

De door school gewenste kettingBRIEF

Onderzoek naar de inzetbaarheid van de BRIEF
voor het volgen van het Executief Functioneren

30-7-2014

Marc Kleefstra

Studentnummer: 2135308

Fontys-OSO

Begeleiding: Wilma Klabbers

Voorwoord

Na lange tijd heb ik nu de laatste hand kunnen leggen aan dit onderzoek ter afsluiting van de Master Special Educational Needs opleiding. Het onderzoek heb ik met veel plezier verricht. Het vastleggen van de onderzoeksgegevens heeft mij veel hoofdbrekens gekost, maar het is gelukt en ik ben tevreden met het resultaat. Gedurende de vele jaren die ik aan de opleiding heb besteed, heb ik steeds de steun van mijn vrouw Roos ervaren. Ik wil haar dan ook als eerste bedanken dat zij de gehele tijd in mij is blijven geloven.

Vanuit de opleiding wil ik een heel groot woord van dank uitspreken aan Wilma Klabbers. Pas in de allerlaatste fase is zij mijn begeleidster geworden en is er in geslaagd om mij dusdanig te begeleiden dat ik van iemand die de hoop al had opgegeven ooit op een fatsoenlijke wijze een onderzoek op schrift te stellen veranderde in de optimist die ik van nature ben. De optimist die weer licht zag gloren.

Verder wil ik alle critical friends die mij in de loop der jaren hebben voorzien van kritieken, alle collega's die op enig moment hun medewerking hebben verleend en zeker ook de ouders en de leerlingen die aan het voorliggende onderzoek hebben meegewerkt. Nogmaals mijn vrouw die mij met haar steun steeds weer wist te motiveren om toch door te gaan. Roos die haar taalgevoel en haar kennis van mijn denkwijze mij wist te combineren en mij iedere keer toch weer wist te overtuigen dat geleverde kritieken wel degelijk terecht waren.

Ook al kreeg ik soms het gevoel dat het mijn eigen onderzoek niet meer was, juist door al diegenen die mij hebben gesteund en hebben gemotiveerd heb ik dit toch kunnen volbrengen. Daarvoor aan allen nogmaals een enorme dank.

Lelystad, juli 2014

Marc Kleefstra

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting	5
Inleiding.....	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	9
1.1 Aanleiding van het onderzoek	9
1.2 Huidige situatie en probleemstelling	10
1.3 Gewenste situatie.....	11
1.4 Onderzoeksvraag.....	13
1.5 Deelvragen.....	13
Hoofdstuk 2 Literatuur onderzoek.....	15
2.1 Executieve functies, wat is dit?.....	15
2.1.1 Executief functioneren.....	15
2.1.2 Ontwikkeling van executieve functies.....	15
2.2 De BRIEF	16
2.2.1 Onderzoek naar EF bij kinderen met autistisch spectrum stoornis	16
2.2.2 Historie van de BRIEF	17
2.2.3 Het theoretisch werkconcept van dit onderzoek.....	18
2.2.4 Docentvaardigheden	19
2.3 Triade.....	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	21
3.1 Verantwoording van het gekozen paradigma	21
3.2 Verantwoording van de gekozen methodiek.....	22
3.3 Verantwoording van de gekozen strategie	22
3.4 Verantwoording van het gekozen instrumentarium.....	24
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	26
3.6 Ethiek.....	27

3.7 Verspreiding	28
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten.	29
4.1 Het instrument BRIEF	29
4.1.1 Vertrouwen in de BRIEF	29
4.1.2 De nulmeting met behulp van de BRIEF	30
4.1.3 De eindmeting met behulp van de BRIEF	31
4.2 De beleving bij de individuele doelen	31
Hoofdstuk 5	32
5.1 Conclusies bij de deelvragen	32
5.1.1 Conclusie bij deelvraag 1	32
5.1.2 Conclusie bij deelvraag 2	33
5.1.3 Conclusie bij deelvraag 3	34
5.2 Conclusie bij de onderzoeksvraag.....	34
5.3 Aanbevelingen	35
Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek	37
6.1 Evaluatie van het onderzoek	37
6.2 Het belang van dit onderzoek voor school.....	38
6.3 Reflectie op de eigen ontwikkeling	38
Literatuur	40
Bijlagen	43
Bijlage 1 Vragenlijst voor jongeren en ouders vanuit de zorg	43
Bijlage 2 Grafische weergave vragenlijst vanuit de zorg.....	50
Bijlage 3 BRIEF vragenlijst leerkracht	52
Bijlage 4 BRIEF vragenlijst ouders	54
Bijlage 5 BRIEF vragenlijst zelfrapportage	56
Bijlage 6 BRIEF grafische weergave	58
Bijlage 7 Het Onderwijsperspectiefplan	60

Bijlage 8 Checklist Docentenvaardigheden	64
Bijlage 9 Vragen aan invullers van de verschillende lijsten.....	70
Bijlage 10 Uitslagen van de nulmeting	71
Bijlage 11 Uitslagen van de eindmeting	80
Bijlage 12 Vergelijking van de uitslagen per leerling.....	88
Bijlage 13 Vragen aan leerlingen met betrekking tot de persoonlijke doelen	93
Bijlage 14 Antwoorden op de vragen aan leerlingen mbt de persoonlijke doelen ..	94

Samenvatting

De door school gewenste kettingBRIEF is een onderzoek naar de inzetbaarheid van het instrument BRIEF om het Executief Functioneren van leerlingen te kunnen volgen. Hierbij was de onderzoeksvraag:

“Op welke wijze kan de BRIEF worden ingezet om de voortgang in de ontwikkeling van studievaardigheden te monitoren.”

Het onderzoek is enerzijds geslaagd te noemen, anderzijds moet vastgesteld worden dat niet alle deelvragen goed beantwoord kunnen worden. Tijdsdruk en andere omstandigheden waren daar debet aan. Toch kan al met al gesteld worden dat het onderzoek desalniettemin is geslaagd is. De hoofdvraag is namelijk positief beantwoord en een aantal deelvragen eveneens.

Een positief uitvloeisel voor de leerlingen is dat zij zich meer bewust zijn geworden van hun sterke en zwakke kanten en belangrijker nog dat zij en ook hun ouders na afloop van de onderzoeksperiode aangeven vooruit te zijn gegaan op één of meerdere categorieën van Executief Functioneren.

Concluderend kan gesteld worden dat de BRIEF wel degelijk een geschikt instrument is om het Executief Functioneren bij leerlingen te volgen. Hoe het onderzoek is verlopen kunt u op de navolgende pagina's lezen. Ik wens u naast veel leesplezier, vooral ook rust en beleid toe mocht u naar aanleiding van dit onderzoek besluiten om op de eigen school voor het volgen van het Executief Functioneren de BRIEF te willen implementeren. Het loont zeker, maar implementatie moet zorgvuldig gebeuren, opdat hiervoor naast draagvlak ook draagkracht bestaat binnen het team.

Inleiding

Mijn naam is Marc Kleefstra en ik ben 51 jaar oud. Ik werk sinds 1990 in het onderwijs. Aanvankelijk in het regulier basisonderwijs en sinds 2003 in het (voortgezet) speciaal onderwijs. De school waar ik werk biedt onderwijs aan binnen het Cluster4, met andere woorden wij bieden onderwijs aan leerlingen tussen 12 tot en met 20 jaar met een gedragsstoornis. Voor een deel van onze leerlingen is onze school een opstap naar een baan, voor een ander deel van de leerlingen is het vastgestelde uitstroomprofiel vervolgonderwijs.

De functie die ik op school heb is groepsleerkracht / mentor van een examenklas VMBO-TL met leerlingen met ASS (internaliserende gedrags)problematiek. In die functie verzorgde ik in het verleden alle theorielessen, met ingang van dit schooljaar hebben wij als leerkrachten echter specialisaties, waardoor ik naast de mentortaken nog slechts 65% van de lessen aan de eigen mentorgroep verzorg. Daarnaast geef ik in twee andere examenklassen de vakken wiskunde en geschiedenis. Verder vervul ik binnen de stichting waar de school toe behoort de rol van specialist wat inhoudt dat ik stichtingsbreed aan projecten werk welk tot doel hebben de kwaliteit van ons onderwijs te vergroten.

Mijn onderzoek vindt plaats op de school waar ik werkzaam ben en meer specifiek in de eigen mentorgroep. Het onderzoek gaat over het in kaart brengen van de ontwikkelingen in het Executief Functioneren. Voorafgaand aan het onderzoek heb ik vooronderzoek gedaan naar hoe ex-leerlingen het op het regulier vervolgonderwijs doen en dat heeft ook buiten de school plaatsgevonden. Het vooronderzoek had tot doel het verbreden van kennis omtrent de vaardigheden en mogelijke randvoorwaarden die nodig zijn om te kunnen doorstromen naar het regulier vervolgonderwijs. Zo heb ik gesproken met en/of heb ik bezocht:

- een andere specialist binnen de stichting die een project heeft gedaan over terugstromen naar regulier onderwijs,
- coaches op het lokale MBO College,
- ouders en begeleiders van kinderen met ASS tijdens het Autisme Café
- informatieavonden omtrent het zelfstandig worden van Kwintes

- werkconferentie Speciaal Gewoon georganiseerd door het KPC.

Uit dit vooronderzoek is mij gebleken dat er veel individuele verschillen zijn tussen leerlingen en de mate waarin zij succesvol kunnen doorstromen naar regulier vervolgonderwijs. Onder andere Clijsen en Leenders (2006) en De Bruin (2004) schrijven dat de oorzaak hiervoor gezocht moet worden in een beperkte ontwikkeling van de executieve functies en het hebben van moeite met de centrale coherentie. Anders gezegd schrijven zij dat deze leerlingen moeite hebben met het plannen en organiseren van taken en moeilijk de samenhang van verschillende zaken kunnen ontdekken.

Als school hebben wij ons ten doel gesteld om leerlingen onderwijs te bieden dat bij hen past en hen zo goed mogelijk voorbereid op hun toekomst. Aangezien de leerlingen waaraan ik les geef vrijwel allemaal zonder uitzondering in hun onderwijsperspectiefplan beschreven hebben staan dat zij zullen uitstromen naar vervolgonderwijs bracht dit mij bij het onderwerp van het onderzoek: **"Het volgen van de ontwikkeling van de executieve functies van mijn leerlingen."** Dit is mede ingegeven doordat in de praktijk leerlingen regelmatig problemen hebben met het maken van een planning en het zich houden aan de gemaakte planning.

Ik heb dit onderwerp gekozen omdat:

- ik het als een uitdaging zie om de leerlingen zo goed als mogelijk is voor te bereiden op een stuk zelfstandigheid
- het onderwerp naar mijn mening ook van toepassing is op leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek
- ik twee dochters heb die hoewel zij Cluster4 gediagnosticeerd zijn regulier voortgezet onderwijs volgen, maar wel met dezelfde problematiek te maken hebben.

Ik hoop dat de uitkomst van het onderzoek mij in staat stelt mijn leerlingen zodanige begeleiding aan te bieden dat dit meetbare resultaten geeft in de ontwikkeling van de executieve functies. Een goede ontwikkeling van de executieve functies zal bijdragen aan het versterken van de basisbehoeften van de leerling: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004). Over het algemeen kan de vaststelling worden gedaan dat de maatschappij niet tot in het oneindige rekening houdt met alle mogelijke

handicaps die mensen kunnen hebben. Dit gaat zeker op voor ASS gerelateerde handicaps die mensen (kunnen) hebben. Voor de leerlingen in de klas waaraan ik les geef betekent dit onder andere dat zij:

- de kans lopen niet begrepen te worden,
- zelf niet begrijpen waarom die ander hen niet begrijpt,
- ondanks hun intellectuele vermogens niet daar terecht komen waar zij graag zouden willen.

Indien enigszins mogelijk zou ik hen hiervoor willen wapenen door naast aandacht te geven aan cognitieve zaken, zeer zeker ook aandacht te besteden aan de sociaalemotionele ontwikkeling, meer in het bijzonder aan de ontwikkeling van de executieve functies.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding van dit onderzoek. De probleemstelling, de huidige situatie en de gewenste situatie waaruit de onderzoeksvraag is ontstaan worden hierin beschreven. De onderzoeksvraag wordt vervolgens opgesplitst in verschillende deelvragen, welke tevens zullen worden benoemen.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Tijdens het schrijven van het onderzoeksvoorstel stond mij een onderzoek voor ogen naar de goede doorstroming van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs. Dit zou een te breed onderzoek worden voor deze Master Special Educational Needs. Om deze reden werd al meer en meer de focus toegespitst op een specifiek onderdeel, te weten de planningsvaardigheid van de leerlingen waaraan ik lesgeef. Het merendeel van deze leerlingen in het VSO hebben in het voor hun op maat geschreven onderwijsperspectiefplan staan dat zij uitstroombestemming vervolgonderwijs hebben. Middels het afleggen van staatsexamens, verdeeld over meerdere jaren, hopen zij ook een VMBO-TL examen bijeen te 'sprokkelen' dat hen toegang verschaft tot de gewenste opleiding op MBO-niveau.

In overleg met de onderzoekbegeleiding vanuit Fontys, met de critical friends en het thuisfront kreeg het idee om niet zo zeer specifiek naar de planningsvaardigheid te kijken, maar juist naar in de praktijk gebruikte middelen om vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen steeds meer vorm. Voldoen deze middelen voor het doel dat wordt beoogd of zijn er wellicht andere middelen noodzakelijk om goed in beeld te krijgen welke vaardigheden de leerling op welk niveau beheerst.

Op internet en in de literatuur is ASS een populair onderwerp (o.a. de Bruin 2005, Delfos 2002, Clijsen en Leenders 2006). Ouders en professionals op het gebied van ASS zijn zich ook gaan verenigen zoals bijvoorbeeld in de Nederlandse Vereniging voor Autisme, het Landelijk Netwerk Autisme, maar bijvoorbeeld ook lokaal door de laagdrempelige Autisme Cafés. Tijdens bezoeken aan het lokale Autisme Café viel het op dat veel ouders 'klagen' over tekorten bij hun kinderen in de executieve functies (al benoemde men dit niet bij die naam). Vanuit de aanwezige professionele

zorg werd hier weliswaar begripvol op gereageerd, maar nooit werd in mijn aanwezigheid een koppeling gemaakt tussen ASS, Executief Functioneren en testmethoden hiervoor. Dit terwijl de BRIEF landelijk ook in GGZ praktijken gebruikt wordt.

De begrippen Executief Functioneren en de BRIEF worden in hoofdstuk 2 behandeld.

1.2 Huidige situatie en probleemstelling

Op de school in het midden van het land waar ik werk verzorgen wij onderwijs aan leerlingen met een Cluster4 indicatie. Het onderwijs aan onze school staat niet op zichzelf. Wij maken deel uit van een stichting met meerdere scholen die alle onderwijs aan leerlingen met een Cluster4 indicatie verzorgen. Elke school heeft wel een 'specialisatie' opdat het eenvoudiger wordt een hoge kwaliteit van onderwijs naar te streven. De school waar ik werk verzorgt onderwijs op VMBO niveau, de groepen waaraan ik lesgeef, volgen specifiek onderwijs op examenniveau TL. De bestemming voor veel van onze leerlingen is het MBO.

In overleg met de eigen school en de opleiding heb ik besloten te gaan onderzoeken wat wij op school doen ter voorbereiding op het vervolgonderwijs, naast het vergroten van vakkennis tot examenniveau. Tijdens een verkennend onderzoek bleek al gauw dat de school waar ik werk wel in algemene zin werkt aan diverse vaardigheden met behulp van de methoden Leefstijl (Banens en Warneke, 2010) en Breingeheimen (Schulte, 2012). Duidelijk werd echter ook dat dit niet altijd of zelfs helemaal niet op de behoeften van de individuele leerling wordt toegespitst.

Het middel dat de school gebruikt om in kaart te krijgen welke sociale vaardigheden de individuele leerling beheerst, is een digitale vragenlijst vanuit de zorg (bijlage 1). Deze vragenlijst wordt ingevuld door de leerling en/of de leerkracht. Beiden krijgen dezelfde vragen voorgelegd. De 144 vragen van deze lijst zijn opgedeeld in een zestal onderdelen, te weten:

- Zelfzorg en gezondheid
- Huishoudelijke vaardigheden
- Cognitieve vaardigheden
- Maatschappelijke vaardigheden
- Omgaan met anderen
- Psychische aspecten

De antwoorden die worden gegeven worden verwerkt in een grafische weergave (bijlage 2) waarin onderscheid gemaakt wordt tussen positieve en negatieve antwoorden. Hoewel geen van de vragen in de lijst specifiek is toegespitst op het onderwijs, hebben wij de grafische weergave bij deze vragen lijst wel als uitgangspunt genomen bij gesprekken met leerlingen. Ook wanneer het ging om adviesgesprekken ten aanzien van het vervolgonderwijs.

In het verleden heeft een aantal leerlingen de vervolgopleiding op het MBO goed afgesloten. Ons is echter ook duidelijk geworden dat het aantal leerlingen dat de vervolgopleiding niet afmaakt minstens zo groot is. Uit de contacten die wij hebben met het MBO blijken in het algemeen een paar zaken ten aanzien van de studenten, nl:

- Veel studenten hebben onvoldoende zicht op het werk dat bij de opleiding hoort.
- Veel studenten hebben onvoldoende vaardigheden om te informeren bij docenten naar verwachtingen die men heeft ten aanzien van het functioneren van de student, c.q. de verwachting die men heeft ten aanzien van de afsluiting van de module die men volgt.
- Veel studenten die voortijdig afhaken hebben onvoldoende studievoordigheid.

Dit is niet hetgeen de school voor ogen heeft dat dit de leerlingen die bij ons op school hebben gezeten overkomt!

1.3 Gewenste situatie

De gewenste situatie is uiteindelijk dat de school leerlingen aflevert die "alles" in huis hebben om een vervolgopleiding succesvol af te ronden. Dit betekent echter ook dat het werken aan algemene vaardigheden nodig om te kunnen slagen in het vervolgonderwijs meer toegespitst zal moeten worden op de individuele leerling. Dit is echter alleen mogelijk indien de ontwikkeling van deze vaardigheden specifiek in kaart gebracht kunnen worden dan tot nu toe het geval is.

Via de opleiding ben ik gewezen op het bestaan van de BRIEF Vragenlijst executieve functies voor kinderen van 5 tot en met 17 jaar (Smidts & Huizinga, 2009). Dit is een geheel bestaande uit:

- Een handleiding in twee delen,
- een vragenlijst (bijlage 3) en profielformulier voor leerkrachten,
- een vragenlijst (bijlage 4) en profielformulier voor de ouders en
- een zelfrapportage (bijlage 5) en profielformulier voor kinderen van 11 tot en met 17 jaar.

De vragen zijn verdeeld in een achttal onderwerpen:

- inhibitie (natuurlijke remming)
- flexibiliteit
- emotieregulatie
- initiatief nemen (alleen in ouder- en leerkrachtversie)
- werkgeheugen
- plannen en organiseren
- ordelijkheid en netheid
- gedragsevaluatie
- taken afmaken (alleen in zelfrapportage)

Ook in dit geval worden de antwoorden verwerkt tot een grafische weergave (bijlage 6) welke inzicht geeft in het executief functioneren van de leerling. Het grote verschil met de vragenlijst vanuit de zorg is dat de BRIEF Vragenlijst genormeerd is. De BRIEF is weliswaar niet door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) genormeerd, maar de normering heeft plaatsgevonden op basis van een representatieve steekproef in het regulier onderwijs.

Het doel van de BRIEF Vragenlijst is (Smidts & Huizinga, 2009):

- **screening:** van mogelijke problemen met executieve functies
- **diagnose** (mits aangevuld met andere gegevens)
- **behandeling:** voor het richting geven aan de behandeling

1.4 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van het voorgaande is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Op welke wijze kan de BRIEF worden ingezet om de voortgang in de ontwikkeling van studievaardigheden te monitoren.”

Het doel op de korte termijn van dit onderzoek is dat de school en ik meer inzicht verkrijgt in de ontwikkeling van executieve functies en het volgen daarvan. Het doel op de lange termijn is dat de school de leerlingen die daar het onderwijs volgen alle mogelijke tools in handen heeft gegeven om succesvol in het vervolgonderwijs te kunnen functioneren en daarmee ook later in de maatschappij. Het onderzoek spitst zich in eerste instantie toe op leerlingen met ASS met het uitstroomperspectief vervolgonderwijs, maar op termijn zullen mogelijk ook leerlingen met het uitstroomprofiel arbeid of dagbesteding hier de vruchten van kunnen plukken.

Mijn onderzoek is geslaagd als blijkt dat de BRIEF een goed middel is om de ontwikkeling van de executieve functies te volgen. Helemaal geslaagd zou het zijn indien ik samen met het team ook de middelen vind om deze executieve functies te ontwikkelen. Indien aan dit laatste streven tijdens het onderzoek niet of naar mijn mening onvoldoende kan worden voldaan, dan is dit reden voor een vervolgonderzoek.

1.5 Deelvragen

De volgende deelvragen moeten dan worden beantwoord:

- Op welke wijze kunnen wij het voor leerlingen inzichtelijk maken welke executieve functies verder ontwikkeld moeten worden.
- Op welke wijze kunnen wij als team gericht aan deze ontwikkeling bij leerlingen werken.
- Op welke wijze kunnen ouders bijdragen aan de ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen.

Het antwoord op de derde deelvraag lijkt wellicht voor de handliggend in de zin dat ouders en school goed samenwerken op dit gebied, maar ik sluit op voorhand niet uit dat het hiertoe beperkt blijft en heb om die reden de deelvraag opgenomen.

Hoofdstuk 2 Literatuur onderzoek.

In dit hoofdstuk worden twee belangrijke, in het onderzoek terugkerende begrippen, toegelicht aan de hand van literatuuronderzoek. Dit zijn de begrippen Executief Functioneren (EF) en de Behaviour Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF). Over autistisch spectrum stoornis is inmiddels zoveel beschreven, dat veronderstelt mag worden dat dit bij de lezer bekend is. In paragraaf 2.2.1 komt wel de correlatie tussen ASS en EF aan de orde. In paragraaf 2.3 wordt de koppeling tussen theorie, praktijk en persoon, de triade, behandeld.

2.1 Executieve functies, wat is dit?

2.1.1 Executief functioneren.

Executieve functies bestaan uit het vermogen om als mens bewust en doelgericht problemen op te lossen. Het wordt ook wel een paraplubegrip genoemd, waaronder alle zelfregulerende en controlerende functies vallen die zorgen dat emotionele respons, openlijk gedrag en cognitieve activiteit georganiseerd en gestuurd worden (Gioia, Isquith, Kenworthy & Barton, 2002). In wetenschappelijke kringen bestaat een discussie over het feit of er hier sprake is van een centraal executief proces of dat het gaat om een proces bestaande uit meerdere delen (Geurts, Corbett & Solomon, 2008). Ondanks de discussie in de wetenschappelijke kringen bestaat er overeenstemming met betrekking tot een aantal executieve subdomeinen, zoals het vermogen om gedrag te initiëren en vast te houden, concurrerende acties of stimuli te inhiberen, relevante taakdoelen selecteren, probleemoplossende strategieën plannen en organiseren, flexibiliteit om van strategie te veranderen wanneer dat nodig is en het vermogen om eigen gedrag te reguleren en te evalueren. (Gioia et al, 2002).

2.1.2 Ontwikkeling van executieve functies.

De ontwikkeling van de EF begint bij de geboorte en loopt voor sommige functies door tot ver in de adolescentie. De ontwikkeling wordt steeds verder verfijnd, waardoor kinderen in staat zijn zich beter aan te passen aan de omgeving en tegelijkertijd leren hun emoties en gedrag te reguleren (Smidts & Huizinga, 2009). Inhibitie van een motorische respons komt als eerste EF tot volledige rijping. Veel

van het overige EF begint zich te ontwikkelen rond het vierde levensjaar. Groeispurten worden waargenomen tussen het zevende en negende jaar. Een aantal is in principe wel af rond om de vroege pubertijd, maar rijpt dan nog wel na, zoals bijvoorbeeld de informatieverwerking.

2.2 De BRIEF

De alledaagse gedragsmoeilijkheden die de aanleiding vormen voor onderzoek naar EF bij leerlingen met, of in combinatie met autistisch spectrum stoornis, is volgens critici niet te vangen in bestaande laboratoriummetingen (Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner, 2002; Liss, Fein, Allen, Dunn, Feinstein, Morris, Waterhouse, & Rapin, 2001; Malloy & Grace, 2005). Hierdoor is behoefte ontstaan aan meting van het functioneren in de dagelijkse setting, zoals bijvoorbeeld gedaan wordt met (ouder)vragenlijsten als de BRIEF. In paragraaf 2.2.1 wordt hier dieper op ingegaan.

2.2.1 Onderzoek naar EF bij kinderen met autistisch spectrum stoornis

In de vorige eeuw zijn er onderzoeken gedaan naar het EF specifiek bij kinderen met autistisch spectrum stoornis. Dit vanwege het feit dat de heersende theorieën op het gebied van autisme, Theory of Mind, zwakke centrale coherentie en EF, dus ook vanuit het uitgangspunt EF verschillende problematische gedragingen van mensen met een autistisch spectrum stoornis proberen te verklaren (Delfos, 2002).

