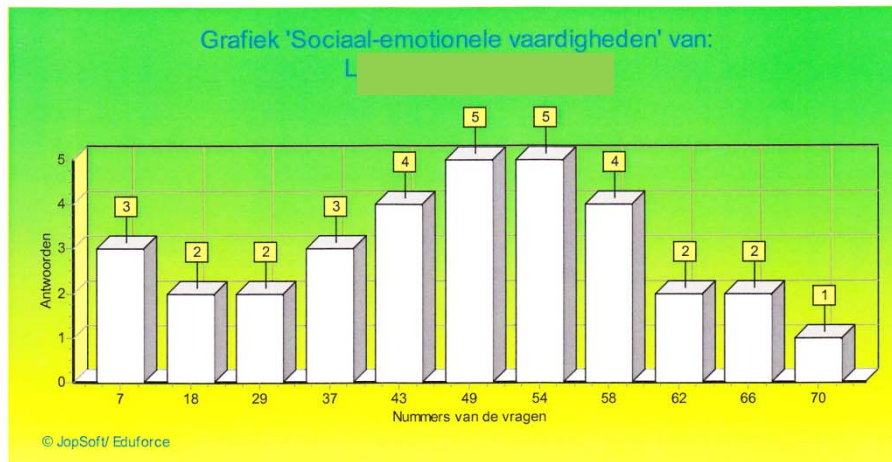


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Sociaal-emotionele vaardigheden:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li	Groep: 7
School/Instelling: obs De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 16-11-2010
Nationaliteit/Taal: Ned	Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden



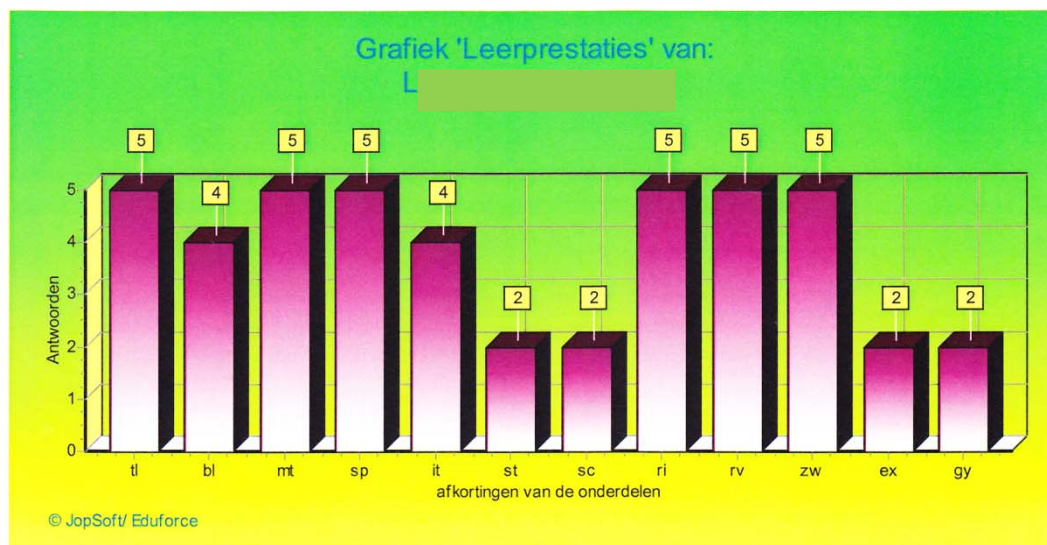
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek leerprestaties:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li
School/Instelling: obs De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Ned

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 16-11-2010
Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden



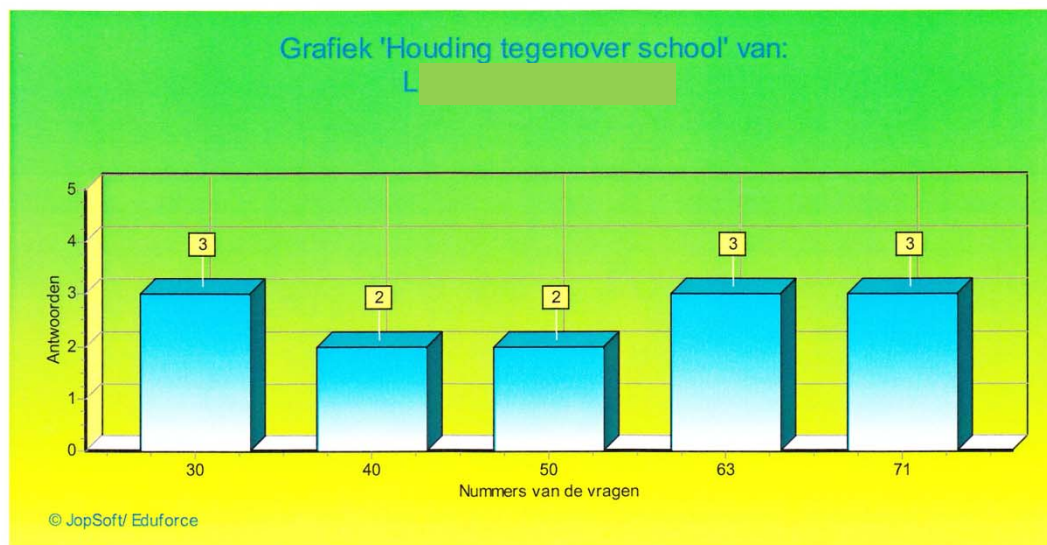
Opmerkingen bij de grafiek:

Houding tegenover school:

Verslag (SiDi R)

Naam: L
School/Instelling: obs De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Ned

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 16-11-2010
Leeftijd: 10 jaren en 8 maanden



Opmerkingen bij de grafiek:

Bijlage 8:

10 oktober 2010: 9.50-10.05

Observatie:

L. moet spelling maken. Pakt spullen.

Zingt en praat hardop.

