



Karli van Veen
Studentnummer 2173318
Titel; 'Alles wat aandacht krijgt groeit'
Master Special Education Needs
Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg
Leerroute SSD 1
Begeleider: Kara Vloet
Juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Introductie en persoonlijke motivatie	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag	
1.1 Aanleiding van het onderzoek	9
1.2 Probleemverkenning	10
1.2.1 Aandacht	10
1.2.2 Oplossingsgericht werken	10
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	11
1.4 Doelstellingen	12
Hoofdstuk 2 Aandacht en oplossingsgericht werken	
2.1 Werken met aandacht	13
2.1.1 Model werken met aandacht	13
2.1.2 Andere factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden	15
2.1.3 Beïnvloeden van de regulatie van aandacht	16
2.2 Oplossingsgericht Werken	17
2.2.1 Geschiedenis	17
2.2.2 Oplossingsgericht werken in het onderwijs	18
2.2.3 Het oplossingsgerichte gesprek	19
2.3. Conceptueel model	21
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoekstype en onderzoekscontext	22
3.2 Onderzoeksopzet	23
3.3 Operationalisatie	24
3.3.1 Beoordeling door de leerling zelf	24
3.3.2 Beoordeling door de leerkracht en ambulant begeleider	27
3.3.3 Beoordeling door de ambulant begeleider	28
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	29
3.5 Triangulatie	30

3.6	Ethiek	31
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten		
4.1	Casus Tim	33
4.1.1	Beoordeling door de leerling zelf	33
4.1.2	Beoordeling door de leerkracht en ambulant begeleider	35
4.1.3	Beoordeling door de ambulant begeleider	36
4.2	Casus Jari	39
4.2.1	Beoordeling door de leerling zelf	39
4.2.2	Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider	41
4.2.3	Beoordeling door de ambulant begeleider	42
4.3	Casus Daan	45
4.3.1	Beoordeling door de leerling zelf	45
4.3.2	Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider	47
4.3.3	Beoordeling door de ambulant begeleider	47
4.4	Casus Jesse	50
4.4.1	Beoordeling door de leerling zelf	50
4.4.2	Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider	52
4.4.3	Beoordeling door de ambulant begeleider	52
4.5	Deelvragen	55
Hoofdstuk 5 Conclusies en waardering onderzoek		
5.1	Deelvragen met betrekking tot aandacht	58
5.2	Deelvragen met betrekking tot oplossingsgericht werken	59
5.3	Antwoord op de onderzoeksvraag	63
5.4	Triangulatie	64
5.5	Discussiepunten en aanbevelingen	65
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie		
6.1	Reflectie op onderzoeksverloop en persoonlijke ontwikkeling	66
6.2.1	Doelrealisatie	69
6.2.1	Opbrengst	69
6.2.2	Hoe verder met de opbrengst	70
Literatuurlijst		72
Bijlagen		73

Samenvatting

Dit onderzoek heeft in maart en april 2011 plaatsgevonden.

Het is een praktijkgericht onderzoek waarbij door de onderzoeker met vier leerlingen uit groep 6 van een basisschool is gewerkt. Dit waren leerlingen die problemen ondervonden bij het reguleren van hun aandacht tijdens het werken op school. De onderzoeker is ambulant begeleider van leerlingen met een rugzakje en aan de school verbonden waar dit onderzoek is uitgevoerd. In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre de leerlingen in staat waren zelf oplossingen te bedenken en uit te voeren om het werken met aandacht te verbeteren.

De ambulant begeleider heeft met de leerlingen oplossingsgerichte gesprekken gevoerd. In deze gesprekken bedachten de leerlingen zelf oplossingen voor het verbeteren van hun aandacht. Zij gaven ook hun doel hierbij aan, welke hulpbronnen ze nodig hadden en hoe ze het wilden vieren als ze hun doel zouden hebben bereikt.

In dit onderzoek zijn verschillende meetinstrumenten gebruikt. De leerlingen kregen elk een eigen logboekje waarin vier oplossingen stonden die ze zelf hadden bedacht. Hierin was ook een concentratiemeter opgenomen. Elke dag hielden de leerlingen in hun logboekje bij welke oplossingen ze die dag hadden gebruikt en beoordeelden ze hun concentratie door zichzelf een cijfer toe te kennen. De rol van de leerkracht was om dit proces in de klas goed te volgen en leerlingen positieve feedback te geven om de ontwikkeling van de leerlingen hierbij te stimuleren. Halverwege en ook aan het eind van het onderzoek is met elk kind een gesprek gevoerd. Naast de beoordeling door de leerlingen zelf heeft de ambulant begeleider bij elke leerling drie observaties afgenomen. Daarnaast is door de leerkracht en ambulant begeleider voor elke leerling een vragenlijst ingevuld. Deze is zowel voor als na het onderzoek ingevuld. Het doel van deze metingen was niet zozeer om het effect te meten, maar meer om aan de hand van de resultaten met elkaar in gesprek te gaan. Om zowel vanuit de visie van het kind zelf, de leerkracht, als de ambulant begeleider te kijken naar de ontwikkeling van het kind wat betreft het verbeteren van de aandacht.

De ouders zijn ook bij het onderzoek betrokken. Vooraf is aan hen toestemming gevraagd en informatie over het onderzoek gegeven en aan het eind van het onderzoek is door de ambulant begeleider met de ouders en het kind een evaluatiegesprek gevoerd.

Uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen in staat bleken een breed scala aan oplossingen te bedenken. Sommige oplossingen werden door alle leerlingen bedacht,

bijvoorbeeld een werkplek uitproberen die voor hen rustiger was. Andere oplossingen waren juist weer specifiek op het individuele kind gericht.

De opbrengst van dit onderzoek is dat leerlingen zich meer bewust zijn geworden van hun taakgedrag en ook hebben gemerkt dat ze in staat zijn hier zelf invloed op uit te oefenen.

Daarnaast is tijdens de onderzoeksperiode gebleken dat het werken met aandacht bij de leerlingen in meer of mindere mate is verbeterd. Ook zag je bij enkele leerlingen een toename van de motivatie en verbetering van het zelfbeeld. De resultaten gaven ook de leerkrachten informatie over de leerlingen die ze konden gebruiken bij de begeleiding van hen in de klas.

Na afloop van het onderzoek zijn met de leerkrachten afspraken gemaakt over hoe we ontwikkeling die de leerlingen doormaakten konden voortzetten. Tot slot is afgesproken dat de ambulant begeleider tot aan de zomervakantie met elk kind nog een gesprek zal gaan voeren en het proces samen met de leerkracht zal bewaken.

Introductie en persoonlijke motivatie

Sinds 2007 werk ik als ambulant begeleider bij REC Midden-Brabant. Ik begeleid vanuit deze functie leerlingen die in het regulier basisonderwijs zitten en een leerlinggebonden financiering (lgf) hebben gekregen, ook wel de rugzak genoemd. Deze leerlingen hebben een diagnose gekregen en zijn geïndiceerd door de Commissie van Indicatiestelling, een onafhankelijk orgaan. Bij deze leerlingen is sprake van een lichamelijke beperking waardoor zij worden belemmerd in hun leerontwikkeling. De school ontvangt gelden die worden ingezet voor de extra begeleiding van deze kinderen. Daarnaast worden school, kind en ook ouders ondersteund door ambulante begeleiding. Het is mijn taak school en kind te ondersteunen, zodat de leerling zich zo optimaal mogelijk kan ontwikkelen in het reguliere basisonderwijs. Ik werk hierbij samen met paramedici die bij onze dienst werkzaam zijn. Sinds een jaar begeleid ik ook het traject van twee leerlingen met een cluster 4-indicatie. Dit zijn kinderen met een gediagnosticeerde gedragsstoornis.

Naast de zgn. rugzaktrajecten, die minimaal drie jaar duren, begeleid ik ook kortdurende trajecten van leerlingen. Dit zijn zgn. PAB-trajecten (Preventieve Ambulante Begeleiding). Deze leerlingen hebben (nog) geen indicatie gekregen. De school heeft hiervoor een zgn. PAB-aanvraag ingediend en wil graag ondersteuning bij de begeleiding van deze leerlingen. Hiervoor heb ik 20 jaar als leerkracht in het regulier basisonderwijs gewerkt.

De laatste twee jaar van deze periode heb ik als leerkracht zelf ook kinderen met een rugzak in de klas gehad. En zo kwam ik ook in contact met de toenmalige ambulant begeleider. In die tijd is mijn enthousiasme ontstaan voor het werk van ambulant begeleider. Voor mij is inzoomen op leerbehoeften van leerlingen, en vervolgens samen met school en kinderen oplossingen zoeken die uitvoerbaar en effectief zijn binnen de klassensituatie, een prachtige uitdaging. Elke dag weer. En het is mooi dat ik mijn expertise en ervaring als leerkracht in het basisonderwijs kan inzetten om leerkrachten en rt-ers te coachen.

Toen ik in 2007 een lezing bijwoonde over oplossingsgericht werken werd ik geraakt door de ideeën en overtuigingen die hieraan ten grondslag liggen. Het geloof dat mensen zelf in staat zijn om de eigen problemen op te lossen, soms met hulp bij het maken van juiste keuzes. Inzoomen op wat al goed gaat en dit uitbreiden. Zoeken naar oplossingen in plaats van focussen op problemen. Gebruikmaken van de kracht van mensen. Dit zijn allemaal

elementen die me erg aanspreken. Ik zal voor mijn onderzoek oplossingsgericht werken als instrument gebruiken om het werken van aandacht bij kinderen te verbeteren.

In hoofdstuk 1 zal ik hier nader op ingaan.

Als ambulant begeleider ondersteun ik leerkrachten en andere begeleiders op de basisschool. Vanuit hulpvragen die scholen aangeven geef ik adviezen en daag leerkrachten uit zelf oplossingen te zoeken bij hun hulpvragen. Ik heb me tot nu toe vooral gericht op het leerkrachtgedrag. Ik ben er echter van overtuigd dat kinderen in staat zijn hun eigen problemen op te lossen, maar hierbij wel geholpen moeten worden bij het maken van de juiste keuzes. Ik zie het als een grote uitdaging om kinderen hier tijdens mijn onderzoek in te coachen en hen hierbij te helpen. Mijn insteek is dus: maak gebruik van de kracht van het kind!

Enkele maanden geleden kwam ik in gesprek met een jongen uit groep 7. De aanleiding hiervoor was dat de leerkracht vragen had over hoe zij deze leerling kon helpen taakgerichter te werken en beter op te letten tijdens de instructie. Ik besloot met deze jongen in gesprek te gaan. Hij gaf aan dat hij zich moeilijk kon concentreren en dit ook vervelend vond. Hij vond het vooral vervelend omdat hij zijn werk bijna nooit op tijd af kreeg en hierdoor ook vaak negatieve aandacht van de leerkracht kreeg. “Ze moppert altijd op mij”, vertelde hij. Verder gaf hij aan dat, wanneer de uitleg te lang duurde, hij zijn aandacht er niet meer bij kon houden. De inhoud van dit gesprek heb ik, nadat ik toestemming van deze leerling had gekregen, teruggekoppeld naar de leerkracht en zij heeft, in overleg met de leerling, andere werkafspraken gemaakt en aanpassingen gedaan. Naar aanleiding van dit gesprek kwam ik op het idee om te gaan onderzoeken hoe je oplossingsgericht werken met kinderen kunt inzetten om de taakgerichtheid van kinderen te verbeteren.

De principes van het oplossingsgericht werken komen ook terug in het foto-interview, dat onze dienst heeft ontwikkeld. Dit interview heb ik bij leerlingen inmiddels meerdere malen afgenomen. Aan de leerling wordt uitgelegd dat hij met behulp van foto's kan praten over wat hij zelf belangrijk vindt om te verbeteren in zijn dagelijks handelen. Om van hulpvraag en wens naar het vaststellen van een doel te komen, wordt samen met de leerling geformuleerd wat hij wil bereiken. Hierna wordt met de leerling besproken wie hem het beste kan helpen bij de geformuleerde doelen. Op deze manier krijgt de directe omgeving van de leerling een rol en kiest de leerling zelf de steun die hij nodig heeft. Het instrument is dus niet alleen een instrument om de hulpvraag van een leerling in beeld te krijgen maar draagt er toe bij dat leerlingen een actieve rol gaan spelen in hun eigen leerproces.

Deze aanpak vind je ook terug in de methode Kids Skills van Furman (2006).

Deze methode beschrijft onder andere hoe leerlingen supporters kiezen die hen helpen om hun doel te bereiken en hoe ze van tevoren afspreken hoe ze het gaan vieren als het doel bereikt is. (Van Duijse, Hoogerwerf & De Hoop, 2011)

In oktober 2010 volgde ik de masterclass “oplossingsgericht werken”. Deze werd gegeven door de heer Kienhuis. Mijn enthousiasme voor het oplossingsgericht werken werd hierdoor alleen maar versterkt en heeft mij bevestigd in mijn keuze dit te gaan inzetten bij mijn onderzoek.

Ik heb voor het onderwerp werken met aandacht gekozen omdat ik merk dat leerkrachten vaak handelingsverlegen zijn wat betreft het verbeteren van het werken met aandacht bij kinderen. Soms hoor ik leerkrachten verzuchten: “Ik kan er moeilijk de hele dag naast gaan zitten...” Dit heb ik soms ook zelf ervaren in de tijd dat ik als leerkracht met kinderen werkte. Ik had toen als leerkracht sterk de neiging om “het probleem van de leerling” zelf te willen oplossen. Ik ben hierover destijds niet in gesprek gegaan met het kind zelf.

Voor mij is het een uitdaging te onderzoeken hoe ik oplossingsgericht werken met leerlingen kan inzetten om het werken met aandacht te verbeteren. Ik wil graag dat de leerling en leerkracht na een bepaalde periode verbetering zien in het werken met aandacht, en hoop dat deze verbetering er ook toe leidt dat het competentiegevoel van deze leerling hierdoor wordt versterkt. Met mijn onderzoek hoop ik een bijdrage hieraan te leveren.

Tot slot wil ik graag de volgende mensen bedanken voor hun steun en *aandacht(!)*...

In de eerste plaats de vier jongens met wie ik fijn heb samengewerkt en die zich zo goed hebben ingezet tijdens het onderzoek, en daarnaast de leerkrachten van deze jongens.

Verder wil ik mijn critical friends Ineke, Debby, Ursula en Antoon bedanken voor hun feedback en steun. En mijn begeleider Kara voor haar kritische noten, enthousiasme voor mijn onderzoek, en waardevolle feedback. En tot slot dank ik ook Annelies, Wim, Marla en Ginie voor hun support.

Ik kijk terug op een geslaagd en waardevol onderzoek.

Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding geweest is voor dit onderzoek. Vervolgens worden de twee gebieden verkend waar dit onderzoek zich op zal richten: aandacht en oplossingsgericht werken. Aan het eind van dit hoofdstuk staan de hoofdvraag van dit onderzoek en de deelvragen beschreven.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Mijn onderzoek richtte zich op het verbeteren van het reguleren van aandacht bij kinderen in het reguliere basisonderwijs. Kinderen die problemen ondervinden bij het reguleren van hun aandacht kunnen hierdoor ernstig belemmerd worden in hun leerontwikkeling.

In 2012 zal de wet op Passend onderwijs van kracht worden. Dit betekent dat reguliere scholen kinderen zoveel mogelijk passend onderwijs, onderwijs “op maat”, moeten gaan bieden. Ook kinderen met beperkingen en stoornissen zullen de kans moeten krijgen binnen het reguliere onderwijs te participeren. Dit geldt ook voor de kinderen met aandachtsproblemen. Mijn onderzoek sluit dan ook aan bij de doelstelling van het passend onderwijs. Hoe kunnen deze kinderen verbetering aanbrengen in het reguleren van hun aandacht, waardoor ze beter en sneller in staat zijn informatie te verwerken en hierdoor ook meer kansen krijgen op een optimale ontwikkeling binnen het reguliere basisonderwijs?

In mijn werk observeer ik deze leerlingen en geef leerkrachten adviezen over hoe zij deze leerlingen kunnen ondersteunen. In mijn onderzoek wilde ik me echter niet zozeer richten op het leerkrachtgedrag maar vooral kinderen zelf gaan betrekken bij hun eigen leerproces door uit te gaan van hun eigen kracht en vermogen om problemen op te lossen. De afgelopen paar jaar ben ik enthousiast geraakt over het oplossingsgericht werken.

Het gericht zijn op oplossingen en niet op problemen is iets wat me erg aanspreekt.