De bij deze onderzoeken gebruikte onderzoeksgroepen en controlegroepen lopen echter met enige regelmaat sterk uiteen als het gaat om intelligentie- en ontwikkelingsniveau, leeftijd en psychiatrische problematiek. Dit maakt het trekken van een conclusie welke geldt voor alle kinderen met autistisch spectrum stoornis heel lastig. Onderzoeksresultaten tonen aan dat mensen met een autistisch spectrum stoornis vaak problemen hebben met planning, cognitieve flexibiliteit, werkgeheugen en verbale vloeiendheid: alleen zijn deze resultaten niet eenduidig. De vraag is dan ook meerdere keren gerezen of met de bij de onderzoek gebruikte materialen wel wordt gemeten wat men verwacht te meten (Geurts, Corbett & Solomon, 2008; Geurts, Begeer & Stockmann, 2009; Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley & Howlin, 2009). Zo worden er bij afname van neuropsychologische tests ongewild ook andere functies en processen gemeten, zoals IQ, motivatie en de mentale alertheid (arousal). Hierdoor is niet altijd helder waaraan voorkomende gebrekkige

testprestaties precies te wijten zijn. Bovendien zijn de uitkomsten van de verschillende onderzoeken regelmatig tegenstrijdig met elkaar.

2.2.2 Historie van de BRIEF

De Nederlandse versie van de BRIEF (Smidts & Huizinga, 2009) is een vertaling met aanpassing van de oorspronkelijk Amerikaanse uitgave. De vragenlijst is bedoeld voor jongeren in de leeftijdsgroep 5 tot en met 17 jaar. Het onderzoek bestaat uit een vragenlijst voor de ouders, een vragenlijst voor de leerkracht en voor de groep 11 tot en met 17 jarigen ook voor de jongere zelf. De vragenlijst voor leerkrachten in de nieuwste versie levert slechts nog een score voor leerlingen tot 11 jaar. Voorheen kon deze lijst voor de hele groep leerlingen gebruikt worden. Dit maakt het noodzakelijk dat ouders hun medewerking verlenen. Elke vragenlijst bestaat uit 68 tot 75 vragen. Hierbij wordt gevraagd naar een beleving van de ondervraagde ten aanzien van de diverse schalen, waarmee inzicht wordt verkregen in het EF van de leerling. De verschillende lijsten leveren scores op acht schalen zijnde: 'inhibitie', 'cognitieve flexibiliteit', 'emotieregulatie', 'initiatief nemen', 'werkgeheugen', 'plannen en organiseren', 'ordelijkheid en netheid' en 'gedragsevaluatie'. Deze scores worden omgezet in T-scores¹ welke met elkaar vergeleken kunnen worden. Tevens worden deze scores samengevat in een tweetal indexen en een totaal score. De beide indexen zijn de gedragsregulatie index (inhibitie, cognitieve flexibiliteit en emotieregulatie) en de metacognitie index (de overige 5 schalen). De BRIEF kan worden gebruikt voor screening van mogelijke problemen met EF, het stellen van een diagnose (op voorwaarde dat de resultaten van de BRIEF worden aangevuld met andere gegevens) en voor het aangeven van een richting bij de behandeling.

De BRIEF is eerder in onderzoek gebruikt door Isquith, Gioia en Espy (2004). Zij hebben de BRIEF aangepast voor de leeftijdsgroep tot 5 jaar. De daaruit voortvloeiende versie heeft vijf schalen waarop gescoord wordt, namelijk: 'inhibitie', 'cognitieve flexibiliteit', 'emotieregulatie', 'werkgeheugen' en 'plannen en organiseren'. Voor de klinische groep die bestond uit kinderen met autistisch spectrum stoornis, ADHD of een taalstoornis werden op alle schalen verhoogde scores gerapporteerd in vergelijking met de niet-klinische controlegroep. Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner (2002) bestudeerden de relaties tussen

¹ T-scores zijn genormaliseerde standaardscores die zo gekozen zijn dat de gemiddelde score op 50 ligt en een standaardafwijking van het gemiddelde van 10.

aanpassingsgedrag bij kinderen met autistisch spectrum stoornis en executieve vermogens. Hiervoor vergeleken zij de scores op de BRIEF met scores op de Vineland Adaptive Behavior Scales – Interview Edition (VABS). Deze vragenlijst vraagt ouders naar het alledaags functioneren van hun kinderen. Er werden verschillende correlaties gevonden. Uit deze correlaties valt af te leiden dat de BRIEF een “voorspellende” waarde heeft, waarmee wordt bedoeld dat indien een kind nog niet is gediagnosticeerd met ASS de uitkomsten van de BRIEF aanleiding kunnen zijn voor verder onderzoek bij het kind, indien het kind in het risicogebied scoort. Omgekeerd betekent dit ook dat wanneer een kind met ASS de BRIEF invult, de uitkomsten een redelijk beeld geven van de capaciteiten van dit kind ten aanzien van diverse schoolse vaardigheden zoals bijvoorbeeld plannen en organiseren, waardoor een inschatting gemaakt kan worden of dit kind in het regulier onderwijs zou kunnen “overleven”. Indien de wens bestaat bij ouders en kind dat een kind naar het regulier onderwijs gaat in plaats van naar het speciaal onderwijs, dan kan de BRIEF ingezet worden om ontwikkelingspunten hiervoor in beeld te brengen.

2.2.3 Het theoretisch werkconcept van dit onderzoek.

De theorie, zoals hiervoor beschreven, heeft aangetoond dat het EF een groeiproses is. Processen kunnen worden bijgestuurd en dat is wat in dit onderzoek getracht wordt. Bij de leerlingen wordt een nulmeting gedaan met behulp van de BRIEF. De uitkomsten hiervan worden met de leerlingen besproken. Aan de hand van de uitkomsten zullen doelen op maat worden vastgesteld. Dit zal gebeuren in een oplossingsgericht gesprek, opdat de leerling zich eigenaar zal voelen van deze doelen.

De doelen, welke samen met de leerling worden opgesteld, worden opgenomen in het onderwijsperspectiefplan (OPP) (bijlage 7). Als leerkracht zal ik het werken aan deze doelen door de leerlingen moeten begeleiden door de leerling te faciliteren in zijn pedagogische en didactische behoeften en door de leerling te motiveren. Dit kan ik doen doordat ik als leerkracht met deze leerlingen al een relatie heb opgebouwd, waaruit blijkt dat zij door mij gezien worden. Dit durf ik te beweren op grond van uitspraken van zowel ouders als leerlingen zelf. De methode BREINGEHEIMEN (Schulte, 2012) kan hierbij worden ingezet, evenals andere methoden zoals ZELFSTANDIG PLANNEN (Boyer, Kuin & van der Oord, 2013). Welke keuzes gemaakt worden heeft alles te maken met de vast te stellen doelen van de

leerlingen. Waar mogelijk worden de leerlingen gegroepeerd, waar nodig worden zij individueel begeleidt. In alle gevallen zal steeds gebruik worden gemaakt van het model van actieve directe instructie (ADI-model). In dit model wordt steeds gerefereerd aan wat eerder besproken is, wat de doelen zijn voor die les en wordt aan het eind gecheckt of de vooraf gestelde doelen ook daadwerkelijk zijn behaald door de leerling zelf te laten vertellen wat hij heeft geleerd.

De pedagogische en didactische behoeften worden door de aan de school verbonden gedragswetenschapper beschreven in het OPP. Twee maanden na het vaststellen van de doelen zullen de leerlingen bevraagd worden over hoe zij deze werkwijze beleven. Eventueel zullen hierdoor wijzigingen in de aanpak plaatsvinden, afhankelijk van de behoefte van de leerling. Tot slot zal ongeveer een maand later een eindmeting met behulp van de BRIEF plaatsvinden. Deze eindmeting wordt besproken met leerling en ouders.

2.2.4 Docentvaardigheden

Docenten moeten over allerlei vaardigheden beschikken om leerlingen te begeleiden in hun weg naar zelfstandige burgers van Nederland. Dit geldt voor elke docent in alle soorten onderwijs, hoewel er uiteraard nuance verschillen zullen bestaan in de onderlinge verhoudingen van deze vaardigheden. Zowel in literatuur met betrekking tot handelingsgericht werken als ook met betrekking tot oplossingsgericht werken worden vaardigheden van docenten behandeld. Lemov (2012) doet dit ook in, alleen spreekt hij over technieken. De docentvaardigheden zijn onderverdeeld in vijf domeinen, echter geven de opstellers van deze checklist (bijlage 8) die is verschenen in het boek *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*, (Pameijer, van Beukering, van der Wulp & Zandbergen, 2012) ook heel duidelijk aan dat deze onderverdeling discutabel is, aangezien er veel onderlinge verbondenheid bestaat. De vijf domeinen zijn:

- Werkconcept en grondhouding
- Klassenmanagement
- Instructie en begeleiding
- Motiveren van leerlingen en
- Verbinden van visie op school- en klassenniveau

Binnen de vijf domeinen worden vervolgens meerdere vaardigheden onderscheiden. De praktijk leert ons dat niet alle leerkrachten alle vaardigheden (in gelijke mate) beheersen. Op zich is dit niet erg, het zorgt voor variatie en voor leermogelijkheden. Voor een leerling met ASS is het noodzakelijk dat de leerkracht orde en structuur aanbiedt. Dit geeft de leerling houvast (de Bruin, 2004). Overigens geldt dit in mijn persoonlijke beleving voor alle leerlingen. Met name de vaardigheden in de domeinen klassenmanagement en instructie en begeleiding krijgen dan een extra importantie. Dit laat onverlet dat de andere vaardigheden ook belangrijk zijn voor het goed begeleiden van leerlingen met ASS.

2.3 Triade

Delfos (2002) toont duidelijk aan dat leerlingen met ASS over het algemeen moeite hebben met EF. In de praktijk bemerk ik dit ook. De leerlingen in de klas hebben moeite met het plannen van de leerstof, ondanks het feit dat zij vooraf duidelijk weten wanneer bijvoorbeeld een toets wordt afgenomen. Ondanks het feit dat in de klas tussentijds meerdere malen aandacht gegeven wordt aan dit onderwerp. Keer op keer moet ik dan vaststellen dat op een enkele uitzondering na de leerlingen de planning niet op orde hebben. Een mooi voorbeeld hierbij is de literatuurlijst Nederlands. Hierop moeten 10 titels komen te staan voor het mondeling examen. Aan het begin van het schooljaar wordt een planning uitgereikt met daarin aangegeven de data waarop de boeken uit moeten zijn. Een enkele leerling houdt zich hier uitstekend aan en ervaart vervolgens geen stress bij het vervolmaken van zijn literaturopdracht voor Nederlands. Het merendeel van de leerlingen, 7 van de 9, moet echter keer op keer aangespoord worden om de boeken te lezen. De sluitingsdatum is met de lesstofplanning voor dat jaar bekend gemaakt aan de leerlingen. Uiteindelijk slagen 8 van de 9 leerlingen er in om tijdig de boeken gelezen te hebben. De resterende leerling slaagt er wel in om een lijst samen te stellen, maar zal in de periode tussen inleveren en het daadwerkelijk mondeling examineren nog de nodige boeken moeten lezen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethodologie behandeld waarmee antwoord verkregen wordt op de onderzoeksvraag:

“Op welke wijze kan de BRIEF worden ingezet om de voortgang in de ontwikkeling van studievaardigheden te monitoren.”

3.1 Verantwoording van het gekozen paradigma

Het kritisch emancipatorische paradigma wordt gekenmerkt door de subjectief geladen en contextgebonden waarden. Deze vorm van onderzoek heeft namelijk als hoofdkenmerk dat het bedoeld is de onderwijspraktijk te verbeteren (De Lange, et al., 2011).

In de inleiding en in hoofdstuk 2 is al aangegeven dat het verbeteren van mijn professioneel handelen in zake de ontwikkeling van executieve functies bij leerlingen centraal staat. De waarden van dit onderzoek zijn contextgebonden, omdat er gebruik wordt gemaakt van de subjectieve meningen en kennis van participanten, zoals bijvoorbeeld leerlingen en ouders. Derhalve past kritisch-emancipatorische paradigma het best als uitgangspunt voor het onderzoek.

De Lange et al. (2011, pag. 60) schrijven over onderzoeken binnen dit paradigma het volgende: *Binnen deze vorm van onderzoek speelt kritische reflectie een belangrijke rol. Dit is nooit vanzelfsprekend en altijd problematisch.* Kritisch naar de eigen organisatie en het eigen handelen kijken op een positieve, opbouwende manier is precies hetgeen ik wil bereiken met dit onderzoek, om van daaruit verder te kunnen gaan. De gekozen methodiek zal hier ook bij aan moeten sluiten.

3.2 Verantwoording van de gekozen methodiek

In de uitvoering van onderzoek zijn verschillende methodieken te noemen, waarbij onder methodiek de wijze van gegevensverzameling wordt verstaan (De Lange et al., 2011):

- kwalitatief onderzoek
- kwantitatief onderzoek
- mixed methods

Bij kwalitatief onderzoek is het doel inzicht te krijgen in relaties, opinies, procedures, etc., terwijl het doel bij kwantitatief onderzoek meer is om op basis van gegevensinterpretaties iets te weten te komen over het onderzoeksprobleem. In beide gevallen worden de verzamelde gegevens in verband gebracht met het onderzoeksprobleem en moet dit leiden tot een oplossing van het onderzoeksprobleem, waar dit mogelijk is. Beide onderzoeksmethodieken zijn gelijkwaardig en kunnen naast elkaar worden gebruikt, dan wordt gesproken over mixed methods.

In dit onderzoek wordt gekozen voor de benadering via de mixed methods. De BRIEF zelf zal cijfermatige gegevens opleveren (kwantitatieve gegevens), maar de gesprekken met leerlingen en ouders over de uitkomsten en de gesprekken met coaches over hoe het gaat met oud-leerlingen die zijn uitgestroomd naar een reguliere vorm van onderwijs leveren juist meer een beleving op die niet goed meetbaar is (kwalitatieve gegevens).

3.3 Verantwoording van de gekozen strategie

De keuze voor een strategie van onderzoeken is het kiezen voor een systeem van regels en methodes die het verzamelen en analyseren van data structureert en faciliteert (De Lange et al., 2011). De strategie van dit onderzoek is het ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek is een samenhangend geheel waarbij een praktijkprobleem wordt bestudeerd in de context waarin het voorkomt. Het ontwerp, de evaluatie en de bijstelling ervan worden bekeken in de totale praktijk waarin zij

een rol speelt. Het onderzoek kan gekarakteriseerd worden door de CIMO-logica (Van Aken, 2007; Denyer, Tranfield & Van Aken, 2008). Hierin verwijst CIMO naar het volgende:

C verwijst naar context

I verwijst naar interventie

M verwijst naar mechanisme

O verwijst naar outcome (uitkomst)

Ontwerponderzoek richt zich veelal op de verbetering van de beroepspraktijk en combineert vaak de praktijk en de theorie. Ontwerponderzoek levert een bruikbaar product op dat aantoonbaar beter is dan het eerder in gebruik zijnde product. In dit geval zal het onderzoek als bruikbaar product de conclusie opleveren dat de BRIEF opleveren, mits inderdaad de conclusie is dat deze geschikt is om het EF te volgen. Ontwerponderzoek is afkomstig uit de techniek, maar blijkt ook in de sociale wetenschappen zijn diensten te bewijzen (De Lange et al., 2011)

De Lange et al. beschrijven een aantal fasen in dit onderzoek, te weten:

- fase van vooronderzoek,
- ontwerpfase,
- evaluatiefase.

De fase van het vooronderzoek wordt vervolgens opgesplitst in een aantal deelfasen, waarin het gesignaleerde probleem wordt geanalyseerd en globaal al een verbetering in grote lijnen wordt beschreven. In hoofdstuk 1 van dit onderzoek is dit beschreven. Samenvattend is het gesignaleerde probleem dat leerlingen in regulier vervolgonderwijs en in mindere mate ook bij uitstroom naar regulier voortgezet onderwijs, tekort schieten in het EF. De context waarbinnen de interventies zullen moeten plaatsvinden zijn met name de mentorlessen. De grote lijn van het verbeterde product is dat er meer op maat naar de leerling gewerkt wordt met bestaande en nieuwe methoden en dat de voortgang gemeten kan worden. Literatuuronderzoek heeft opgeleverd dat de BRIEF voor het meten en evalueren van de voortgang ingezet kan worden (Boyer, Kuin, & van der Oord, 2013).

De kracht van ontwerponderzoek is volgens De Lange et al. dat het goed past bij praktijkgericht onderzoek dat gericht is op verbetering van de eigen beroepspraktijk. Het nadeel of de beperking waarmee je als onderzoeker te maken krijgt is volgens hen dat het onderzoek veel tijd vraagt en dat het te onderzoeken probleem door alle betrokken ook daadwerkelijk als een probleem dat verbetering nodig heeft wordt beschouwd wil met betrokken blijven.

3.4 Verantwoording van het gekozen instrumentarium

Door middel van het verzamelen van onderzoeksgegevens met passende instrumenten wordt getracht antwoord te krijgen op de deelvragen genoemd in paragraaf 1.5. Per deelvraag wordt/worden de gekozen instrumenten besproken en de daarbij behorende beweegredenen beschreven.

Op welke wijze kan het team het voor leerlingen inzichtelijk maken welke executieve functies verder ontwikkeld moeten worden.

De BRIEF zoals beschreven in paragraaf 2.2 zal moeten worden afgenomen bij alle leerlingen. Hierbij is het noodzakelijk dat ook de ouders de vragenlijsten invullen, opdat er een zo volledig mogelijk beeld ontstaat. De ingevulde vragenlijsten leveren kwantitatieve gegevens op (zie paragraaf 3.2). Invulling alleen geeft de leerling en de ouders nog geen inzicht in welke executieve functies verder ontwikkeld moeten worden. Dit komt pas als de resultaten worden besproken met hen. Tijdens de bespreking worden ook twee open vragen gesteld aan zowel de leerling als de ouder(s), namelijk:

1. Op welke momenten doen problemen zich nauwelijks voor?
2. Wat zijn de sterke kanten van de leerling?

De twee vragen leveren kwalitatieve gegevens op. Mogelijk leveren de antwoorden echter ook extra kapstokken op waaraan de ontwikkeling van EF gekoppeld kunnen worden.

Tijdens deze bijeenkomst zullen op basis van de uitkomsten ook de doelen worden geformuleerd waaraan gewerkt gaat worden. De leerlingen hebben zelf zeggenschap bij het formuleren van de persoonlijke doelen. De doelen zullen klein gehouden

worden, opdat de kans op succes hierdoor toeneemt. Dit is ontleend aan De Bruin (2004). De succesbeleving zal een positieve invloed hebben op de basisbehoefte Comptentie (Stevens, 1994). De zeggenschap in het geformuleerde doel is ontleend aan Le Fevere de Ten Hove et al. (2007). Door de leerling een stem hierin te geven wordt voldaan aan wat zij als volgt beschreven: *“De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen.”* Het sluit tevens aan op de basisbehoefte Autonomie en Competentie (Stevens, 1994).

Op welke wijze kunnen wij als team gericht aan deze ontwikkeling bij leerlingen werken.

Binnen de methode BREINGEHEIMEN (Schulte, 2012) zijn de nodige aanknopingspunten te vinden voor de ontwikkeling van het EF, echter de wijze waarop dit momenteel wordt toegepast op school is niet op de leerling gericht. Hierdoor is de huidige inzet van deze methode mogelijk weinig effectief. Leerlingen verliezen mogelijk te snel hun interesse, weten vaak onvoldoende het doel van de lessen en de methode. Wij zullen als team dus meer leerlinggericht moeten gaan werken, waarbij wij gebruik maken van de uitkomsten van de BRIEF en van het Actieve Directe Instructie (ADI) model om de leerlingen beter inzicht te geven in het doel van de lessen. Als team hebben wij hieraan weliswaar in 2012 een studiedag besteed (verzorgd door de CED-groep), maar in de praktijk blijken wij dit allen te weinig toe te passen. Lemov (2012) beschrijft 'technieken' die aansluiten bij het ADI model en gericht zijn op het beste in de leerling naar boven halen, zowel qua bereidheid om te leren alsook wat betreft de ontwikkeling om te kunnen leren. Door een en ander toe te passen en nadien de leerlingen te vragen naar hun beleving hierbij wordt gemeten (kwalitatieve gegevens) of de werkwijze succesvol is geweest. De eindmeting met behulp van de BRIEF levert eveneens inzicht op met betrekking tot het resultaat van de toegepaste technieken. Immers, de score op de BRIEF zou een verbetering moeten laten zien in het EF.

Op welke wijze kunnen ouders bijdragen aan de ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen.

Bakker, Denessen, Denissen, & Oolbekkink-Marchand (2013) hebben in hun onderzoek naar ouderbetrokkenheid geconcludeerd dat deze er zeker toe doet. Naarmate de ouderbetrokkenheid toeneemt, nemen ook de leerprestaties van de

leerlingen toe. Ouderbetrokkenheid is dus belangrijk als het gaat om leerprestaties, maar geldt dit ook voor de ontwikkeling van het EF. Mijn aanname is van wel. Dit zou dan terug te zien moeten zijn in de eindmeting met behulp van de BRIEF. Daarin moet naar voren komen dat ouders het EF van hun kind anders zijn gaan ervaren.

Tijdens een ouderavond heb ik ouders het doel van mijn onderzoek toegelicht en heb ik geprobeerd hen het belang ervan voor hun eigen kind te doen inzien. Alle ouders hebben naar aanleiding hiervan toegezegd mee te willen werken aan het onderzoek. De ouders zal gevraagd worden om digitaal de oudervragenlijst van de BRIEF te beantwoorden en om naast de reguliere voortgangsgesprekken in een schooljaar in ieder geval twee keer extra beschikbaar te zijn voor bespreking van de uitkomsten van de BRIEF gezamenlijk met hun kind. Verder zullen de ouders wekelijks een mail ontvangen waarin verslag wordt gedaan op welke wijze die week het werken aan het EF aan de orde is geweest en welke vorderingen hun kind heeft gemaakt of juist niet. De bedoeling van de mail is dat ouders op de hoogte worden gehouden van ontwikkelingen in de klas en op die wijze thuis in gesprekken over school kunnen aansluiten op deze ontwikkelingen.

Tijdens een les over dit onderwerp tijdens een mentoruur heb ik ook van de leerlingen enthousiaste reacties mogen ontvangen en van hen allen de toezegging ontvangen dat zij mee zullen doen. Gelet op de leeftijd van de leerlingen heb ik dit tijdens de genoemde ouderavond ook voorgelegd en alle ouders gaven aan geen probleem te hebben met het feit dat hun kind medewerking verleent aan dit onderzoek. De mentorgroep bestaat uit 9 leerlingen. Allen zullen worden betrokken in dit onderzoek.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit is eigenlijk de geldigheid van het onderzoek. Het voorliggende onderzoek is contextgebonden. Hierdoor is de interne validiteit van het onderzoek vergeleken met de externe validiteit aanzienlijk hoger. Interne validiteit verwijst naar criteria die binnen het onderzoek zijn opgesteld. Externe validiteit verwijst naar de toepasbaarheid van deze criteria in andere situaties (De Lange et al., 2011). Door tijdens het onderzoek steeds kritisch te blijven reflecteren, door mijn eigen

handelswijze steeds te bespreken met de aan school verbonden orthopedagoog en door gezamenlijk met haar ook steeds te kijken of de te zetten stappen ook zullen bijdragen aan een antwoord op de onderzoeksvraag is de interne validiteit van het onderzoek gegarandeerd.

Betrouwbaarheid is de mate waarin het herhaald uitvoeren van een zelfde onderzoek bij dezelfde persoon keer op keer hetzelfde resultaat zal opleveren. Als het goed is, zal dat in het voorliggende onderzoek juist niet aan de orde zijn. Dit maakt het onderzoek niet per definitie onbetrouwbaar. In de context van dit onderzoek wordt met behulp van het gevalideerde instrument de BRIEF gevraagd naar beleving bij ouders en leerlingen ten aanzien van EF. Beleving hoeft niet iedere keer exact hetzelfde antwoord op te leveren. Bij de betrouwbaarheid van deze kwalitatieve gegevens kunnen ten alle tijde vraagtekens worden geplaatst. Gelet op de positieve ontvangst van mijn onderzoek door ouders, maar ook door leerlingen, verwacht ik dat de te ontvangen antwoorden oprecht zullen zijn. Om er zeker van te zijn dat de gegeven antwoorden niet 'at random' zijn gegeven zit er ook een consistentiemeting (deze geeft aan hoe serieus de vragen zijn beantwoord) en een negativiteitsmeting (deze geeft aan of de problemen worden aangedikt of niet) opgenomen in de BRIEF. Deze beide metingen helpen de onderzoeker de data beter te interpreteren.

Het combineren van de testgegevens met enerzijds wat bestudering van de theorie heeft opgeleverd en anderzijds door in de praktijk de leerlingen te observeren, kunnen de oprechtheid van de beantwoording bevestigen.

3.6 Ethiek

Richting de leerlingen en ouders ben ik transparant geweest over het doel van dit onderzoek en mijn hoop met betrekking tot wat het in het belang van de leerlingen zal gaan opleveren.