Wiebelt op zijn stoel, en rommelt in zijn la.

1. Aan apart tafeltje.

Gaat apart zitten.

Zit scheef op zijn stoel.

Maakt “praatbewegingen” met zijn mond.

- Lijkt of hij zegt wat hij op dat moment leest.
- Maakt geen geluid.

Kijkt constant naar zijn werk.

Leest en schrijft ononderbroken.

Staat op en loopt naar tafel in de groep.

2. Aan groepstafel.

Blijft staan.

Tikt op tafel.

Gaat in gesprek met klasgenoot over papier op zijn tafel.

Gaat naar de leerkracht.

Krijgt een werkblad.

Leest opdracht hardop.

Buurman leest mee.

L. duwt hem weg.

Potlood in zijn mond.

Tegen zijn eigen wangen slaan.

Maakt geluiden.

Brengt werk naar leerkracht, loop langzaam.

Ziet pen liggen, raapt hem op, vraagt van wie hij is.

Loopt langzaam terug.

Gaat in etappes zitten (eerst been op de stoel, op de knieën, dan de rest)

Bewegen met voeten en handen.

Noemt op in welke landen hij op vakantie is geweest.

Leest.

Gaat op twee stoelpoten hangen.

Draait een kwartslag, praat met W.

Hangt met hoofd onder tafel, zit aan de la van W.

Krijgt waarschuwing van de leerkracht.

Leest weer met mondbeweging.

Zegt hardop wat hij moet doen.

Speelt met potlood.

Tikt op tafel.

Steekt potlood in gum en vertelt tegen zijn groepsgenoten dat hij de maan doorboort.

Praat met W over zijn topo.

Zegt waar hij is geweest, klapt daarbij in zijn handen.

Zit op een knie.

Stelt vragen aan R en K over topo.

Bijlage 9:

Individueel observatieschema werkgedrag

Naam: L	Groep: 7	Geboortedatum: _
Ingevuld door: _Veronique	Datum observatie: 29-11-2010	

Aantal minuten:	5	5	5	5	5	5
Van de plaats zonder toestemming						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten						
Maakt fysiek contact met anderen						
Maakt duidelijk hoorbaar geluid						
Praat of roept zonder toestemming						
Draait op zijn stoel	1x		2x			
Ander gedrag	2x		1x	2x		

Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	2 min	5 min		3 min	2 min	
Activiteiten die niet verband houden met de taak			1x		3x	
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden			1x			

Bijlage 10:

Naam: L	Groep: 7	Geboortedatum: _
Ingevuld door: _Veronique	Datum observatie: 08-12-2010	

Aantal minuten:	5	5	5	5	5	5
Van de plaats zonder toestemming						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten						
Maakt fysiek contact met anderen						
Maakt duidelijk hoorbaar geluid						
Praat of roept zonder toestemming						
Draait op zijn stoel		2x				
Ander gedrag			1x			

Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	5min	3 min	4 min	4 min	5min	
Activiteiten die niet verband houden met de taak				1x		
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden			1x			

Bijlage 11:

Naam: L	Groep: 7	Geboortedatum: _
Ingevuld door: _Veronique	Datum observatie: 13-12-2010	

Aantal minuten:		5	5	5	5	5	5
Van de plaats zonder toestemming	1x						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten							
Maakt fysiek contact met anderen							
Maakt duidelijk hoorbaar geluid	2x						
Praat of roept zonder toestemming							
Draait op zijn stoel	1x	2x	2x			1x	
Ander gedrag		3x	1x				

Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	1 min		2 min	2 min	1min	
Activiteiten die niet verband houden met de taak				3x	3x	
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden						

Bijlage 12:

Observatie

4 oktober 2010

Instructiemoment op maandag: 9.00-9.15.

Op maandag moeten veel activiteiten weer op de rit voor de komende week, zodat de kinderen deze zelfstandig kunnen verwerken na de instructie gevolgd te hebben. De les werd gegeven door een 2^e jaars stagiaire van de Kempel.

L luistert naar de instructie. Steekt zijn vinger op. Geeft antwoord. Kijkt rond in de klas. Steekt zijn vinger op. Doet zijn la open. Haalt er een stokje uit. Speelt met het stokje. Kijkt naar buiten. Rommelt in zijn la. Haalt er een elastiekje uit. Speelt met stokje en elastiekje. P spreekt L aan. Weg met het stokje en het elastiekje. Luister en doe mee. Hij doet zijn la open, en doet daar het stokje en elastiekje in. Hij kijkt naar P. steekt zijn vinger op. Geeft antwoord. Pakt zijn schrift op tafel, en kijkt er in. Doet zijn schrift weer dicht. Doet zijn la open, pakt het stokje en het elastiekje. Speelt er mee. Kletst met zijn buurvrouw. Wordt aangesproken door P. Kijkt boos. Gaat onderuit hangen op zijn stoel. Stokje en elastiekje worden ingenomen door P. Hij kijkt boos, doet zijn hoofd omlaag. P praat met hem, hij knikt ja. Blijft boos kijken. Pakt dan zijn schrift, gooit het open op tafel. Blijft onderuit hangen op zijn stoel. Kijkt naar de oefening van spelling. Kijkt rond. P. spreekt hem aan. Hij moet beginnen. Hij blijft boos kijken, en onderuit hangen op zijn stoel. Hij begint aan de oefening met een diepe zucht. Hij schrijft zeer slordig wat antwoorden op. Stopt dan weer. Kijkt naar buiten. Rommelt met de spullen op zijn tafel. Kijkt in zijn verzameldoosje. Hij haalt er eikels uit. Speelt er mee. Legt er figuurtjes mee. De les stopt. Alle kinderen moeten opruimen. L speelt door. Pas als hij persoonlijk met zijn naam aangesproken wordt reageert hij. Hij ruimt op.