In mijn onderzoek wilde ik met kinderen in gesprek gaan over aandachtsproblemen die zij ondervinden tijdens het werken op school. We zouden dan niet inzoomen op de problemen, maar ik wilde met hen op zoek naar oplossingen. De leerling werd actief betrokken bij het zoeken naar een oplossing voor zijn probleem, waarbij het accent zou komen te liggen bij de kracht van de leerling. De leerling werd uitgelokt zijn eigen

probleemoplosser te worden. Mijn rol zou zijn dat ik het proces zal begeleiden, het coachen van de leerling. Oplossingsgericht werken wilde ik gaan inzetten om problemen op het gebied van werken met aandacht die kinderen ondervinden, te verminderen.

1.2 Probleemverkenning

Eerst ga ik in op ‘aandacht’ en daarna op ‘oplossingsgericht werken’.

Beide hoofdelementen in dit onderzoek zal ik nader uitwerken in hoofdstuk 2.

1.2.1 Aandacht

In mijn werk als ambulant begeleider kom ik vaak kinderen tegen die problemen ondervinden met het reguleren van hun aandacht. In gesprekjes met kinderen komt naar voren dat ze het vervelend vinden dat ze hierdoor hun werk vaak niet op tijd af krijgen. Of dat ze na de instructie niet weten wat er van hen wordt verwacht, omdat ze de instructie (deels) hebben gemist.

Aandacht is het gericht aan iets denken of gericht iets waarnemen.

Het is verwant aan begrippen als alertheid, concentratie en selectief verwerken van informatie. Aandacht kan variëren in intensiteit (sterkte) en selectie (scherpte).

Aandacht kan verslappen in een toestand van slaperigheid of als men door iets anders wordt afgeleid. Daarnaast merk ik dat er op deze kinderen vaak wordt gemopperd in de trant van: werk nu eens door, of: heb je het nóg niet af? Dit kan voor kinderen gevoelens van frustratie opleveren en knagen aan het competentiegevoel van kinderen. Anderzijds merk ik dat leerkrachten vaak handelingsverlegen zijn wat betreft het aansturen van kinderen met deze problemen.

1.2.2 Oplossingsgericht werken

In mijn onderzoek wilde ik kinderen stimuleren en uitdagen zelf oplossingen te bedenken voor het verbeteren van hun aandacht tijdens het werken op school. Daarvoor heb ik met kinderen oplossingsgerichte gesprekken gevoerd.

Het oplossingsgerichte gesprek komt uit de hoek van de therapie. De interactie tussen leraar en leerling staat hierin centraal. Via gesprekken met leerlingen is het mogelijk hen meer te betrekken bij hun eigen leerproces, waardoor de leerlingen in staat zijn zich actiever op te stellen.

Een dergelijke leerling is zich bewuster van het leerproces, zijn kracht, en kan gebruik maken van zijn sterke kanten.

De visie die hier achter zit komt onder andere voort uit het sociaal constructivisme. Deze geeft aan dat de leerlingen hun eigen leerproces het beste kennen en zelf kunnen aansturen, voortbordurend op wat ze al kennen en kunnen. (Durrant, 2001)

Er bestaan veel oplossingsgerichte interventies die je kunt gebruiken om gesprekken met leerlingen positief te laten verlopen, ze zelf mee te laten denken over oplossingen en helder te krijgen wat ze zelf daarin kunnen betekenen naar de toekomst toe.

In hoofdstuk 2 en 3 zullen deze oplossingsgerichte interventies worden genoemd en uitgewerkt.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hier staan de onderzoeksvraag en deelvragen van dit onderzoek beschreven. In hoofdstuk 5 zal de onderzoeksvraag uitgebreid aan bod komen en beantwoord worden. De hoofdvraag is uiteengesplitst in deelvragen. In hoofdstuk 4 en 5 zullen deze deelvragen worden beantwoord.

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik oplossingsgericht werken inzetten bij leerlingen in het reguliere basisonderwijs die het werken met aandacht willen verbeteren?

Deelvragen met betrekking tot aandacht

- Wat wordt precies verstaan onder aandacht?
- Welke vormen van aandacht zijn er?
- Welke factoren hebben invloed op het reguleren van aandacht bij kinderen?

Deelvragen met betrekking tot oplossingsgericht werken

- Welke oplossingen hebben leerlingen zelf bedacht om het werken met aandacht te verbeteren?
- Welke oplossingen hebben een bijdrage geleverd aan het verbeteren van de aandacht?
- Welke oplossingsgerichte vragen en interventies zijn bruikbaar tijdens het voeren van een oplossingsgericht gesprek?
- Hoe kan ik leerkrachten op een oplossingsgerichte wijze bij het onderzoek betrekken?

1.4 Doelstellingen

Hieronder staan de doelen die aan dit onderzoek zijn gekoppeld.

- Zicht krijgen op de wijze waarop je leerlingen kunt activeren oplossingen te zoeken voor problemen die zij ondervinden bij het werken met aandacht op school.
- Zicht krijgen op welke oplossingsgerichte interventies en vragen bruikbaar zijn.
- De leerlingen laten ervaren dat ze zelf een actieve bijdrage leveren aan hun leerproces. Dit versterkt hun competentiegevoel.
- De leerlingen en leerkrachten laten ervaren dat het werken met aandacht bij de leerlingen is verbeterd.
- De leerkrachten op de basisschool enthousiast laten worden over het oplossingsgericht werken en hen stimuleren dit binnen de eigen groep in te zetten.

Hoofdstuk 2 Aandacht en oplossingsgericht werken

In paragraaf 2.1 zal het model werken met aandacht worden beschreven. Hierin komen vier aspecten aan bod die de werkhouding beïnvloeden; lichaam, alertheid, motivatie en aandacht. Vervolgens zullen de problemen die kinderen hierbij kunnen ondervinden worden beschreven en zal worden uitgelegd op welke wijze deze aspecten invloed kunnen hebben op de werkhouding en het werken met aandacht. Tot slot wordt ingegaan op de vraag hoe het reguleren van de aandacht kan worden beïnvloed.

Paragraaf 2.2 gaat over oplossingsgericht werken. De ontstaansgeschiedenis wordt beschreven. De principes van het oplossingsgericht werken die gelden voor het onderwijs worden genoemd en toegelicht. Er wordt nader ingegaan op het oplossingsgerichte gesprek en welke interventies daarin bruikbaar zijn. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de beide hoofdelementen van dit onderzoek, aandacht en oplossingsgericht werken, met elkaar in verband gebracht. Dit is weergegeven in een conceptueel model.

2.1 Werken met aandacht

2.1.1 Model werken met aandacht

Kinderen kunnen zich soms moeilijk richten op hun taak. De werkhouding van kinderen wordt beïnvloed door processen op veel niveaus. Om te begrijpen waar het mis kan gaan, wordt eerst toegelicht uit welke elementen de werkhouding kan bestaan. Gekozen is voor een model van vier elementen (Rietman, 2009). Elk element heeft zijn eigen niveau. Deze niveaus zijn niet willekeurig, maar komen voort uit een model van het zenuwstelsel waarbij verschillende niveaus op elkaar voortbouwen. De bij het Model van Werken met Aandacht behorende niveaus zijn:

1.Lichaam

Wanneer een kind geen honger heeft, goed uitgerust is, gezond is en een goede conditie heeft gaat er een activerende werkhouding uit van dit niveau. Dit betekent dat het lichaam helpt bij een goede werkhouding. Als een kind problemen ondervindt op lichamelijk gebied dan zal dit invloed kunnen uitoefenen op de aandacht.

2. alertheid

Er zijn kinderen die sterk reageren op zintuiglijke prikkels. Deze Kinderen, die veelal te veel prikkels doorlaten kunnen hierdoor overspoeld raken. Er is ook een groep kinderen die manieren hebben gevonden te voorkomen dat ze overprikkeld worden.

Er zijn ook kinderen die juist teveel prikkels buiten sluiten. Het gevolg is dat veel zintuiglijke informatie niet tot deze kinderen doordringt en dat de informatie hen niet lijkt te raken. Ook kunnen kinderen hier weer verschillend op reageren. Passieve kinderen hebben nog geen manier gevonden om hiermee om te gaan, er zijn ook kinderen die de prikkels dan juist opzoeken.

Er kan een tekort of een teveel zijn aan zelfregulatie. Vooral de niveaus alertheid en aandacht worden hierdoor beïnvloed. Te weinig zelfregulatie betekent dat er problemen zijn om alert en aandachtig te blijven. Deze kinderen kunnen een trage, slome, slappe of slaperige indruk maken.

Teveel zelfregulatie kan leiden tot opvallend gedrag, zelfs hinderlijk gedrag . En het hoeft geen positieve invloed te hebben op de werkhouding.

3.motivatie

Als informatie wordt gewaardeerd als prettig, veilig, uitdagend en nieuw, gaat iemand beter opletten. Het is dus van belang dat de leerstof door de kinderen als zodanig wordt gewaardeerd. Er is geen motivatie als men iets overbekend, voorspelbaar, naar of spannend vindt.

De kinderen voor wie het leerstofaanbod te moeilijk of juist te gemakkelijk is, haken af. Vaak zie je vluchtgedrag bij deze kinderen of angstige gedragingen. Door dit gedrag komen ze niet tot werken.

Kinderen met faalangst lukt het niet om een optimale taakgerichtheid te laten bereiken. Vaak bevestigen ze zichzelf in hun veronderstelling dat-ze-het-wel-niet-zullen-kunnen. Vaak zie je de motivatie hierdoor steeds verder afnemen.

4. Aandacht

Er is al steeds meer bekend over de elementen waaruit aandacht bestaat. Aandacht wordt meestal onderverdeeld in gerichte, volgehouden en verdeelde aandacht. Het richten van de aandacht kan nog gekoppeld zijn aan bepaalde zintuigen. Zo wordt gesproken over de visuele of auditieve aandacht. (Rietman, 2009)

In de neuropsychologie van het leren wordt de volgende redenering aangehouden: als informatie wordt waargenomen en herkend kan men zijn aandacht er op richten. Als de

aandacht bij het aanbieden van een instructie of taak voldoende is, kan de instructie of taak ook onthouden worden.

Dat leidt tot een geheugenspoor dat later weer opgeroepen kan worden. Bij herhaaldelijk aanspreken van het geheugenspoor wordt de kans vergroot dat de informatie wordt opgeslagen op een steeds meer blijvende en steeds beter toegankelijke manier. En dat is een van de manieren om leren te omschrijven.

Dit onderzoek zal zich vooral richten op het volhouden en verdelen van de aandacht.

- Het volhouden van de aandacht maakt het mogelijk om ons voor langere tijd te richten op een taak.
- Het verdelen van de aandacht maakt het mogelijk om een taak te parkeren, iets anders te gaan doen en vervolgens weer terug te keren naar de oorspronkelijke taak.

2.1.2 Andere factoren die de werkhouding kunnen beïnvloeden

Kinderen kunnen ook te maken hebben met bedreigende factoren. Tekorten in vaardigheden om te leren zijn ‘interne’ bedreigingen van het zelfbeeld, de motivatie, het gevoel van controle en dus voor de werkhouding. Deze tekorten zijn vaak meer een kwestie van niet-kunnen dan niet-willen. Er kan ook sprake zijn van externe bedreigingen voor kinderen. Enkele voorbeelden hiervan zijn: scheiding, overlijden van een ouder, mishandeling, verwaarlozing, seksueel misbruik, problemen met medeleerlingen, problemen met leerkracht. Een andere factor die een rol kan spelen is de onveiligheid die een kind op school kan ervaren. Pestgedrag kan bijvoorbeeld schadelijk zijn voor de werkhouding. Niet alleen voor het slachtoffer, maar ook van de pesters, de meelopers en de omstanders.

De persoonlijkheid van een kind, denk hierbij bijvoorbeeld aan het temperament, kan ook van invloed zijn op de werkhouding.

De laatste factor die hierbij genoemd wordt is dat er sprake kan zijn van een stoornis.

De informatieverwerking in de hersenen bij kinderen met stoornissen verloopt meestal anders dan bij kinderen zonder stoornissen. Hun andere manier van informatieverwerken heeft vaak ook direct invloed op de werkhouding.

Vaak is het moeilijk en misschien onmogelijk om iets te zeggen over de oorzaak van een probleem in de werkhouding. Een objectieve beschrijving van het zichtbare gedrag geeft dan houvast.

Diagnoses als ADD en ADHD zijn gebaseerd op zo’n beschrijving van uiterlijk waarneembaar probleemgedrag.

2.1.3 Beïnvloeden van de regulatie van aandacht.

Beïnvloeding van de werkhouding op het niveau van de aandacht en de executieve functies vindt meestal bewust plaats. In tegenstelling tot de eerder genoemde drie niveaus (lichaam, alertheid, motivatie). Beïnvloeding van de aandacht gebeurt meestal via taal en denkwerk. We vragen ons zelf en de kinderen op te letten tijdens een bepaalde taak, op een bepaalde manier en met een bepaalde duur.

Beïnvloeding van taal is specifiek en tijdelijk van aard. We kunnen niet van een kind vragen twee uur lang op te letten. Bewuste beïnvloeding heeft dus beperkingen.

Het vermogen om zich te concentreren kan ook vergroot worden door doelbewust te trainen. Misschien is dit mogelijk maar dan zal wel eerst aan een aantal voorwaarden moeten worden voldaan, bijvoorbeeld lichamelijke voorwaarden, goede alertheid en juiste motivatie.

Trainingen die ontwikkeld zijn en gegeven worden om de concentratie te verbeteren zijn bijvoorbeeld de Cogmedtraining en Neurofeedbacktraining. Op 6 oktober 2010 heb ik deelgenomen aan de masterclass: ‘ De school, het brein en het werkgeheugen’. Deze masterclass werd gegeven door de heer Gerrits. Hierin werd onder meer informatie gegeven over de Cogmedtraining.

We kunnen de situatie en gebeurtenissen voorafgaand aan een taak beïnvloeden door het aanbrengen van structuur. Structuur in ruimte, tijd en regels:

- Tijdstructuur, bijvoorbeeld: Duur van de taak (hoe lang moet/mag een taak duren?)
- Ruimtestructuur, bijvoorbeeld: De plaats waar de taak gedaan moet worden
- Regelstructuur, bijvoorbeeld: Regels die gelden voor het starten met een taak

Naast structurerende technieken, zoals hierboven beschreven kan de werkhouding ook doelbewust verbeterd worden door het toepassen van remediërende technieken.

Hierbij wordt er gebruik gemaakt van manieren om gewenst werkgedrag te doen toenemen en ongewenst gedrag af te leren. Deze aanpak is gericht op de consequenties van het gedrag. Een van de belangrijkste lessen uit de cognitieve gedragstherapie is het belang van belonen van gewenst gedrag. Deze positieve consequenties hebben een grote invloed op de werkhouding.

Het alert zijn op taakgericht gedrag en het belonen hiervan is een van de belangrijkste taken van de leraar. Dat is vooral van belang als kinderen eenmaal aan het werk zijn met een optimale taak in een optimale situatie. Op korte termijn weten kinderen dan waar ze aan toe zijn en door complimenten zijn ze in staat om op dat moment door te werken. Op langere termijn bevordert deze positieve benadering het zelfbeeld van het kind. Het belonen van

gewenst gedrag is een belangrijk instrument bij het oplossingsgericht werken met kinderen. In de volgende paragraaf zal het oplossingsgericht werken centraal staan.

2.2 Oplossingsgericht Werken

2.2.1 Geschiedenis

Het pionierswerk van de oplossingsgerichte benadering werd verricht door Steve de Shaver (1985;1988;1991;1994), Insoo Kim Berg (1994) en hun collega's. Zij worden de grondleggers van Solution Focused Brief Therapy, hier Oplossingsgericht Werken, genoemd.

De Shaver en Berg hebben duidelijk gemaakt dat ze minder weten over waarom hun oplossingsgerichte benadering werkt, dan dat ze weten over wat bruikbaar is voor de cliënten. Oplossingsgericht werken past binnen de traditie van het constructivisme waarin men uitgaat van de idee dat er niet een werkelijkheid bestaat, maar dat ieder mens betekenis geeft aan zijn wereld en ervaringen en zo een eigen werkelijkheid construeert.

Sommige mensen zien zaken als een probleem die anderen weer als normaal en acceptabel zien.

Rosenthal en Jacobson (1968) hebben het idee ontwikkeld dat oplossingen voor problemen niet persé in een logisch verband staan met de ogenschijnlijke oorzaken van problemen, toch zijn de consequenties ervan zeer groot. Veel van wat we geleerd hebben, houdt in dat we voor het vinden van de oplossing voor problemen eerst de oorzaak van die problemen ontdekt moeten hebben.