Leerlingen en ouders zullen beiden passief participeren in het onderzoek middels het invullen van vragenlijsten (Harinck, 2009). Leerlingen en ouders zullen verder aanwezig zijn bij de presentaties van de BRIEF-uitkomsten. Dit gebeurt op individuele basis. De naam van de leerling is dan ook zichtbaar op dat moment. Op het moment dat de gegevens worden gebruikt in een onderzoeksverslag worden de namen echter vervangen door opeenvolgende letters. Deze worden niet vooraf

gedeeld met ouders en leerlingen, opdat zij hooguit zichzelf kunnen herleiden en geen andere leerlingen. Hierdoor wordt voldaan aan de regels die in het advies van de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het HBO worden beschreven. De regels zijn kort samengevat:

1. Onderzoekers dienen het professionele en maatschappelijke belang,
2. Onderzoekers zijn respectvol,
3. Onderzoekers zijn zorgvuldig,
4. Onderzoekers zijn integer,
5. Onderzoekers verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Ethische vraagstukken komen binnen alle regels voor, maar waar het hier gaat om leerlingen en ouders, zal met name moeten worden voldaan aan het gestelde bij regel 2. Overigens is deze regel nog eens in een negental aandachtspunten opgedeeld die helpen om bijvoorbeeld de belangen en de privacy van ouders en leerlingen te beschermen.

De toezegging is gedaan aan de ouders dat zij allen een kopie van het onderzoeksverslag zullen krijgen nadat deze is goedgekeurd door de opleiding.

3.7 Verspreiding

Uiteraard worden de resultaten steeds eerst met leerlingen en ouders besproken alvorens deze verder openbaar gemaakt gaan worden. Dit om de ethiek van het onderzoek te waarborgen, maar zeer zeker ook om de betrokkenheid levend te houden. Tussentijds zal wel voortdurend het overleg plaatsvinden met de aan school verbonden orthopedagoog, zoals ook beschreven in paragraaf 3.5. De leerlingen en ouders hebben hiermee ingestemd.

Leerlingen en ouders heb ik ook gevraagd of zij bezwaar zouden hebben tegen publicatie op de website van de hbo-kennisbank. Aangezien alle ouders hiermee akkoord zijn gegaan, zal dit ook gedaan worden. Zelf heb ik het als erg prettig ervaren, hoewel soms ook verwarrend, om andere onderzoeksverslagen in te kunnen kijken. Als het verslag van mijn onderzoek een hulpbron kan zijn voor anderen dan werk ik daar graag aan mee.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten.

In dit hoofdstuk van het onderzoek wordt een presentatie gegeven van de verzamelde data. Per onderdeel worden ook al voorzichtige korte conclusies.

4.1 Het instrument BRIEF

Zoals eerder beschreven wordt voor dit onderzoek het gebruik van de BRIEF op school geïntroduceerd om te kijken of deze het EF betrouwbaarder in kaart kan brengen dan de tot nu toe gehanteerde vragenlijst.

4.1.1 Vertrouwen in de BRIEF

Ik heb leerlingen, ouders en collega's die de BRIEF hebben ingevuld gevraagd een kleine enquête in te vullen. Alle personen die gevraagd zijn deze enquête in te vullen hebben dit ook daadwerkelijk gedaan. Allen kregen dezelfde vragen voorgelegd. De enquête is opgezet op basis van de Likertschaal. Hierdoor werd het mogelijk de data te kwantificeren op ordinaal niveau. Hieronder geef ik per vraag de opbrengsten weer.

Vraag	Antwoorden		Percentage
1) Ben je een:	Leerling (ga door naar vraag 5)	4	33,3 %
	Ouder van een leerling (ga door naar vraag 5)	4	33,3 %
	Leerkracht	2	16,7 %
	IB-er	1	8,3 %
	Orthopedagoog	1	8,3 %
	N=12		100,0 %
2) Gebruik je de BRIEF vaak?	nooit	0	0,0 %
	minder dan 1x per jaar	0	0,0 %
	1 à 2x per jaar	2	50,0 %
	3 à 4x per jaar	0	0,0 %
	vaker dan 4x per jaar	2	50,0 %
	N=4		100,0 %
3) Verwacht je in het kader van Passend Onderwijs de BRIEF vaker te zullen gaan gebruiken?	nee	0	0,0 %
	misschien	1	25,0 %
	ja	3	75,0 %
	weet niet	0	0,0 %
	geen mening	0	0,0 %
	N=4		100,0 %

Vraag	Antwoorden		Percentage
4) Hoe vaak heb je de BRIEF tot nu toe gebruikt?	1 – 3 keer	1	25,0 %
	4 – 6 keer		0,0 %
	7 – 9 keer	2	50,0 %
	10 – 12 keer	1	25,0 %
	vaker dan 12 keer	0	0,0 %
	N=4		100,0 %
5) Wat is de directe aanleiding om de vragenlijst te gebruiken?	wens van ouders	4	33,3 %
	wens van leerling	3	25,0 %
	verwachting van school	3	25,0 %
	geen duidelijke aanleiding	0	0,0 %
	weet niet	2	16,7 %
	N=12		100,0 %
6) Hoe heb je het invullen van de vragenlijst ervaren?	vervelend	1	8,3 %
	makkelijk	5	41,7 %
	moeilijk	5	41,7 %
	leuk	1	8,3 %
	weet niet	0	0,0 %
	N=12		100,0 %
7) Geeft de vragenlijst je uiteindelijk een antwoord op de oorspronkelijke vraag?	weet niet	2	16,7 %
	vrijwel zeker niet	0	0,0 %
	misschien	1	8,3 %
	waarschijnlijk wel	5	41,7 %
	zeker wel	4	33,3 %
	N=12		100,0 %

NB.: ouders en leerlingen konden vraag 2, 3 en 4 overslaan.

Voorzichtige conclusie op basis van de uitkomsten van bovenstaande enquête is dat er vertrouwen bestaat in de uitkomsten van de BRIEF. Het vertrouwen in de vragenlijst die oorspronkelijk uit de zorg afkomstig is, is aanzienlijk minder groot (bijlage 9).

4.1.2 De nulmeting met behulp van de BRIEF

Zoals beschreven in paragraaf 2.2 is de BRIEF als nulmeting afgenomen (bijlage 10) bij de leerlingen. De uitkomsten zijn divers. Sommige leerlingen scoren aanzienlijk lager (wat gunstig is) dan anderen. Dit geldt tevens voor de ouders. Op basis van de uitkomsten zijn individuele doelen met de leerlingen geformuleerd. Deze doelen zijn klein gehouden opdat de kans van slagen groter is.

4.1.3 De eindmeting met behulp van de BRIEF

Na gewerkt te hebben aan de individueel opgestelde doelen (zie paragraaf 2.2 en 4.2) is met behulp van de BRIEF een eindmeting (bijlage 11) gedaan. De verwachting is vooraf geweest dat de eindmeting gunstiger zou moeten uitvallen. In de meeste gevallen is hier ook daadwerkelijk sprake van. De verschillen zijn over het algemeen genomen niet bijzonder groot, maar wel aanwezig.

Om deze verschillen voor de lezer van dit onderzoek inzichtelijker te maken is in bijlage 12 een overzicht opgenomen per leerling van zowel de scores op de nulmeting als die van de eindmeting.

4.2 De beleving bij de individuele doelen

Naar aanleiding van de individueel opgestelde doelen en de wijze waarop hier aan is gewerkt, is aan de leerlingen nog een aantal extra vragen gesteld (bijlage 13 en 14) voordat de uitkomst van de eindmeting besproken is met hen. De leerlingen zijn over het algemeen van mening dat zij in de periode dat er gewerkt werd aan de individuele doelen deze vaardigheden in meer of mindere mate zijn gaan beheersen.

Aan één leerling heb ik deze vragen niet kunnen stellen aangezien deze de school voortijdig verlaten heeft.

Hieronder enkele quotes vanuit de antwoorden:

"Ik ben mij niet bewust dat ik er aan gewerkt heb. Jij hebt wel die doelen tegen mij gezegd, maar verder viel het wel mee geloof ik."

"Volgens mij praat ik er nu minder snel doorheen en let ik beter op."

"Mijn moeder lijkt wel aardiger tegen mij te doen, maar misschien komt dat wel gewoon doordat ik nu mijn kamer wat netter houd."

"Verwachten doe ik het niet, vind ik ook niet zo belangrijk, mijn diploma halen vind ik belangrijker. "

"Zonder dit kan ik ook wel naar het MBO."

Hoofdstuk 5

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag gepresenteerd en aansluitend de eindconclusie. Tot slot worden enkele aanbevelingen gepresenteerd.

5.1 Conclusies bij de deelvragen

5.1.1 Conclusie bij deelvraag 1

Deelvraag 1 luidde:

Op welke wijze kunnen wij het voor leerlingen inzichtelijk maken welke executieve functies verder ontwikkeld moeten worden.

In het verleden werd op school een vragenlijst uit de zorg gebruikt welke allerlei, niet onderwijsgebonden vragen bevatte (bijlage 1). In het onderzoek is gebruik gemaakt van de vragenlijsten van de BRIEF (bijlagen 3, 4 & 5). Na de nulmeting vond een gesprek plaats waarin de persoonlijke doelen per leerling werden vastgesteld naar aanleiding van de nulmeting. Tijdens het gesprek werden ook de categorieën vertaald naar alledaags taalgebruik met de bedoeling deze beter begrijpbaar te maken. Zo werd het begrip ‘inhibitie’ vertaald als ‘natuurlijke remming’. Waar nodig werd de vertaling voorzien van een voorbeeld. Tijdens het gesprek werd tevens regelmatig gecontroleerd door de leerkracht of de leerling en de ouders begrepen waar het over ging. Dit bleek steeds wel het geval te zijn.

Een vraag die veelvuldig door leerlingen en hun ouders gesteld werd is: *“Hoe kan het dat er zoveel verschillen zitten tussen de scores?”* Het antwoord dat hierop werd gegeven was dat ieder mens vanuit zijn eigen zijn naar het functioneren en handelen van een ander mens kijkt. Dat wanneer twee mensen naar een zelfde situatie kijken, zij verschillende belevingen bij die zelfde situatie kunnen hebben gehad. Hierdoor ontstaan verschillen in de scores.

CONCLUSIE: De BRIEF is een geschikt instrument is om inzichtelijk te maken welke executieve functies moeten worden ontwikkeld.

5.1.2 Conclusie bij deelvraag 2

Deelvraag 2 luidde:

Op welke wijze kunnen wij als team gericht aan deze ontwikkeling bij leerlingen werken.

Vooraf was bedacht dat de uitkomsten van de nulmeting zouden leiden tot het opstellen van persoonlijke doelen voor de leerling. Dat onderdeel van het onderzoek is ook gelukt. Vooraf was ook bedacht dat de methode BREINGEHEIMEN voldoende aanknopingspunten zou bieden om aan deze persoonlijke doelen te werken. De methode biedt weliswaar aanknopingspunten, maar onder druk van de tijd, het betrof hier tenslotte een examengroep die wel moesten toe werken naar hun eindexamens, moesten er keuzes gemaakt worden. Op individuele basis werken aan de doelen bleek niet goed inpasbaar te zijn in het lesprogramma. Om die reden werd in de klassenmap bij elke leerling wel het persoonlijke doel vermeld, opdat ook collega's de leerlingen zouden kunnen herinneren aan hun eigen doel wanneer dit in het kader van het leerlinggedrag aan de orde zou zijn.

CONCLUSIE: Gericht werken aan persoonlijke doelen van leerlingen is lastig in een examengroep waar toegewerkt wordt naar het examen. De methode BREINGEHEIMEN biedt wel aanknopingspunten voor het ontwikkelen van executieve functies, maar het is lastig om dit vervolgens in een lessencyclus te verwerken, wanneer er verschillende doelen nagestreefd worden. Wil je als school gericht werken aan de ontwikkeling van executieve functies bij leerlingen, dan kun je hier niet 'pas' in een examenklas aan beginnen. De ontwikkeling zal in eerdere jaren al ingezet moeten worden. Het is niet een kwestie van eventjes een programmaatje draaien en de 'problemen' zijn opgelost. Het ontwikkelen van executieve functies vraagt tijd.

5.1.3 Conclusie bij deelvraag 3

Deelvraag 3 luidde:

Op welke wijze kunnen ouders bijdragen aan de ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen.

In paragraaf 3.4 is reeds verwezen naar het onderzoek van Bakker, Denessen, Denissen, & Oolbekkink-Marchand (2013) naar de invloed van ouderbetrokkenheid op leerprestaties. De vraag die in dit onderzoek voorligt is of ouderbetrokkenheid ook invloed heeft op de ontwikkeling van de executieve functies. Deze vraag kan niet zondermeer positief worden beantwoord. In het kader van dit onderzoek is wel gebleken dat ouders het EF van hun kinderen positiever zijn gaan beoordelen, maar het is niet onomstotelijk vast te stellen dat ouderbetrokkenheid invloed heeft op de ontwikkeling van het EF. Wel vermoed ik dat het wekelijkse verslag via email er toe heeft geleid dat de ouderbetrokkenheid vergroot is.

CONCLUSIE: De invloed van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van het EF van leerlingen kon in dit onderzoek niet bewezen worden. De examenresultaten lagen dit jaar wel hoger dan in voorgaande jaren (+13%), maar of die het gevolg van een vergrootte ouderbetrokkenheid zijn, waardoor de leerprestaties omhoog zijn gegaan of dat zij het gevolg zijn van een beter EF kan ik niet bewijzen.

5.2 Conclusie bij de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidde:

“Op welke wijze kan de BRIEF worden ingezet om de voortgang in de ontwikkeling van studievaardigheden te monitoren.”

Op basis van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de BRIEF een beter instrument is om het EF van de leerlingen in beeld te brengen dan de vragenlijst uit de zorg die voorheen werd gehanteerd. Leerlingen, ouders, leerkrachten en

orthopedagogen ondervinden aan de uitkomsten van de BRIEF ook meer houvast dan aan de eerdere vragenlijst.

De vraag was echter niet of het een beter instrument zou zijn, maar op welke wijze de BRIEF kan worden ingezet om voortgang te monitoren. De gekozen wijze in het kader van dit onderzoek, te weten de BRIEF gebruiken voor een nulmeting en een eindmeting is een goede start. Bij de conclusie van deelvraag 2 geef ik echter al aan dat de ontwikkeling van executieve functies meer tijd vraagt dan in het kader van het onderzoek beschikbaar was. Indien een school er voor kiest om deze ontwikkeling inderdaad over meerdere jaren te verdelen, dan kan de BRIEF als monitor van de ontwikkeling worden gebruikt door deze op een aantal vaste momenten in de schoolloopbaan van de leerling af te nemen.

CONCLUSIE: De BRIEF kan worden ingezet als monitor van de ontwikkeling van het EF door deze op vaste momenten in de schoolloopbaan van een leerling af te nemen. De resultaten van de verschillende afnamemomenten kunnen dan met elkaar vergeleken worden en aan de hand daarvan kan bepaald worden aan welke doelen er met een leerling en/of een groep gewerkt moet worden.

5.3 Aanbevelingen

Ten aanzien van de school en de organisatie waarvoor ik werk doe ik de aanbeveling om intern een vervolgonderzoek op te zetten hoe uitval op, cq ontwikkeling van EF methodisch aangepakt kan worden. In mijn eigen onderzoek ben ik naar mijn mening onvoldoende aan dit onderdeel toegekomen. In de conclusie bij deelvraag 2 geef ik al aan dat het ontwikkelen van executieve functies meer tijd vraagt dan in het kader van dit onderzoek beschikbaar was. Het inzetten van methoden als BREINGEHEIMEN en ZELF PLANNEN vanaf het eerste schooljaar zullen naar mijn mening hier een positieve invloed op hebben. Graag zou ik zelf dit onderzoek hebben opgezet, maar vanwege verandering van baan zal dit niet mogelijk zijn. Ik zal namelijk na deze zomervakantie werkzaam zijn op een school in een gesloten inrichting waar jongeren kortstondig verblijven.

Tevens doe ik de aanbeveling dat mentoren wekelijks de ouders op de hoogte houden via email van hetgeen er in de klas gebeurt. Dit vergroot naar mijn mening

wel degelijk de ouderbetrokkenheid wat in ieder geval de leerprestaties ten goede komt. In een streven naar het meegeven van alle mogelijke tools voor de toekomst, of dat nu een vervolgopleiding of arbeid is maakt niet zo heel veel uit, vormen goede leerprestaties toch een zeker fundament. In dit kader is het wellicht ook goed om in de contacten met ouders standaard een stukje positief nieuws ten aanzien van de leerling op te nemen. Vaak ontstaat het tussentijdse contact vanuit school met ouders naar aanleiding van incidenten. Het doet de ouderbetrokkenheid zeker goed wanneer ouders positieve ontwikkelingen van hun eigen kind in een bericht vanuit school kunnen lezen. Dit zeg ik als leerkracht, maar zeer zeker ook als ouder.

Verder doe ik de aanbeveling aan de eigen organisatie , eigenlijk ten aanzien van werkgevers in het algemeen, om collega's die onderzoek doen waar mogelijk te compenseren. Niet in de eerste plaats, of alleen, door de studiekosten (deels) te compenseren, maar juist door het onderzoek te faciliteren met tijd. Het volgen van de opleiding Master SEN is niet iets dat je zo maar even naast je dagelijkse werk doet, mogelijk wordt dit beïnvloed door de extra taken die je naast je werk voor het primaire proces doet. Indien werkgevers de mogelijkheid kunnen vinden om collega's met enige regelmaat vrij te roosteren, opdat zij het onderzoek ook kunnen uitvoeren buiten de eigen klas, dan zou het wel eens zo kunnen zijn dat andere collega's hier sneller een meerwaarde in zouden kunnen ontdekken. Het zou ook bij de onderzoek doende collega kunnen voorkomen dat deze onnodig veel stress ervaart tijdens het onderzoek omdat het 'gewone' primaire proces ook nog eens 'gewoon' doorgang moet vinden.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd, evenals het belang van dit onderzoek voor school en tot slot mijn persoonlijke ontwikkeling tijdens het volgen van de Master SEN opleiding en het doen van dit onderzoek..

6.1 Evaluatie van het onderzoek

Het onderzoek is in principe goed verlopen al zijn niet alle onderdelen even goed uit de verf gekomen. Zo is naar mijn mening onvoldoende beschreven hoe de ontwikkeling van het EF methodisch aangepakt kan worden.

Nadat mij duidelijk was geworden in welke richting ik onderzoek wilde gaan doen, verliep mijns inziens het onderzoek vrij vlot. Ik moet echter ook vaststellen dat het DOEN van het onderzoek mij een stuk gemakkelijker is afgegaan dan het verwoorden van het onderzoek op papier. Het onderzoek zelf gaf mij een beter beeld van de mogelijkheden van leerlingen in het vervolgonderwijs. Het beeld dat ik vooraf had, namelijk dat het voor leerlingen in het speciaal onderwijs wel eens moeilijk zou kunnen zijn om door te stromen naar een reguliere vorm van onderwijs is bevestigd.

Het is wel opvallend geweest dat het onderzoek bij de collega's vragen heeft opgeroepen omtrent de zin er van. De ene collega vond het juist heel zinvol dat ik dit onderzocht, terwijl de andere collega wel eens uitte dat het toch allemaal maar onzin is. Het heeft mij doen nadenken over de zin van onderzoek doen in de praktijk. Elders onderzoek doen naar de toepasbaarheid van een test, in dit geval de BRIEF, is niet mogelijk, dus het moet in de praktijk gebeuren. Waarom wordt het dan toch zo verschillend ontvangen? Ik denk dat dit komt door de achtergrond dan wel het opleidingsniveau van de collega's. De orthopedagogen zagen direct de meerwaarde van dit onderzoek voor de dagelijkse praktijk, dus zowel de school als de leerkrachten. De leerkrachten zagen het vaak als een verzwaring van de taak zonder een directe meerwaarde. Na afronding van het onderzoek is deze mening overigens wel bijgesteld, aangezien ik op grond van de uitkomsten van het onderzoek beter kon

duiden waar de leerlingen staan. Dit in tegenstelling tot de collega's die nog de oude vragenlijst bleven hanteren.

6.2 Het belang van dit onderzoek voor school

Voor school biedt dit onderzoek een meerwaarde doordat duidelijk is geworden dat de BRIEF een beter beeld geeft van het EF van leerlingen, waardoor er beter gekeken kan worden naar mogelijke vervolgopleidingen. Niet zozeer welke opleiding voor een kind minder of beter geschikt is, maar meer welke aanbieder betere mogelijkheden heeft om te voorzien in de didactische behoeften van de verschillende leerlingen die zullen doorstromen naar vervolgonderwijs.

Het zal in een eventueel vervolg hierop meer gemeengoed moeten worden en ook zal duidelijk moeten worden in vervolgonderzoek of bij het inrichten van vervolgonderwijs, dan wel het inrichten van regulier onderwijs in het algemeen meer rekening gehouden dient te worden met de beperkingen van leerlingen op het EF. De wil om dit te doen is er wel. Zoals ik al schreef in de inleiding heb ik met zowel collega's op het MBO als in het reguliere VO gesproken in het kader van vooronderzoek. Zij geven aan het onderwijsproces wel te willen aanpassen naar bijzondere behoeften bij leerlingen, maar dat de middelen hiervoor vaak ontbreken. Passend Onderwijs is daarbij uiteraard veelvuldig te sprake gekomen en met zijn allen kunnen wij in onze huidige kennis van zaken niet anders dan vaststellen dat deze maatregel toch vooral een bezuiniging lijken na te streven en niet direct een verbetering voor het onderwijs zijn. Zeker niet voor de speciale leerlingen waarmee ik het genoeg heb te mogen werken.

6.3 Reflectie op de eigen ontwikkeling

Ik heb het twijfelachtige genoeg gehad om 6 jaar te doen over een twee jarige opleiding. Diverse zaken hebben hierin een rol gespeeld met niet in de laatste plaats de eigen motivatie. Het doen van onderzoek gaat mij op zich gemakkelijk af, maar dan vooral waar het de praktische uitvoering betreft. Het verwoorden van het onderzoek op papier heeft meerdere keren geleid tot behoorlijke frustraties. Het begint allemaal met het formuleren van de onderzoeksvraag. Dit is een moeilijk

traject voor mij geweest. Ik wist vaak de onderzoeksvraag niet klein genoeg te maken. Had ik deze dan uiteindelijk klein genoeg geformuleerd dan betrof het een onderzoeksvraag die niet meer voldeed aan hetgeen mij eigenlijk met het onderzoek voor ogen stond. Ik ben dan ook meerdere keren opnieuw begonnen met het doen van daadwerkelijk onderzoek.

Het heeft mij niet geholpen dat een door de ene begeleider goedgekeurde onderzoeksvraag door de volgende begeleider werd afgekeurd. Dit deed mij de hakken in het zand zetten met als gevolg dat ik er alleen maar langer over deed om een volledig onderzoek te presenteren. Hieraan terugdenkend kan ik niet anders dan constateren dat het misschien wel goed kan zijn om eigenwijs te zijn, maar dat het zeker niet altijd getuigt van slimheid. Het betekent naar mijn mening ook dat indien een goede discussie op basis van argumenten uitblijft het risico bestaat dat ik als student ga doen wat de docent van mij verwacht en ondertussen hier het mijne over denk. Voor mijn dagelijkse praktijk betekent dit dat ik nog beter dan voorheen het geval was er op let dat ik in op het moment dat zoiets zich voordoet in mijn eigen onderwijspraktijk, ik de leerling vraag naar de argumenten waarom hij het niet met mij eens is met betrekking tot bijvoorbeeld een toetsbeoordeling, maar ook dat ik zelf op basis van argumenten de leerling probeer duidelijk te maken waarom ik oordeel zoals ik heb geoordeeld. Dit zal niet automatisch betekenen dat wij tot elkaar komen, maar de leerling voelt zich in ieder geval gehoord en krijgt de kans om zijn standpunt uiteen te zetten.

Literatuur

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid; een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Banens, J., & Warneke, E. (2010). *Leefstijl Voortgezet Onderwijs*. Meppel: Uitgeverij Edu'Actief b.v.

Bierdrager - van der Meij, L., Buikema, A., van Houten - van den Bosch, E., Bijstra, J., & ter Pelle, J. (2005). *ASS en toch realistisch*. Enschede: SLO.

Boyer, B. E., Kuin, M., & van der Oord, S. (2013). *Zelf Plannen, werkboek*. Houten : Lannoo Campus.

Boyer, B. E., Kuin, M., & van der Oord, S. (2013). *Zelf Plannen; trainershandleiding (training voor jongeren met ADHD)*. Houten: Lannoo Campus.

Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. Meppel: Drukkerij Glethoorn ten Brink.

De Bruin, C. (2004). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant Educatieve uitgaven.

Delfos, M. (2008). *Autisme op school. Deel 2: voortgezet onderwijs*. Esch: Quirijn.

Delfos, M. (2002). Autisme; het socioschema. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 2, 20-34.

Geurts, H., & Coorbett, B. S. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences* (13), 74-82.

Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D., & Wagner, A. (2002). Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology* , 8, 241-248.

Gioia, G., Isquith, P., Kenworthy, L., & Barton, R. (2002). Profiles of everyday executive function in aquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology* (8), 121-137.

Isquith, P., Gioia, G., & Espy, K. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology* (26), 403-422.

Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T., & Maene, W. (2007). *Survivalkit voor leerkrachten; Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische Adviezen voor Speciale Kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., & all, M. e. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (42), 261-270.

Luna, B., Doll, S., Hegedus, S., Minshew, N., & Sweeney, J. (2007). Maturation of executive function in autism. *Biological Psychiatry* (61), 474-481.

Malloy, P., & Grace, J. (2005). A review of rating scales for measuring behavior change due to frontal systems damage. *Cognitive and Behavioral Neurology* (18), 18-27.

Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with autism spectrum disorders. *Brain and Cognition* (71), 362-368.

Schulte, J. (2012). *Breingeheimen; leuker, slimmer, makkelijker en sneller leren (studievaardigheden I)*. Lelystad: Princep Educatief.

Smidts, D. (2003). Executieve functies van geboorte tot adolescentie; een literatuur overzicht. *Neuropsychiatry* (7), 133-140.