Bijlage 13:

Gestructureerde observatie zelfstandig werken 11 april 2011

Individueel observatieschema werkgedrag

Naam: L	Groep: 7	Geboortedatum: _
Ingevuld door: _Veronique	Datum observatie: 11-04-2011	

Aantal minuten:	5	5	5	5	5	5
Van de plaats zonder toestemming						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten						
Maakt fysiek contact met anderen						
Maakt duidelijk hoorbaar geluid						
Praat of roept zonder toestemming						
Draait op zijn stoel			1x	2x	1x	
Ander gedrag			1x			

Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	5 min	5 min	2 min	3 min	4 min	
Activiteiten die niet verband houden met de taak						
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden			1x			

Bijlage 14:

Gestructureerde observatie Wereldoriëntatie: 14-04-2011

Individueel observatieschema werkgedrag

Naam: L	Groep: 7	Geboortedatum: _
Ingevuld door: _Veronique	Datum observatie: 14-04-2011	

Aantal minuten:	5	5	5	5	5	5
Van de plaats zonder toestemming						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten						
Maakt fysiek contact met anderen						
Maakt duidelijk hoorbaar geluid						
Praat of roept zonder toestemming						
Draait op zijn stoel			2x			
Ander gedrag			1x			

Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	5min	5 min	2 min	4 min	5min	
Activiteiten die niet verband houden met de taak						
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden				1x		

Bijlage 15: Stappenplan Handleiding voor Jezelf.



Stappenplan Handleiding voor Jezelf

Onderwerp:

Vragen:	Concreet plan:
Wat ga ik doen?	
Wanneer doe ik dit?	
Waar doe ik dit?	
Wie doe het?	
Hoe moet ik het doen? (in kleine stappen)	stap 1:
Wanneer ben ik klaar?	
Wat doe ik daarna?	

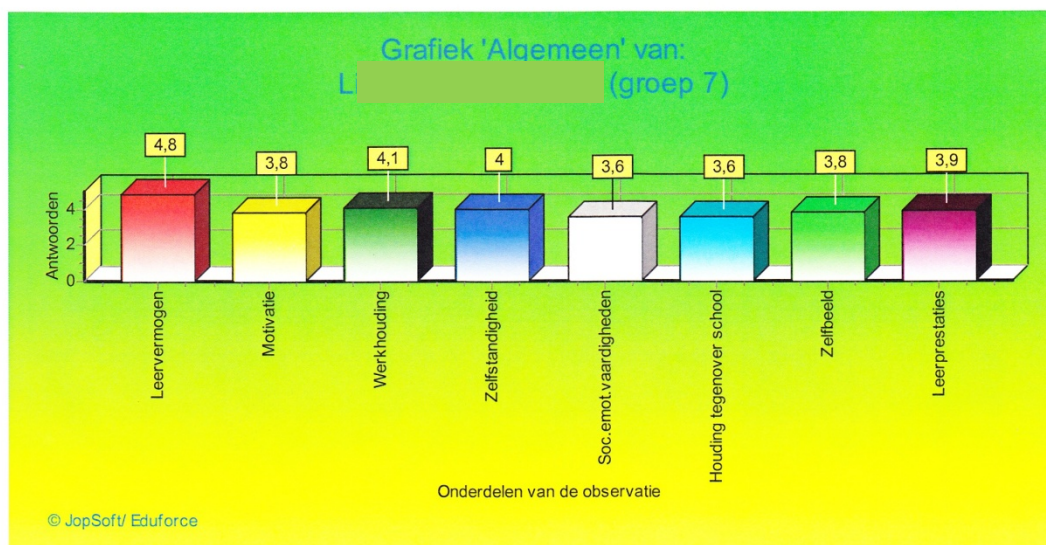


Bijlage 16: Grafieken SiDi R april 2011

Grafiek Algemeen:

Verslag (SiDi R)

Naam:	Li	Groep:	7
School/Instelling:	OBS De Rakt	Geboortedatum:	
Leerkracht(en):	Veronique	Afnamedatum:	21-04-2011
Nationaliteit/Taal:	Nederlandse	Leeftijd:	11 jaren en 1 maand



Opmerkingen bij de grafiek 'Algemeen':

Analyse:

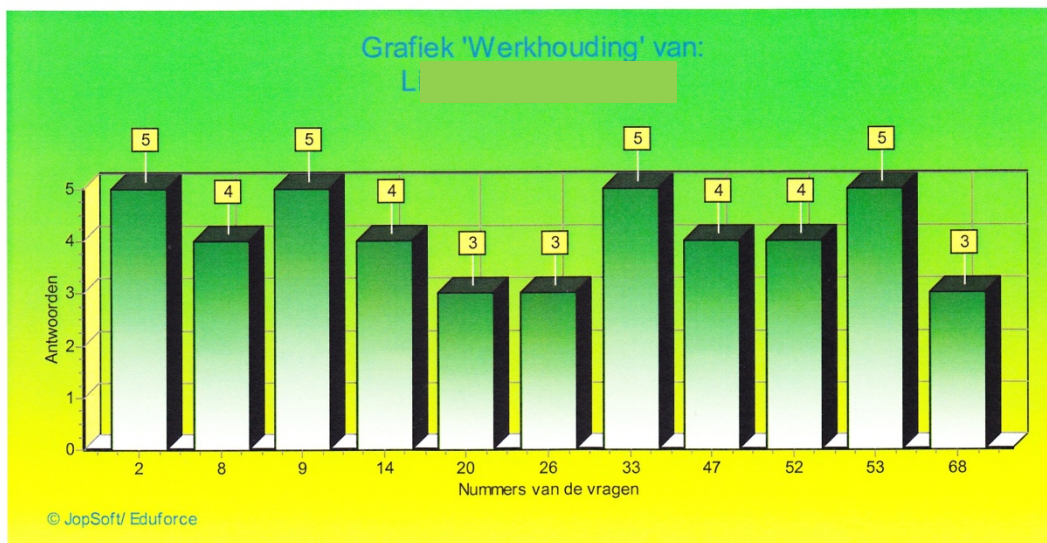
Leervermogen	=> HOOG
Motivatie	=> HOOG
Werkhouding	=> GEM.
Zelfstandigheid	=> GEM.
Soc.emot.vaardigheden	=> GEM.
Houding tegenover school	=> GEM.
Zelfbeeld	=> GEM.
Leerprestaties	=> HOOG

Grafiek werkhouding:

Verslag (SiDi R)

Naam: L
School/Instelling: OBS De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Nederlandse

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 21-04-2011
Leeftijd: 11 jaren en 1 maand



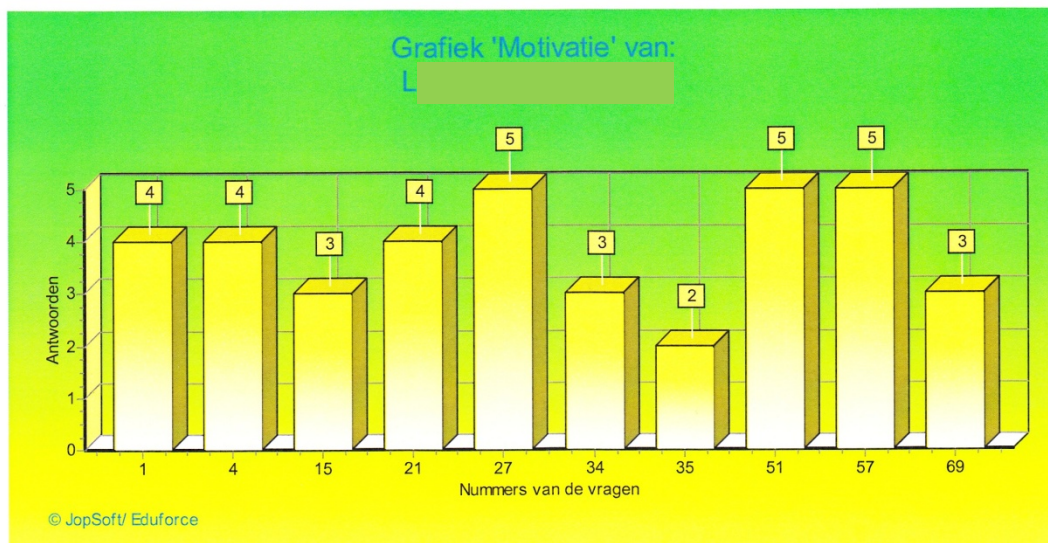
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek motivatie:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li
School/Instelling: OBS De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Nederlandse

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 21-04-2011
Leeftijd: 11 jaren en 1 maand

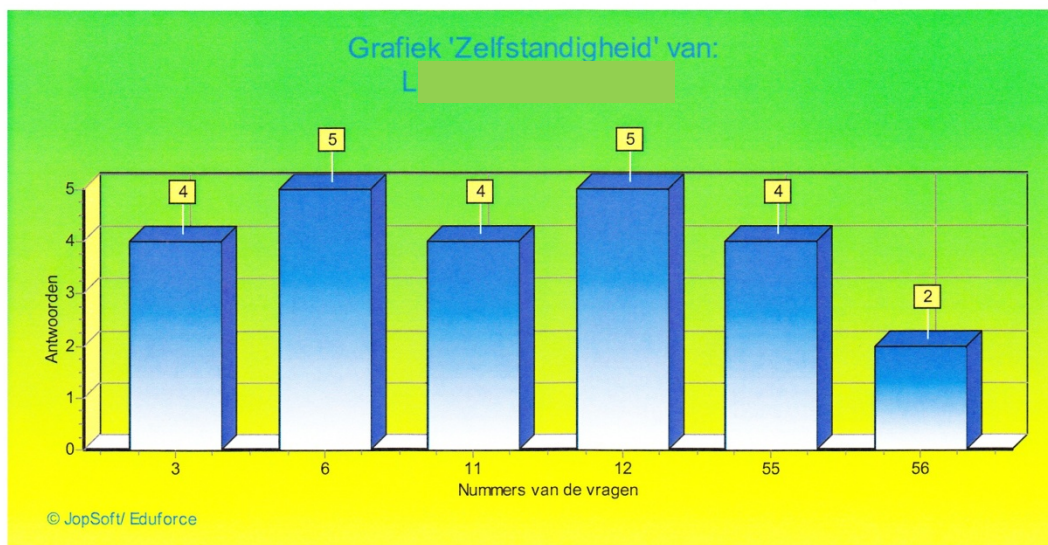


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Zelfstandigheid:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li	Groep: 7
School/Instelling: OBS De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 21-04-2011
Nationaliteit/Taal: Nederlandse	Leeftijd: 11 jaren en 1 maand