De moeilijkheid voor begeleiders van leerlingen op school is dat school vaak geen invloed heeft op de oorzaken van problemen van kinderen. Als school zich zou gaan richten op het wegwerken van oorzaken, zou dit betekenen dat het een uitzichtloos proces zou worden.

Als we echter een manier kunnen vinden om leerlingen en leerkrachten te helpen iets anders te doen – iets wat een uitweg uit de situatie biedt – zonder dat we altijd een oorzaak hoeven te vinden waar we dan iets aan moeten doen, dan kan dit een bevrijdende idee zijn.

We kunnen beter onze aandacht richten op “wat werkt”, in plaats van verwickeld te raken in de vraag wat “waar” is.

Molnar en Lindquist (1989) doen de volgende suggestie: “Wanneer je wilt dat iets verandert, dan moet je iets veranderen.” Als we vooral zoeken naar de “echte” betekenis, of oorzaak, van een probleem, dan kan het wel eens moeilijk zijn om precies vast te stellen wát er moet veranderen. Als we echter accepteren dat de betekenis die het probleem hier en nu voor de

betrokkene heeft, datgene is wat telt, dan kunnen we misschien de gelegenheid vinden om iets te veranderen.

2.2.2 Oplossingsgericht werken in het onderwijs

Steve de Shazer was van mening dat OW geen theorie is maar eerder een beschrijving van hoe je met cliënten praat. We zouden daarmee de oplossingsgerichte aanpak ook een praktijk georiënteerde aanpak kunnen noemen. Een aanpak die door leerlingen, leerkrachten en gezinnen gebruikt kan worden om manieren of oplossingen te vinden die leiden naar gewenst perspectief in de toekomst. (Kienhuis, 2008) Oplossingsgericht werken is een onderwerp dat in uiteenlopende werkvelden en zeker ook in het onderwijs, in de schijnwerpers staat. Het denkkader van de Shazer heeft geleid tot de volgende principes die gelden voor het onderwijs:

- *Maak gebruik van de sterktes en krachten van leerlingen en groepen*

Tijdens lessen op school worden de successen, sterke kanten, mogelijkheden en talenten van leerlingen benadrukt en niet hun beperkingen en tekorten. Leerkrachten zijn vooral geïnteresseerd in wat werkt en wat goed gaat en ze zijn nieuwsgierig naar hoe er op die sterke kanten van hun leerlingen of klas voortgebouwd kan worden.

- *Doe meer van wat werkt*

Met ‘utiliseren’, een term van Milton Erickson, wordt een aanpak bedoeld die bewust en doelgericht gebruik maakt van wat een leerling of een klas al aan kwaliteit mee naar school brengen. Le Fevere Ten Hove (2007) zegt hierover dat elke klas of individuele leerling de mogelijkheid heeft om zichzelf te genezen, om problemen op te lossen en dat hun oplossingscapaciteiten uniek zijn.

- *Simpel werkt het best*

OW kan een leraar helpen om de meest eenvoudige, meest directe weg naar een gewenste uitkomst te vinden. Het gebruik van de oplossingsgerichte aanpak kan leerkrachten helpen om de aandacht vooral te richten op situaties waarin problemen minder of niet aanwezig zijn én wat er op die momenten anders is. Deze gerichtheid op datgene wat goed gaat of beter gaat zorgt ervoor dat de leerling ‘zijn probleem’ anders en meer gedifferentieerd ziet.

Hij ziet zichzelf misschien als anders, meer capabel. Het geeft hem een aanwijzing voor hoe hij iets nog beter kan doen. Dit kan van invloed zijn op zijn beleving van de situatie. De

kijkrichting, of de “bril” van de leerkracht kan een bijdrage leveren aan het herkaderen van de ‘eenzijdige visie’ die de leerling heeft ontwikkeld op zijn gedrag op school of in de thuissituatie.

- *Verandering en groei zijn niet alleen mogelijk, ze zijn tevens onvermijdelijk*

Door de gerichtheid op oplossingen en niet op problemen gelooft een leerkracht dat de kans op verbetering van een situatie juist ergens pal onder zijn neus of die van de leerling of groep aanwezig is. Een leerkracht is vanuit dat oogpunt voortdurend gericht op uitzonderingen: de momenten waarop een zogenaamd lastige leerling op een plezierige manier samenwerkt of een klas juist coöperatief is en initiatief toont tijdens bepaalde lessen.

We maken gebruik van deze uitzonderingen omdat leerlingen dan het gevoel ervaren dat ze een zelfstandige keuze kunnen maken en eigenaar worden van de situatie. Ze ervaren dat ze de gewenste verandering eveneens in eigen hand hebben, wat leerlingen en groepen kracht, lucht en leefruimte geeft.

Uitzonderingen zijn daarmee (lente-)bodes voor toekomstige groei en verandering.

Deze principes kunnen worden toegepast in oplossingsgerichte gespreksvoering.

2.2.3 Het oplossingsgerichte gesprek

Gesprekken met leerlingen kunnen toevallig plaatsvinden, dus incidenteel en niet gepland.

Gesprekken kun je ook bewust plannen. In beide situaties is het nuttig om op een oplossingsgerichte manier met leerlingen in gesprek te gaan, omdat leerlingen door het zelf stellen van doelen actiever betrokken worden bij hun leerproces en bij de manier waarop ze zich gedragen. Leerlingen kunnen zo ervaren dat ze greep krijgen op hun problemen en regisseur worden van hun leerproces, er wordt gebruik gemaakt van de kracht van kinderen. Binnen een oplossingsgericht gesprek vinden verschillende interventies plaats. Onderstaande interventies zullen worden gebruikt in de oplossingsgerichte gesprekken die voor dit onderzoek met de kinderen zijn gevoerd.

1. Herkaderen van problemen

Soms kan het heel bevrijdend werken door bij problemen die zich voordoen te kijken naar de positieve kanten die daaraan vast zitten. Iedere donkere wolk heeft een zilveren randje. Een kwinkslag kan de lucht soms enorm klaren en daardoor kun je een nieuw perspectief zien, waardoor er weer een oplossing mogelijk wordt. Bij kinderen die gebukt gaan onder het probleem dat ze moeite hebben zich te concentreren, kan het helpen door het probleem op deze manier minder zwaar te maken.

2. Zoeken naar uitzonderingen of lichtpuntjes

Er zijn altijd momenten te vinden waarop problemen zich minder of helemaal niet voordoen. Deze uitzonderingen laten zien dat kinderen al dingen doen die bijdragen aan de oplossing van het probleem. Dit betekent dat je kinderen vraagt naar situaties waarin het wel goed gaat. Vervolgens wordt er gevraagd hoe het komt dat het dan gaat en vervolgens hoe het kind ervoor kan zorgen dat dit vaker kan gaan gebeuren. Het zoeken naar oplossingen van kinderen zelf komt vaak voort uit de positieve uitzonderingen op het “probleem”; wanneer lukt het wel geconcentreerd te werken?

3. Hanteren van schaalvragen

Met het hanteren van schaalvragen kan differentiatie worden aangebracht in problemen, waardoor verschillende gradaties zichtbaar worden. Hierdoor ontdekt de leerling weer perspectief.

De leerling wordt gevraagd de huidige situatie te scoren, en vervolgens de gewenste situatie, op een schaal van 1 tot 10. Het cijfer dat aan de gewenste situatie wordt gekoppeld zal voor de leerlingen als doelstelling worden gehanteerd. Na afloop van het onderzoek zal met de leerling bekeken worden in hoeverre het doel is behaald. (zie doelen formuleren)

De vragen hierbij zijn: Wat lukt er al, en hoe komt het dat het lukt?

Op deze manier wordt een probleem, dat ogenschijnlijk niet te overzien is, meer overzichtelijk en omgezet in kleine stapjes. Deze vraag zal bij elke leerling worden gebruikt.

4. Doelen formuleren

Samen met het kind wordt geformuleerd wat het wil bereiken. Daarbij is het belangrijk om aan te sturen op positieve bewoordingen en te formuleren in meetbare/haalbare termen.

Het helpt om de leerling te laten bedenken welk voordeel hij zal ervaren als de vaardigheid beter gaat. In de praktijk blijkt dat als leerlingen gaan werken aan de zelf gekozen doelen, er ruimte kan ontstaan voor doelen of prioriteiten die anderen voorstellen. Het gevoel dat er naar ze geluisterd wordt en dat ze zelf een actieve rol hebben in de keuze van de oplossingen, maakt dat ze meer openstaan voor het leren van andere vaardigheden. De leerling gaat meer bereidheid tonen voor het leren van nieuwe vaardigheden, ook die, waar ze tegenop zien.

5. Hulpbronnen inschakelen

Met de leerling wordt besproken wie hem het beste kan helpen de geformuleerde doelen te behalen. Op deze manier krijgt de directe omgeving van de leerling een rol en kiest de leerling zelf de steun die het nodig heeft.

De Kids 'Skills methode van Furman (2006) beschrijft onder andere hoe leerlingen hun supporters kunnen kiezen die hen helpen om hun doel te bereiken en hoe ze van tevoren afspreken hoe ze het gaan vieren als het doel bereikt is.

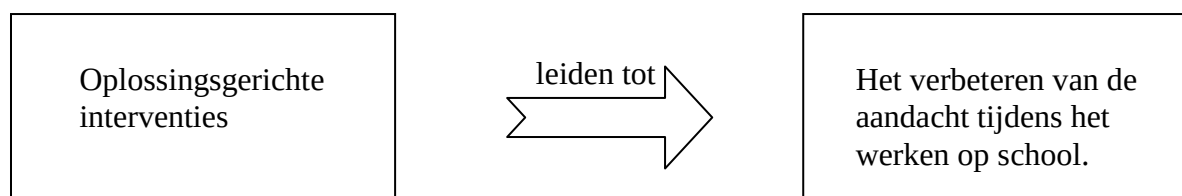
6. Wonder/toervraag

‘Stel je voor dat je kunt toveren, wat zou je dan veranderen, zodat dit beter zou gaan? Waaraan zou je merken dat je je beter kunt concentreren? Waaraan merken anderen dat het heeft gewerkt?’

Deze vraag vraagt van de leerlingen zich voor te stellen hoe hun leven veranderd zal zijn wanneer het probleem is opgelost of verminderd.

2.3. Conceptueel model

In figuur 1 staat het concept van dit onderzoek in een model weergegeven.



figuur 1: *conceptueel model: onderzoek oplossingsgericht werken met aandacht*

In hoofdstuk 3 zal worden beschreven op welke wijze oplossingsgerichte interventies worden ingezet om het werken met aandacht te verbeteren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk laat zien hoe het onderzoek is opgebouwd. Het beschrijft om wat voor type onderzoek het gaat, wie er bij het onderzoek waren betrokken, hoe het onderzoek is opgezet en welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt. Aan het eind van het hoofdstuk worden de ethische aspecten die met dit onderzoek verband houden beschreven.

3.1 onderzoekstype en onderzoekscontext

Dit is een praktijkgericht onderzoek waarin het handelen van een professional, namelijk mijzelf in de rol van ambulant begeleider, centraal staat in het werken met vier kinderen. Het onderzoek is te typeren als een casestudy (N=4), waarbij summier ook gekeken wordt of er vergelijkingen kunnen worden gemaakt tussen de vier leerlingen, al is dit niet het eerste doel. Het onderzoek is vooral ontwerpgericht en richt zich op het verbeteren van het werken met aandacht. In dit onderzoek is sprake van ontwerpen en uitproberen, ondersteund door onderzoek. Het onderzoek zal zich richten op vier basisschoolleerlingen, afkomstig uit twee verschillende groepen zes. Ik zal de vier leerlingen aanduiden met gefingeerde namen.

Daan en Jesse zitten bij elkaar in de groep. Zij hebben beiden een rugzak cluster 3 en hebben een indicatie gekregen op grond van hun motorische beperkingen. De ambulante begeleiding van deze rugzaktrajecten worden door mij en mijn collega, ergotherapeut, verzorgd.

Naast de motorische beperkingen bleek ook dat er bij beide jongens sprake was van problemen op het gebied van het reguleren van de aandacht. De twee andere leerlingen zitten ook bij elkaar in de groep: Jari en Tim. Zij hebben geen rugzak en krijgen geen extra begeleiding binnen de school. Ik ben bij hen terechtgekomen omdat de leerkracht eerder bij mij aangaf dat zij handelingsadviezen wilde over het omgaan met de aandachtsproblemen bij beide leerlingen.

Ik heb eerst de leerkrachten bij elkaar geroepen en mijn onderzoeksplannen voorgelegd.

De leerkrachten waren direct enthousiast en zegden hun medewerking aan het onderzoek toe.

Ik heb hen gevraagd hierover in gesprek te gaan met de leerlingen en na te gaan of deze leerlingen zelf gemotiveerd waren het werken met aandacht bij zichzelf te verbeteren. Dit bleek het geval te zijn. De leerlingen gaven zelf ook aan dat ze wilden meewerken aan het onderzoek.

3.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek vond plaats in de maanden maart en april 2011.

De vier leerlingen hebben in deze periode doelgericht gewerkt aan het verbeteren van hun aandacht tijdens het zelfstandig werken.

Tijdens dit onderzoek zijn op vaste momenten interventies gepleegd;

T.1 Start van het onderzoek.

- Eerste observatie van de leerling door ambulant begeleider.
- Eerste (oplossingsgerichte) gesprek met individuele leerling door ambulant begeleider.
- Terugkoppelen van inhoud gesprek naar leerkracht door ambulant begeleider.
- Invullen van vragenlijst door ambulant begeleider en leerkracht.

Hierna ging de leerling in de klas doelgericht werken aan het verbeteren van zijn aandacht tijdens het zelfstandig werken in de groep. De leerkracht ondersteunde de leerling hierbij.

T.2 Halverwege onderzoeksperiode.

- Tweede observatie in de groep door ambulant begeleider.
- Tweede gesprek met individuele leerling.
- Terugkoppelen van inhoud gesprek naar leerkracht door ambulant begeleider.

Vervolgens ging de leerling weer een periode werken aan het verbeteren van zijn aandacht tijdens het zelfstandig werken in de groep. De leerkracht ondersteunde hierbij weer de leerling.

T.3 Eindfase onderzoeksperiode.

- Derde observatie van de leerling door de ambulant begeleider.
- Derde gesprek met de leerling (evaluatie). Hierbij waren ook de ouders aanwezig.
- Invullen van vragenlijst door ambulant begeleider en leerkracht.
- Evaluatiegesprek tussen ambulant begeleider en leerkracht.

De leerling zelf, leerkracht en ambulant begeleider hebben ieder het taakgedrag van de leerling beoordeeld.

1. Beoordeling door *de leerling zelf*. Hiervoor is het logboekje met oplossingen en concentratiemeter gebruikt, de schaalvraag en de gesprekken met de ambulant

begeleider.

2. Beoordeling door *ambulant begeleider en leerkracht*.

Hiervoor is een vragenlijst gebruikt.

3. Beoordeling door *ambulant begeleider*.

Hierbij zijn observaties uitgevoerd.

Het onderzoekstraject schematisch weergegeven.

	T1	T2	T3
zelfbeoordeling leerling logboek/schaalvraag gesprekken/thermometer	X	X	gesprek met X leerling en ouders
Beoordeling - AB'er - leerkracht vragenlijst	X	X	gesprek met X leerkracht
Beoordeling - AB'er observaties	X	X	X

Figuur 2: onderzoekstraject op T1, T2, T3

3.3 Operationalisatie

3.3.1 Beoordeling door de leerling zelf

Gesprekken met de leerlingen

De gesprekken met de leerlingen hadden een oplossingsgericht karakter.

Het doel van deze gesprekken was om de leerling zelf oplossingen te laten bedenken die er voor zouden zorgen dat het werken met aandacht in de klas zou verbeteren.

In het eerste gesprek zijn daarvoor de onderstaande oplossingsgerichte interventies gepleegd en vragen gesteld.

Zoeken naar uitzonderingen

Wanneer en in welke situaties lukt het jou wel je aandacht goed bij je werk te houden?

Hoe komt het dat het dan wel lukt?

Hoe kun je ervoor zorgen dat dit vaker gaat gebeuren?

Doelen formuleren

Wat wil je bereiken? (meetbare termen)

Schaalvraag:

Hoe goed lukt het je nu om je aandacht bij je werk te houden? (schaal 1-10)

Welk cijfer zou je willen halen?

Hulpbronnen inschakelen

Wie heb je nodig om jou hierbij te helpen en je doel te bereiken?