Smidts, D., & Huizinga, M. (2009). *BRIEF, executieve functies gedragsvragenlijst: handleiding*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers B.V.

Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Utrecht: CPS Uitgeverij.

Verheij, F., & Doorn, E. (2008). *Ontwikkelen en Leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Voorde, D. T. (2011-2014). *Drie basisbehoeften voor elk mens*. Opgeroepen op mei 1, 2013, van Mens en gezondheid: <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/kinderen/84183-drie-basisbehoeften-voor-elk-mens.html>

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst voor jongeren en ouders vanuit de zorg

Welkom!

Voor je ligt de **Competentiescan voor jongeren**.

Op zes verschillende gebieden worden je vragen gesteld.

Vragen beantwoorden met een **j** voor ja of een **n** voor nee.

Alle vragen beantwoorden, ook als je denkt dat het niet op jou van toepassing is. Vul dan gewoon een **n** in.

Dit geldt voor alle onderdelen!

De zes verschillende onderdelen zijn:

Zelfzorg en gezondheid

Huishoudelijke vaardigheden

Cognitieve vaardigheden

Maatschappelijke vaardigheden

Omgaan met anderen

Psychische aspecten

Wanneer ook de volwassene die dit invult alles heeft ingevuld, zie je op het laatste blad van dit document

een zestal grafieken waarin je de overeenkomsten kunt zien in het beeld dat jij van jezelf hebt en dat de volwassene die het heeft ingevuld van jou heeft.

Succes met het invullen.

Zelfzorg en gezondheid

antwoorden
jongere
alleen j of n
invullen

antwoorden
volwassene
alleen j of n invullen

Poets de tanden dagelijks
Verzorgt de nagels van handen en voeten
Verzorgt het haar
Wast zich dagelijks
Wast zich na lichamelijke inspanning en smerig werk
Gaaf regelmatig onder de douche
Voorkomt vieze lichaamsgeur
Ziet er fris en verzorgd uit
Laat de toiletruimte schoon achter
Eet gepast met bestek
Draagt kleding die schoon en heel is
Zoekt kleding uit, passend bij weertype en activiteit
Neemt beschermende maatregelen bij het vrijen
Houdt maat bij gewoontes met risico van verslaving
Gaaf voor controle naar de tandarts
Zorgt voor een hygiënische slaapkamer
Zorgt voor eigen veiligheid in huis
Neemt voldoende nachtrust
Eet doorgaans gezond
Houdt maat bij gebruik van snacks en zoetheid
Neemt voldoende lichaamsbeweging
Zorgt voor zichzelf bij lichamelijke klachten

Huishoudelijke vaardigheden

antwoorden
jongere
alleen j of n
invullen

antwoorden
volwassene
alleen j of n invullen

Zet koffie en/of thee
Dekt compleet de tafel voor brood/warme maaltijd
Ruimt de gedekte tafel af
Doet de afwas/gebruikt de vaatwasser
Gebruikt de keukenapparatuur goed en veilig
Doet kleine boodschappen
Ruimt spullen op na gebruik
Maakt een eenvoudige warme hap
Kookt deelgerechten
Kookt een eenpansgerecht
Kookt een samengestelde maaltijd
Doet de boodschappen voor de warme maaltijd
Organiseert het koken
Doet een handwasje
Sorteert eigen kledingwas
Bedient de wasmachine
Strijkt
Ruimt de schone was op
Verzorgt de volledige was
Doet eenvoudig verstelwerk
Maakt eigen slaapkamer en/of leefruimte schoon
Voert schoonmaaktaken uit
Gebruikt schoonmaakmaterialen op de juiste wijze
Ruimt een kast overzichtelijk in
Bergt belangrijke papieren systematisch op
Gaat zuinig om met energie
Voert kleine onderhoudstaken en reparaties uit
Verzorgt de huishoudelijke taken voor 1 week

Cognitieve vaardigheden

antwoorden
jongere
alleen j of n
invullen

antwoorden
volwassene
alleen j of n invullen

Komt uit met weekgeld (zakgeld)
Kijkt naar de wijzers van de klok
Weet welke dag van de week het is
Brengt een gebeurtenis onder woorden
Gebruikt juiste hoeveelheden
Volgt een mondelinge instructie
Volgt de basale verkeersregels
Schrijft foutloos eigen naam
Komt uit met tweewekelijks budget
Werkt met digitale tijdsaanduiding
Gebruikt een agenda voor afspraken
Kiest de juiste maat
Volgt de meest voorkomende voorrangsregels
Let op veiligheid bij gebruik van gas, electra, vuur
Werkt met schriftelijke instructie
Past maten voor gewicht en inhoud toe bij het koken
Bedient elektronische apparatuur
Komt uit met vast maandbudget (vaste verdeling)
Beheert volledig loon/uitkering en komt er mee uit
Plant afspraken over langere tijd
Volgt de hoofdlijnen van het nieuws

Maatschappelijke vaardigheden

antwoorden
jongere
alleen j of n
invullen

antwoorden
volwassene
alleen j of n
invullen

Reist met openbaar vervoer een bekende route
Beweegt zich veilig met de fiets in het verkeer
Raadpleegt zonodig aanwijsborden van het openbaar vervoer
Vult vrije tijd in
Onderneemt gemiddeld 2x per maand een activiteit buitenshuis
Komt op tijd op het werk, scholing en/of dagbesteding
Gebruikt een GSM
Reist een onbekende route met het openbaar vervoer
Vindt de weg naar bv kapper, huisarts, tandarts
Maakt afspraken met instanties
Bezoekt instanties voor dienstverlening
Koopt kleding
Achterhaalt informatie via telefoon of computer
Maakt gebruik van pinpas
Doet betalingen via bank of giro
Organiseert eigen vakantie

Omgaan met anderen

	antwoorden jongere alleen j of n invullen	antwoorden volwassene alleen j of n invullen
Stelt zich voor		
Begint 'een praatje'		
Handelt een telefoontje correct af		
Is vriendelijk, goed gehumeurd		
Houdt zich aan (gezamenlijk) gemaakte regels		
Doet mee aan gezamenlijke ontspannende activiteiten		
Gaat zorgvuldig om met ruimtes en/of huisraad		
Gedraagt zich beleefd/gepast		
Toont respect voor privacy		
Neemt stelling/ zet eigen mening duidelijk neer		
Geeft informatie van belang voor anderen tijdig door		
'Doet' iets met een advies		
Zegt zo nodig "NEE"		
Spreekt iets af en houdt zich daaraan		
Gedraagt zich attent		
Houdt rekening met anderen		
Geeft een eigen mening		
Doet wat extra's voor de gezelligheid		
Onderhoudt een vriendschap		
Stelt zich verantwoordelijk op voor gezamenlijke taken in en om het huis		
Is verdraagzaam		
Overlegt met anderen en handelt er naar		
Toont emotie		
'Doet' iets met kritiek		
Geeft kritiek		
Besprekt eigen aandeel in probleemsituaties		
Beantwoordt kritiek		

Psychische aspecten

antwoorden
jongere
alleen j of n
invullen

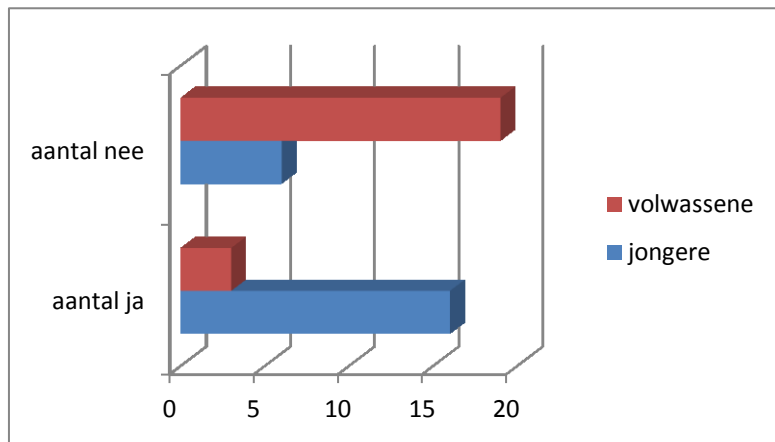
antwoorden
volwassene
alleen j of n invullen

Is chaotisch, heeft gebrek aan zelfsturing
'Slaat de plank mis' in sociale verhoudingen
Is argeloos, komt onbedoeld in onveilige situaties
Is aan te zetten tot onaanvaardbaar gedrag
Uit emotie heftig en kan dit niet reguleren
Overtreedt regels wat betreft "mijn en dijn"
Benadeelt anderen bewust
Zet anderen tegen elkaar op, bewust of onbewust
Heeft opdringerig en/of uitdagend sexueel gedrag
Is niet op zijn woord te geloven
Gedraagt zich vreemd, ongepast
Heeft een grillig patroon van stemmingen
Legt de schuld buiten zichzelf
Reageert vanuit het idee benadeeld/tekort gedaan te worden
Etaleert problemen
Vraagt aandacht door het stellen van irreële hulpvragen
Vermijdt situaties door irreële angsten
Heeft een star patroon van handelen
Spreekt negatief over zichzelf
Is faalangstig
Piekert
Is gejaagd, ontspant zich niet
Heeft bij spanning lichamelijke klachten

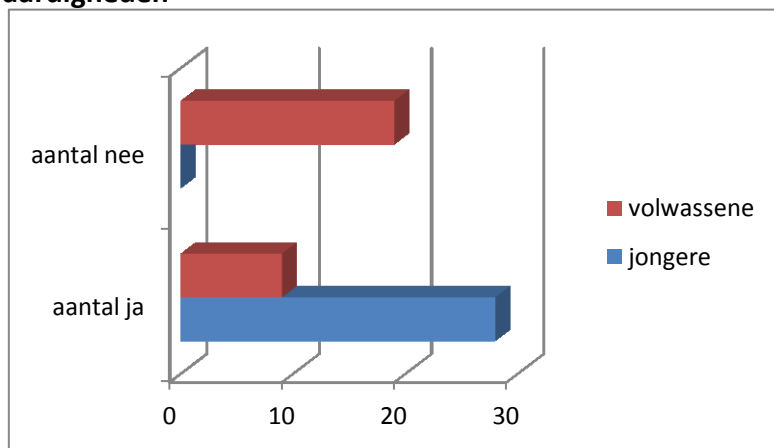
Bijlage 2 Grafische weergave vragenlijst vanuit de zorg

De uitslag

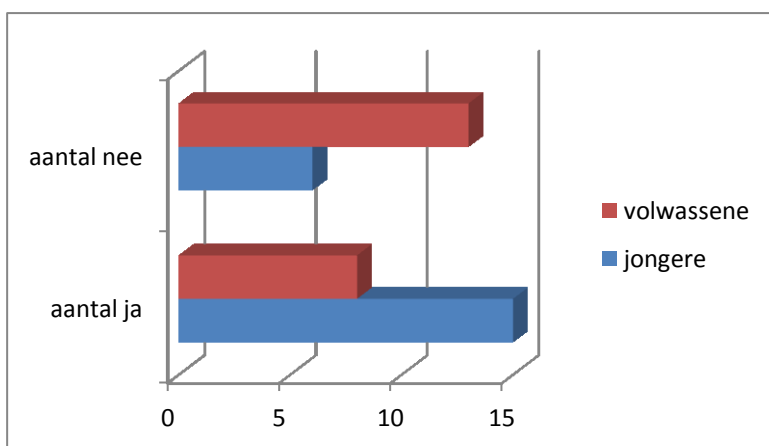
Zelfzorg en gezondheid



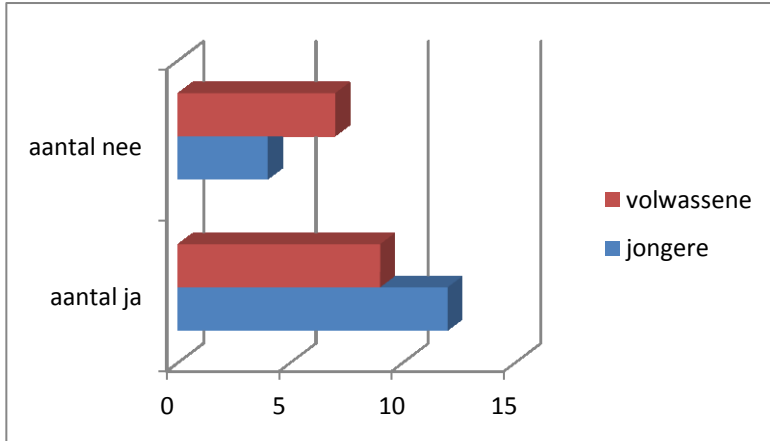
Huishoudelijke vaardigheden



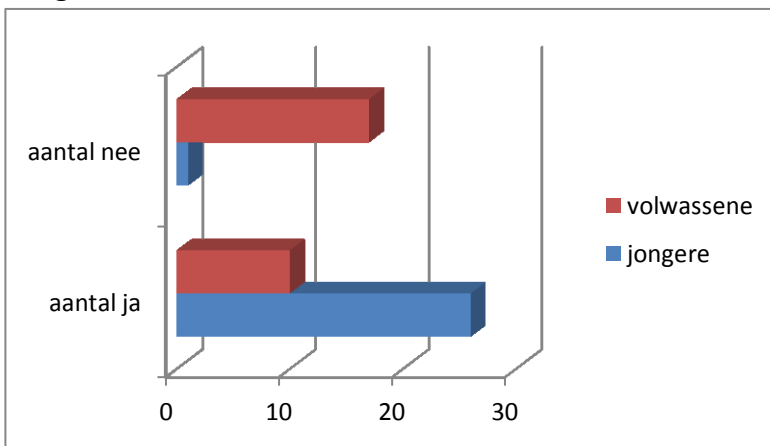
Cognitieve vaardigheden



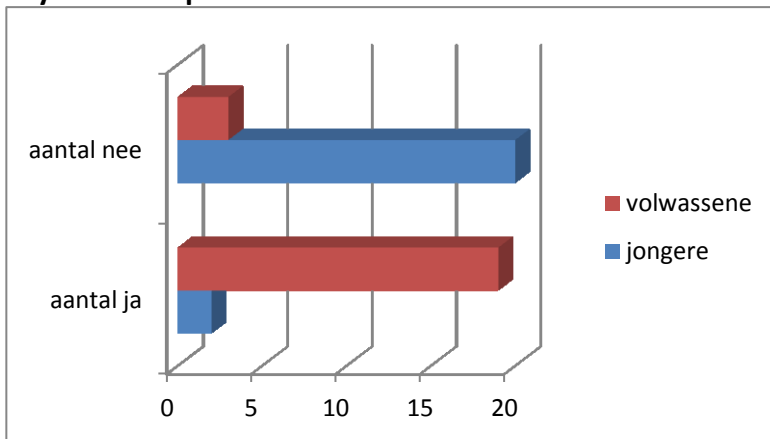
Maatschappelijke vaardigheden



Omgaan met anderen



Psychische aspecten



Bijlage 3 BRIEF vragenlijst leerkracht

Naam leerling:

Datum van invullen:

Geboortedatum leerling:

Geslacht kind: maak een keuze

Naam invuller:

Hoe goed kent u uw leerling? maak een keuze

vraag		nooit	soms	vaak
1	Reageert overdreven op kleine problemen			
2	Onthoudt alleen het eerste of het laatste als hij/zij drie dingen te doen krijgt			
3	Begint niet uit zichzelf			
4	Kan een teleurstelling, berisping of belediging moeilijk verwerken			
5	Weigert of heeft moeite om een andere manier te accepteren om een probleem op te lossen met schoolwerk, vrienden, karweitjes, etc.			
6	Raakt van streek bij nieuwe situaties			
7	Heeft explosieve woedeaanvallen			
8	Kan zich maar kort concentreren			
9	Er moet vaak "nee" of "hou daar mee op" tegen hem/haar gezegd worden			
10	Moet aangespoord worden om met een taak te beginnen, zelfs als hij/zij daartoe bereid is			
11	Raakt dingen kwijt, zoals broodtrommel, geld voor de lunch, toestemmingsbriefjes, huiswerk, etc.			
12	Neemt huiswerk, opgaven, spulletjes etc. niet mee naar huis			
13	Raakt van streek als plannen gewijzigd worden			
14	Raakt van slag bij verandering van leraar of groep			
15	Controleert zijn/haar werk niet op fouten			
16	Kan dingen niet vinden, zoals kleding, bril, schoenen, speelgoed, boeken, potloden, etc.			
17	Heeft goede ideeën, maar krijgt ze niet op papier			
18	Heeft moeite zich te concentreren op karweitjes, schoolwerk, etc.			
19	Is niet creatief bij het oplossen van een probleem			
20	Zijn/haar schooltas is een rommeltje			
21	Is snel afgeleid door geluid, activiteit, uitzicht, etc.			
22	Maakt slordigheidsfouten			
23	Vergeet huiswerk in te leveren, ook als het af is (als de leerling nooit huiswerk heeft, kruis hier dan het vakje 'nooit' aan)			
24	Verzet zich tegen verandering van routine, eten, plaatsen, etc			
25	Heeft moeite met karweitjes of taken die meer dan één stap vereisen			
26	Heeft woedeaanvallen om kleine dingen			
27	Verandert vaak van humeur			
28	Heeft hulp nodig van een volwassene om bij de les te blijven			
29	Raakt verstrikt in details en verliest het algemene overzicht			
30	Raakt moeilijk gewend aan nieuwe situaties (lessen, groepen, vrienden)			
31	Vergeet wat hij/zij aan het doen was			
32	Als hij/zij iets moet halen, vergeet hij/zij wat het ook alweer was			
33	Heeft niet de gaten wat het effect is van zijn/haar gedrag en hoe anderen zich daaraan kunnen storen			
34	Heeft moeite met het verzinnen van verschillende manieren om een probleem op te lossen			
35	Heeft goede ideeën, maar kan ze niet uitvoeren (geen doorzettingsvermogen)			
36	Maakt zijn/haar werk niet af			
37	Raakt overweldigd door grote opgaven			
38	Denkt niet na voordat hij/zij iets doet			
39	Heeft moeite om dingen af te maken (karweitjes, huiswerk)			
40	Denkt te veel na over hetzelfde onderwerp			

41	Onderschat de tijd die nodig is om taken af te krijgen			
42	Valt anderen in de rede			
43	Is impulsief			
44	Heeft het niet in de gaten wanneer zijn/haar gedrag negatieve reacties oproept			
45	Staat op verkeerde momenten op van zijn/haar stoel			
46	Is zich niet bewust van eigen gedrag in een groep			
47	Gaat sneller door het lint dan vrienden			
48	Reageert heftiger op situaties dan andere kinderen			
49	Begint pas op het laatste moment aan opdrachten of karweitjes			
50	Heeft moeite om met huiswerk of karweitjes te beginnen			
51	Humeur wordt gemakkelijk door de situatie beïnvloed			
52	Denkt niet vooruit bij huiswerkopdrachten (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier het vakje 'nooit' aan)			
53	Blijft bij een bepaald onderwerp of een activiteit steken			
54	Kent eigen sterke en zwakke punten niet goed			
55	Spreekt of speelt te luidruchtig			
56	Geschreven werk ziet er slordig uit			
57	Doet te wild of is onhandelbaar			
58	Heeft moeite een rem te zetten op zijn/haar gedrag			
59	Raakt in de problemen als er geen volwassene is die hem/haar in de gaten houdt			
60	Heeft moeite om dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten			
61	Levert slordig werk af			
62	Na een probleem blijft hij/zij lange tijd teleurgesteld			
63	Neemt geen initiatief			
64	Woedeaanvallen of huilbuien zijn intensief, maar houden snel op			
65	Heeft niet in de gaten dat bepaalde gedragingen andere mensen storen			
66	Kleine gebeurtenissen lokken grote reacties uit			
67	Kan dingen niet vinden in zijn/haar klas of op zijn/haar bureau			
68	Laat een spoor van eigendommen achter waar hij/zij ook naartoe gaat			
69	Denkt niet na over consequenties alvorens dingen te doen			
70	Heeft moeite om een probleem op een andere manier op te lossen als hij/zij is vastgelopen			
71	Laat troep achter die anderen op moeten ruimen			
72	Raakt erg snel overstuur			
73	Heeft een rommelig bureau			
74	Kan niet bij hetzelfde onderwerp blijven tijdens het praten			
75	Zegt constant dezelfde dingen			

Bijlage 4 BRIEF vragenlijst ouders

Naam kind:

Datum van invullen:

Geboortedatum kind:

Geslacht kind: maak een keuze

Naam invuller:

Uw relatie tot het kind: maak een keuze

vraag		nooit	soms	vaak
1	Reageert overdreven op kleine problemen			
2	Onthoudt alleen het eerste of het laatste als hij/zij drie dingen te doen krijgt			
3	Begint niet uit zichzelf			
4	Laat speelruimte rommelig achter			
5	Weigert of heeft moeite om een andere manier te accepteren om een probleem op te lossen met schoolwerk, vrienden, karweitjes, etc.			
6	Raakt van streek bij nieuwe situaties			
7	Heeft explosieve woedeaanvallen			
8	Blijft een probleem op dezelfde manier benaderen, als het niet werkt			
9	Kan zich maar kort concentreren			
10	Moet aangespoord worden om met een taak te beginnen, zelfs als hij/zij daartoe bereid is			
11	Brengt huiswerk, opgaven, spulletjes, etc. niet mee naar huis			
12	Raakt van streek als plannen gewijzigd worden			
13	Raakt van slag bij verandering van leraar of groep			
14	Controleert zijn/haar werk niet op fouten			
15	Heeft goede ideeën, maar krijgt ze niet op papier			
16	Heeft moeite om op ideeën te komen voor het spelen			
17	Heeft moeite zich te concentreren op karweitjes, schoolwerk, etc.			
18	Legt geen link tussen het doen van huiswerk en het behalen van cijfers (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier dan het vakje 'nooit' aan)			
19	Is snel afgeleid door geluid, activiteit, uitzicht, etc.			
20	Huilt snel			
21	Maakt slordigheidsfouten			
22	Vergeet het huiswerk in te leveren, ook als het af is (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier dan het vakje 'nooit' aan)			
23	Verzet zich tegen verandering van routine, eten, plaatsen, etc.			
24	Heeft moeite met karweitjes of taken die meer dan één stap vereisen			
25	Heeft woedeaanvallen om kleine dingen			
26	Verandert vaak van humeur			
27	Heeft hulp nodig van een volwassene om bij de les te blijven			
28	Raakt verstrikt in details en verliest het algemeen overzicht			
29	Heeft een rommelige kamer			
30	Raakt moeilijk gewend aan nieuwe situaties (lessen, groepen, vrienden)			
31	Heeft een moeilijk leesbaar handschrift			
32	Vergeet wat hij/zij aan het doen was			
33	Als hij/zij iets moet halen, vergeet hij/zij wat het ook alweer was			
34	Heeft niet de gaten wat het effect is van zijn/haar gedrag en hoe anderen zich daaraan kunnen storen			
35	Heeft goede ideeën, maar kan ze niet uitvoeren (geen doorzettingsvermogen)			
36	Raakt overweldigd door grote opgaven			
37	Heeft moeite om dingen af te maken (karweitjes, huiswerk)			

38	Doet wilder of gekker dan anderen in groepen (verjaardagspartijtjes, tijdens de pauze)			
39	Denkt te veel na over hetzelfde onderwerp			
40	Onderschat de tijd die nodig is om taken af te krijgen			
41	Valt anderen in de rede			
42	Heeft het niet de gaten wanneer zijn/haar gedrag negatieve reacties oproept			
43	Staat op verkeerde momenten op van zijn/haar stoel			
44	Gaat sneller door het lint dan vrienden			
45	Reageert heftiger op situaties dan andere kinderen			
46	Begint pas op het laatste moment aan opdrachten of karweitjes			
47	Heeft moeite om met huiswerk of karweitjes te beginnen			
48	Heeft moeite om iets met vrienden te ondernemen			
49	Flapt er impulsief dingen uit			
50	Humeur wordt gemakkelijk door de situatie beïnvloed			
51	Denkt niet vooruit bij huiswerkopdrachten (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier het vakje 'nooit' aan)			
52	Kent eigen sterke en zwakke punten niet goed			
53	Geschreven werk ziet er slordig uit			
54	Doet te wild of is onhandelbaar			
55	Heeft moeite een rem te zetten op zijn/haar gedrag			
56	Raakt in de problemen als er geen volwassene is die hem/haar in de gaten houdt			
57	Heeft moeite dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten			
58	Heeft moeite dingen te doen die nodig zijn om doelen te bereiken (geld sparen voor iets speciaals, leren voor een goed cijfer)			
59	Doet domme dingen			
60	Zijn/haar werk is slordig			
61	Neemt geen initiatief			
62	Woedeaanvallen of huilbuien zijn intensief, maar houden snel op			
63	Heeft niet in de gaten dat bepaalde gedragingen andere mensen storen			
64	Kleine gebeurtenissen lokken grote reacties uit			
65	Praat op verkeerde momenten			
66	Klaagt dat er niets te doen is			
67	Kan dingen niet vinden in zijn/haar kamer of op school			
68	Laat een spoor van eigendommen achter waar hij/zij ook naartoe gaat			
69	Laat troep achter die anderen op moeten ruimen			
70	Raakt erg snel overstuur			
71	Hangt veel thuis			
72	Heeft een rommelige kledingkast			
73	Vindt het moeilijk om van de ene activiteit naar de andere te gaan			
74	Kan niet bij hetzelfde onderwerp blijven tijdens het praten			
75	Zegt constant dezelfde dingen			

Bijlage 5 BRIEF vragenlijst zelfrapportage

Naam:
Geboortedatum:

Datum van invullen:
Geslacht kind: maak een keuze

vraag		nooit	soms	vaak
1	Ik heb moeite met stilzitten			
2	Ik begin aan taken (zoals huiswerk of koken) zonder de juiste materialen			
3	Ik reageer overdreven op kleine problemen			
4	Ik heb een rommelige tafel/werkplek			
5	Ik heb niet in de gaten wat het effect is van mijn gedrag en hoe anderen zich daaraan kunnen storen			
6	Ik heb moeite met het afmaken van grote opdrachten zoals werkstukken of boekverslagen			
7	Ik raak van streek als plannen gewijzigd worden			
8	Ik irriteer anderen			
9	Ik kan me maar kort concentreren			
10	Ik heb woede aanvallen			
11	Ik raak dingen kwijt zoals sleutels, geld, portemonnee, huiswerk, etc.			
12	Als mijn gedrag anderen stoort, merk ik dat pas als het al te laat is			
13	Ik heb moeite een taak zelfstandig af te maken			
14	Ik raak van slag door een onverwachte verandering zoals een andere docent of een andere opdracht			
15	Ik heb moeite om op mijn beurt te wachten			
16	Ik ben langzamer dan anderen bij het afmaken van opdrachten, huiswerk, etc.			
17	Ik vergeet mijn huiswerk in te leveren, ook als het af is			
18	Ik heb moeite om mij klaar te maken voor school, sport, etc.			
19	Ik huil snel			
20	Ik ben mij niet bewust van mijn eigen gedrag in een groep			
21	Ik heb moeite om mijn huiswerk, opdrachten, etc. af te krijgen			
22	Ik verzet mij tegen veranderingen van routine, plaatsen, eten, etc.			
23	Ik val anderen in de rede			
24	Ik denk niet vooruit bij huiswerk opdrachten			
25	Ik heb woede aanvallen om kleine dingen			
26	Mijn schooltas is een rommeltje			
27	Ik heb veel opdrachten nog niet af			
28	Ik raak moeilijk gewend aan nieuwe situaties zoals lessen, groepen, vrienden, etc.			
29	Ik heb moeite met toetsen, ook als ik de juiste antwoorden wel weet			
30	Ik vergeet halverwege een opdracht of activiteit wat ik aan het doen was			
31	Ik krijg snel tranen in mijn ogen door kleine dingen			
32	Ik kom bij veel activiteiten te laat, zoals school, afspraken, eten, etc.			
33	Ik heb het niet in de gaten als mijn gedrag andere mensen stoort			
34	Ik heb moeite van de ene activiteit naar de andere te gaan			
35	Ik sta op verkeerde momenten op van mijn stoel			
36	Ik raak verstrikt in details en verlies het algemene overzicht			
37	Als ik iets moet halen, vergeet ik wat het ook al weer was			
38	Ik denk niet vooruit over problemen die voor kunnen komen			
39	Ik reageer heftiger op situaties dan mijn vrienden/vriendinnen			
40	Ik kan dingen niet vinden zoals kleding, bril, schoenen, boeken, pennen, etc.			