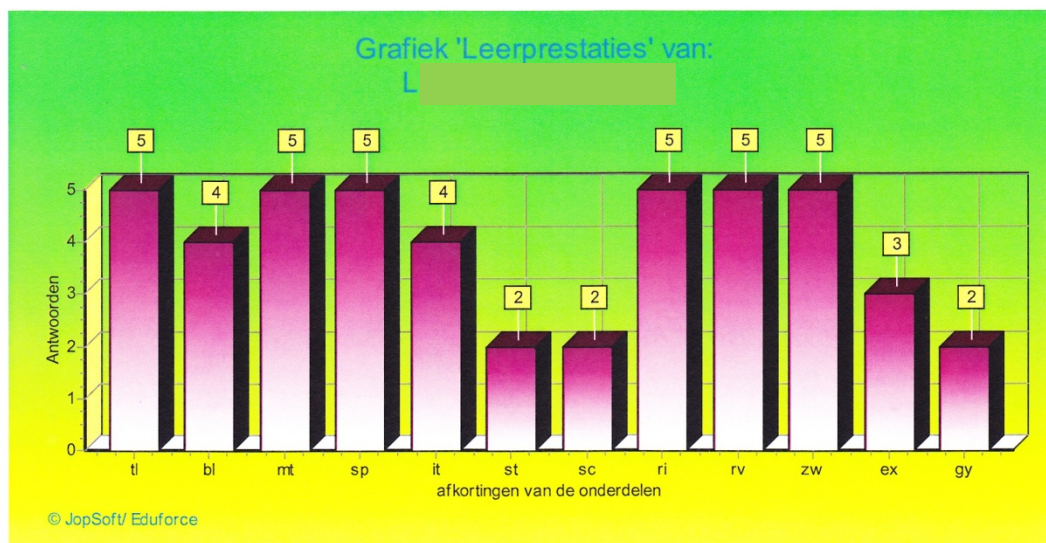


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek leerprestaties:

Verslag (SiDi R)

Naam:	Li	Groep:	7
School/Instelling:	OBS De Rakt	Geboortedatum:	
Leerkracht(en):	Veronique	Afnamedatum:	21-04-2011
Nationaliteit/Taal:	Nederlandse	Leeftijd:	11 jaren en 1 maand



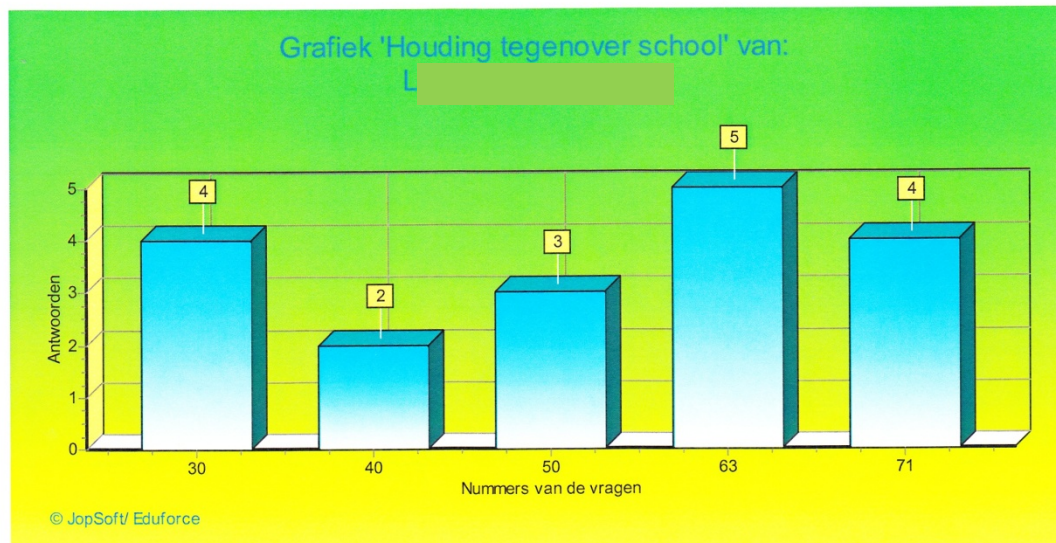
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Houding tegenover school:

Verslag (SiDi R)

Naam: L
School/Instelling: OBS De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Nederlandse

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 21-04-2011
Leeftijd: 11 jaren en 1 maand