Wat moeten zij doen om jou te helpen?

Wonder/toervraag

Stel je voor dat je kunt toveren, wat zou je dan veranderen, zodat dit beter zou gaan?

Waar aan zou je merken dat het heeft gewerkt?

Waar aan zouden je juf of de kinderen uit de klas dit merken?

Vieren

Hoe gaan we het vieren als jij je doel haalt?

Wat wil je dan graag doen en met wie?

Tijdens het tweede gesprek werden de oplossingen geëvalueerd: Hebben de oplossingen gewerkt? Welke wel en welke niet? Welk cijfer geef je jezelf op dit moment? Zullen we proberen nieuwe oplossingen te bedenken?

In dit gesprek koppelde ik terug wat ik tijdens de observatie had gezien. Vanuit een positieve insteek. Ik benoemde datgene wat al goed of beter ging.

In het derde gesprek, samen met de ouders, evalueerden we het traject.

We benoemden daarbij de successen en bekeken samen welke oplossingen er voor de toekomst nodig zijn. De leerling beoordeelde zijn taakgedrag weer met een cijfer.

Logboek

Het eerste gesprek met de leerling resulteerde in een aantal oplossingen. Ik vroeg vervolgens de leerling om er vier uit te kiezen. Deze werden in een logboekje gezet. Dagelijks zou de leerling zijn taakgedrag evalueren door na te gaan welke oplossingen hij wel of niet had gebruikt. Dit werd aangegeven in het logboekje. (zie figuur 3)

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1


Naam:

Datum:

Wat heb je vandaag tijdens taakwerk gedaan om je aandacht bij het werk te houden?

0

0

0

0

Figuur 3: Logboekvel leerling werken met aandacht

Daarnaast stond in het logboekje een concentratiemeter. Dagelijks zou de leerling hierin aangeven hoe goed het hem was gelukt zijn aandacht bij zijn werk te houden. Deze meter werd dagelijks ingekleurd.

Na afloop van de eerste periode werd dit logboekje geëvalueerd en aangepast, waarna het vervolgens weer tijdens de tweede periode werd gebruikt.

3.3.2 Beoordeling door de leerkracht en ambulant begeleider

Vragenlijst

De leerkracht en ambulant begeleider hebben beiden voorafgaand aan het onderzoek en na afloop van het onderzoek voor elke leerling een vragenlijst ingevuld.

De gebruikte vragenlijst is overgenomen uit “werken met aandacht”, Rietman 2009.

Deze richt zich op de vier eerder genoemde aspecten die betrekking hebben op de werkhouding: lichaam, alertheid, motivatie en aandacht. De vragenlijst bevat in totaal 54 vragen waarbij wordt gescoord op een 5-puntsschaal. Daarnaast bevat de vragenlijst zeven open vragen.

Ik heb ervoor gekozen om alleen de vragen die specifiek betrekking hebben op ‘aandacht’, te gebruiken, omdat het onderzoek zich nadrukkelijk richt op de vraag of de leerling zelf in staat is zijn aandacht tijdens het werk te verbeteren.

De vragen zijn ‘probleemgericht’ geformuleerd, niet vanuit een oplossingsgerichte benadering. Ik heb hier toch voor gekozen omdat de vragen uit een bestaande gevalideerde lijst komen.

De verkorte vragenlijst bevat 12 items:

1. Is snel afgeleid door eigen ideeën of plannen.
2. Kijkt tijdens het werken vaak om zich heen.
3. Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.
4. Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.
5. Komt langzaam op gang bij een taak.
6. Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.
7. Springt van de hak op de tak in het werk, doet alles door elkaar.
8. Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.
9. Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.
10. Begint al aan een taak voor de opdracht of instructie duidelijk is.
11. Gaat na instructie, die gegeven is, niet meteen aan het werk.
12. Heeft een laag werktempo

Voor het invullen van de vragenlijst worden 5 antwoordalternatieven geboden:

1. Nooit (dit gedrag komt niet voor in de laatste drie maanden)
2. Bijna nooit (hoogstens één keer per maand)

3. Soms (hoogstens één keer per week)
4. Vaak (enkele malen per week)
5. Zeer vaak (minstens elke dag)

Een afname in score is dus een positieve ontwikkeling.

De scores die voor en na het onderzoek worden toegekend zullen met elkaar worden vergeleken. Daarnaast zal ook de beoordeling door de leerkracht en ambulant begeleider met elkaar worden vergeleken. De analyse en conclusies staan beschreven in hoofdstuk vier en vijf. Een afbeelding van de vragenlijst is als bijlage 2 toegevoegd.

3.3.3 Beoordeling door de ambulant begeleider

Observaties

Per leerling heeft de ambulant begeleider drie observaties uitgevoerd. Deze observaties vonden plaats in de klas. Steeds tijdens het zelfstandig werken. De leerlingen moesten in die tijd zelfstandig werken aan hun weektaak. Een deel van de tijd moesten de leerlingen het zonder hulp doen. Dan stond het stoplicht op rood. Als het op groen stond kon er hulp gevraagd worden aan een medeleerling of de leerkracht.

De observaties duurden telkens 30 minuten

Het taakgedrag werd per minuut systematisch en volgens een vaste gedragscode gescoord. Er werd niet bijgehouden hoe lang het taakgedrag duurde maar er werd per minuut bekeken welk taakgedrag de leerling liet zien.

Het taakgedrag is onderverdeeld in vijf categorieën.

- a. Taakgebonden gedrag (de leerling richt zijn aandacht op zijn taak)
- b. Niet taakgebonden gedrag; passief (bijvoorbeeld staren/dromen)
- c. Niet taakgebonden gedrag; actief (bijvoorbeeld van de plaats lopen)
- d. Contact met leraar
- e. Contact met andere kinderen

Voor de scoring is gebruik gemaakt van het “observatieformulier Taakgebonden Gedrag.” (werken met aandacht, Rietman 2009). Dit scoreformulier is als bijlage 1 toegevoegd.

In hoofdstuk 4 is de verhouding taakgebonden gedrag versus niet taakgebonden gedrag per leerling in cirkeldiagrammen weergegeven. Contact met leraar en andere kinderen is hierbij gescoord als niet taakgebonden gedrag, omdat het voor de observator vaak lastig waarneembaar was of dit contact wel of niet taakgebonden is.

De meting van het taakgedrag is niet zozeer een effectmeting, maar het doel is om zicht te krijgen op of de leerling in staat is zijn gedrag beter zelf te reguleren.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf worden de verschillende meetinstrumenten die voor het onderzoek worden ingezet getoetst aan de hand van de volgende criteria:

- Herhaalbaarheid. Levert de meting bij herhaling hetzelfde resultaat op?
- Nauwkeurigheid. Is de meting voldoende nauwkeurig, voldoende precies?
- Validiteit. Is de uitslag van datgene wat gemeten wordt geldig?

vragenlijst

De vragenlijst wordt door de leerkracht en de ambulant begeleider twee keer ingevuld.

De beoordeling door beiden is gedeeltelijk interpretatief. Het maakt het daarom interessant de beoordelingen van hetzelfde kind, met elkaar te vergelijken.

Hierbij moet worden opgemerkt dat de leerkracht de leerling dagelijks meemaakt in verschillende leersituaties, terwijl de ambulant begeleider de kinderen maar enkele keren ziet. In welke mate de leerling in staat is zijn aandacht goed te richten op een taak is van veel factoren afhankelijk en zal daardoor in verschillende situaties of op verschillende tijden kunnen wisselen. Het gaat dus om een algemene indruk. Deze meting is daarom niet echt nauwkeurig te noemen.

De vragenlijst is wellicht valide. Hij is hier niet op getest in het kader van dit onderzoek.

De vragen refereren aan verschillende aspecten die een rol spelen bij het werken met aandacht.

Observatie

De leerlingen zullen ieder drie keer worden geobserveerd. De observaties zullen per leerling plaatsvinden op dezelfde dag, dezelfde tijd en dezelfde activiteit. De observatie zal een gestructureerde, systematische observatie zijn. Hierdoor krijg ik nauwkeurige, precieze antwoorden. Daarnaast moet worden opgemerkt dat ‘maar’ drie keer observeren betekent dat

het drie momentopnamen zijn. Zoals eerder aangegeven zijn er vele factoren die van invloed kunnen zijn, interne en externe, Het is ook zo dat de leerling zich veelal bewust zal zijn van mijn aanwezigheid in de groep. Dit zal wellicht ook invloed hebben op zijn taakgedrag. Het is dan ook niet zozeer de bedoeling om door middel van de observaties een zeer betrouwbaar en nauwkeurig beeld van het taakgedrag van de leerling te verkrijgen. De waarde van deze observaties is ook dat je met de bevindingen in gesprek kunt met de leerkracht en het kind zelf. Strookt het beeld dat de leerkracht heeft van het kind met de beoordeling van de observatie? En hoe kijkt het kind er zelf tegenaan? Het biedt dus voldoende aanknopingspunten om met elkaar in gesprek te gaan. Daarnaast bieden de observaties de mogelijkheid om het kind achteraf heel expliciet waardering te geven voor momenten dat het de leerlingen lukte taakgebonden gedrag te laten zien. In hoofdstuk twee staat beschreven dat het belonen van gewenst gedrag er toe zal leiden dat dit gedrag zich vaker zal voordoen.

Concentratimeter/schaalvraag

De leerling beoordeelt zijn eigen taakgedrag. Dit betekent dat het gedrag zal worden geïnterpreteerd. Er zullen vele factoren hierbij een rol spelen; Is het kind in voldoende mate in staat op zijn gedrag te reflecteren? Zal het misschien sociaal wenselijk antwoorden geven? Het is naar mijn mening echter niet zozeer van belang dat het kind objectief kijkt naar het eigen handelen, maar het is waardevol na te gaan hoe de leerling zijn eigen handelen interpreteert. Kijkt het bijvoorbeeld met een kritische blik, beoordeelt de leerling zijn handelen positief of juist niet? De beoordeling die de leerling zichzelf geeft biedt uitstekende mogelijkheden om hierover met het kind en de leerkracht in gesprek te gaan.

Tot slot moet nog worden opgemerkt dat wanneer je leerlingen stimuleert kritisch te kijken naar en te reflecteren op hun eigen handelen, je ervoor zorgt dat ze zich meer bewust worden van hun handelen. En verandering begint bij bewustwording...

3.5 Triangulatie

Ik heb ervoor gekozen vanuit verschillende gezichtspunten te kijken.

De leerling zal vanuit de vraagschaal zichzelf doelen stellen en beoordelen. En zal tijdens het werken in de klas kritisch en reflectief naar het eigen handelen kijken.

De leerkracht zal de leerling observeren in de klas en het taakgedrag beoordelen door de vragenlijst twee keer in te vullen. Verder zal het de taak van de leerkracht zijn om het proces te bewaken. Dit betekent dat de leerling gezien wordt door de leerkracht en erkenning en

waardering krijgt voor zijn inzet en prestaties. Het belonen van gewenst gedrag is hierbij belangrijk.

Tot slot zal ik zelf, als ambulant begeleider en onderzoeker, het taakgedrag van de leerling observeren, beoordelen en met de leerling en leerkracht hierover in gesprek gaan.

Er zal vanuit drie verschillende invalshoeken gekeken worden. Daarnaast zullen ook de ouders betrokken worden bij het onderzoek. Zij zullen geïnformeerd worden over het onderzoeksproces en de resultaten. Dit alles betekent dat er door verschillende mensen vanuit hun eigen perceptie naar het kind zullen kijken en dit interpreteren.

Het is interessant en waardevol om de verschillende gezichtspunten met elkaar te vergelijken. Hoe kijkt het kind naar zijn eigen taakgedrag en hoe kijken de leerkracht en ik, als onderzoeker hiernaar?

Het kind is in beeld...bij alle betrokkenen die hetzelfde doel hebben: Hoe kunnen we er gezamenlijk voor zorgen dat de leerling beter in staat is met aandacht te werken? En vooruitgang hierbij betekent meestal ook een positieve uitwerking op het zelfbeeld van het kind.

3.6 Ethiek

Privacy

Om de privacy van de betrokkenen te kunnen waarborgen is ervoor gekozen de namen van de betrokken leerlingen gefingeerd weer te geven.

De namen van de andere betrokkenen, evenals de naam van de school waar de leerlingen zitten, zijn uit dit onderzoeksverslag weggelaten..

Toestemming vragen

Voor het onderzoek startte heeft de ambulant begeleider die het onderzoek uitvoerde in een persoonlijk gesprek de ouders van de vier leerlingen toestemming gevraagd hun kind te laten deelnemen aan het onderzoek. Ouders waren direct enthousiast over het onderzoek en gaven allen toestemming. Ook hebben gesprekken plaatsgevonden met de directie, intern begeleider en betrokken leerkrachten. School reageerde ook enthousiast en zegde haar medewerking toe. De leerkrachten hebben zelf de vier leerlingen benaderd en hen gevraagd of ze mee wilden werken. De kinderen hebben vervolgens aangegeven dat ze graag mee wilden meewerken aan dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Dit hoofdstuk bevat de weergave en analyse van de onderzoeksresultaten van het onderzoek waarbij de vier leerlingen waren betrokken. Het bevat zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens.

Dit onderzoek is een longitudinaal onderzoek. Het heeft plaatsgevonden in maart en april 2011. De meetmomenten en interventies zijn per casus in chronologische volgorde weergegeven.

Op drie verschillende momenten zijn er gesprekjes met de leerling gevoerd: vóór het onderzoek (T1), halverwege het onderzoek (T2), en aan het eind van het onderzoek (T3). Bij het laatste gesprek met de leerling waren ook de ouders aanwezig.

Er zijn per leerling drie observaties afgenomen: vóór het onderzoek (T1), halverwege het onderzoek (T2), en na afloop van het onderzoek (T3).

De vragenlijst is twee keer ingevuld: vóór het onderzoek (T1) en na afloop van het onderzoek (T3). Ten slotte heeft de ambulant begeleider met elke leerkracht na afloop van het onderzoek een gesprek gevoerd waarin de resultaten zijn besproken.

In hoofdstuk 3 staat de opbouw van het onderzoek schematisch weergegeven.

Dit hoofdstuk bevat vier aparte casussen. Dit zijn de onderzoeken bij de vier kinderen Tim, Jari, Daan en Jesse. Deze namen zijn gefingeerd. Per casus zijn de onderzoeksresultaten en analyse als volgt weergegeven:

1. Beoordeling door *de leerling zelf*.

Hierin zijn opgenomen de gespreksverslagen en de meetinstrumenten die gebruikt zijn: de schaalvraag, concentratiemeter en oplossingen die de leerlingen hebben bedacht. De laatste twee staan weergegeven in de logboekjes.

2. Beoordeling door *de leerkracht en de ambulant begeleider*.

Hierin zijn de resultaten en analyses opgenomen die voortkomen uit de vragenlijsten die door beiden zijn ingevuld.

3. Beoordeling door *de ambulant begeleider*.

Resultaten en analyse die voortkomen uit de observaties die de ambulant begeleider heeft uitgevoerd.

Aan het eind van dit hoofdstuk zijn deelvragen opgenomen en worden de resultaten van het onderzoek gebruikt om deze te beantwoorden.

4.1 Casus Tim

4.1.1 Beoordeling door de leerling zelf

Gesprek, logboek en concentratiemeter

T1 Start van het onderzoek

Vóór het onderzoek is met Tim een oplossingsgericht gesprek gevoerd. Uit dit gesprek zijn oplossingen naar voren gekomen die volgens Tim kunnen helpen zijn aandacht beter bij zijn werk te houden. Vervolgens heeft hij zelf vier oplossingen uitgekozen:

- Niet letten op andere kinderen. Het helpt als ik een plaats krijg waar ik sommige kinderen niet kan zien.
- Proberen J. te negeren. Ik maak vaak ruzie met hem, en dan blijft die ruzie in mijn hoofd zitten.
- Ik probeer eerst na te denken voor ik iets ga doen.
- Als ik iets niet snap, vraag ik sneller hulp aan de juf.

Bovenstaande oplossingen zijn weergegeven in een logboekje. Dagelijks zou Tim zelf bijhouden wat hij die dag zelf had gedaan om zijn aandacht beter bij zijn werk te houden. Daarnaast vulde hij zelf dagelijks de concentratiemeter in. In hoofdstuk drie staat het logboek afgebeeld.

T2 Evaluatie periode 1

Halverwege het onderzoek heeft een gesprek plaatsgevonden tussen Tim en de ambulant begeleider. In dit gesprek werden de resultaten van het logboekje besproken.