41	Ik maak slordigheidsfouten			
42	Ik maak mijn taken niet af, zoals huiswerk, karweitjes, etc.			
43	Ik ga sneller door het lint dan mijn vrienden			
44	Ik heb moeite met het verzinnen van verschillende manieren om een probleem op te lossen			
45	Ik kan niet bij het zelfde onderwerp blijven tijdens het praten			
46	Ik heb moeite dingen te doen die nodig zijn om doelen te bereiken (geld sparen voor iets speciaals, leren voor een goed cijfer)			
47	Ik raak erg snel overstuur			
48	Mijn werk is slordig			
49	Ik flap er dingen uit			
50	Ik blijf bij een bepaald onderwerp of activiteit steken			
51	Ik heb moeite om dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten			
52	Ik heb moeite om uit mijzelf te beginnen			
53	Ik raak overstuur door kleine gebeurtenissen			
54	Ik praat te hard			
55	Ik heb moeite om een probleem op een andere manier op te lossen als ik ben vastgelopen			
56	Ik verander midden in een gesprek van onderwerp			
57	Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten bij mijn activiteiten			
58	Ik reageer overdreven			
59	Ik doe te wild of ben onhandelbaar			
60	Ik heb moeite om op een toets te laten zien wat ik weet			
61	Ik vergeet instructies snel			
62	Ik heb moeite met het verdelen van de tijd die nodig is voor school en andere activiteiten			
63	Ik ben snel overweldigd			
64	Ik denk of praat hardop als ik aan het werk ben			
65	Het kost mij veel tijd om mijn werk af te maken			
66	Ik ben er met mijn gedachten niet bij			
67	Ik praat op de verkeerde momenten			
68	Ik denk niet na over de gevolgen voor ik iets doe.			

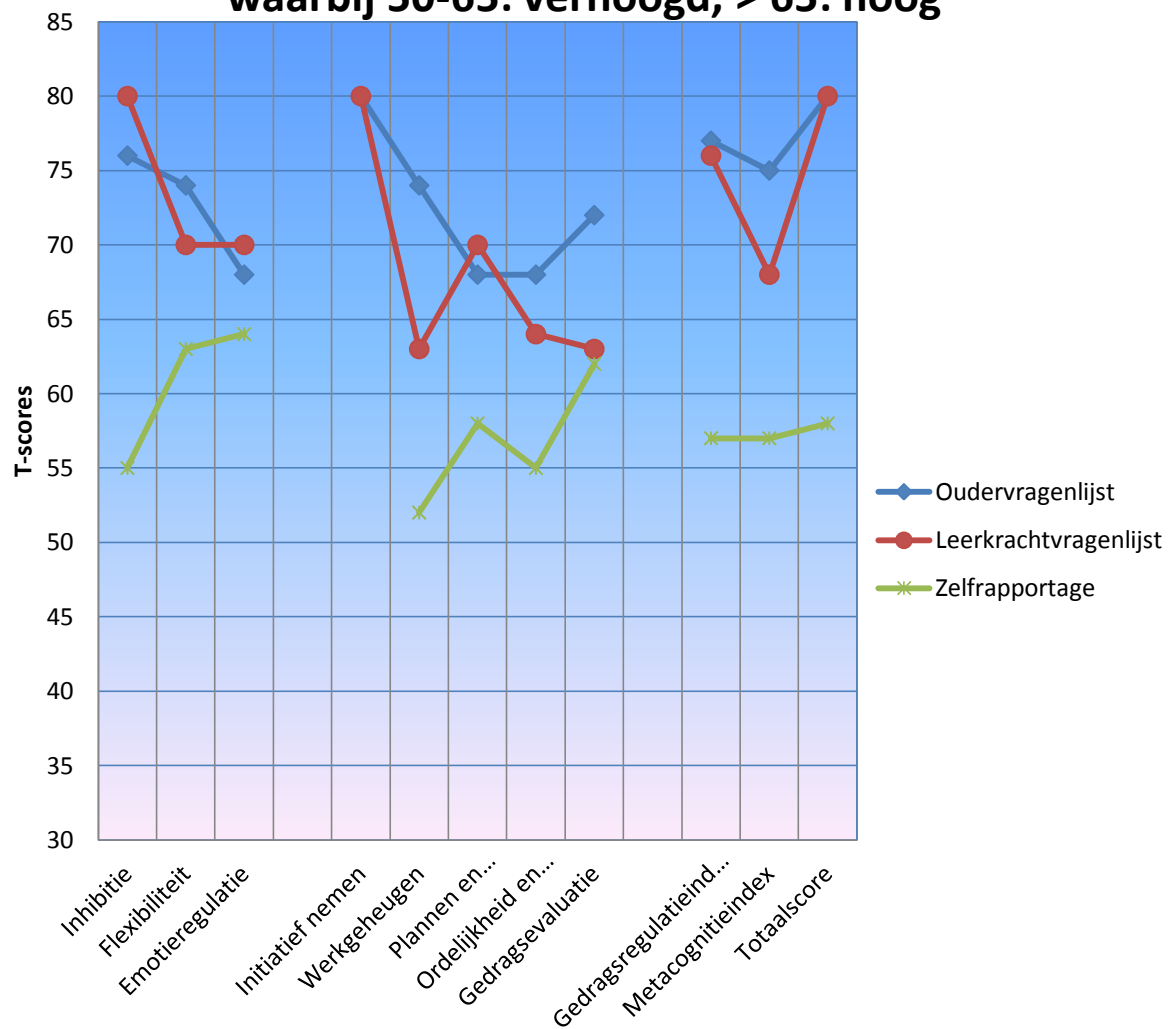
Bijlage 6 BRIEF grafische weergave

BRIEF

	Oudervragenlijst	Leerkrachtvragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	76	80	55
Flexibiliteit	74	70	63
Emotieregulatie	68	70	64
Initiatief nemen	80	80	
Werkgeheugen	74	63	52
Plannen en organiseren	68	70	58
Ordelijkheid en netheid	68	64	55
Gedragsevaluatie	72	63	62
Gedragsregulatieindex	77	76	57
Metacognitieindex	75	68	57
Totaalscore	80	80	58
Naam cliënt:	XXX	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx

In bovenstaande tabel staan de berekende schaalscores. De grafiek op de volgende pagina is hier de grafische weergave van.

BRIEF Vragenlijst naar executieve functies
Score tussen 30 en 150,
waarbij 50-65: verhoogd, > 65: hoog



KERNDOCUMENT -- Ontwikkelingsperspectief VSO

ALGEMENE GEGEVENS

Naam leerling

Adres

Telefoonnummer(s)

E-mail adres(sen)

Geboortedatum

Wettelijk verantwoordelijke(n)

Datum beschikking CvI

Datum plaatsing 01-08-2013

Schooljaar/planperiode 2013-2014/ augustus 2013- februari 2014

Geplande afspraken

Bespreking CvB

Evaluatie OPP

Datum

Februari 2014

A CONTEXT

1. Hulpvraag ouders /leerling

Ouders:

Leerling:

2. Reeds genomen maatregelen

Omschrijving	Instantie	Datum	Resultaat
Diagnostisch onderzoek			
Capaciteiten onderzoek			
Hulpverlening			
Overige			

3. Schoolloopbaan

Start (voortgezet) onderwijs 01-08-2013

Schoolloopbaan met groepsverloop tot start op huidige school

B Onderwijsrelevante beginsituatie

4. Algemene leerling kenmerken

Bevorderende factoren

Belemmerende factoren

Cognitieve ontwikkeling

Taak-werkhouding

Didactische ontwikkeling

Emotionele ontwikkeling en
sociale vaardigheden

Medische ontwikkeling

Thuisituatie

Vrije tijd

5. Niveau van schoolvorderingen

bijlage 1

Overzicht CITO scores

bijlage 2

Didactische volglijst

bijlage 3

Volglijst sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding

technisch lezen

begrijpend lezen

spelling

rekenen- wiskunde

Schooljaar 2012-
2013

	leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 3	leerjaar 4	leerjaar 5	doel	bijgesteld doel
vak	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018		
NE							
RW							
EN							
MM							
BI	BBL 1						

behaald

deels behaald

niet behaald

6. Analyse handelingsplanning

Zie evaluatiedocument.

7. Integratief beeld en consequenties voor het ontwikkelingsperspectief

8. Onderwijsbehoefte		
Pedagogische behoeften		Omschrijving en handelingsadviezen:
Leerkrachthouding		
Sociale vaardigheden en emotionele ontwikkeling		
Overig		
Didactische behoeften		
Ruimte/omgeving		
Instructie		
Verwerking		
Middelen/materialen		
Tijd		
Actieve en zelfstandige rol		
Overig		
Overige	ja/nee	Zo ja, omschrijving
Onderschrijding onderwijstijd		
Dramatherapie		

C ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF

9. Uitstroombestemming

10. Uitstroomniveau

11. Leerroute

12. Doelen

Sociaal- emotioneel
opmerkingen

13. Overige opmerkingen en afspraken n.a.v bespreking

Afspraken	wie/wanneer
opmerkingen	

14. Ondertekening

Wie	Naam en handtekening
Leerling	
Ouder/Verzorger	
Ouder/Verzorger	
Voorzitter Commissie voor de Begeleiding	P. Nooitgedagt

Bijlage 8 Checklist Docentvaardigheden

2.1. Bijlage II: Checklist docentvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie (p. 45 en p. 221 – 230)

In bijlage II van het boek HGW/VO bespreken we aandachtspunten voor docentvaardigheden, samengevat in checklists. De aandachtspunten zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en succesvolle praktijkervaringen (hoofdstuk 2). De checklists bieden een inhoudelijk kader bij gesprekken en observaties en fungeren daarmee als ‘praatpapier’ en ‘kijkwijzer’. De checklists zijn ook te benutten bij het reflecteren op de eigen grondhouding en, in het verlengde hiervan, het pedagogisch-didactisch handelen. Daarnaast is zijn ze te gebruiken in opleidings- en begeleidingssituaties. De checklists zijn ook te bewerken tot eigen checklists voor een specifiek thema. Om deze reden zijn de checklists in word te downloaden.

We onderscheiden grofweg vijf soorten docentvaardigheden, die elkaar overlappen. Een strict onderscheid is in feite niet te maken, omdat de vaardigheden nauw samenhangen. Voor de overzichtelijkheid volgen we hierbij de opbouw van hoofdstuk 2. We onderscheiden:

1. Werkconcept en grondhouding
2. Klassenmanagement
3. Instructie en begeleiding
4. Motiveren van leerlingen
5. Verbinden van visie op school- en klassenniveau

1. Werkconcept en grondhouding

1a. Werkconcept. De docent:

- ☐ denkt na over pedagogische opdracht van de school en zijn eigen rol hierbij
- ☐ denkt na over de beelden die hij van leerlingen (en hun ouders) heeft en de consequenties hiervan voor zijn functioneren
- ☐ denkt na over de verschillende verwachtingen die hij van leerlingen heeft
- ☐ denkt na over hoe hij succes en falen van leerlingen verklaart
- ☐ denkt na over zijn pedagogische relatie met leerlingen
- ☐ denkt na over zijn gedrag: hoe authentiek is het?
- ☐ denkt na over loyaliteiten van leerlingen t.o.v. hun ouders, familie, vrienden.
- ☐ denkt na over de manier waarop hij zijn vak bijhoudt en over de ondersteuning die hij daarbij nodig heeft.
- ☐ denkt na over zijn beroep en zijn professionaliteit

1b. Docent-leerling-relatie. De docent:

- ☐ laat leerlingen merken dat hij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet
- ☐ investeert in positieve relaties met leerlingen
- ☐ is een professional met gezag; houdt voldoende afstand en bewaakt de eigen grenzen.
- ☐ is congruent in zijn verbaal en non-verbaal gedrag
- ☐ is empathisch, geduldig, positief en betrokken
- ☐ laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- ☐ laat merken dat hij hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft
- ☐ toont belangstelling voor het schoolwerk, de vrije tijdsbesteding en de achtergrond van leerlingen
- ☐ bevordert dat leerlingen samenwerken en elkaar ondersteunen
- ☐ is een rolmodel, hij laat bewust voorbeeldgedrag zien

- ☐ komt afspraken met leerlingen na
- ☐ toont zich respectvol over de achtergrond en thuissituatie van leerlingen
- ☐ gaat professioneel om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- ☐ houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie
- ☐ beschouwt problemen van een jongere als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden
- ☐ laat leerlingen merken dat hij hen als persoon accepteert maar dat hij bepaald gedrag niet toestaat
- ☐ stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- ☐ herkent zijn eigen aandeel in relaties met leerlingen en handelt hiernaar.

1c. Interacties met zwakke leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De docent:

- ☐ geeft hen voldoende tijd om na te denken en een antwoord te geven
- ☐ zorgt ervoor dat zij om hulp vragen en antwoorden op hun vragen krijgen
- ☐ geeft hen de gelegenheid om zelf te reageren op vragen of opmerkingen en geeft hen daartoe adequate aanwijzingen
- ☐ stelt reële eisen, geeft realistische informatie over wat wel of niet goed lukt (welke vaardigheden oefening behoeven); hij biedt daarbij steeds perspectief
- ☐ besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag
- ☐ geeft frequent en adequaat feedback op leerresultaten, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren
- ☐ zorgt ervoor dat hij veel en kwalitatief sterke interactieve momenten heeft met hen
- ☐ geeft hen regelmatig beurten, stelt hen vragen die ze kunnen beantwoorden
- ☐ groepeer waar nodig deze leerlingen, zodat hij hen gerichte aandacht kan geven
- ☐ let op de eigen non-verbale communicatie (lachen, oogcontact) en gaat na of deze leerlingen ook op die manier voldoende positieve aandacht en steun van hem krijgen

1d. Heldere regels en afspraken over gedrag. De docent:

- ☐ geeft zijn verwachtingen aan ten aanzien van gewenst gedrag
- Maakt met leerlingen concrete afspraken over zaken als:
- ☐ het binnenkomen en verlaten van de klas, gebruik van mobiele telefoons, Ipads en andere apparatuur
 - ☐ het gebruik van werkplekken en materialen, zoals computer en rekenmachine
 - ☐ hulp vragen aan de docent en de begeleiding tijdens het werken
 - ☐ het inleveren van het werk
 - ☐ wat te doen als het werk klaar is
 - ☐ maakt helder wat zijn grenzen zijn, evenals de consequenties bij overtreding.

1e. Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag. De docent:

- ☐ zorgt voor een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☐ bevordert dat leerlingen bezig zijn met hun taak, geconcentreerd werken
- ☐ stimuleert dat leerlingen productief zijn en veel lesstof verwerken
- ☐ zorgt ervoor dat leerlingen samenwerken, elkaar helpen en zaken uitleggen, zonder de andere leerlingen te storen
- ☐ overziet regelmatig de klas, hij heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☐ hanteert de gedragsregels consistent en hij is daarin voorspelbaar
- ☐ geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☐ prijst en belooft het gewenste gedrag zodra het zich voordoet, werkt zo nodig met een gedragscontract
- ☐ gebruikt humor of maakt een afleidende opmerking om spanning te verminderen
- ☐ spreekt bij ongewenst gedrag de leerling individueel aan, hij laat de groep niet 'meegenieten'

1f. Voorkomen van en omgaan met gedragsproblematiek². De docent:

² Van der Wolf & Van Beukering (2009, p. 217).

- ☐ is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, hij is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in zijn klas
- ☐ is zich bewust van zijn eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties.
- ☐ heeft inzicht in zijn eigen, intuïtieve reacties op ‘moeilijk gedrag’. Dit geldt ook voor zijn reacties op ouders van leerlingen met ‘moeilijk gedrag’.
- ☐ kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, hij gaat daarbij ook na welke rol hij zelf, zijn collega's en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan
- ☐ gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling deze interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief
- ☐ benut in zijn aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders
- ☐ organiseert feedback over zijn interacties met leerlingen en hun ouders, hij reflecteert op zijn denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders
- ☐ verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en benut deze kennis in zijn handelen.

2. Klassenmanagement

2a. Anticiperen, structureren, timen, leertijd en goede routines. De docent:

- ☐ stelt duidelijke doelen en geeft helder aan wat hij verwacht van het werken in de klas en de omgang met elkaar
- ☐ hanteert een heldere structuur gedurende de les en de week, met duidelijke markeringspunten
- ☐ is alert, anticipeert op situaties
- ☐ observeert de leerlingen continu en reageert adequaat
- ☐ organiseert de zelfstandig uit te voeren opdrachten goed, kan leeractiviteiten timen en faseren, ook tijdens het opruimen en de overgangen tussen activiteiten en pauzes
- ☐ is punctueel, begint en eindigt op tijd
- ☐ houdt zich zelf en de leerlingen aan gemaakte afspraken
- ☐ zorgt voor actieve en effectieve leertijd voor alle leerlingen
- ☐ zorgt voor goede routines in de klas en betreft de leerlingen hierbij.

2b. Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal/ de werkruimte. De docent:

- ☐ creëert een leeromgeving die de ontwikkeling van leerlingen stimuleert en ondersteunt
- ☐ zorgt voor een ordelijke inrichting van de ruimte; de ruimte is zo ingericht dat wisseling van activiteiten snel plaats kan vinden, er is hierbij voldoende ‘loopruimte’
- ☐ kan de verschillende lesactiviteiten goed overzien, kan alle leerlingen zien
- ☐ de leerlingen kunnen de docent en het bord goed zien
- ☐ de materialen, computerprogramma's, hulpmiddelen zijn:
 - aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel
 - beschikbaar en toegankelijk, leerlingen weten hoe ermee te werken.

2c. Individuele verwerking en lesverloop. De docent:

- ☐ loopt tijdens de verwerking door de klas
- ☐ houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- ☐ stimuleert dat leerlingen elkaar helpen
- ☐ verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- ☐ praat zacht tegen leerlingen, zodat hij de andere leerlingen niet afleidt

3. Instructie en begeleiding

3a. Instructie. De docent:

- ☐ heeft de les goed voorbereid
- ☐ houdt rekening met voorgaande leservaringen, hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze
- ☐ gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- ☐ bespreekt de doelen met de leerlingen. Hij verwoordt hierbij zijn hoge verwachtingen
- ☐ benut de ervaringen en interesses van leerlingen
- ☐ bouwt de les stapsgewijs op met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden
- ☐ geeft een duidelijke instructie, zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen
- ☐ bespreekt het werk en de activiteiten met leerlingen
- ☐ geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling
- ☐ fungeert als model bij het aanleren van (oplossings)strategieën
- ☐ heeft tijdens de instructie veel interactie met leerlingen
- ☐ houdt de leerlingen actief bij de les, hij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is
- ☐ gebruikt zijn instructietijd efficiënt
- ☐ controleert steeds of de leerlingen zijn les volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen
- ☐ formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- ☐ leert de leerlingen adequaat aantekeningen en goede samenvattingen te maken, zowel mondeling als schriftelijk en visueel met en een woordweb of mindmap
- ☐ bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- ☐ kent verschillende didactische werkvormen en past deze toe, afgestemd op de behoeften van de leerlingen
- ☐ zorgt ervoor dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden

3b. Kennis van leerlijnen. De docent:

- ☐ heeft kennis van het vak curriculum, zoals leerlijnen, mijlpalen, cruciale leermomenten en exameneisen
- ☐ volgt zijn lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af
- ☐ varieert met instructie en verwerking, hij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt
- ☐ bevordert samenhang tussen de onderwijsinhouden

3c. Onderwijstijd en leertijd. De docent:

- ☐ bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan activiteiten (effectieve leertijd)
- ☐ differentieert in tempo en instructie- en leertijd, afgestemd op de leerlingen
- ☐ breidt de instructietijd uit voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
- ☐ verkort de instructietijd voor de begaafde leerlingen

3d. Zelfstandigheid en zelfsturing. De docent:

- ☐ stimuleert initiatief en eigen verantwoordelijkheid
- ☐ daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht naartoe te werken
- ☐ daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- ☐ bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- ☐ leert leerlingen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'

- ☐ geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- ☐ bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor hun eigen inbreng
- ☐ bevordert dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag
- ☐ bevordert dat leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor elkaar
- ☐ bevordert dat leerlingen zelfstandig problemen oplossen
- ☐ bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- ☐ houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat betreft zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid
- ☐ leert leerlingen hoe ze zelfstandig hun werk kunnen aanpakken en zelfsturend kunnen zijn

3e. Feedback. De docent:

- ☐ geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: (1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel?; (2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? (3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?
- ☐ richt zijn feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie.
- ☐ benoemt de inzet van de leerling (“hard gewerkt”) en het effect ervan (“en daarom is het gelukt”). Zijn boodschap: hoe meer inspanning, hoe meer succes.
- ☐ geeft feedback waarbij hij de leerling met zichzelf vergelijkt en niet alleen met klasgenoten
- ☐ geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor deze leerling moeilijke opdracht)
- ☐ zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen, hij stelt hen vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven
- ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas
- ☐ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als “dit kunnen jullie vast en zeker” en “dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed”
- ☐ laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan wanneer, waarop en hoe hij het werk zal beoordelen
- ☐ geeft gerichte en tijdige feedback op school- en huiswerk

3f. Vroegtijdige signalering en doelgericht werken. De docent:

- ☐ volgt systematisch de vorderingen van leerlingen, in het bijzonder bij zijn vak, observeert het (werk)gedrag, bekijkt het leerlingenwerk, voert gesprekken met hen en signaleert eventuele stagnaties tijdig
- ☐ analyseert, samen met collega’s, onderwijsleer- en groepsprocessen en problemen die zich daarin voordoen; hij analyseert ook zijn eigen rol daarbij
- ☐ vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse en bij het zoeken naar oplossingen
- ☐ vertaalt, waar wenselijk en mogelijk, hun ideeën in een planmatige aanpak
- ☐ voert de plannen uit, evalueert deze en beslist op grond daarvan over de voortgang
- ☐ leert de leerlingen hun vorderingen zelf (ook) bij te houden
- ☐ analyseert leerprocessen en stelt op basis hiervan zijn onderwijs doelgericht bij
- ☐ stemt de opdrachten af op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten
- ☐ bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo en met een passende leerroute aan de doelen werken
- ☐ heeft de regie over de instructie en begeleiding van de leerlingen die extra ondersteuning buiten de klas krijgen
- ☐ evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?
- ☐ hanteert flexibele (kortdurende) groepeeringsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest hij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken

- ☐ let erop dat zwakke leerlingen niet langdurig in homogeen samengestelde groepen zitten
- ☐ let erop dat begaafde leerlingen niet langdurig in heterogeen samengestelde groepen zitten