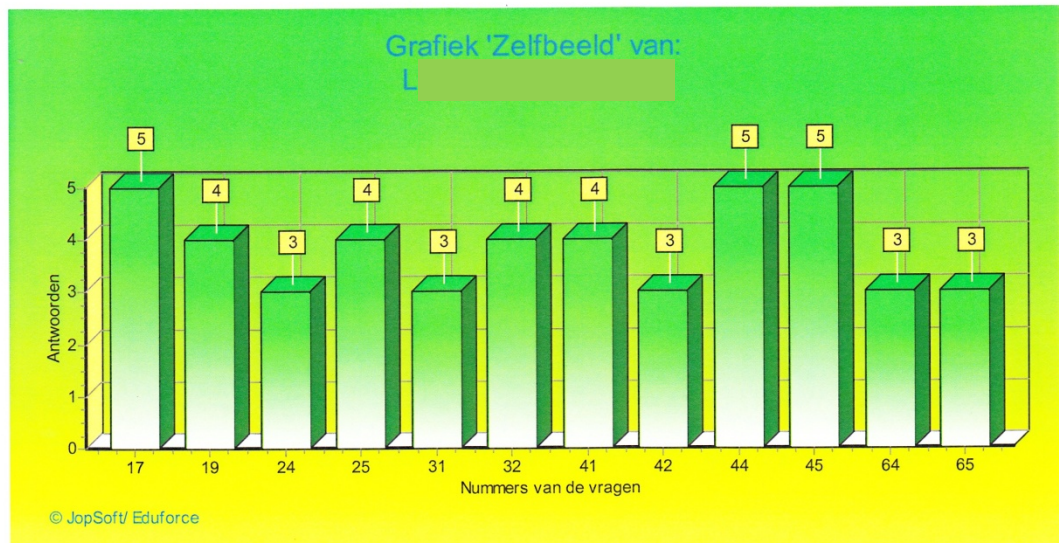
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Zelfbeeld:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li
School/Instelling: OBS De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Nederlandse

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 21-04-2011
Leeftijd: 11 jaren en 1 maand

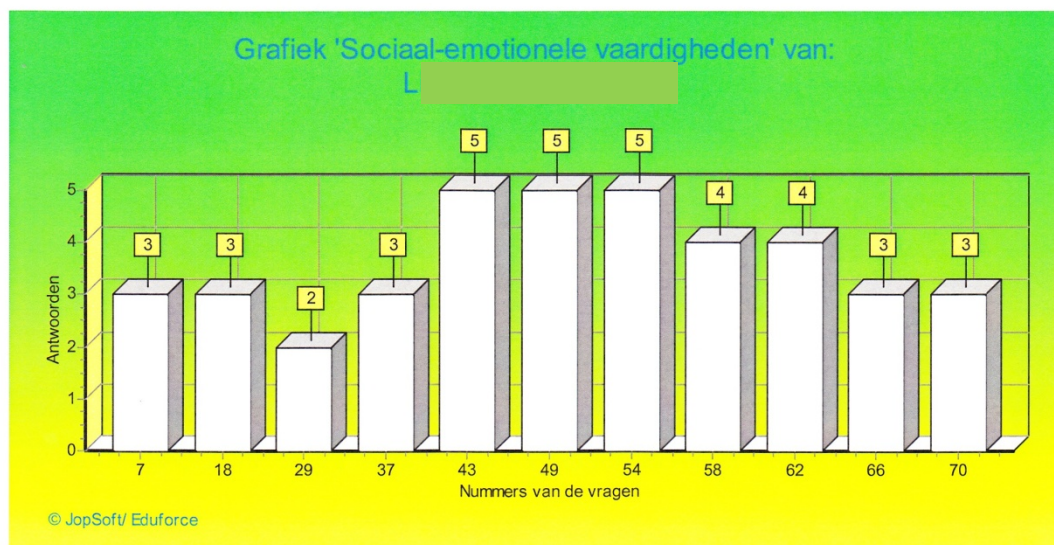


Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Sociaal emotionele vaardigheden:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li	Groep: 7
School/Instelling: OBS De Rakt	Geboortedatum:
Leerkracht(en): Veronique	Afnamedatum: 21-04-2011
Nationaliteit/Taal: Nederlandse	Leeftijd: 11 jaren en 1 maand



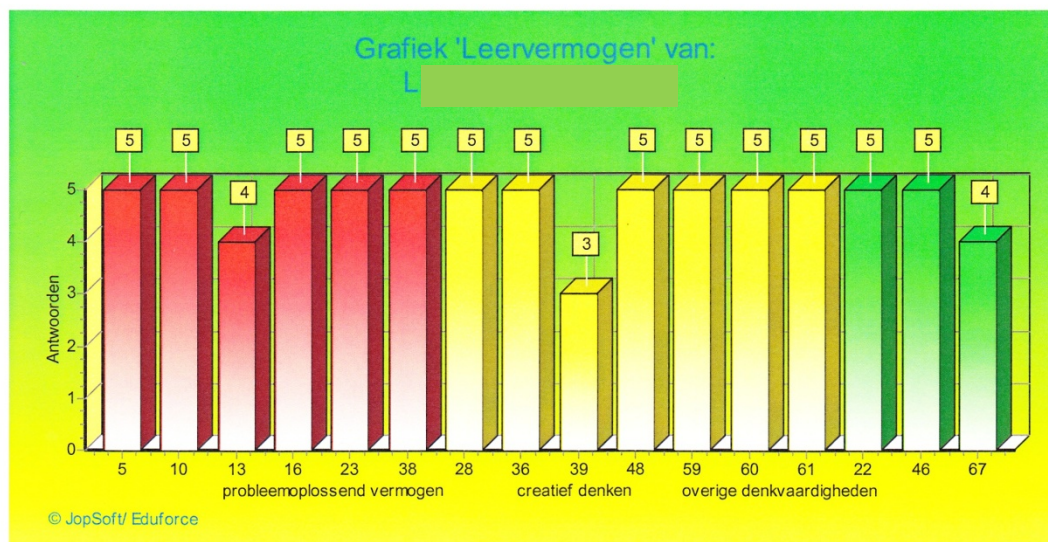
Opmerkingen bij de grafiek:

Grafiek Leervermogen:

Verslag (SiDi R)

Naam: Li
School/Instelling: OBS De Rakt
Leerkracht(en): Veronique
Nationaliteit/Taal: Nederlandse