Het doel van dit gesprek was na te gaan welke oplossingen die in het logboekje vermeld staan Tim hadden geholpen zijn aandacht beter bij zijn werk te houden. Daarnaast zou worden bekeken welke oplossingen hem niet hadden geholpen. Ook hebben we bekeken of er wellicht nieuwe oplossingen in het logboekje konden worden gezet.

Gespreksverslag

Uit het logboekje kwam naar voren dat Tim sneller hulp vroeg aan de leerkracht. Hij gaf aan dat dit hem hielp omdat hij dan sneller weer vooruit kon met zijn werk. Hij gaf ook aan dat hij de laatste tijd minder ruzie met zijn klasgenoot had gemaakt. Hij dacht dat dit kwam omdat hij nu een andere plaats had in de groep en zijn klasgenoot daardoor niet meer kon aankijken. Het hielp hem wel zich beter te concentreren omdat hij dan wat rustiger was in zijn hoofd.

Tim gaf ook aan dat hij wel in een ander groepje was gezet, maar dat hij toch op andere kinderen in zijn groepje bleef reageren. Zijn nieuwe plek had er niet voor gezorgd dat hij minder ging letten op andere kinderen.

Tim geeft zichzelf op de concentratiemeter veelal een 8, soms een 5. “Dat komt omdat ik dan met andere kinderen praat of naar ze kijk.”

Tim stelde voor een klokje te gebruiken waarop hij kon zien hoeveel tijd hij nog had voor zijn werk. Hij had van een ander kind uit de groep, die dit gebruikte, gehoord dat dit hielp.

We spraken af dat ik bij de intern begeleider zo’n klokje (time-timer) zou regelen en aan de leerkracht zou vragen of ze het gebruik hiervan Tim zou uitleggen.

Verder leek het Tim beter om tijdens het zelfstandig werken apart te zitten, vooraan in de klas. Hij dacht dat hij dan minder op andere kinderen zou letten. Hij wilde wel graag in zijn groepje zitten tijdens de andere activiteiten.

Verder zou het hem helpen als hij op een of andere manier eraan herinnerd zou worden dat hij moest doorwerken. Hij vond het niet handig als de juf het telkens tegen hem moest zeggen.

Zo kwamen we op het volgende idee. Er zou een afbeelding van zijn favoriete voetballer uit Bosnië, Dzeko, op zijn tafel worden gezet met een praatballonnetje aan zijn mond waarin de tekst zou komen te staan: “concentreer je goed Tim!”

Ten slotte wilde hij graag dat de afspraken die we hadden gemaakt, inclusief de zaken uit het vorige logboekje, die hem hielpen, op zijn tafel zouden worden geplakt.

Er werd een nieuw logboekje gemaakt dat Tim tijdens de tweede periode zou invullen.

Hierin stonden de onderstaande oplossingen die Tim weer zelf had bedacht:

- Ik kijk op mijn klokje.
- Ik ben op een rustig plekje gaan zitten.
- Ik kijk naar Dzeko.
- Ik kijk naar de afspraken op mijn tafel.

T3 Evaluatie periode 2

Eind april heeft het derde gesprek plaatsgevonden waarbij Tim en zijn moeder aanwezig waren.

Tim gaf aan dat de aparte plek in de klas hem heeft geholpen zijn aandacht beter bij zijn werk te houden. Hij wilde hier graag mee doorgaan.

“Het helpt ook dat ik Dzeko zie en de afspraken op mijn tafel, want dan denk ik er weer aan. Het klokje hielp niet echt. Ik ging er vaak mee spelen en de juf heeft het vorige week afgepakt.”

Al met al was Tim tevreden met het resultaat. “Ik heb geen 10 gehaald maar wel een 8,5 of een 9.” Tim zou dit resultaat vieren met de klas. Op vrijdagmiddag zouden ze naar het pleintje gaan, in de buurt van de school, om daar te gaan voetballen.

Ik complimenteer Tim met zijn goede ideeën en inzet. En met het behaalde resultaat.

Na de meivakantie heeft een gesprek plaatsgevonden met de leerkracht en Tim en zijn er vervolgspraken gemaakt.

4.1.2 Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider

Vragenlijst (T1-T3)

In bijlage 3 staan de resultaten van de vragenlijst (Tim op T1 en T3) weergegeven

Gesprek met leerkracht naar aanleiding van de resultaten

De leerkracht geeft aan dat het werken met aandacht van Tim een heel grillig beeld laat zien.

“Er zijn momenten waarop het goed gaat. En hij heeft dagen waarop hij voortdurend is afgeleid. Ik denk dat de moeilijke thuissituatie hierbij ook een grote rol speelt. Tim wil het graag goed doen. Dit zag ik ook terug toen jij kwam observeren. Dan gaat het een stuk beter.

Dan doet hij het eigenlijk voor jou. Tim heeft naast problemen in de aandacht ook gedragsproblemen. Die spelen in zijn werkhouding ook een grote rol. De gesprekjes met jou en de aandacht voor hem hebben hem wel goed gedaan. En ik merkte dat een rustige werkplek hem helpt. Ik zou het fijn vinden als jij af en toe gesprekjes met hem kunt blijven voeren.

Voor mij is het heel moeilijk om hier tijd voor te vinden, ik probeer het wel.”

We hebben in een afsluitend gesprek de afspraak gemaakt dat ik binnenkort met Tim in gesprek ga en ook uitleg zal geven over het gebruik van de kleurenklok. De leerkracht zal

hieraan een beloningssysteem koppelen. Als Tim binnen de afgesproken tijd een taak klaar heeft zal dit worden beloond.

Ik zal Tim blijven volgen.

4.1.3 Beoordeling door de ambulant begeleider

Observaties (T1-T2-T3)

Er hebben drie observaties plaatsgevonden. Alle observaties vonden plaats tijdens zelfstandig werken (taakwerk) en duurden telkens 30 minuten.

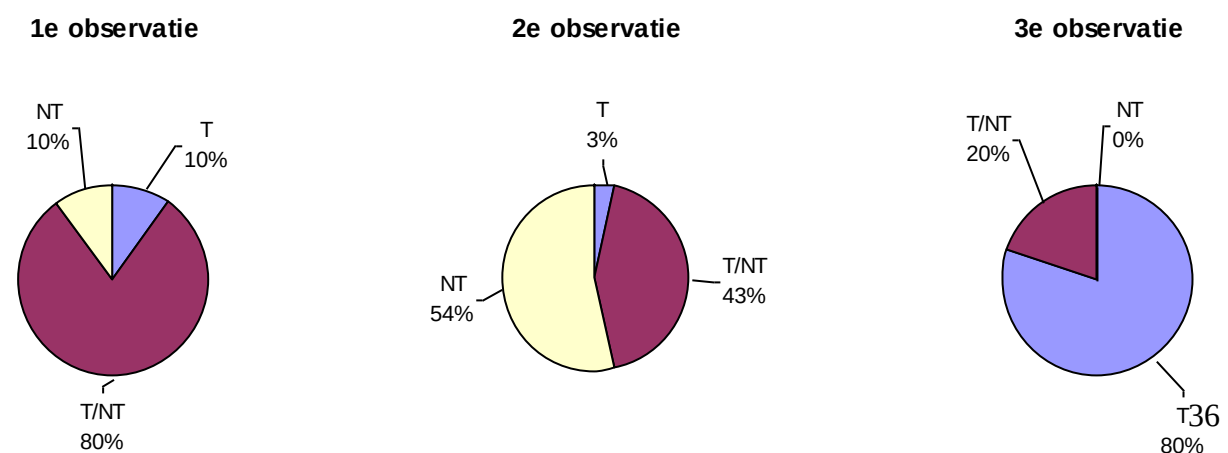
De eerste observatie vond plaats in maart 2011, de tweede begin april 2011, en de derde eind april 2011. Het doel van de observaties was zicht te krijgen op het taakgedrag van Tim tijdens het zelfstandig werken. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen taakgebonden gedrag en niet-taakgebonden gedrag. Met het taakgebonden gedrag wordt bedoeld dat er met aandacht gewerkt wordt aan de eigen taak. Dit gedrag is aangeduid met T. Het niet-taakgebonden gedrag is het taakgedrag waarbij er niet met aandacht wordt gewerkt aan de eigen taak. Dit gedrag is onderverdeeld in verschillende categorieën: passief (bijvoorbeeld staren/dromen), actief (bijvoorbeeld van de plaats lopen), contact met leerlingen en contact met de leerkracht. Dit gedrag is aangeduid met NT. Alle categorieën komen terug in de analyses van de drie observaties.

Per minuut is aangegeven welke categorie op dat moment waarneembaar was.

De resultaten zijn in figuur 4 weergegeven.

Het blauwe vlak geeft aan hoeveel procent van het totaal aantal minuten (30) Tim taakgebonden gedrag heeft laten zien (T), het gele vlak het percentage niet-taakgebonden gedrag (NT). Het paarse vlak geeft het percentage weer van het aantal minuten dat Tim zowel taakgebonden als niet-taakgebonden gedrag heeft laten zien (T/NT).

Figuur 4 Resultaten observaties Tim op T1, T2 en T3



Analyse eerste observatie (T1)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Tim laat tijdens 3 minuten taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tim laat tijdens 13 minuten passief niet-taakgebonden gedrag zien. Dit uitte zich in voor zich uit kijken (staren) zowel in zijn schrift als de klas in, gapen en op de klok kijken.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Er waren twee momenten dat hij met zijn pen zat te spelen; één keer liet hij die op de grond vallen.

d. Contact met de leraar (NT)

Tijdens 4 minuten was er contact met de leraar. Op deze tijd kreeg Tim individuele hulp.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Tim laat in totaal tijdens 12 minuten dit gedrag zien. Hij zoekt drie keer contact door iets tegen een ander kind te roepen. Hij zoekt vier keer contact door tegen een ander kind te praten. Wat opvalt is dat hij steeds zelf het initiatief neemt in dit contact.

Vijf keer volgt hij het gedrag van andere kinderen in de groep door naar hen te kijken.

Analyse tweede observatie (T2)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Opvallend was dat Tim één keer, een minuut lang, taakgebonden gedrag liet zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Dit kwam tijdens 12 minuten voor. Het uitte zich in staren naar zijn werk, gapen (veelvuldig) en wachten bij het bureau van de leerkracht.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tim ging tijdens de observatie naar het toilet en bleef 4 minuten weg. Ook liep hij tijdens de observatietijd drie keer door de klas, twee keer om iets te pakken en één keer liep hij een rondje door het lokaal en ging vervolgens weer op zijn plaats zitten.

d. Contact met de leraar (NT)

Tim vraagt één keer hulp aan de leerkracht.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Tim liet gedurende 14 minuten dit gedrag zien. Opvallend hierbij was dat hij zich regelmatig stoorde aan het gedrag van een andere jongen in zijn tafelgroepje. Hij reageerde op hem door regelmatig “hou op” te roepen. Hij zocht enkele malen contact met een jongen die naast hem zat en vroeg hem uitleg. Verder volgde hij bijna voortdurend het gedrag van enkele leerlingen

uit zijn tafelgroepje. Soms reageerde hij verbaal op hen, soms volgde hij dit passief door alleen naar hen te kijken. Opvallend is dat hij hierin steeds weer zelf het initiatief nam.

Analyse derde observatie (T3)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Opvallend is dat Tim tijdens deze observatie een groot deel van de tijd, 80%, taakgebonden gedrag laat zien. Tijdens de observatie zoekt Tim regelmatig oogcontact met mij.

b./c. Niet-taakgebonden gedrag (NT)

Van passief en actief niet-taakgebonden gedrag was nauwelijks sprake.

d. Contact met de leraar (NT)

Tim had drie keer contact met de leerkracht, waarvan hij één keer zelf hulp vroeg en twee keer de leerkracht het initiatief nam.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Tim had slechts twee keer contact met andere kinderen. Eén keer praatte hij kort met een meisje naast hem en één keer praatte hij kort met de buurjongen. Het viel op dat hij zich niet leek te storen aan het gedrag van anderen.

Analyse over drie observaties (ontwikkeling over (T1, T2, T3)

Als je de drie observaties van Tim met elkaar vergelijkt, valt op dat Tim tijdens de tweede observatie veel langer niet-taakgebonden gedrag laat zien dan tijdens de eerste observatie. Het bleek dat Tim tijdens die observatie in een ander tafelgroepje zat. Tim gaf aan dat hij vaak werd afgeleid door de kinderen uit dit groepje. Dit zou mogelijk het grote verschil kunnen verklaren. Daarnaast is het lange wc-bezoek debet aan deze 'score'. Tijdens de derde observatie blijkt dat Tim maar liefst 80% van de tijd taakgebonden gedrag laat zien. Hierbij kan een positieve invloed van de aanwezigheid van mij als observator een rol gespeeld hebben. Het blijkt dat hij helemaal niet meer niet-taakgebonden gedrag laat zien. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat hij op dat moment op een aparte werkplek zat in de klas. Dit was een van Tims oplossingen, die blijkbaar 'werkt'.

4.2 Casus Jari

4.2.1 Beoordeling door de leerling zelf

Gesprek, logboek en concentratiemeter

T1 Start van het onderzoek

Korte inhoud van het eerste oplossingsgerichte gesprek met Jari.

Doelstelling en schaalvraag

Jari geeft zich voorafgaand aan het onderzoek een 4 voor zijn concentratie, op een schaal van 1 tot en met 10. Zijn doel is een 8 of misschien wel een 9 te halen. “Mijn doel is dat ik het werken in de klas niet meer zo vervelend vind en dat ik mijn werk ook sneller af krijg.”

Het plan van Jari

“Ik zou graag meer tijd willen hebben om mijn werk te maken. Ik moet me vaak haasten en dat is niet fijn. En ook niet goed voor mijn concentratie.

Ik vind het moeilijk om lezen, denken en schrijven bij elkaar te doen. En ik vind schrijven moeilijk en helemaal niet leuk.

Als ik op de computer mijn werk kan maken, denk ik dat ik beter kan werken en ook sneller. Ik heb vaak last van een jongen in de klas. Hij daagt me elke dag uit en dan word ik boos op hem. Ik moet ervoor zorgen dat ik niet meteen boos word want dan kan ik niet goed werken. Ik zou graag een heel eind van T. vandaan willen zitten en met de rug naar elkaar toe.

Ik kijk ook vaak rond in de klas en dan zie ik dingen waar ik naar blijf kijken zoals wat andere kinderen doen. Ik moet proberen niet zo vaak rond te kijken.”

Logboekje

Jari bedacht de volgende oplossingen die we vervolgens in zijn logboekje hebben gezet:

- Ik word niet meteen boos als T. me uitdaagt.
- Ik maak geen ruzie met T.
- Ik probeer niet rond te kijken in de klas.

- Ik typ opdrachten van taakwerk op de computer.

Vieren

Als Jari zijn doel zou halen wilde hij graag met M., een vriend uit groep 7, op school timmeren.

Het plan is met de leerkracht besproken. We spraken af dat zij Jari werkvermindering zou geven. Verder mocht Jari de komende periode de verwerkingsopdrachten bij taal, spelling en begrijpend lezen op de computer maken. Ze zou ook in overleg met Jari een andere werkplek in de klas voor hem zoeken. De leerkracht zou de conciërge vragen om ervoor te zorgen dat Jari met M. op school kan timmeren.

T2 Evaluatie periode 1

Jari geeft aan dat hij nu beter in staat is niet te reageren op T. als hij zich uitgedaagd voelt. “Ik zeg gewoon niks terug, en dan gaat hij naar een ander kind. Het is ook wel fijn dat hij mij tijdens het werken niet meer aan kan kijken. Soms word ik nog wel eens boos op T.” Jari bedenkt dat het handiger is om, voordat hij boos wordt, naar de juf te gaan en dit bij haar te melden. “Ik vind het ook niet fijn als andere kinderen bij mijn tafel staan te praten. Ik kan dan niet goed werken. Het typen helpt me ook. Ik kan me beter concentreren omdat ik niet hoeft te schrijven. Van schrijven word ik moe.”

Jari geeft aan dat hij werken in de klas nog steeds niet leuk vindt. Hij heeft hierbij het volgende bedacht: “Het zou misschien helpen als ik na het werken iets leuks mag gaan doen, ik denk dat ik dan sneller doorwerk.”

Jari vindt dat hij nog geen 8 of 9 heeft gehaald maar “ongeveer een 6”. Met de leerkracht wordt afgesproken dat, wanneer Jari klaar is met zijn werk, hij een spelletje op de computer mag doen. Ze geeft aan dat ze merkt dat Jari zich wat positiever opstelt: “Ik zie meer vrolijkheid bij hem. En ik heb het idee dat vooral ook het typen hem echt helpt. Hij is wat eerder klaar met zijn werk en typen kost hem volgens mij minder energie dan schrijven.”