4. Motiveren van leerlingen. De docent:

- ☐ toont vertrouwen in de capaciteiten en groei van leerlingen
- ☐ beschouwt de leerling als partner in het leerproces
- ☐ stimuleert initiatief en eigen verantwoordelijkheid
- ☐ zorgt voor een goede match tussen uitdaging en ervaren bekwaamheden.
- ☐ daagt leerlingen uit
- ☐ laat een leerling zijn prestaties met zichzelf vergelijken
- ☐ bevordert positieve attributies bij leerlingen t.a.v. succes en falen
- ☐ bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven

5. Niveau van klas en school

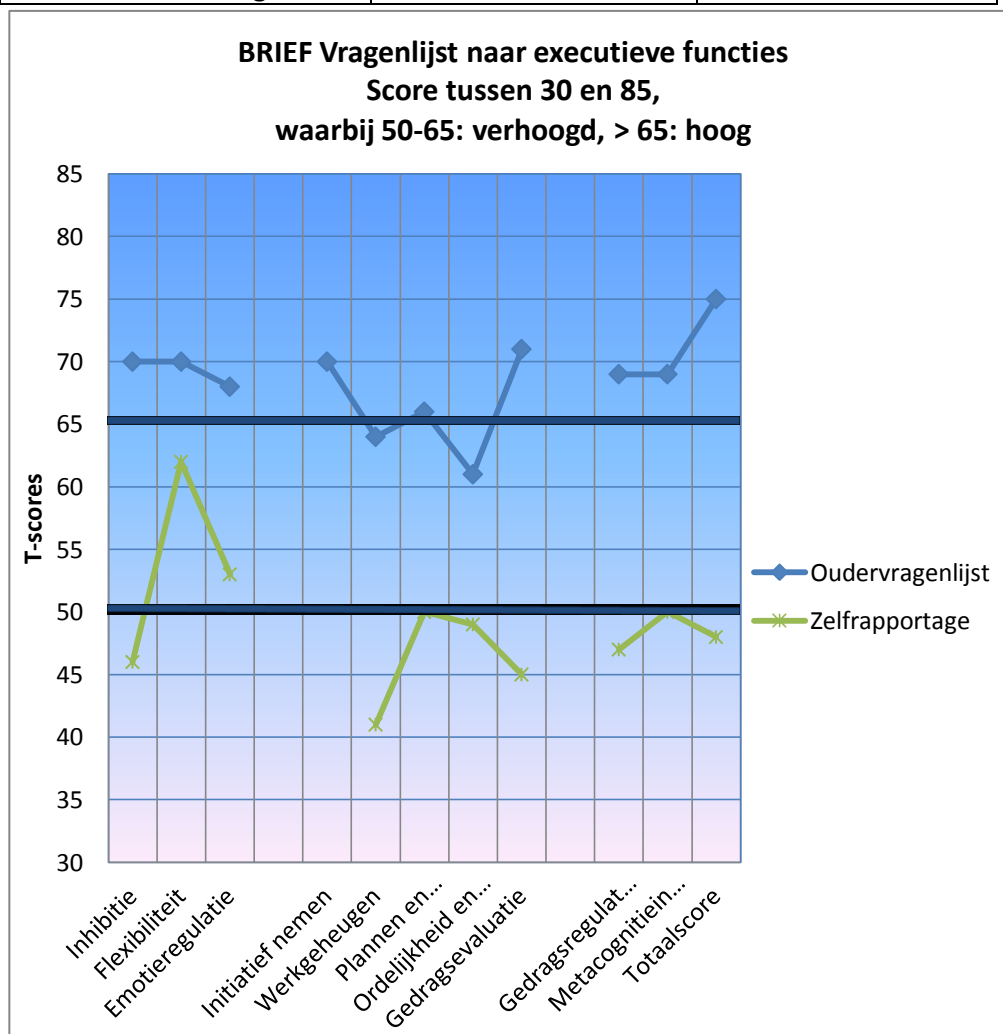
- ☐ Er is een gemeenschappelijke visie op de school als onderwijs- en opvoedingsgemeenschap
- ☐ De schoolvisie is concreet zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de klas
- ☐ De schoolleiding maakt bewust keuzes bij vernieuwingen in de school, ze bewaakt de samenhang, stelt prioriteiten (voorkomt 'projectitis')
- ☐ Er zijn standaarden voor de onderwijs- en begeleidingspraktijk
- ☐ De school streeft duidelijke doelen na voor alle leerlingen (tenminste minimumdoelen) en docenten vertalen die in hun handelen in de klas
- ☐ De docent weet wanneer leerlingen extra begeleiding nodig hebben in zijn vak en handelt er naar
- ☐ In het docententeam zijn afspraken gemaakt over de uitbreiding of verkorting van de instructie- en oefentijd (meer handen in de klas, roosterwijzigingen en dergelijke, verrijdingsopdrachten)
- ☐ Er is sprake van monitoring van resultaten en processen en de borging ervan
- ☐ Het docententeam en de schoolleiding werkt opbrengstgericht op het niveau van leerlingen, klassen, bouwen en de school.
- ☐ De schoolleiding maakt de ondersteuningsbehoeften van teamleden bespreekbaar en trekt er consequenties uit voor het professionaliseringsbeleid
- ☐ De school fungeert als een lerende organisatie: docenten werken voortdurend aan hun professionele ontwikkeling, individueel en met elkaar
- ☐ De schoolleiding bevordert een goed pedagogisch klimaat in de school en de klassen
- ☐ De docent is, behalve een rolmodel voor leerlingen, ook een rolmodel voor collega's
- ☐ De schoolleiding stimuleert en ondersteunt het docententeam bij veranderingsprocessen op bouw-, leerjaar en klasniveau.
- ☐ Bij vernieuwingen bewaakt de schoolleiding de gestelde doelen en borgt datgene wat bereikt is, zij houdt de vernieuwing 'levend' (en voorkomt verwateren).
- ☐ Er is sprake van integrale kwaliteitszorg, de school gaat voortdurend en systematisch na of zij de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt.

Bijlage 9 Vragen aan invullers van de verschillende lijsten

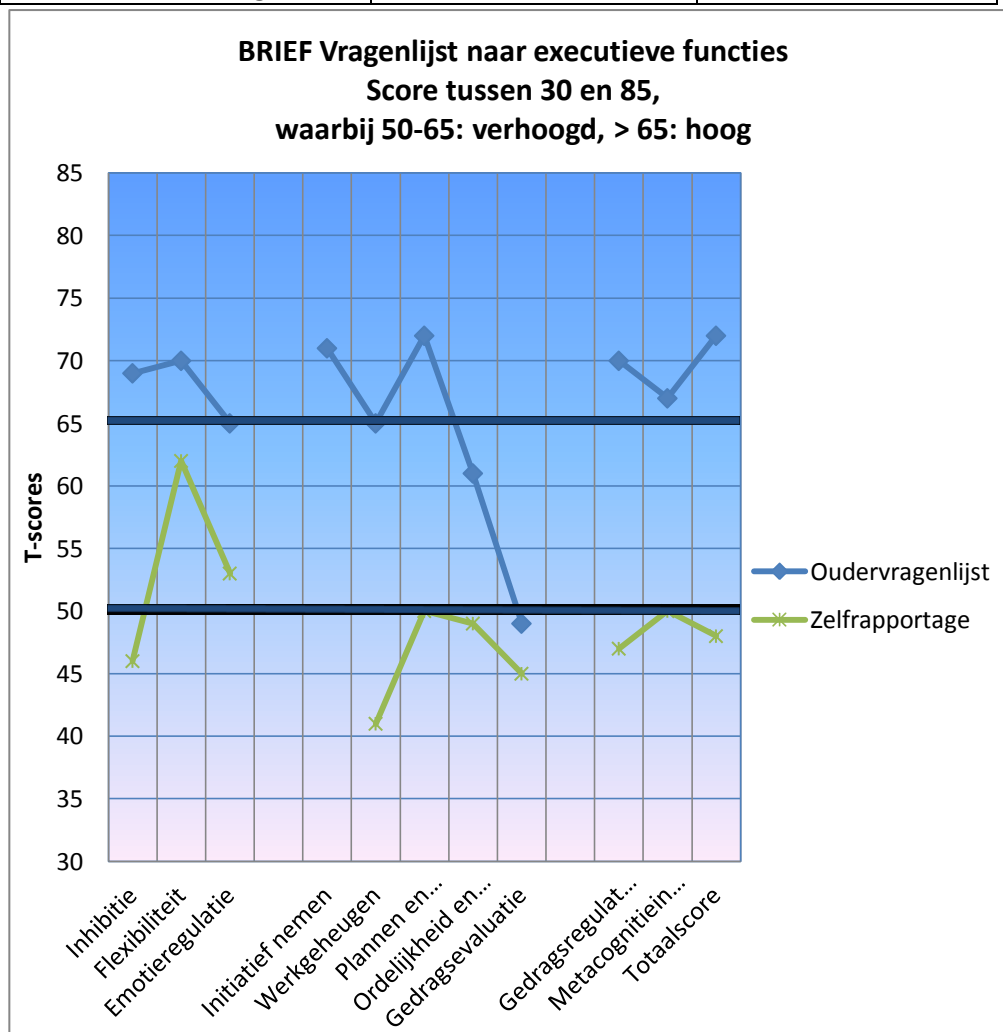
Vraag	School met vragenlijsten afkomstig uit de zorg		School met BRIEF vragenlijsten	
1) Ben je een:	leerling	5 27,8%	leerling	4 33,3%
	ouder van een leerling	5 27,8%	ouder van een leerling	4 33,3%
	leerkracht	5 27,8%	leerkracht	2 16,7%
	IB-er	1 5,6%	IB-er	1 8,3%
	orthopedagoog	2 10,5%	orthopedagoog	1 8,3%
2) Gebruik je de vragenlijst vaak?	nooit	0	nooit	
	minder dan 1x per jaar	1 12,5%	minder dan 1x per jaar	
	1 à 2x per jaar	2 25,0%	1 à 2x per jaar	2 50,0%
	3 à 4x per jaar	2 25,0%	3 à 4x per jaar	
	vaker dan 4x per jaar	3 37,5%	vaker dan 4x per jaar	2 50,0%
3) Verwacht je in het kader van Passend Onderwijs de lijst vaker te zullen gaan gebruiken?	nee	2 25,0%	nee	0
	misschien	2 25,0%	misschien	1 25,0%
	ja	3 37,5%	ja	3 75,0%
	weet niet	1 12,5%	weet niet	0
	geen mening	0	geen mening	0
4) Hoe vaak heb je de lijst tot nu toe gebruikt?	1 – 3 keer	3 37,5%	1 – 3 keer	1 25,0%
	4 – 6 keer	2 25,0%	4 – 6 keer	2 50,0%
	7 – 9 keer	1 12,5%	7 – 9 keer	
	10 – 12 keer	1 12,5%	10 – 12 keer	1 25,0%
	vaker dan 12 keer	1 12,5%	vaker dan 12 keer	1 25,0%
5) Wat is de directe aanleiding om de vragenlijst te gebruiken?	wens van ouders	4 22,2%	wens van ouders	4 33,3%
	wens van leerling	4 22,2%	wens van leerling	3 25,0%
	verwachting van school	7 38,9%	verwachting van school	3 25,0%
	geen duidelijke aanleiding	0	geen duidelijke aanleiding	0
	weet niet	3 16,7%	weet niet	2 16,7%
6) Hoe heb je het invullen van de vragenlijst ervaren?	vervelend	1 5,6%	vervelend	1 8,3%
	makkelijk	7 38,9%	makkelijk	5 41,6%
	moeilijk	3 16,7%	moeilijk	6 50,0%
	leuk	6 33,3%	leuk	1 8,3%
	weet niet	1 5,6%	weet niet	0
7) Geeft de vragenlijst je uiteindelijk een antwoord op de oorspronkelijke vraag?	weet niet	2 10,5%	weet niet	1 8,3%
	vrijwel zeker niet	6 33,3%	vrijwel zeker niet	0
	misschien	7 38,9%	misschien	1 8,3%
	waarschijnlijk wel	1 5,6%	waarschijnlijk wel	5 41,6%
	zeker wel	2 10,5%	zeker wel	4 33,3%
Vertrouwen dat de test een betrouwbaar resultaat oplevert.	Antwoorden vraag 7 “waarschijnlijk wel” en “zeker wel” bij elkaar opgeteld	16,1 %	Antwoorden vraag 7 “waarschijnlijk wel” en “zeker wel” bij elkaar opgeteld	74,9%

Bijlage 10 Uitslagen van de nulmeting

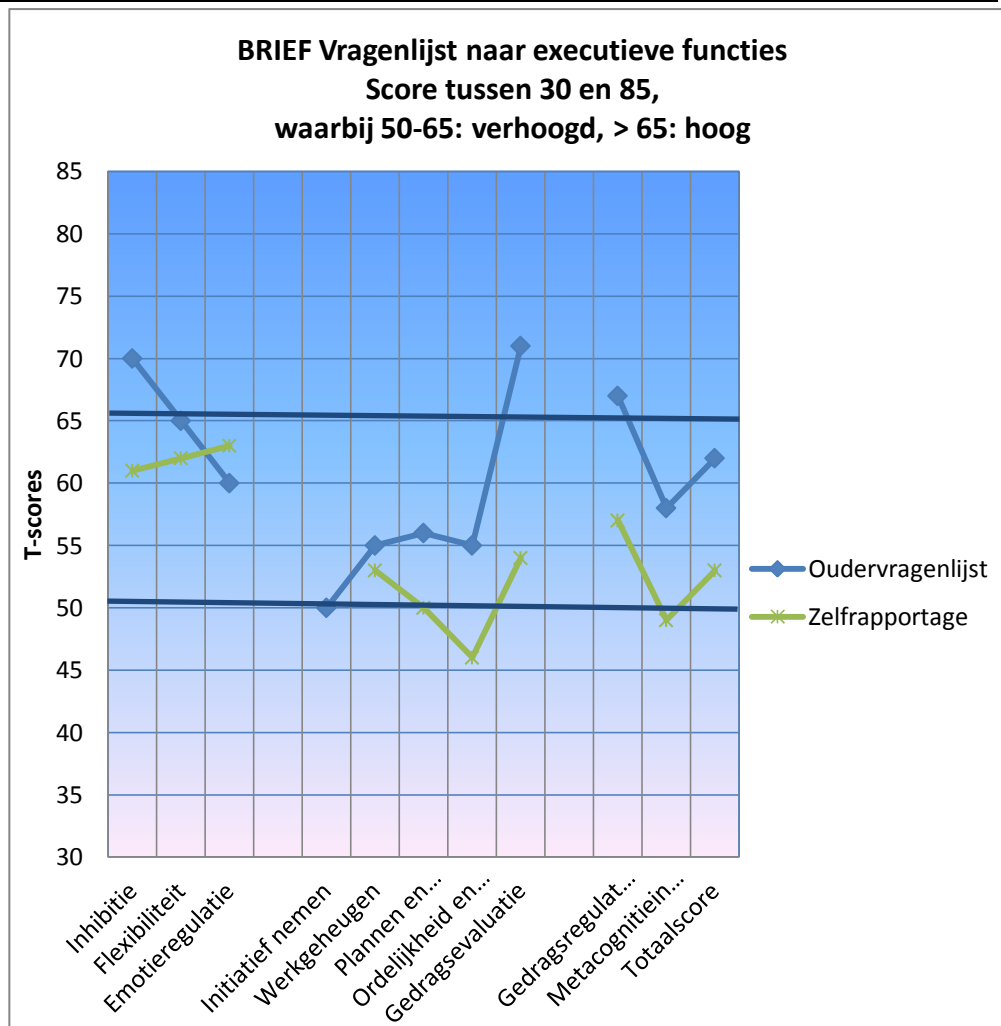
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	70	46
Flexibiliteit	70	62
Emotieregulatie	68	53
Initiatief nemen	70	
Werkgeheugen	64	41
Plannen en organiseren	66	50
Ordelijkheid en netheid	61	49
Gedragsevaluatie	71	45
Gedragsevaluatieindex	69	47
Metacognitieindex	69	50
Totaalscore	75	48
Naam leerling:	A	XX-XX-XXXX



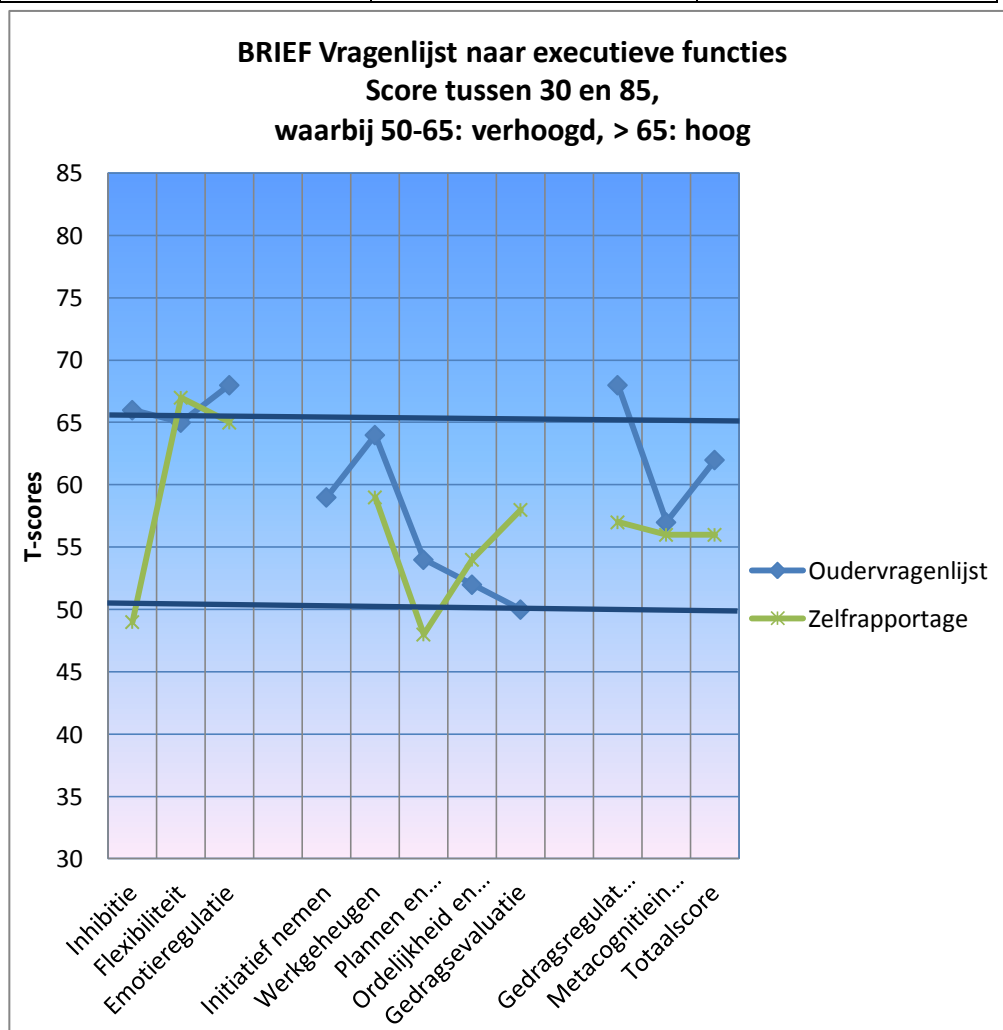
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	69	46
Flexibiliteit	70	62
Emotieregulatie	65	53
Initiatief nemen	71	
Werkgeheugen	65	41
Plannen en organiseren	72	50
Ordelijkheid en netheid	61	49
Gedragsevaluatie	49	45
Gedragsregulatieindex	70	47
Metacognitieindex	67	50
Totaalscore	72	48
Naam leerling:	B	XX-XX-XXXX



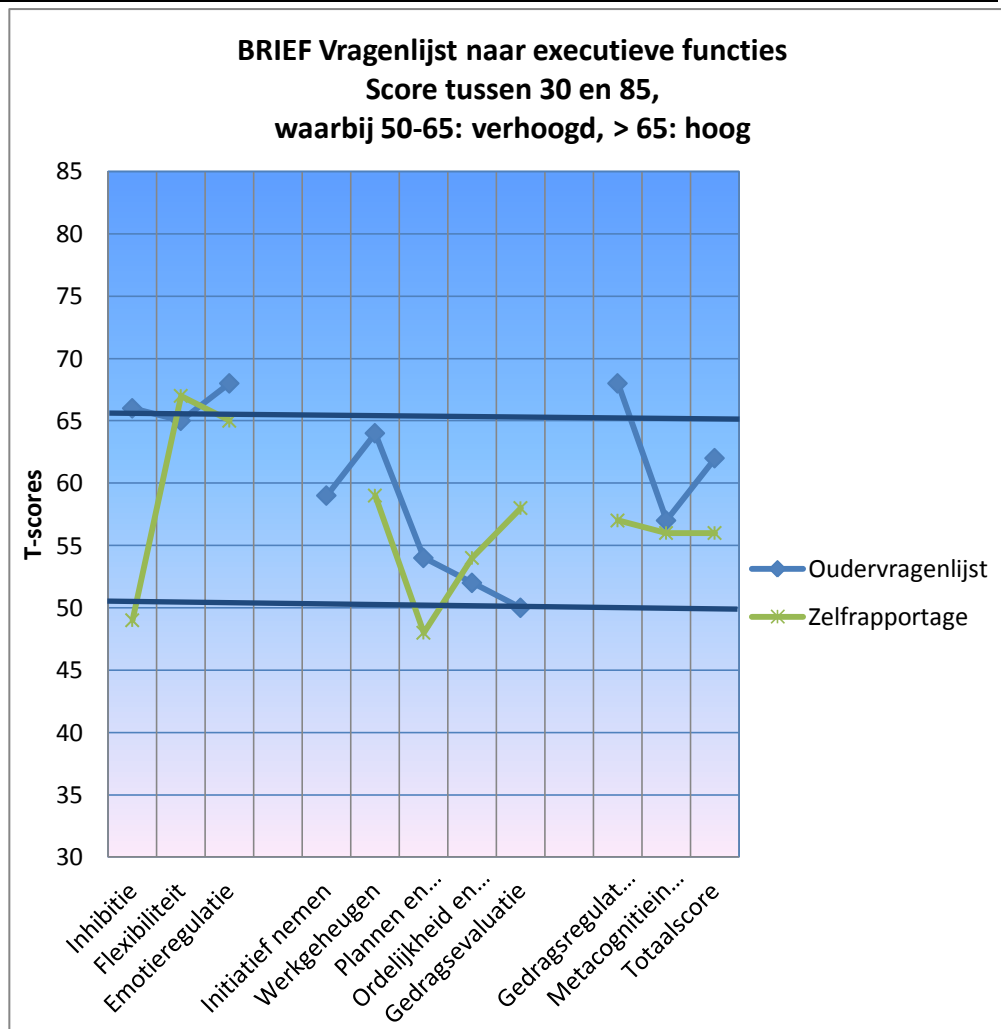
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	70	61
Flexibiliteit	65	62
Emotieregulatie	60	63
Initiatief nemen	50	
Werkgeheugen	55	53
Plannen en organiseren	56	50
Ordelijkheid en netheid	55	46
Gedragsevaluatie	71	54
Gedagsregulatieindex	67	57
Metacognitieindex	58	49
Totaalscore	62	53
Naam leerling:	C	XX-XX-XXXX



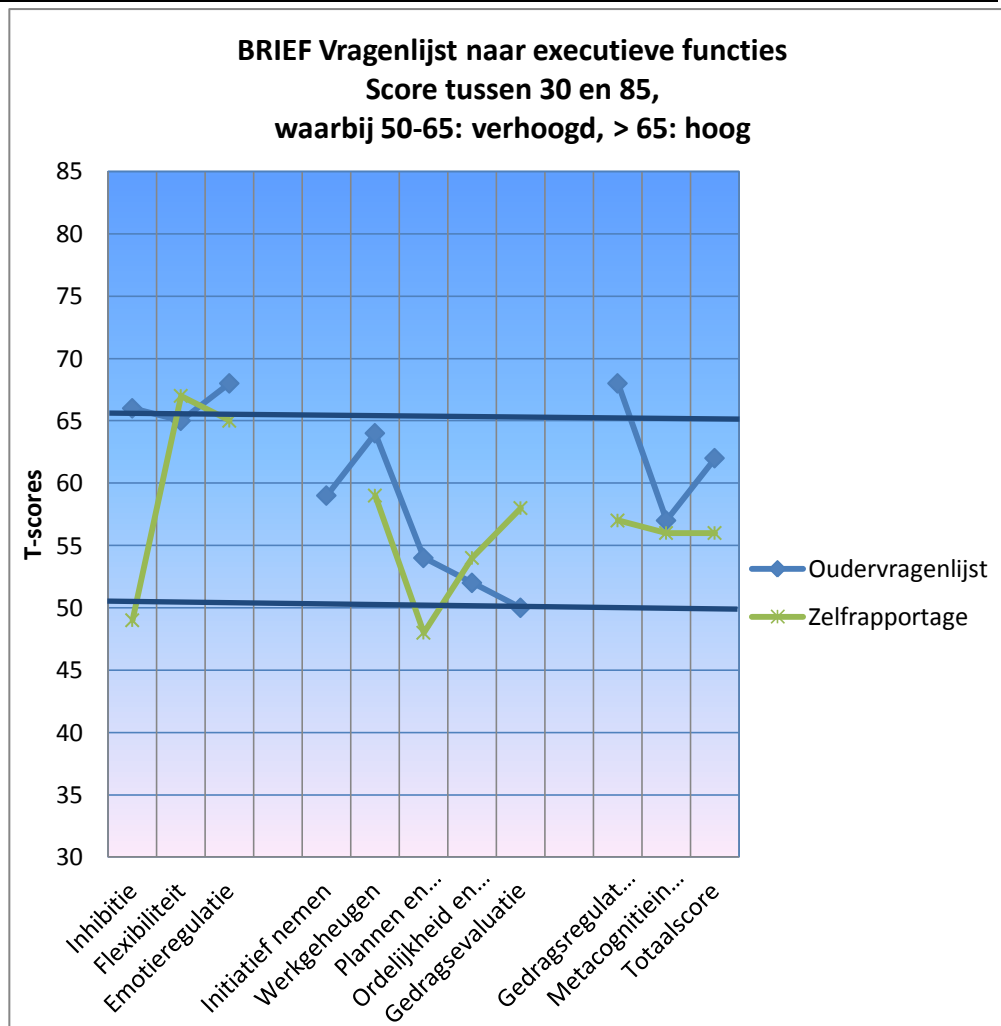
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	77	75
Flexibiliteit	68	67
Emotieregulatie	80	66
Initiatief nemen	53	
Werkgeheugen	62	64
Plannen en organiseren	64	69
Ordelijkheid en netheid	59	62
Gedragsevaluatie	71	73
Gedragsregulatieindex	71	69
Metacognitieindex	64	68
Totaalscore	74	70
Naam leerling:	D	XX-XX-XXXX