Groep: 7
Geboortedatum:
Afnamedatum: 21-04-2011
Leeftijd: 11 jaren en 1 maand



Opmerkingen bij de grafiek:

Bijlage 17: Lijst executieve functies Veronique April 2011

56 Slim maar ...

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen *april 2011* van negen tot elf jaar *Veronique*

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

Volledig mee eens 5
Mee eens 4
Neutraal 3
Niet mee eens 2
Totaal niet mee eens 1

- | | Score |
|---|-------|
| 1 Kan zonder te vechten een conflict met een leeftijdgenoot afhandelen (krijgt misschien een driftbui). | 4 |
| 2 Houdt zich in afwezigheid van een volwassene aan huis- en schoolregels. | 3 |
| 3 Wordt snel rustig na een gebeurtenis met een grote emotionele lading, na aansporing van een volwassene. | 3 |
| Totaalscore: 10 | |
| 4 Onthoudt dat hij of zij na schooltijd een huishoudelijke klus moet verrichten, zonder daaraan herinnerd te hoeven worden. | 2 |
| 5 Neemt boeken, werkstukken en opdrachten mee naar school en naar huis. | 3 |
| 6 Houdt dagelijks veranderende planning in de gaten (bijvoorbeeld andere activiteiten na schooltijd). | 5 |
| Totaalscore: 10 | |
| 7 Vertoont geen overdreven reactie na het verlies van een spelletje of als hij of zij geen prijs wint. | 3 |
| 8 Accepteert het als hij of zij niet krijgt wat hij of zij wil bij een groepsactiviteit. | 4 |
| 9 Kan zich beheersen als hij of zij geplaagd wordt. | 2 |
| Totaalscore: 9 | |
| 10 Kan dertig tot zestig minuten achtereenvolgend aan huiswerkopdrachten werken. | 3 |
| 11 Kan een huishoudelijke klus afmaken die dertig tot zestig minuten duurt (heeft misschien een pauze nodig). | 3 |
| 12 Kan zestig tot negentig minuten lang meedoen aan een sporttraining, een kerkdienst, enzovoort. | 3 |
| Totaalscore: 9 | |

	Score
13 Kan een eerder geoefende activiteit bestaande uit drie tot vier stappen afmaken.	3
14 Kan in de klas drie tot vier opdrachten achter elkaar afmaken.	3
15 Kan de van tevoren vastgestelde huiswerkplanning volgen (moet er misschien aan herinnerd worden om te beginnen).	4
Totaalscore: 10	
16 Kan plannen maken om iets speciaals met een vriend(in) te gaan doen (bijvoorbeeld naar de bioscoop gaan).	3
17 Weet hoe geld verdiend of gespaard kan worden voor een duurdere aankoop.	4
18 Kan een langetermijnproject voor school maken, waarbij de verschillende stappen door iemand anders zijn vastgesteld.	3
Totaalscore: 10	
19 Kan eigendommen op de juiste plek in de slaapkamer of andere plaatsen in huis opbergen.	4
20 Neemt speelgoed aan het eind van de dag mee naar binnen (heeft misschien een herinnering nodig).	5
21 Houdt huiswerkmateriaal en opdrachten in de gaten.	3
Totaalscore: 12	
22 Kan binnen gestelde tijdslimieten zonder hulp dagelijkse activiteiten afmaken.	3
23 Kan huiswerkplanning aanpassen om andere activiteiten mogelijk te maken (bijvoorbeeld vroeg beginnen als er 's avonds een sporttraining is).	4
24 Kan op tijd met langetermijnprojecten beginnen zodat er geen tijdsdruk ontstaat (heeft daar misschien wel hulp bij nodig).	2
Totaalscore: 9	
25 Kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.	3
26 Kan zich aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport, een muziekinstrument) – heeft misschien wel een herinnering nodig.	3
27 Kan maanden achtereenvolgend met dezelfde hobby bezig zijn.	4
Totaalscore: 10	
28 Blijft nergens 'in hangen' (dat wil zeggen teleurstellingen en dergelijke).	2
29 Kan het over een andere boeg gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.	2
30 Kan opdrachten met een open einde maken (waarbij misschien hulp nodig is).	2
Totaalscore:	

58 Slim maar ...

- | | Score |
|--|-------|
| 31 Kan anticiperen op de uitkomst van een handeling en zo nodig aanpassingen maken (bijvoorbeeld om problemen te voorkomen). | 2 |
| 32 Kan verschillende oplossingen voor problemen verwoorden en uitleggen welke de beste is. | 5 |
| 33 Heeft plezier in het oplossen van problemen bij schoolopdrachten of videogames. | 4 |

Totaalscore: 11

BEOORDELING

Items	Executieve functie	Items	Executieve functie
1-3	Respons-inhibitie	4-6	Werkgeheugen
7-9	Emotieregulatie	10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie	16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie	22-24	Timemanagement
25-27	Doelgericht gedrag	28-30	Metacognitie
31-33	Flexibiliteit		

Sterk ontwikkelde executieve functies van jouw kind (hoogste scores)

Zwak ontwikkelde executieve functies van jouw kind (laagste scores)

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van twaalf tot veertien jaar

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

Volledig mee eens	5
Mee eens	4
Neutraal	3
Niet mee eens	2
Totaal niet mee eens	1

Bijlage 18: lijst executieve functies ouders: april 2011

56 Slim maar ...

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van negen tot elf jaar *april 2011 ouders*