Voor de tweede periode wordt een nieuw logboekje gemaakt. Jari kiest deze oplossingen om zijn aandacht beter bij zijn werk te kunnen houden:

- Als een ander kind mij stoort tijdens het werken zeg ik rustig dat hij/zij daarmee moet ophouden.

- Ik negeer T. als hij me uitdaagt. Als me dit niet lukt ga ik naar de juf.
- Als ik even geen zin meer heb om te werken, denk ik aan het computerspelletje dat ik daarna mag gaan doen.
- Ik maak opdrachten voor taal, spelling en begrijpend lezen op de computer.

T3 Evaluatie periode 2

Dit gesprek is gevoerd met Jari en zijn moeder.

Jari geeft aan dat hem het meest heeft geholpen dat hij in de klas niet meer zo vaak boos is. “Dit komt omdat T. nu andere kinderen opzoekt. Ik vind het eigenlijk wel zielig voor die kinderen. Het werken in de klas vind ik nog steeds niet echt leuk maar ik krijg mijn werk nu wel beter af. Dit komt omdat ik wat minder hoeft te doen en ook omdat ik soms mag typen. Ik vind het nu ook wel wat leuker op school. Ik geef mezelf een 8.”

Moeder geeft aan dat ze erg blij is met deze verandering: “Jari komt sinds enkele weken niet meer boos en chagrijnig uit school. Ik heb het idee dat hij ook wat meer zelfvertrouwen heeft gekregen.”

4.2.2 Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider

Vragenlijst (T1-T3)

In bijlage 4 staan de resultaten van de vragenlijst (Jari op T1 en T3) weergegeven

Gesprek met de leerkracht naar aanleiding van de resultaten

De leerkracht is erg enthousiast over de vorderingen. “Ik merk dat Jari met meer motivatie werkt, hij oogt veel positiever en is meer coöperatief. We hebben de hoeveelheid werk voor hem verminderd. Hij krijgt hierdoor zijn werk af. Het scheelt ook dat hij minder hoeft te schrijven en meer kan typen. Wat mooi dat hij zelf dingen heeft bedacht die hem hebben geholpen. Ik merk ook dat Jari meer zelfvertrouwen heeft gekregen. Het is knap van hem dat hij zich beter kan afsluiten voor T. Er zijn minder conflicten. Ik denk dat het hierdoor ook wat rustiger in zijn hoofd wordt. En ik merk ook dat hij nu wat beter in staat is zijn concentratie vast te houden. Het zou fijn zijn als je af en toe met hem kunt praten. We moeten dit proberen vast te houden.”

Ik geef aan dat ik deze goede ontwikkeling herken en dat het mooi is dat Jari en zijn moeder dit enthousiasme delen. Ik spreek met de leerkracht af dat ze de aanpassingen voor Jari voorlopig door laat gaan.

Er is inmiddels een nieuwe afspraak gemaakt voor een gesprekje met Jari.

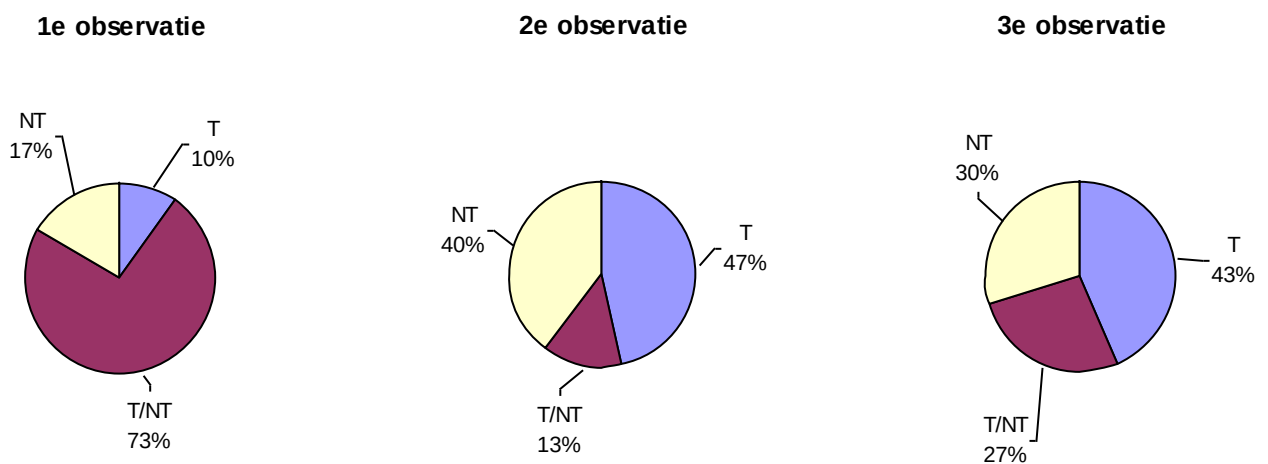
4.2.3 Beoordeling door de ambulant begeleider

Observaties (T1-T2-T3)

In figuur 5 zijn de resultaten van de drie observaties weergegeven.

Het blauwe vlak geeft aan hoeveel procent van het totaal aantal minuten (30) Jari taakgebonden gedrag heeft laten zien (T), het gele vlak het percentage niet-taakgebonden gedrag (NT). Het paarse vlak geeft het percentage weer van het aantal minuten dat Jari zowel taakgebonden als niet-taakgebonden gedrag heeft laten zien (T/NT).

Figuur 5 Resultaten observaties Jari op T1, T2 en T3



Analyse eerste observatie (T1)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Jari laat in totaal maar 3 minuten lang louter taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens 9 minuten laat Jari passief niet-taakgebonden gedrag zien. Tijdens die momenten staart hij voor zich uit.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens 6 minuten laat hij actief niet-taakgebonden gedrag zien. Dit bestaat uit het door de klas lopen, wapperen met een blaadje, tikken met een potlood, friemelen met een pen en wippen met zijn stoel.

d. Contact met de leraar (NT)

In het tweede deel van de observatie heeft Jari vaak contact met de leerkracht. Hij krijgt individuele uitleg en hulp. In totaal is er tijdens 12 minuten contact met de leerkracht.

e. Contact met andere kinderen (NT)

In het eerste deel van de observatie is er veel contact met andere kinderen. In de eerste 15 minuten laat Jari tijdens 10 minuten dit gedrag zien. Dit contact bestaat vooral uit het praten tegen andere kinderen. Hij stoort zich aan het gedrag en geeft aan dat hij last van ze heeft. Opvallend hierbij is zijn lichaamstaal; hij heeft voortdurend een boze blik en tijdens het werken zit hij met een hand onder zijn hoofd.

Analyse tweede observatie (T2)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Jari laat tijdens deze observatie opvallend meer taakgebonden gedrag zien; in totaal 14 minuten.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens het werken liet hij één keer passief niet-taakgebonden gedrag zien in de vorm van staren/dromen. Daarnaast moest hij enige tijd wachten op hulp van de leerkracht.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Actief niet-taakgebonden gedrag was tijdens deze observatie niet waarneembaar.

d. Contact met de leraar (NT)

Tijdens 8 minuten is er contact met de leerkracht. Hij vraagt twee keer zelf hulp, de overige keren neemt de leerkracht het initiatief.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Jari had geen contact met andere kinderen.

Analyse derde observatie (T3)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Jari laat in totaal 13 minuten taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Dit wordt tijdens 9 minuten gezien. Het gaat hierbij om het wachten op hulp van de leerkracht.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Het komt in 5 minuten voor dat hij actief niet-taakgebonden gedrag laat zien. Hij is gedurende 2 minuten buiten het lokaal om computers op te starten. Verder loopt hij drie keer door het lokaal om iets te pakken of weg te leggen.

d. Contact met de leraar (NT)

Er is drie keer contact met de leerkracht. Twee keer vraagt Jari zelf hulp, de andere keer neemt de leerkracht het initiatief.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Jari had tijdens deze observatie geen contact met andere kinderen.

Analyse over drie observaties (ontwikkeling over T1, T2,T3)

Wanneer je de resultaten van de drie observaties van Jari met elkaar vergelijkt, valt op dat hij de tweede keer veel langer taakgebonden gedrag laat zien dan de eerste keer. Hij gaat van 10% naar 47%. Bij derde keer is dit percentage iets lager (43%), maar toch beduidend hoger dan de eerste observatie.

Daarnaast blijkt ook dat hij tijdens de tweede observatie beduidend meer niet-taakgebonden gedrag liet zien. In deze tijd moest Jari lang wachten op hulp van de leerkracht. Tijdens de derde observatie laat Jari minder vaak niet-taakgebonden gedrag zien.

Verder valt op dat hij tijdens de eerste observatie vaak contact had met andere kinderen; tijdens de tweede en derde observatie heeft Jari geen contact met andere kinderen. Blijkbaar heeft zijn zelfbedachte oplossing, “ik negeer T. als hij me uitdaagt”, ‘gewerkt’.

4.3 Casus Daan

4.3.1 Beoordeling door de leerling zelf

Logboekje, schaalvraag, concentratiemeter

T1 Start van het onderzoek

Korte inhoud van het eerste oplossingsgerichte gesprek met Daan.

Doelstelling en schaalvraag

Het doel van Daan is vaker zijn taakbrief af te krijgen. Deze moet aan het eind van de week klaar zijn, anders krijgt hij werk dat niet af is mee naar huis.

Op dit moment geeft Daan zichzelf een 6. Hij wil graag een 9 halen: “Het zou me helpen als ik wat minder moeilijke sommen kreeg bij rekenen. Een uitrekenschrift zou ook fijn zijn, want rekenen in mijn hoofd vind ik moeilijk. En ik zou graag meer tijd willen hebben voor mijn rekenwerk. Ik gebruik mijn time-timer weinig. Misschien moet ik die weer meer gaan gebruiken.

Ik zou ook graag een andere plek in de klas willen. Ik heb last van een paar drukke jongens in de klas. Die irriteren me. Ik zou graag op de computerplek achter in de klas willen werken. Ik leid ook mezelf vaak af door allerlei gedachten in mijn hoofd. Vooral als ik iets moeilijk vind, rekenen bijvoorbeeld, ga ik aan andere, leuke dingen denken. Het zou helpen als ik eerder hulp zou vragen bij moeilijke opdrachten.”

Vieren

“Als ik mijn doel haal wil ik graag met jou iets lekkers eten. Chocola, melkchocola zonder nootjes. Met drinken erbij.”

Logboekje eerste periode

De volgende oplossingen heeft Daan bedacht:

- Ik heb mijn werk op een rustige plek gemaakt.
- Ik heb mijn time-timer gebruikt.

- Ik heb hulp gevraagd toen ik iets niet snapte.
- Ik heb niet rondgekeken in de klas.

Met de leerkracht zijn afspraken gemaakt. Daan gaat tijdens taakwerk op een aparte plek zitten in het lokaal. De leerkracht zal Daan helpen onthouden dat hij zijn time-timer gebruikt.

T2 Evaluatie periode 1

In dit gesprek geeft Daan al meteen aan wat wel en niet heeft gewerkt. “Ik heb er al over nagedacht,” zei hij. “Er moeten drie dingen op: rustige plek, time-timer en hulp vragen, want dit helpt mij. Niet rondkijken in de klas kan eraf, want dat doe ik dan toch minder als het goed gaat.”

Daan heeft zichzelf op de concentratiemeter vaak een 8 gegeven. Een keer een 7 en een keer een 9. Toen ik naar die negen vroeg zei hij: “Toen ging het echt goed, want toen waren een paar drukke jongens ziek en kon ik me beter concentreren.”

Daan geeft zich op dit moment een 8. “Ik ben er bijna,” zegt hij.

Logboekje tweede periode

Daan geeft zelf aan wat er in het nieuwe logboekje moet worden gezet:

- Ik heb mijn time-timer gebruikt.
- Ik heb hulp gevraagd toen ik iets niet snapte.
- Ik heb mijn werk op een rustige plek in de klas gemaakt.

T3 evaluatie periode 2

Bij dit gesprek waren Daan en moeder aanwezig.

Daan geeft aan dat vooral een rustige plek in de klas hem heeft geholpen: “Hulp vragen helpt soms omdat de juf niet altijd tijd voor me heeft. Ik heb mijn time-timer wel vaker gebruikt maar ik zou het fijn vinden als de juf op mijn taakbrief zet hoeveel tijd ik aan een taak moet besteden. Dat deed ze eerst wel maar al een tijdje niet meer.” Daan vindt het lastig om dit zelf aan de juf te vragen. Hij vraagt mij om dit samen met hem te doen. We spreken af dat ik hem hierbij zal helpen. Daan geeft zich nu een 8 tot 9. We maken een afspraak om dit succes samen te vieren.

De moeder van Daan geeft aan dat ze merkt dat hij gegroeid is, de afgelopen tijd: “Die aandacht en de gesprekjes met jou hebben hem goed gedaan. Hij komt vrolijker thuis en hij heeft thuis aangegeven dat hij nu fijner kan werken in de klas.”

Na de meivakantie zal ik nog een evaluatiegesprek hebben met de leerkracht van Daan. We zullen hierin afspraken maken om de vooruitgang die is geboekt te borgen.

4.3.2 Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider

Vragenlijst T1-T3

In bijlage 5 staan de resultaten van de vragenlijst (Daan op T1 en T3) weergegeven

Gesprek met de leerkracht naar aanleiding van de resultaten

Het valt ons beiden op dat we Daan over het algemeen dezelfde scores hebben gegeven, toen we de lijst voor de tweede keer invulden.

De leerkracht vindt dat Daan “gegroeid” is. Ze merkt dat hij wat sneller hulp durft te vragen. Ze ziet dat zijn werktempo omhoog is gegaan. “Hij krijgt nu meer werk af dan voor die tijd. Maar alles op tijd af hebben is nog moeilijk voor hem.”

Ze denkt zelf dat het werken op een rustige plek hem hierbij heeft geholpen.

Ook de time-timer helpt. “Daan vergeet wel eens deze te pakken en als ik eerlijk ben denk ik er zelf ook niet aan.”

We spreken af dat zij hierover in gesprek gaat met Daan en samen met hem hiervoor naar een oplossing gaat zoeken.

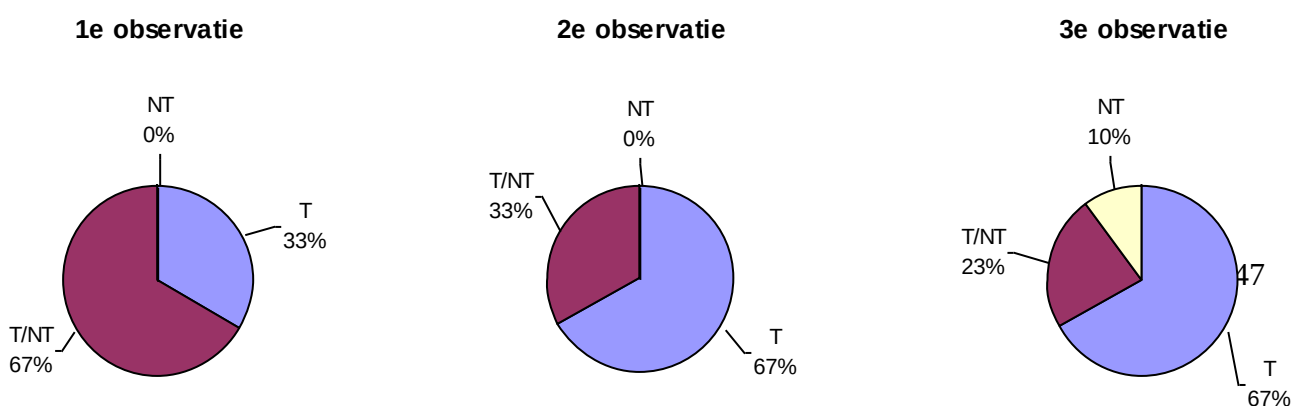
4.3.3 Beoordeling door de ambulant begeleider

Observaties (T1-T2-T3)

Figuur 6 is een weergave van de resultaten van de observaties.

Het blauwe vlak geeft aan hoeveel procent van het totaal aantal minuten (30) Daan taakgebonden gedrag heeft laten zien (T), het gele vlak het percentage niet-taakgebonden gedrag (NT). Het paarse vlak geeft het percentage weer van het aantal minuten dat Daan zowel taakgebonden als niet-taakgebonden gedrag heeft laten zien (T/NT).