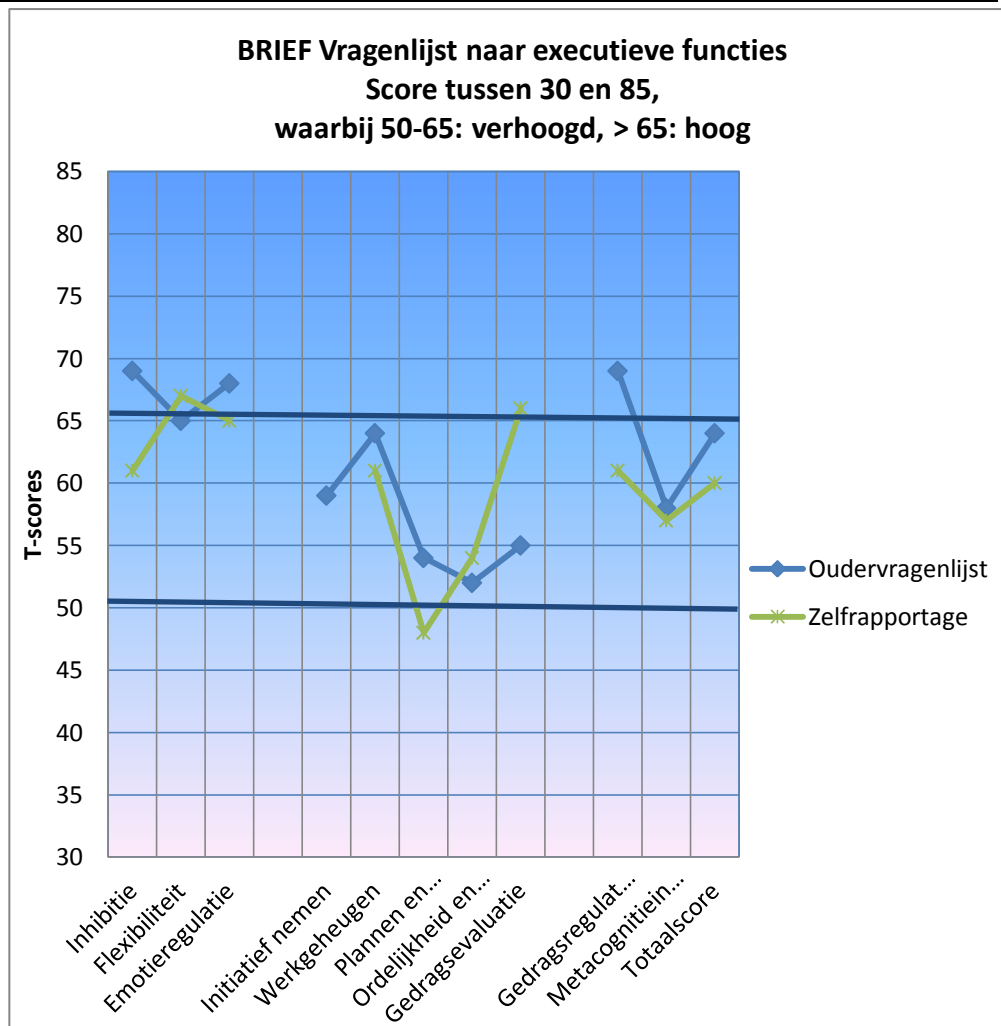
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	70	51
Flexibiliteit	68	46
Emotieregulatie	80	50
Initiatief nemen	59	
Werkgeheugen	60	50
Plannen en organiseren	68	55
Ordelijkheid en netheid	59	54
Gedragsevaluatie	69	50
Gedagsregulatieindex	70	42
Metacognitieindex	65	55
Totaalscore	73	49
Naam leerling:	E	XX-XX-XXXX



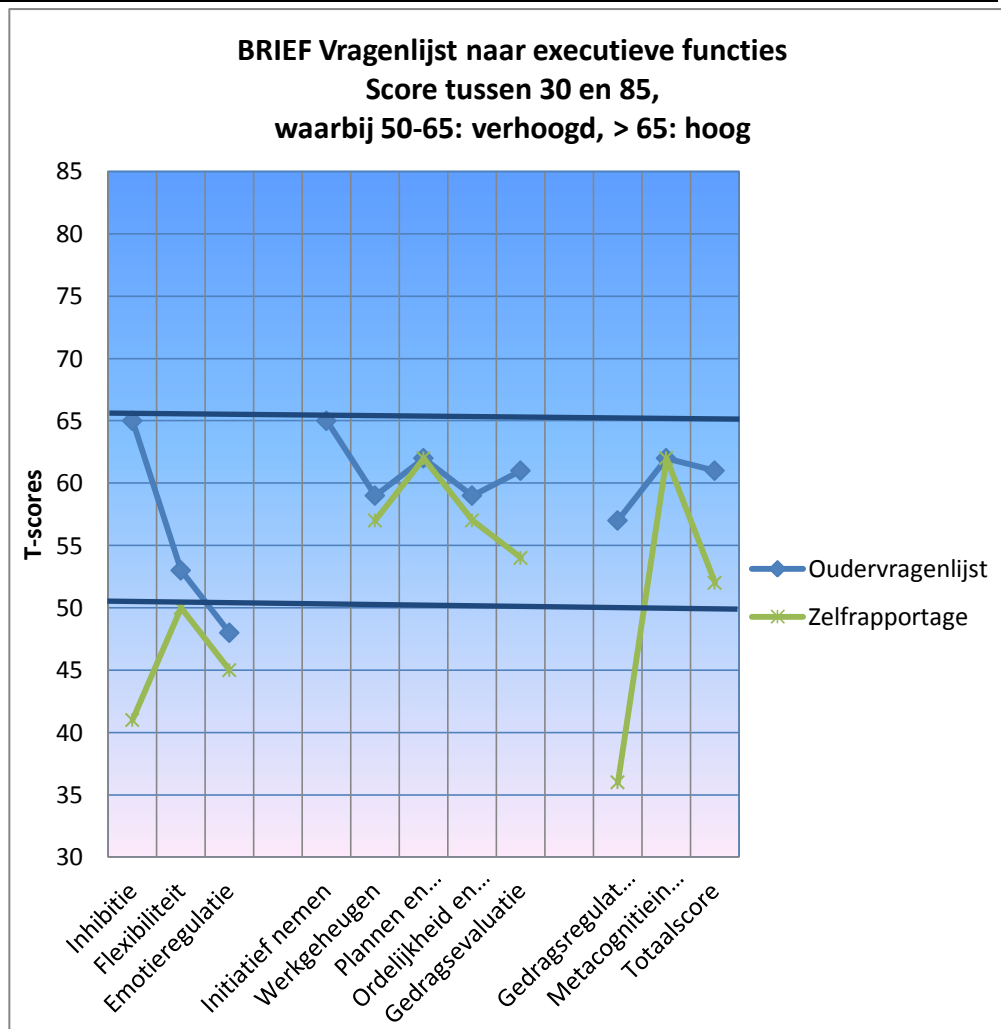
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	65	61
Flexibiliteit	63	64
Emotieregulatie	64	65
Initiatief nemen	56	
Werkgeheugen	56	59
Plannen en organiseren	56	57
Ordelijkheid en netheid	50	54
Gedragsevaluatie	53	58
Gedragsregulatieindex	66	61
Metacognitieindex	55	58
Totaalscore	59	60
Naam leerling:	F	XX-XX-XXXX



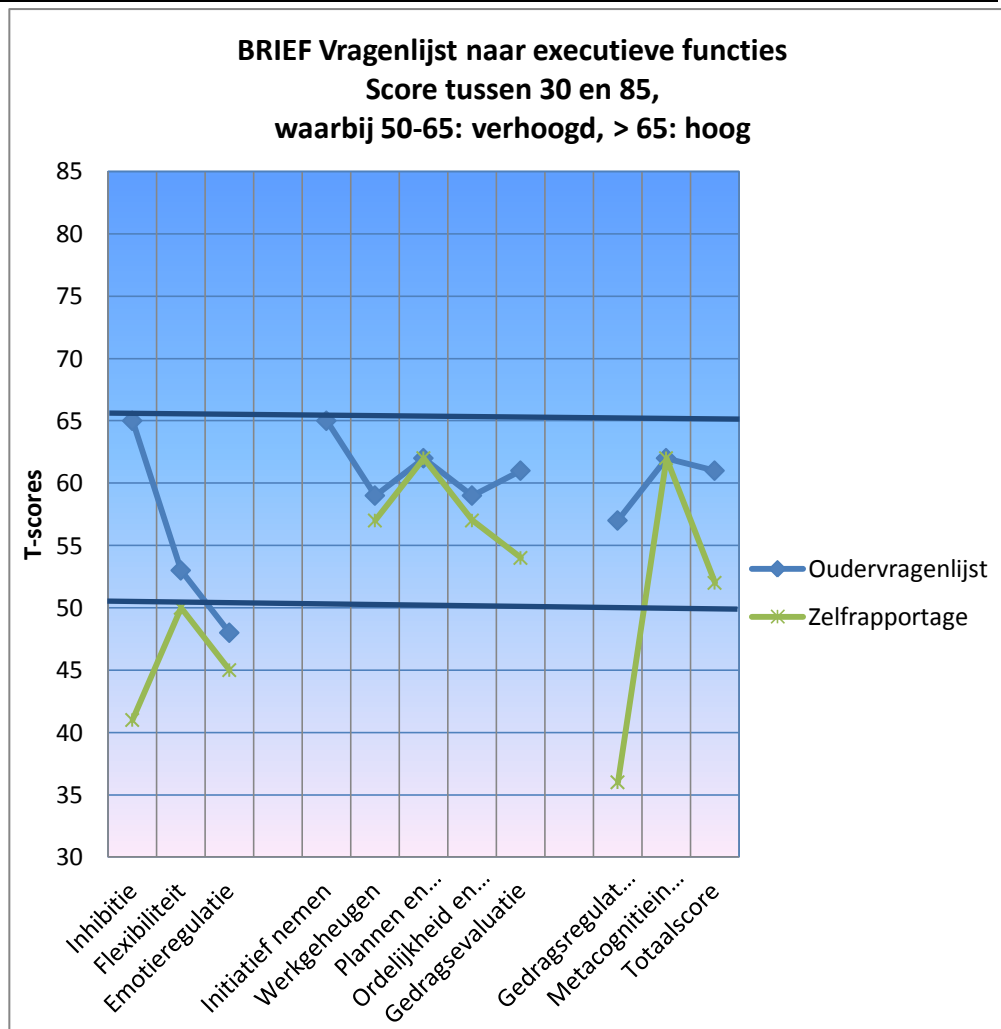
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	69	61
Flexibiliteit	65	67
Emotieregulatie	68	65
Initiatief nemen	59	
Werkgeheugen	64	61
Plannen en organiseren	54	48
Ordelijkheid en netheid	52	54
Gedragsevaluatie	55	66
Gedragsregulatieindex	69	61
Metacognitieindex	58	57
Totaalscore	64	60
Naam leerling:	G	XX-XX-XXXX



	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	66	59
Flexibiliteit	70	65
Emotieregulatie	66	64
Initiatief nemen	65	
Werkgeheugen	64	59
Plannen en organiseren	62	57
Ordelijkheid en netheid	52	54
Gedragsevaluatie	58	54
Gedragsregulatieindex	69	59
Metacognitieindex	61	56
Totaalscore	67	58
Naam leerling:	H	XX-XX-XXXX

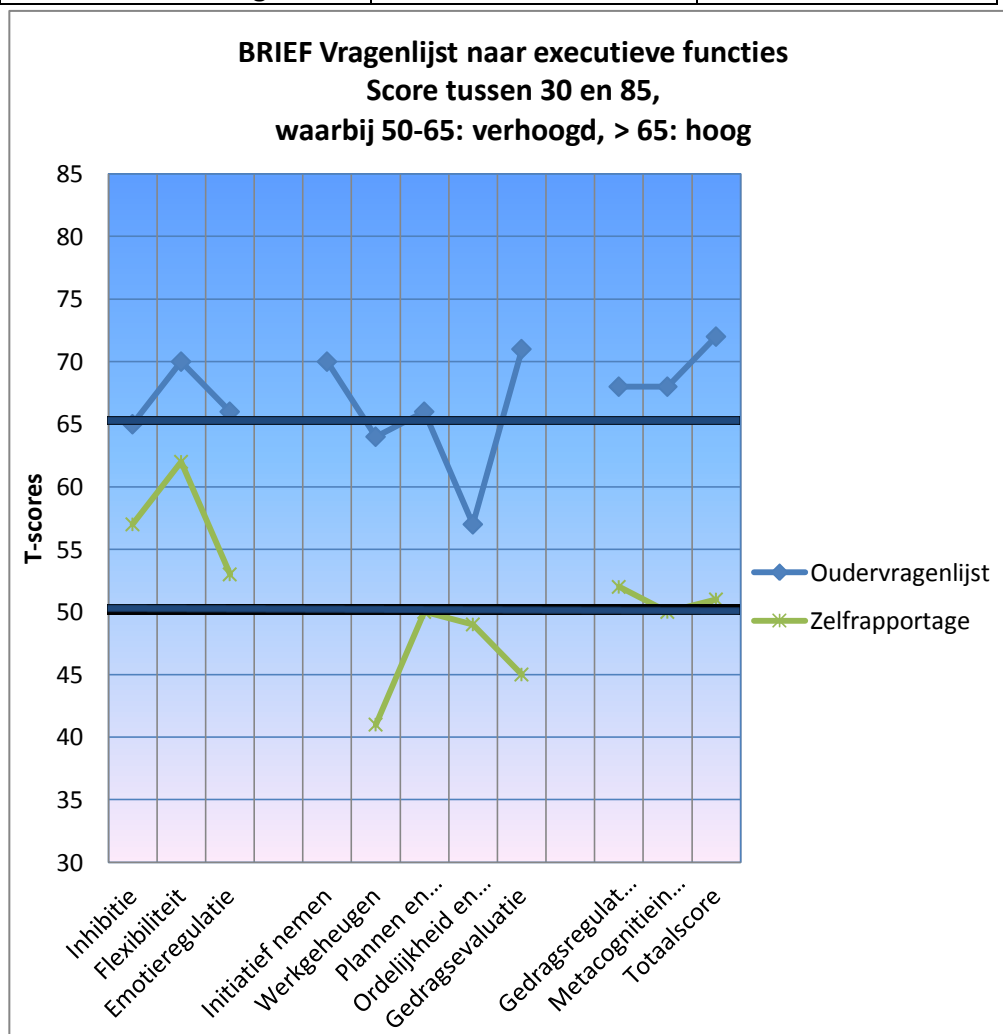


	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	65	41
Flexibiliteit	53	50
Emotieregulatie	48	45
Initiatief nemen	65	
Werkgeheugen	59	57
Plannen en organiseren	62	62
Ordelijkheid en netheid	59	57
Gedragsevaluatie	61	54
Gedragsregulatieindex	57	36
Metacognitieindex	62	62
Totaalscore	61	52
Naam leerling:	I	XX-XX-XXXX

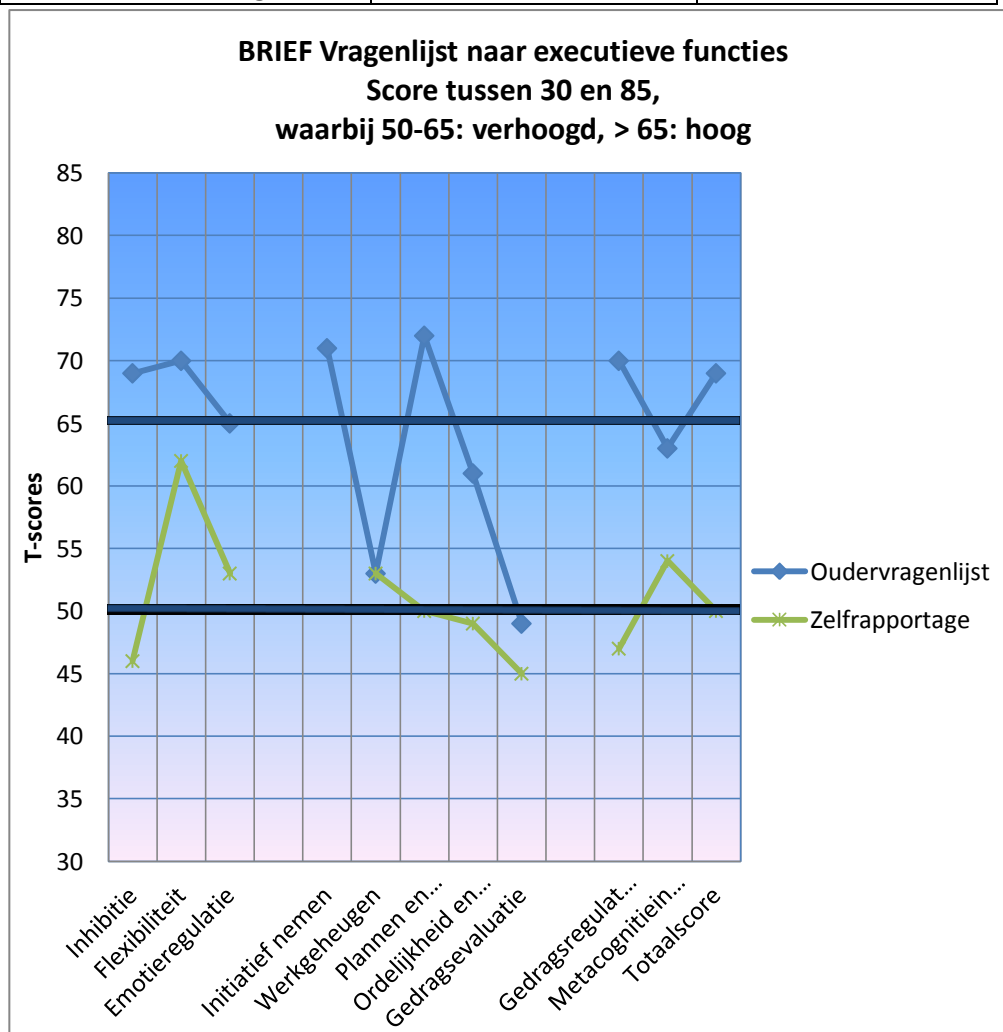


Bijlage 11 Uitslagen van de eindmeting

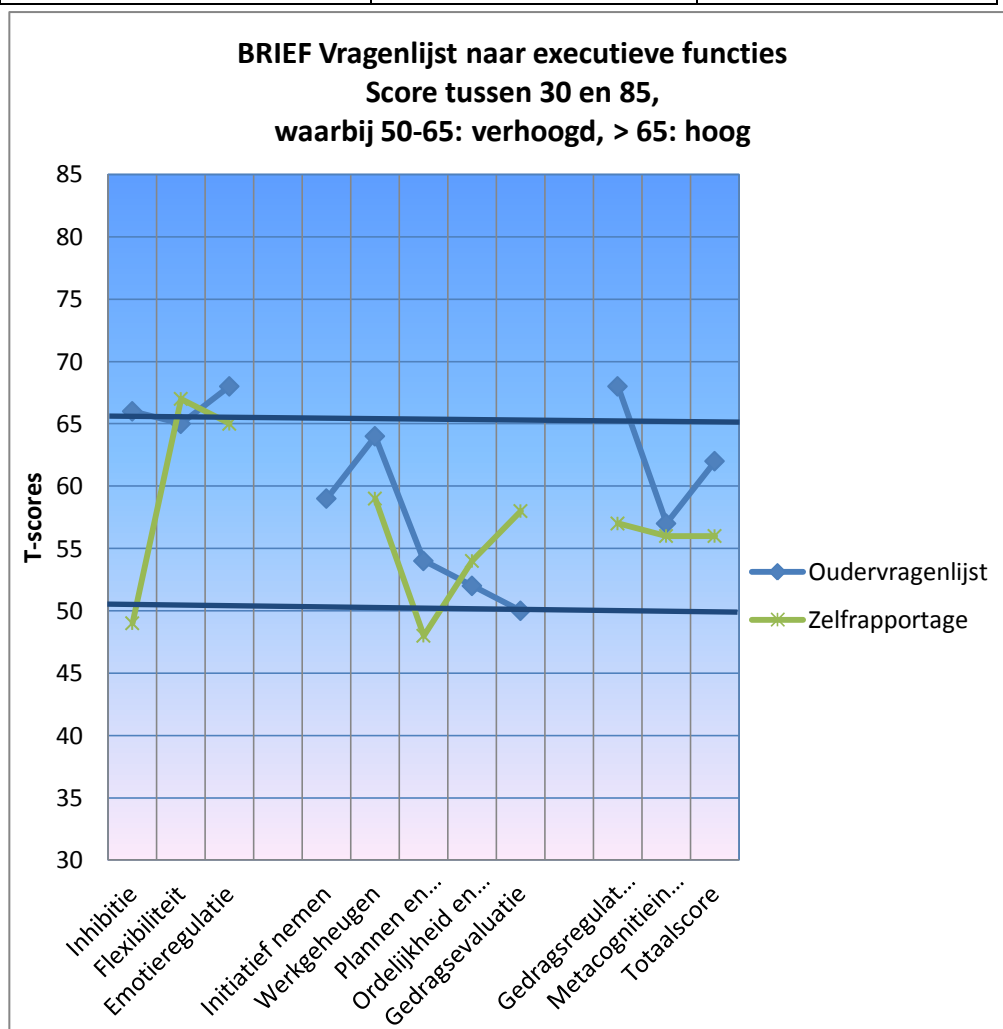
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	65	57
Flexibiliteit	70	62
Emotieregulatie	66	53
Initiatief nemen	70	
Werkgeheugen	64	41
Plannen en organiseren	66	50
Ordelijkheid en netheid	57	49
Gedragsevaluatie	71	45
Gedagsregulatieindex	68	52
Metacognitieindex	68	50
Totaalscore	72	51
Naam leerling:	A	8-1-1997



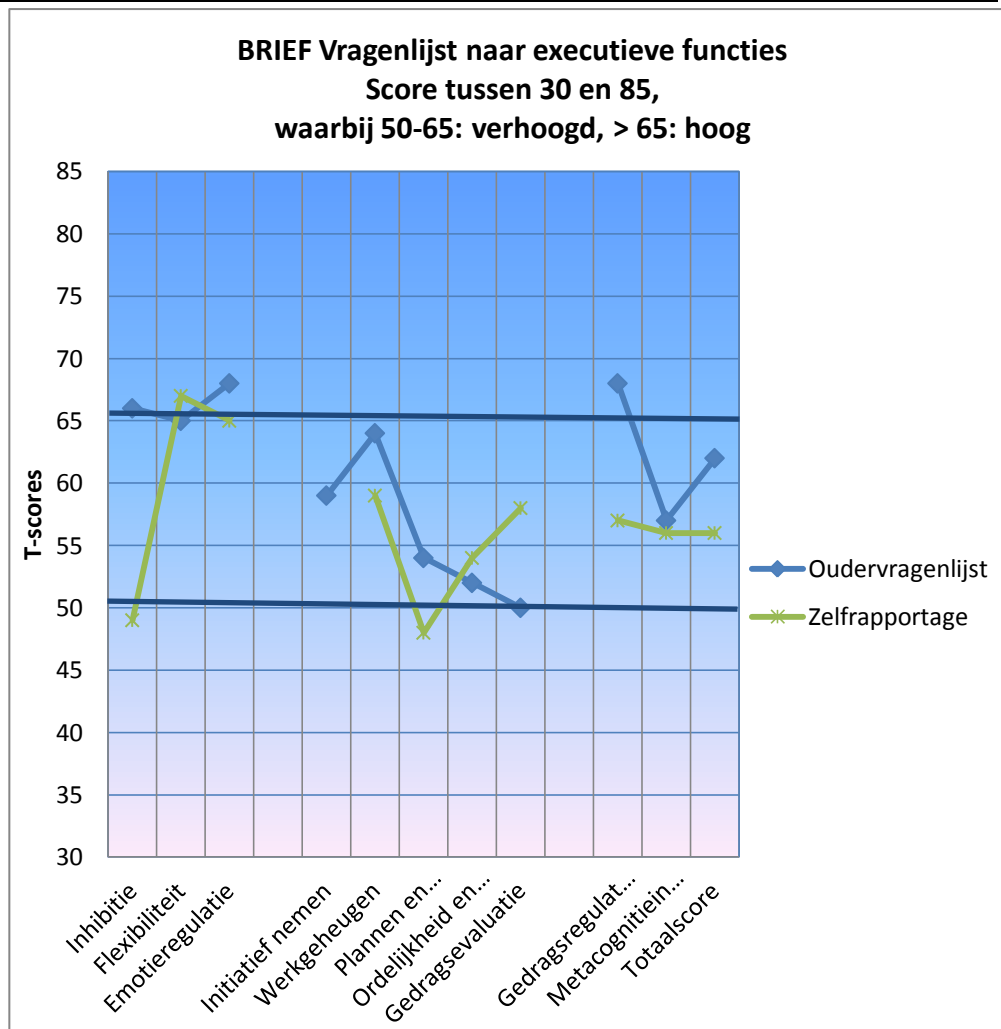
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	69	46
Flexibiliteit	70	62
Emotieregulatie	65	53
Initiatief nemen	71	
Werkgeheugen	53	53
Plannen en organiseren	72	50
Ordelijkheid en netheid	61	49
Gedragsevaluatie	49	45
Gedragsregulatieindex	70	47
Metacognitieindex	63	54
Totaalscore	69	50
Naam leerling:	B	6-5-1999