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

Volledig mee eens 5
Mee eens 4
Neutraal 3
Niet mee eens 2
Totaal niet mee eens 1

	Score
1 Kan zonder te vechten een conflict met een leeftijdgenoot afhandelen (krijgt misschien een driftbui).	2
2 Houdt zich in afwezigheid van een volwassene aan huis- en schoolregels.	4
3 Wordt snel rustig na een gebeurtenis met een grote emotionele lading, na aansporing van een volwassene.	2
Totaalscore:	
4 Onthoudt dat hij of zij na schooltijd een huishoudelijke klus moet verrichten, zonder daaraan herinnerd te hoeven worden.	3
5 Neemt boeken, werkstukken en opdrachten mee naar school en naar huis.	4
6 Houdt dagelijks veranderende planning in de gaten (bijvoorbeeld andere activiteiten na schooltijd).	4
Totaalscore:	
7 Vertoont geen overdreven reactie na het verlies van een spelletje of als hij of zij geen prijs wint.	3
8 Accepteert het als hij of zij niet krijgt wat hij of zij wil bij een groepsactiviteit.	2
9 Kan zich beheersen als hij of zij geplaagd wordt.	2
Totaalscore:	
10 Kan dertig tot zestig minuten achtereen aan huiswerkopdrachten werken.	2
11 Kan een huishoudelijke klus afmaken die dertig tot zestig minuten duurt (heeft misschien een pauze nodig).	1
12 Kan zestig tot negentig minuten lang meedoen aan een sporttraining, een kerkdienst, enzovoort.	1
Totaalscore:	

		Score
ns de drie sco- e scores.	13 Kan een eerder geëefende activiteit bestaande uit drie tot vier stappen afmaken.	5
	14 Kan in de klas drie tot vier opdrachten achter elkaar afmaken.	?
	15 Kan de van tevoren vastgestelde huiswerkplanning volgen (moet er misschien aan herinnerd worden om te beginnen).	3
	Totaalscore:	
Score	16 Kan plannen maken om iets speciaals met een vriend(in) te gaan doen (bijvoorbeeld naar de bioscoop gaan).	1
	17 Weet hoe geld verdiend of gespaard kan worden voor een duurdere aankoop.	3
	18 Kan een langetermijnproject voor school maken, waarbij de verschillende stappen door iemand anders zijn vastgesteld.	2
	Totaalscore:	
als. g,	19 Kan eigendommen op de juiste plek in de slaapkamer of andere plaatsen in huis opbergen.	3
	20 Neemt speelgoed aan het eind van de dag mee naar binnen (heeft misschien een herinnering nodig).	3
	21 Houdt huiswerkmateriaal en opdrachten in de gaten.	2
	Totaalscore:	
huis. lere	22 Kan binnen gestelde tijdslimieten zonder hulp dagelijkse activiteiten afmaken.	4
	23 Kan huiswerkplanning aanpassen om andere activiteiten mogelijk te maken (bijvoorbeeld vroeg beginnen als er 's avonds een sporttraining is).	2
	24 Kan op tijd met langetermijnprojecten beginnen zodat er geen tijdsdruk ontstaat (heeft daar misschien wel hulp bij nodig).	3/2
	Totaalscore:	
iviteit.	25 Kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.	5
	26 Kan zich aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport, een muziekinstrument) – heeft misschien wel een herinnering nodig.	1
	27 Kan maanden achtereen met dezelfde hobby bezig zijn.	5
	Totaalscore:	
ken. urt	28 Blijft nergens 'in hangen' (dat wil zeggen teleurstellingen en dergelijke).	2
	29 Kan het over een andere boeg gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.	2
	30 Kan opdrachten met een open einde maken (waarbij misschien hulp nodig is).	?
alscore:	Totaalscore:	

- 31 Kan anticiperen op de uitkomst van een handeling en zo nodig aanpassingen maken (bijvoorbeeld om problemen te voorkomen).
- 32 Kan verschillende oplossingen voor problemen verwoorden en uitleggen welke de beste is.
- 33 Heeft plezier in het oplossen van problemen bij schoolopdrachten of videogames.

Score

3

3/2

3/2

Totaalscore:

BEOORDELING

Items	Executieve functie	Items	Executieve functie
1-3	Respons-inhibitie	4-6	Werkgeheugen
7-9	Emotieregulatie	10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie	16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie	22-24	Timemanagement
25-27	Doelgericht gedrag	28-30	Metacognitie
31-33	Flexibiliteit		

Sterk ontwikkelde executieve functies van jouw kind (hoogste scores)

Zwak ontwikkelde executieve functies van jouw kind (laagste scores)

Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van twaalf tot veertien jaar

Lees elk item en beoordeel hoe goed het jouw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op. Zoek de drie hoogste en de drie laagste scores.

- Volledig mee eens 5
- Mee eens 4
- Neutraal 3
- Niet mee eens 2
- Totaal niet mee eens 1

- 1 Kan een co
- 2 Kan nee ze
- 3 Kan zich in
opmerking
- 4 Kan de op
- 5 Onthoudt g
(bijvoorbee
- 6 Onthoudt i
voldoende
- 7 Kan de rea
aanpassen
- 8 Kan het ac
activiteiter
- 9 Kan asserti
ten dans tij
- 10 Kan zestig
(heeft miss
- 11 Kan familie
problemen
- 12 Kan huisho
(heeft miss
- 13 Kan een hu
zonder al t
- 14 Kan op de
meteen na
- 15 Kan een le
heeft belo
- 16 Kan op inte
interessant
- 17 Kan planne
- 18 Kan zonde