Figuur 6 Resultaten observaties Daan op T1, T2 en T3



Analyse eerste observatie (T1)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Daan liet gedurende 10 minuten taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Gedurende 12 minuten laat Daan verschillende gedragingen zien: staren, gapen, door ogen wrijven, rondkijken, blazen. Het zijn telkens kortdurende momenten. Daan keert vervolgens zelf vlot terug naar zijn werk.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Gedurende 9 minuten liet hij dit gedrag zien: schudden met zijn hand, door de klas lopen, friemelen met pen en vingers. Ook dit zijn kortdurende momenten en ook na dit gedrag keert hij weer vlot terug naar zijn werk. Daan liep drie keer door de klas om iets te pakken. Zodra hij weer op zijn plaats zat pakte hij vlot zijn werk op.

d. Contact met de leraar (NT)

Er was geen contact tussen de leraar en Daan.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was één keer contact met een ander kind.

Analyse tweede observatie (T2)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Een groot verschil met de vorige keer. Daan laat nu 20 minuten taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Daan liet tijdens 8 minuten dit gedrag zien. Zeven keer keek hij de klas rond. Dit waren kortdurende momenten die steeds maar enkele seconden duurden. Hij staarde één keer voor zich uit, ook dit duurde maar kort.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Halverwege de observatie ging Daan gedurende 2 minuten de klas uit voor een bezoek aan het toilet. Verder liet hij geen actief niet-taakgebonden gedrag zien.

d. Contact met de leraar (NT)

Er was geen contact met de leraar.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was geen contact met andere kinderen.

Analyse derde observatie (T3)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Exact dezelfde tijd als de vorige keer: 20 minuten.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens 5 minuten waren er momenten te zien dat Daan voor zich uit staarde.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Hij liep een keer door de klas om een werkblad te pakken en ging vervolgens weer vlot aan het werk. In minuut 23 en 24 was Daan naar het toilet.

d. Contact met leraar (NT)

Daan vroeg één keer hulp aan de leerkracht.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was geen contact met andere kinderen.

Analyse over drie observaties (ontwikkeling over T1, T2, T3)

Wanneer je de drie observaties met elkaar vergelijkt, valt op dat Daan tijdens de eerste twee observaties 0% louter niet-taakgebonden gedrag laat zien; tijdens de laatste observatie 10%.

Het taakgebonden gedrag van Daan bleek tijdens de tweede en derde observatie te zijn toegenomen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat zijn bedachte oplossing, werken op een rustige werkplek, ervoor zorgt dat hij beter in staat is met aandacht te werken.

Ten slotte valt op dat de tweede en derde observatie bijna hetzelfde resultaat laten zien.

4.4 Casus Jesse

4.4.1 Beoordeling door de leerling zelf

Logboek, concentratiemeter, schaalvraag

T1 Start van het onderzoek

Korte inhoud van het eerste oplossingsgerichte gesprek met Jesse.

Doelstelling en schaalvraag

Het doel van Jesse is om zijn werk (taakbrief) op school af te krijgen zodat hij dit niet mee naar huis hoeft te nemen.

Op dit moment geeft Jesse zich een 4. Hij wil een 9 halen. Maar hij denkt dat dit niet in één keer zal lukken, dus hij wil eerst, als tussenstapje, een 6 halen.

Jesse vindt dat hij vaak niet goed kan werken. Het kan zich niet goed concentreren en werkt te langzaam. “Dat komt omdat er vaak allerlei gedachten in mijn hoofd zitten. Die komen als het werk moeilijk is, vooral rekenen. Of als ik de opdrachten saai vind, bijvoorbeeld spelling.

Ik typ veel op de computer, dat is wel fijn maar ik gebruik Wordpad en dat is niet handig, het is fijner als ik het gewone Word kan gebruiken. Daar kan ik beter mee werken en dan kan ik me ook beter concentreren. Bij knutselen komen die gedachten ook want dat vind ik zo moeilijk.”

Jesse benoemt vervolgens situaties waarin hij zich wel goed kan concentreren: bij makkelijk rekenwerk, bij informatieverwerking. “Dat is wel leuk, dan mag ik van alles op de computer opzoeken. Als iets leuk vind en het ook snap dan gaat het wel goed. Ik denk dat ik ook mijn time-timer vaker moet gebruiken. Die helpt me wel omdat ik dan zie hoeveel tijd ik nog heb en dan werk ik beter door. Ik vergeet hem vaak te pakken. Het zou fijn zijn als de juf me helpt herinneren.”

De oplossingen van Jesse:

- Ik vraag snel hulp als ik iets niet snap.
- Ik ga meer mijn time-timer gebruiken.
- Ik werk in Word, in plaats van Wordpad.
- Ik kijk niet rond in de klas.

Vieren

Als Jesse zijn doel haalt wil hij dit graag vieren met zijn klas, samen een film kijken, met iets lekkers erbij.

Met de leerkracht is afgesproken dat Jesse voortaan in Word mag werken en dat ze hem helpt eraan te herinneren zijn time-timer te gebruiken.

T2 Evaluatie periode 1

Hulp vragen vindt Jesse lastig, omdat hij dan zo lang met zijn vinger omhoog moet zitten. “Ik vergeet ook vaak wat er in het logboek staat en ik vergeet het ook soms in te vullen. De time-timer gebruik ik nu wel vaker, en dat is fijn. De juf komt wel wat vaker langs uit zichzelf om rekenen uit te leggen, dat is ook wel fijn. Ik heb nog niet in Word getypt, dat moet nog worden ingesteld, zei de juf. Ik geef mezelf nu een 6.”

Jesse geeft aan wat er in het nieuwe logboekje wordt gezet:

- Ik zet een blokje met een groot vraagteken op mijn tafel als ik hulp nodig heb.
- Ik gebruik de time-timer bij mijn taakwerk.
- Ik typ in Word.
- Ik leg het logboek altijd op mijn tafel en niet meer in mijn la.

Met de leerkracht wordt het nieuwe plan weer doorgesproken. Ze zegt toe om snel Word op de computer te zetten.

T3 Evaluatie periode 2

Jesse geeft aan dat hij de taakbrief nog niet helemaal afkrijgt maar dat hij wel op school meer werk afkrijgt en minder thuis hoeft te doen. “Dat is niet zo heel erg want mijn moeder helpt me altijd met mijn huiswerk.”

Het vraagteken op zijn tafel werkt. Hij maakt er soms gebruik van. De time-timer gebruikt hij ook vaak, maar soms vergeet hij deze nog. De leerkracht vergeet het ook wel eens te onthouden. “Ik zou het fijn vinden als de juf op de taakbrief de tijden zou zetten die je hebt voor de vakken. Dat deed ze eerst wel en dat vond ik fijner. Dan kan ik die tijd ook op mijn time-timer zetten. Het logboekje ligt nu op mijn tafel, dat is fijner want dan denk ik meer aan wat we hebben afgesproken en ik vergeet het dan ook niet meer in te vullen. Ik typ nog steeds niet in Word. Wil jij het aan de juf vragen of het er toch kan worden opgezet?”

Jesse geeft zich een 7. Nog geen 9, maar hij is toch wel tevreden over het bereikte resultaat. Zijn moeder hoopt dat ook na de meivakantie er aandacht zal blijven voor zijn werkhouding en dat het niet zal terugzakken.

Na de meivakantie heeft met de leerkracht een evaluatiegesprek plaatsgevonden en zijn afspraken gemaakt over de periode na het onderzoek.

4.4.2 Beoordeling door de leerkracht en de ambulant begeleider

Vragenlijst T1-T3

In bijlage 6 staan de resultaten van de vragenlijst (Jesse op T1 en T3)weergegeven

Gesprek met de leerkracht naar aanleiding van de resultaten

De leerkracht geeft aan dat ze vindt dat er niet veel is veranderd. Dat Jesse erg dromerig blijft en moeilijk tot werken komt. “Ik heb een erg drukke groep en ik denk dat dit voor hem niet goed is. En ik merk dat ik het zo druk heb met andere kinderen dat ik er vaak niet toe kom om hem te helpen.” Ik geef aan dat het me opviel dat hij tijdens de tweede observatie niet goed tot werken kwam, terwijl dit tijdens de derde observatie veel beter ging. De leerkracht erkent dat het inderdaad sterk kan wisselen bij Jesse. Ze geeft aan dat dit waarschijnlijk ligt aan de omgevingsgeluiden. Als het rustig is in de klas kan hij veel beter werken.

Ze zegt toe om Word op korte termijn de computer te laten installeren.

Voor de komende periode spreken we af dat Jesse zijn time-timer blijft gebruiken en dat de leerkracht dit goed in de gaten blijft houden. Het vraagblokje blijft voorlopig ook in gebruik. Vervolgens is een afspraak gemaakt voor een vervolggesprek met Jesse.

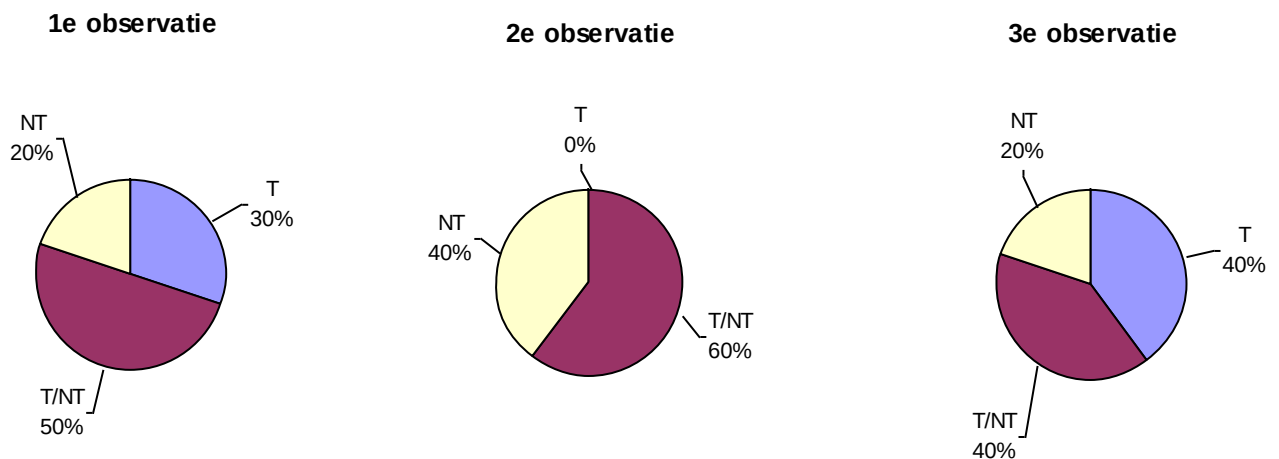
4.4.3 Beoordeling door de ambulant begeleider

Observaties (T1-T2-T3)

Figuur 7 is een weergave van de resultaten van de observaties.

Het blauwe vlak geeft aan hoeveel procent van het totaal aantal minuten (30) Jesse taakgebonden gedrag heeft laten zien (T), het gele vlak het percentage niet-taakgebonden gedrag (NT). Het paarse vlak geeft het percentage weer van het aantal minuten dat Jesse zowel taakgebonden als niet-taakgebonden gedrag heeft laten zien (T/NT).

Figuur 7 Resultaten observaties Jesse op T1, T2 en T3



Analyse eerste observatie (T1)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Jesse liet gedurende 9 minuten louter taakgebonden gedrag zien.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Dit gedrag kwam tijdens 21 minuten voor. Dit uit zich vooral in staren/dromen.

Deze momenten variëren van enkele seconden tot ongeveer een halve minuut. Hij keert telkens zelf weer terug naar zijn taak.

Wat opvalt is dat, wanneer de leerkracht een ander kind bestraffend toespreekt, Jesse hierdoor is afgeleid en weer een tijdje nodig heeft om weer terug te kunnen keren naar zijn taak.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Dit gedrag was één keer te zien. Jesse speelde toen met de time-timer.

d. Contact met de leraar (NT)

Er was geen contact met de leraar.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was geen contact met andere kinderen.

Analyse tweede observatie (T2)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Opvallend is dat hij niet in staat bleek een minuut achtereen taakgericht te werken.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens 29 minuten is dit gedrag te zien. Het uit zich weer voornamelijk in staren. Jesse staart naar zijn werk. De momenten variëren van enkele seconden tot ongeveer een minuut.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Een keer liep Jesse door de klas om zijn punt aan te slijpen.

d. Contact met de leraar (NT)

Er was geen contact met de leraar.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was geen contact met andere kinderen.

Analyse derde observatie (T3)

a. Taakgebonden gedrag (T)

Jesse laat gedurende 12 minuten taakgebonden gedrag zien, een groot verschil met de vorige observatie.

b. Passief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Tijdens 15 minuten kwam dit gedrag voor. Voornamelijk staren en een enkele keer rondkijken in de klas.

c. Actief niet-taakgebonden gedrag (NT)

Dit liet Jesse drie keer zien. Vooral friemelen/spelen met zijn pen.

d. Contact met de leraar (NT)

Er was geen contact met de leraar.

e. Contact met andere kinderen (NT)

Er was geen contact met andere kinderen.

Analyse over drie observaties (ontwikkeling over T1, T2, T3)

Wanneer je de drie observaties met elkaar vergelijkt, valt op dat Jesse tijdens de tweede observatie niet in staat was gedurende een minuut achtereen taakgericht te werken, terwijl hij dat tijdens de eerste observatie wel liet zien. Jesse maakte tijdens de tweede observatie geen gebruik van de time-timer.

Tijdens de derde observatie valt op dat hij wel in staat bleek langere tijd zijn aandacht op zijn werk te richten. Gedurende 12 minuten liet Jesse louter taakgebonden gedrag zien. Jesse maakte tijdens deze observatie wel gebruik van de time-timer.

Een verklaring voor de toename van het taakgebonden gedrag van Jesse zou kunnen zijn dat de time-timer, de oplossing van Jesse, ‘werkt’.

4.5 Deelvragen

In deze paragraaf worden de deelvragen die betrekking hebben op oplossingsgericht werken beantwoord.

1. Welke oplossingen bedenken de leerlingen om het werken met aandacht te verbeteren?

- Een “klokje” gebruiken om de werktijd op aan te geven (time-timer).
- Vragen of de leerkracht de werktijd per vak op de taakbrief kan vermelden.
- Op een rustige plek in de klas werken.
- De afspraken bij de hand hebben (op tafel plakken).
- Een afbeelding van een voetballer op tafel die ‘zegt’: “Concentreer je goed!”
- Sneller hulp vragen aan de leerkracht.
- Niet rondkijken in de klas.
- Een ander kind in de groep negeren.
- Niet boos worden als je wordt uitgedaagd, maar het rustig tegen de leerkracht zeggen.
- In plaats van schrijven, opdrachten typen op de computer.
- Een ander tekstverwerkingsprogramma gebruiken op de computer.
- Hulp vragen door een blokje met vraagteken op de tafel te zetten.
- Werkvermindering vragen.
- Vragen of de leerkracht wil helpen de leerling te herinneren aan afspraken.

Bovengenoemde oplossingen hebben vooral betrekking op het verbeteren van volgehouden en verdeelde aandacht.

Oplossingen die door vrijwel alle leerlingen zijn bedacht hebben betrekking op de behoefte aan een rustige werkplek. De kinderen gaven aan last te hebben van omgevingsgeluiden of het gedrag van andere kinderen. Ook gaven de leerlingen aan dat ze graag de leerkracht als hulpbron wilden inschakelen.

Andere oplossingen waren juist heel specifiek en gerelateerd aan de individuele behoeften van een leerling. Voorbeelden hierbij zijn: “typen in plaats van schrijven” of “niet boos worden als ik me voel uitgedaagd”.

2. Welke oplossingen hebben ertoe bijgedragen dat het werken met aandacht is verbeterd?

Het gebruik van de time-timer heeft zeker geholpen. Het punt hierbij is wel dat kinderen hem soms vergeten te gebruiken; ze hebben dan een reminder nodig, bijvoorbeeld van de leerkracht. In de praktijk blijkt dat ook de leerkracht vergeet de leerling hierop attent te maken.

Bij alle kinderen had het werken op een rustiger werkplek een positief effect.

Andere oplossingen die hebben geholpen:

- Sneller hulp vragen aan de leerkracht.
- Negeren van andere kinderen.
- Het aanpassen (verminderen) van de hoeveelheid leerstof.
- Minder schrijven, meer typen.
- Reminders van leerkrachten, bijvoorbeeld bij het gebruik van de time-timer.