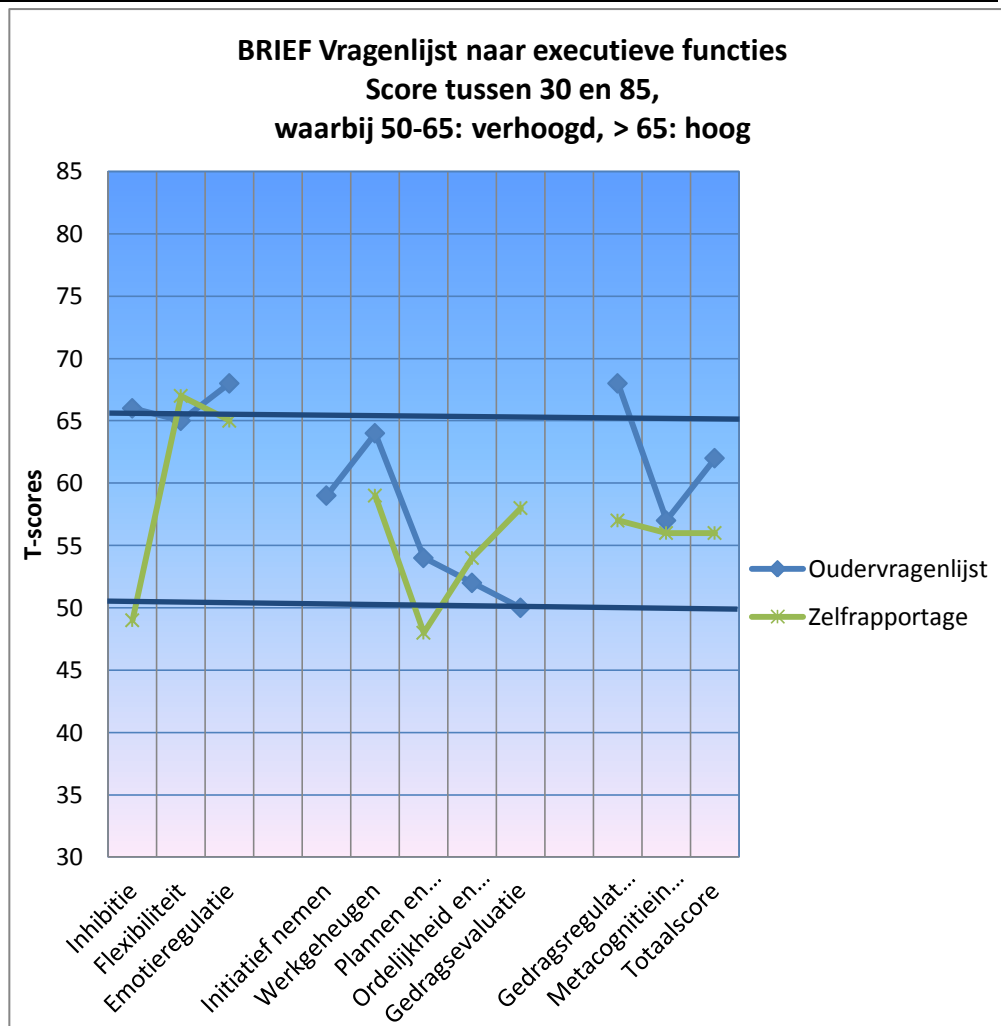
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	71	70
Flexibiliteit	68	67
Emotieregulatie	68	66
Initiatief nemen	53	
Werkgeheugen	62	64
Plannen en organiseren	62	64
Ordelijkheid en netheid	59	60
Gedragsevaluatie	69	70
Gedagsregulatieindex	69	67
Metacognitieindex	63	67
Totaalscore	70	68
Naam leerling:	D	XX-XX-XXXX



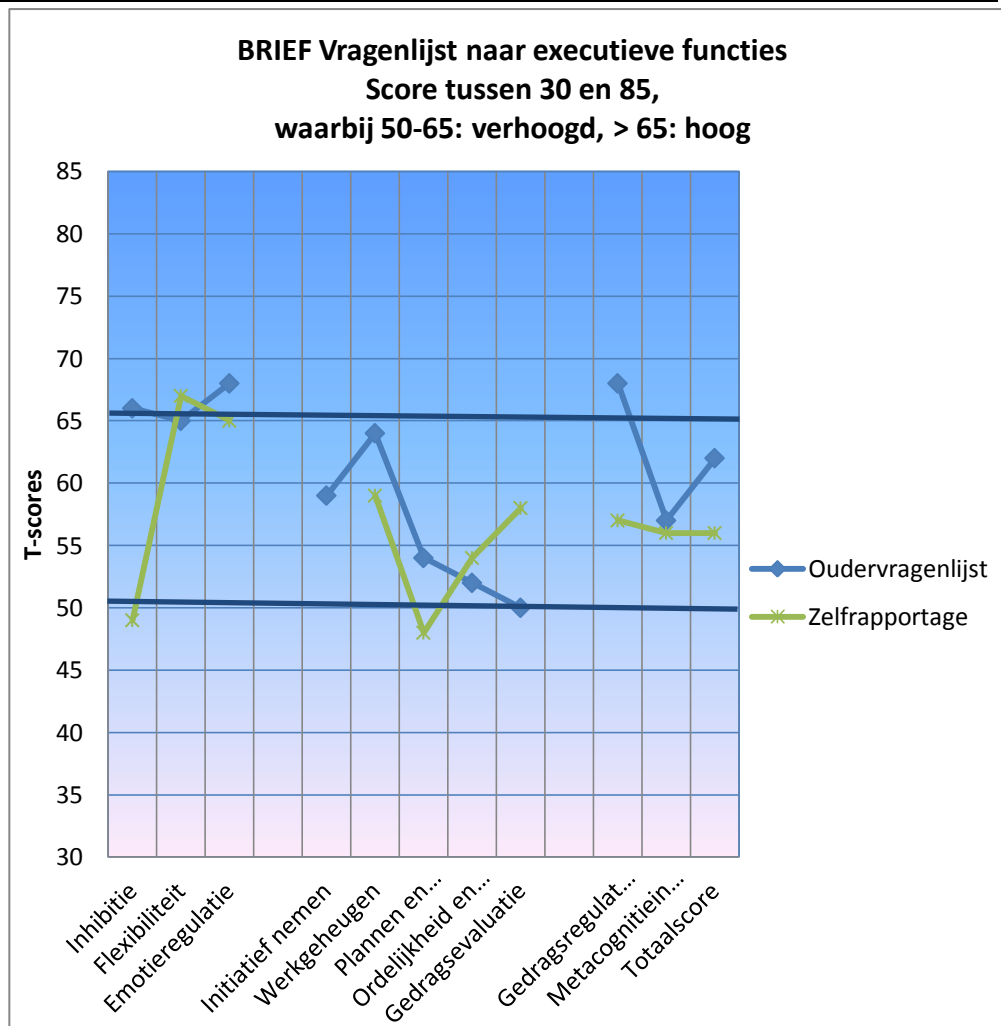
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	69	49
Flexibiliteit	68	46
Emotieregulatie	75	45
Initiatief nemen	59	
Werkgeheugen	60	50
Plannen en organiseren	66	55
Ordelijkheid en netheid	59	54
Gedragsevaluatie	69	50
Gedragsregulatieindex	69	39
Metacognitieindex	65	55
Totaalscore	71	48
Naam leerling:	E	XX-XX-XXXX



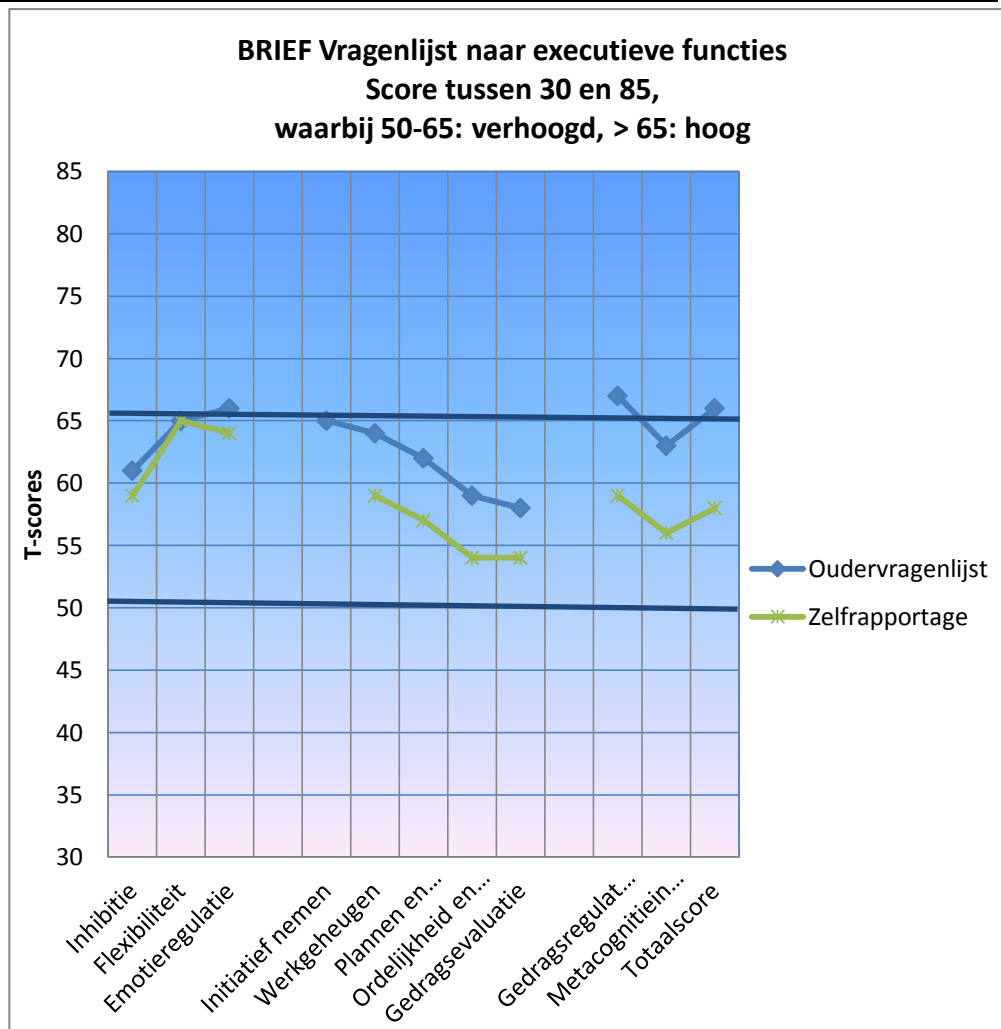
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	61	55
Flexibiliteit	62	60
Emotieregulatie	63	64
Initiatief nemen	56	
Werkgeheugen	55	57
Plannen en organiseren	54	55
Ordelijkheid en netheid	50	49
Gedragsevaluatie	50	50
Gedragsregulatieindex	64	55
Metacognitieindex	54	54
Totaalscore	57	55
Naam leerling:	F	XX-XX-XXXX



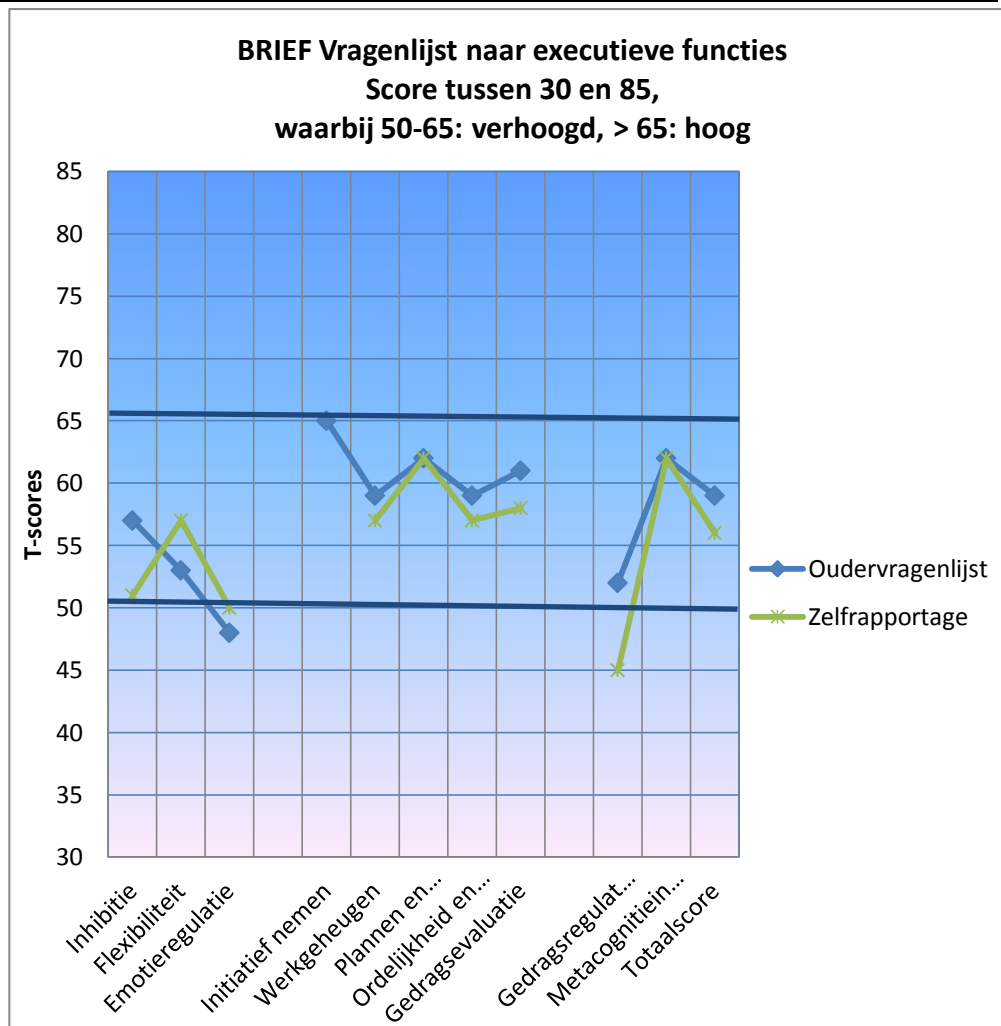
	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	66	49
Flexibiliteit	65	67
Emotieregulatie	68	65
Initiatief nemen	59	
Werkgeheugen	64	59
Plannen en organiseren	54	48
Ordelijkheid en netheid	52	54
Gedragsevaluatie	50	58
Gedagsregulatieindex	68	57
Metacognitieindex	57	56
Totaalscore	62	56
Naam leerling:	G	XX-XX-XXXX



	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	61	59
Flexibiliteit	65	65
Emotieregulatie	66	64
Initiatief nemen	65	
Werkgeheugen	64	59
Plannen en organiseren	62	57
Ordelijkheid en netheid	59	54
Gedragsevaluatie	58	54
Gedagsregulatieindex	67	59
Metacognitieindex	63	56
Totaalscore	66	58
Naam leerling:	H	XX-XX-XXXX



	Oudervragenlijst	Zelfrapportage
Inhibitie	57	51
Flexibiliteit	53	57
Emotieregulatie	48	50
Initiatief nemen	65	
Werkgeheugen	59	57
Plannen en organiseren	62	62
Ordelijkheid en netheid	59	57
Gedragsevaluatie	61	58
Gedagsregulatieindex	52	45
Metacognitieindex	62	62
Totaalscore	59	56
Naam leerling:	I	XX-XX-XXXX



Bijlage 12 Vergelijking van de uitslagen per leerling

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	70	65	46	57
Flexibiliteit	70	70	62	62
Emotieregulatie	68	66	53	53
Initiatief nemen	70	70		
Werkgeheugen	64	64	41	41
Plannen en organiseren	66	66	50	50
Ordelijkheid en netheid	61	57	49	49
Gedragsevaluatie	71	71	45	45
Gedragsregulatieindex	69	68	47	52
Metacognitieindex	69	68	50	50
Totaalscore	75	72	48	51
Naam leerling:	A	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	69	69	46	46
Flexibiliteit	70	70	62	62
Emotieregulatie	65	65	53	53
Initiatief nemen	71	71		
Werkgeheugen	65	53	41	53
Plannen en organiseren	72	72	50	50
Ordelijkheid en netheid	61	61	49	49
Gedragsevaluatie	49	49	45	45
Gedragsregulatieindex	70	70	47	47
Metacognitieindex	67	63	50	54
Totaalscore	72	69	48	50
Naam leerling:	B	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	70		61	
Flexibiliteit	65		62	
Emotieregulatie	60		63	
Initiatief nemen	50			
Werkgeheugen	55		53	
Plannen en organiseren	56		50	
Ordelijkheid en netheid	55		46	
Gedragsevaluatie	71		54	
Gedragsregulatieindex	67		57	
Metacognitieindex	58		49	
Totaalscore	62		53	
Naam leerling:	C	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

Deze leerling heeft tussentijds de school verlaten. Om die reden heeft er geen eindmeting plaatsgevonden.

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	77	71	75	70
Flexibiliteit	68	68	67	67
Emotieregulatie	80	68	66	66
Initiatief nemen	53	53		
Werkgeheugen	62	62	64	64
Plannen en organiseren	64	62	69	64
Ordelijkheid en netheid	59	59	62	60
Gedragsevaluatie	71	69	73	70
Gedragsregulatieindex	71	69	69	67
Metacognitieindex	64	63	68	67
Totaalscore	74	70	70	68
Naam leerling:	D	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	70	70	51	49
Flexibiliteit	68	68	46	46
Emotieregulatie	80	80	50	45
Initiatief nemen	59	59		
Werkgeheugen	60	60	50	50
Plannen en organiseren	68	68	55	55
Ordelijkheid en netheid	59	59	54	54
Gedragsevaluatie	69	69	50	50
Gedagsregulatieindex	70	70	42	39
Metacognitieindex	65	65	55	55
Totaalscore	73	73	49	48
Naam leerling:	E	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	65	65	61	61
Flexibiliteit	63	63	64	64
Emotieregulatie	64	64	65	65
Initiatief nemen	56	56		
Werkgeheugen	56	56	59	59
Plannen en organiseren	56	56	57	57
Ordelijkheid en netheid	50	50	54	54
Gedragsevaluatie	53	53	58	58
Gedagsregulatieindex	66	66	61	61
Metacognitieindex	55	55	58	58
Totaalscore	59	59	60	60
Naam leerling:	F	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	69	66	61	49
Flexibiliteit	65	65	67	67
Emotieregulatie	68	68	65	65
Initiatief nemen	59	59		
Werkgeheugen	64	64	61	59
Plannen en organiseren	54	54	48	48
Ordelijkheid en netheid	52	52	54	54
Gedragsevaluatie	55	50	66	58
Gedagsregulatieindex	69	68	61	57
Metacognitieindex	58	57	57	56
Totaalscore	64	62	60	56
Naam leerling:	G	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	66	61	59	59
Flexibiliteit	70	65	65	65
Emotieregulatie	66	66	64	64
Initiatief nemen	65	65		
Werkgeheugen	64	64	59	59
Plannen en organiseren	62	62	57	57
Ordelijkheid en netheid	52	59	54	54
Gedragsevaluatie	58	58	54	54
Gedagsregulatieindex	69	67	59	59
Metacognitieindex	61	63	56	56
Totaalscore	67	66	58	58
Naam leerling:	H	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

	Oudervragenlijst nulmeting	Oudervragenlijst eindmeting	Zelfrapportage nulmeting	Zelfrapportage eindmeting
Inhibitie	65	57	41	51
Flexibiliteit	53	53	50	57
Emotieregulatie	48	48	45	50
Initiatief nemen	65	65		
Werkgeheugen	59	59	57	57
Plannen en organiseren	62	62	62	62
Ordelijkheid en netheid	59	59	57	57
Gedragsevaluatie	61	61	54	58
Gedragsregulatieindex	57	52	36	45
Metacognitieindex	62	62	62	62
Totaalscore	61	59	52	56
Naam leerling:	I	Geboortedatum:	xx-xx-xxxx	

Vragenlijst met betrekking tot het werken aan de persoonlijke doelen.

Naam:.....

1) Heb je het idee dat je goed hebt kunnen werken aan je persoonlijke doelen?

.....

.....

2) Heb je het idee dat je je persoonlijke doelen hebt behaald?

.....

.....

3) Heb je het idee dat je ouders het met je eens zullen zijn?

.....

.....

4) Denk je dat deze tweede keer dat je de vragenlijst van de BRIEF gaat beantwoorden erg zal afwijken van de eerste keer? Waarom wel of waarom niet?

.....

.....

5) Denk je dat je hier iets aan hebt gehad voor als je naar het MBO gaat?

.....

.....

Dank je wel voor de moeite om deze vragen te beantwoorden, meester Marc

Bijlage 14 Antwoorden op de vragen aan leerlingen mbt de persoonlijke doelen

1) Heb je het idee dat je goed hebt kunnen werken aan je persoonlijke doelen?

A: Ik geloof wel dat ik aan mijn doelen heb kunnen werken, of het goed is geweest weet ik niet.

B: Ik ben mij niet bewust dat ik er aan gewerkt heb. Jij hebt wel die doelen tegen mij gezegd, maar verder viel het wel mee geloof ik.

D: Ja, ik ben beter gaat opletten met verschillende dingen.

E: Denk het.

F: Nee.

G: Ja, ook al leek het soms alsof er niet aan gewerkt hoefde te worden, heb ik toch het idee dat ik aan mijn doelen heb gewerkt en dat ik ze ook heb gehaald.

H: Sommige doelen een beetje wel en andere een beetje niet.

I: Wat is goed? Ik heb er wel eens aan gedacht? Bedoel je dat?

2) Heb je het idee dat je je persoonlijke doelen hebt behaald?

A: Ik geloof wel dat ik nu anders kijk naar mijzelf, meer alsof ik naar een ander kijk.

B: Ik weet het niet zeker, maar ik denk het wel.

D: Volgens mij praat ik er nu minder snel doorheen en let ik beter op.

E: Misschien.

F: Nee.

G: zie vraag 1

H: Weet ik niet, denk het niet.

I: Ben er wel op gaan letten, maar of ik ze daarmee ook heb behaald weet ik niet. Denk dat er wel iets is veranderd met mij, maar wat weet ik eigenlijk niet.

3) Heb je het idee dat je ouders het met je eens zullen zijn?

A: Denk ik wel.

B: Ja

D: Dat denk ik wel, maar zeker weten doe ik het natuurlijk niet.

E: Die denken alleen maar slecht over mij.

F: Ja

G: Ik krijg thuis minder vaak commentaar, dus ik denk het wel.

H: Denk het wel, dat zij ook denken dat ik een beetje wel en een beetje niet de doelen heb behaald.

I: Mijn moeder lijkt wel aardiger tegen mij te doen, maar misschien komt dat wel gewoon doordat ik nu mijn kamer wat netter houd

4) Denk je dat deze tweede keer dat je de vragenlijst van de BRIEF gaat beantwoorden erg zal afwijken van de eerste keer? Waarom wel of waarom niet?

A: Het zal wel anders zijn, maar niet zo heel erg veel anders.

B: Nee, want ik heb niet het idee dat ik veranderd ben.

D: Ik denk het wel, want ik doe wel heel erg mijn best om er aan te werken.

E: Nee.

F: Nee

G: Ja, want ik heb denk ik mijn doelen wel behaald, dus zal de uitkomst nu wel anders zijn, toch?

H: Misschien toch wel een beetje, weet niet waarom.

I: Verwachten doe ik het niet, vind ik ook niet zo belangrijk, mijn diploma halen vind ik belangrijker.

5) Denk je dat je hier iets aan hebt gehad voor als je naar het MBO gaat?

A: Weet ik niet, duurt ook nog een jaar, dus

B: Ik hoop het van wel.

D: Dat moet bijna wel, ik let immers beter op dat ik er niet meer zo door heen praat.

E: Zonder dit kan ik ook wel naar het MBO.

F: Weet niet.

G: Jawel, want ik heb denk ik mijn doelen wel behaald.

H: Een beetje wel denk ik?

I: Ik ben mij wel bewust geworden van een paar dingen, maar of ik er voor het MBO iets aan heb weet ik niet.