Het was niet duidelijk in hoeverre het blokje met het vraagteken heeft geholpen. Dat zal nog moeten blijken. Ook zal moeten blijken of het plan van Jesse om Word te gaan gebruiken, zal helpen.

Twee jongens gaven na het onderzoek aan dat ze het fijn zouden vinden als de leerkracht de werktijd per taak weer op de taakbrief zou zetten; dit had hen eerder dit schooljaar geholpen.

3. Hoe kan ik leerkrachten op een oplossingsgerichte wijze betrekken bij het onderzoek?

Ik heb de leerkrachten voor het onderzoek gevraagd actief mee te werken door de leerlingen in de klas goed te volgen en hen te complimenteren bij vooruitgang, of bij goede inzet. Om vooral te kijken naar wat goed gaat en dit vervolgens uit te bouwen. En ook om de oplossingen van de leerlingen serieus te nemen en hen een actieve rol te geven in hun leerproces. Ik heb ervaren dat deze houding van de leerkracht essentieel is voor een goede ontwikkeling van de leerlingen. De leerkracht van Jari bijvoorbeeld was direct enthousiast over de oplossingen die hij had bedacht en mede door haar actieve rol en enthousiasme heeft Jari in korte tijd een goede ontwikkeling doorgemaakt.

4. Welke oplossingsgerichte vragen aan leerlingen zijn bruikbaar om hen te helpen oplossingen te vinden voor het verbeteren van hun aandacht tijdens het werken?

Wanneer (in welke situaties) lukt het je wel? Hoe komt het dat het je dan wel lukt? Hoe kunnen we er dan voor zorgen dat dit vaker gaat gebeuren?

Het zijn vragen waarbij je samen zoekt naar uitzonderingen. Deze vragen zijn heel bruikbaar gebleken en hebben ervoor gezorgd dat leerlingen zelf actief werden in het zoeken naar oplossingen, en hierdoor werd ook een bewustwordingsproces op gang gebracht. Ook voor de leerkrachten bleken deze vragen een ‘eye opener’ te zijn.

Verder bleek het van belang ‘door te vragen’ om de doelen en ook het eigen plan van de leerlingen zo concreet mogelijk te maken. Dus vragen als “wat bedoel je hiermee?”, “kun je een voorbeeld geven?”, “hoe ziet dat er dan precies uit?” Dit resulteerde uiteindelijk in de concrete oplossingen die in de logboekjes werden gezet.

De schaalvraag is een bruikbaar hulpmiddel hierbij. Ik merk dat kinderen hierdoor enthousiast raken. Ik denk dat het voor kinderen erg motiverend werkt als het doel voor hen helder is en als ze merken dat ze zelf in staat zijn de weg er naar toe inhoud te geven.

De bovengenoemde deelvragen zullen in het volgende hoofdstuk opnieuw aan de orde komen. In dat hoofdstuk zullen, naar aanleiding van de resultaten, conclusies worden getrokken.

Hoofdstuk 5 Conclusies en waardering onderzoek

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de deelvragen en hoofdvraag zoals die in hoofdstuk 1 staan geformuleerd. De deelvragen met betrekking tot oplossingsgericht werken zijn in hoofdstuk 4 gedeeltelijk beantwoord. Ze zullen in dit hoofdstuk verder worden uitgewerkt.

De deelvragen met betrekking tot aandacht worden beantwoord vanuit de literatuur zoals die in hoofdstuk 2 is beschreven.

5.1 Deelvragen met betrekking tot aandacht

Wat wordt precies verstaan onder aandacht?

Aandacht is het gericht aan iets denken of gericht iets waarnemen. Het is verwant aan begrippen als: alertheid, concentratie en selectief verwerken van informatie.

Aandacht kan variëren in intensiteit (sterkte) en selectie (scherpte) Aandacht kan verslappen in een toestand van slaperigheid, of als men door iets anders wordt afgeleid.

Welke vormen van aandacht zijn er?

Aandacht wordt meestal onderverdeeld in gerichte, volgehouden en verdeelde aandacht. Het richten van de aandacht kan nog gekoppeld zijn aan bepaalde zintuigen. Zo wordt gesproken over de visuele of auditieve aandacht.

Bij alle vier de leerlingen zag je problemen bij de verschillende vormen van aandacht terug. Vooral het volhouden van aandacht was voor de leerlingen moeilijk. Bij Jesse zag ik tijdens de observaties terug dat hij het moeilijk vond om, wanneer hij was afgeleid, weer terug te keren naar zijn taak (verdeelde aandacht).

Welke factoren hebben invloed op het reguleren van aandacht bij kinderen?

In hoofdstuk 2 staan factoren beschreven die invloed kunnen hebben op de werkhouding en het reguleren van de aandacht. Bij alle jongens speelden in mindere of meerdere mate motivatieproblemen een rol. Jesse verwoordde dit heel expliciet in de gesprekken die ik met hem had.

Tijdens de observaties van Tim zag ik dat hij moeite had zijn impulsen te controleren en zag ik veel bewegingsonrust bij hem. Ook maakte hij een vermoeide indruk, hij gaapte vaak

tijdens de observaties. Hij bleek weinig aansluiting te hebben bij andere kinderen en zocht op een negatieve manier aandacht van anderen. De onveilige thuissituatie, waarin Tim zit, zal hierin zeker een rol spelen.

Bij Jari tenslotte, leek sprake van een verlaagde alertheid waardoor hij moeilijk tot werken kwam.

5.2 Deelvragen met betrekking tot oplossingsgericht werken

Welke oplossingen bedenken de leerlingen om het werken met aandacht te verbeteren?

In hoofdstuk vier zijn alle oplossingen op een rij gezet;

- Een 'klokje' gebruiken om de werktijd op aan te geven (time timer).
- Vragen of de leerkracht de werktijd per vak op de taakbrief kan vermelden.
- Op een rustige plek in de klas werken.
- De afspraken bij de hand hebben (op tafel plakken).
- Een afbeelding van een voetballer op tafel die 'zegt': "Concentreer je goed!"
- Sneller hulp vragen aan de leerkracht.
- Niet rondkijken in de klas.
- Een ander kind in de groep negeren.
- Niet boos worden als je wordt uitgedaagd, maar het rustig tegen de leerkracht zeggen.
- In plaats van schrijven, opdrachten typen op de computer.
- Een ander tekstverwerkingsprogramma gebruiken op de computer.
- Hulp vragen door een blokje met vraagteken op de tafel te zetten.
- Werkvermindering vragen.
- Vragen of de leerkracht wil helpen de leerling te herinneren aan afspraken.

Dit zijn de oplossingen die de leerlingen uitkozen om in hun logboekje te zetten en die ze tijdens hun werk zouden proberen te gebruiken om hun aandacht te verbeteren.

Naast deze oplossingen zijn er echter ook nog andere oplossingen in de gesprekken met de leerlingen genoemd die niet in de logboekjes zijn terechtgekomen.

- Meer tijd krijgen voor het werk zou kunnen helpen.
- Minder werk hoeven te maken.
- Makkelijker rekenwerk.

De oplossingen zouden kunnen worden ondergebracht in de volgende categorieën;

1. Aanpassingen in leerstof of werktempo (werkvermindering/eenvoudiger opdrachten).
2. Aanpassingen in verwerking van de leerstof (typen in plaats van schrijven).
3. Hulp van anderen (leerkracht/foto voetballer).
4. Structuur in de ruimte (andere plek in de groep).
5. Structuur in de tijd (gebruik time timer).
6. Interactie met andere leerlingen.

Terugkijkend kan worden gesteld dat vooral de oplossingen met betrekking tot structuur vaak werden aangegeven. Deze oplossingen kwamen bij alle kinderen terug. En dan vooral structuur in de ruimte. Bij Jari viel op dat zijn oplossingen veelal betrekking hadden op de interactie met andere kinderen.

Verder werd ook vaak de leerkracht als hulpbron als oplossing aangegeven. Uit dit onderzoek blijkt dat de ondersteuning van de leerkracht cruciaal is. Bij de leerkracht van Jari en Tim zag je heel duidelijk deze aansturing terug. De aanpassingen die werden voorgesteld werden door deze leerkrachten direct ingevoerd. De positieve benadering van de leerlingen, het geven van complimenten, wierp hier zijn vruchten af. Je zag dit vooral bij Jari terug. Mede door deze aandacht werd in korte tijd groei zichtbaar.

Welke oplossingen hebben ertoe bijgedragen dat het werken met aandacht is verbeterd?

De oplossingen die tijdens de onderzoeksperiode hebben gewerkt zijn;

- Op een rustige plek gaan zitten.

De leerkracht en de leerling gaven allebei aan dat dit ervoor zorgde dat de leerling beter zijn aandacht kon vasthouden.

Dit bleek ook uit de resultaten van de observaties.

- Het gebruik van de time timer.

In dit onderzoek kwam naar voren dat Jesse aangaf dat hij hierdoor beter doorwerkte, maar ook dat hij regelmatig vergat deze in te stellen.

Tijdens de derde observatie van Jesse, bleek dat zijn taakgebonden gedrag sterk was toegenomen. Tijdens deze observatie maakte hij wel gebruik van de time timer, in tegenstelling tot de vorige observatie. Het lijkt er dus op dat deze oplossing hem daadwerkelijk hielp.

- Negeren

Jari gaf aan dat het hem hielp als hij niet voortdurend reageerde op een andere leerling. Door proberen niet op zijn initiatieven in te gaan merkte hij dat het afnam en hij beter kon doorwerken. Dit gaf hij zelf, maar ook de leerkracht aan.

- Aanpassing leerstof/werktempo.

Volgens de leerkracht ervaarde Jari minder stress toen de hoeveelheid leerstof voor hem werd verminderd. De leerkracht gaf aan dat hij daardoor minder snel afgeleid leek, meer rust had en ook trots was toen bleek dat hij zijn werk wel af kreeg.

De oplossing “minder rondkijken in de klas” bleek niet te werken. De leerling die dit had bedacht gaf aan dat hij niet goed wist hoe hij dit moest uitvoeren.

Hieruit blijkt dat het van belang is oplossingen te verwoorden in concreet en haalbaar leerlinggedrag.

Een ander opvallend gegeven was dat de leerlingen tijdens het onderzoek zich steeds actiever gingen opstellen. Ze dachten actief mee over oplossingen. Een mooi voorbeeld hierbij was Daan. Tijdens het tweede gesprek pakte hij zijn logboek en vertelde me uit zichzelf wat er volgens hem in zijn nieuwe logboekje moest komen. Hij kon ook uitleggen waarom. Dit laat zien hoe leerlingen eigenaar kunnen worden van hun probleem, oplossingen en hun leerproces.

Hoe kan ik leerkrachten op een oplossingsgerichte wijze betrekken bij het onderzoek?

Aan de leerkrachten heb ik gevraagd de leerlingen tijdens het onderzoek goed te volgen en positieve feedback te geven op gewenst gedrag van de leerlingen. Dus dat wat kinderen goed doen direct benoemen en belonen. Daarnaast vroeg ik de leerkrachten af en toe een kort gesprekje na afloop van het taakwerk met de leerlingen te voeren. En ook even in de gaten houden of de leerlingen eraan dachten hun logboekje in te vullen. Deze kinderen hebben vaak in het begin reminders nodig van leerkrachten.

De inzet van de leerkracht is van groot belang voor het verbeteren van de aandacht bij leerlingen. Bovengenoemde interventies door de leerkracht dragen er toe bij dat de leerling zich erkend en gewaardeerd voelt, hetgeen een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het zelfvertrouwen bij kinderen. In hoofdstuk 2 is aangegeven dat het belonen van gewenst

gedrag een van de manieren is gedrag aan te leren, in dit geval het verbeteren van aandacht tijden het werken in de klas.

Kinderen hebben ondersteuning nodig van de leerkracht.

Ik heb ervaren dat het belangrijk is goed af te stemmen op de mogelijkheden die de leerkracht heeft om tijd, aandacht en energie te steken in de begeleiding van de leerlingen.

Dus is het van belang goed af te spreken wat wel en niet haalbaar is.

Daarnaast is het zinvol om het proces in de klas ook als onderzoeker goed te bewaken. Niet alleen leerlingen, ook leerkrachten hebben soms behoefte aan ondersteuning en reminders.

Het is belangrijk dat het systeem om de leerlingen heen ‘meewerkt’ willen de oplossingen van de leerlingen kunnen ‘werken’.

Welke oplossingsgerichte vragen waren bruikbaar in de gesprekken met de leerlingen?

De vragen die betrekking hadden op het zoeken naar de lichtpuntjes, zijn bruikbaar gebleken.

Wanneer (in welke situaties) lukt het je wel? Hoe komt het dat het je dan wel lukt? Hoe kunnen we er dan voor zorgen dat dit vaker gaat gebeuren?

Het zijn vragen waarbij je samen zoekt naar uitzonderingen. Deze vragen zijn heel bruikbaar gebleken en hebben er voor gezorgd dat leerlingen zelf actief werden in het zoeken naar oplossingen. Hierdoor werd ook een bewustwordingsproces op gang gebracht. Ook voor de leerkrachten bleken deze vragen een ‘eye opener’ te zijn. Daan gaf aan last te hebben van het ‘lawaaï’ van andere kinderen. Toen ik hem vroeg of het wel eens gebeurd was dat hij werkte zonder dat hij hier last van had, gaf hij aan dat hij wel eens achter in de klas had gezeten op een apart plekje, en dat het toen beter ging. Later bleek dat een rustige plek hem echt hielp. Dit kwam zowel uit de gesprekken als de observaties naar voren.

Verder bleek het van belang ‘door te vragen’ om de doelen en het eigen plan van de leerlingen zo concreet mogelijk te maken. Dus vragen als: “wat bedoel je hiermee, kun je een voorbeeld geven, hoe ziet dat er dan precies uit?” Dit resulteerde uiteindelijk in meer concrete oplossingen die in de logboekjes werden gezet.

De schaalvraag is een bruikbaar hulpmiddel hierbij. Ik merkte dat kinderen hierdoor enthousiast raken. Ik denk dat het voor kinderen erg motiverend werkt als ze een doel voor ogen hebben. Ik had de indruk dat de kinderen het prettig vonden dat ze hun eigen doelen mochten stellen, ze werden actief betrokken bij hun eigen leerproces en uitgedaagd mee te denken.

5.3 Antwoord op de onderzoeksvraag

In deze paragraaf wordt de hoofdvraag van dit onderzoek, die in hoofdstuk 1 is gesteld, beantwoord.

Hoe kun je oplossingsgericht werken inzetten om kinderen te helpen die zelf hun aandacht willen verbeteren?

Terugkijkend kan worden gezegd dat de gesprekken zeer waardevol waren. Het is een belangrijk instrument waarmee je kinderen actief kunt betrekken bij hun leerproces. Enerzijds gebruik je het als start, het werd ook als meetpunt gebruikt en telkens werd gekeken wat werkt wel en welke andere oplossingen moeten er nog bij. Zo bouw je samen met een kind aan een proces waarbij een leerling steeds meer zicht en vat krijgt op zijn eigen ontwikkeling.

Het oplossingsgerichte gesprek was in mijn ogen een onmisbaar instrument in het onderzoeksproces. De meest waardevolle gespreksinterventies waren de vragen naar lichtpuntjes, het zoeken naar uitzonderingen. Ik merkte aan de reacties van de leerlingen dat ze steeds enthousiaste werden en actiever in het zoeken naar oplossingen.

De logboekjes hadden ook hun waarde. De kracht van dit instrument was dat de kinderen op deze wijze dagelijks hun eigen oplossingen tegen het licht konden houden om voor zichzelf na te gaan, wat heb ik zelf gedaan om het te verbeteren? Deze ‘checklist’ is een bruikbaar instrument om kinderen te laten reflecteren op hun eigen handelen. Het sluit precies aan bij wat het kind zelf heeft bedacht. Daarnaast is het ook een concreet hulpmiddel dat kinderen houvast biedt. De logboekjes boden ook goede aanknopingspunten om met de leerlingen in gesprek te gaan over wat wel en niet werkt. Om vervolgens de leerlingen te laten bedenken welke oplossingen er moeten blijven, welke er eventueel uit moeten en welke aanvullingen wenselijk zijn. De leerling blijft op deze manier eigenaar van zijn eigen leerproces.

Het is niet mogelijk een eenduidig antwoord op de hoofdvraag te geven. Er zijn instrumenten ingezet die naar mijn mening goed bruikbaar zijn.

De rol van de leerkracht was niet altijd even groot. Ik denk dat regelmatig evalueren met de leerkracht en goed afstemmen een grote meerwaarde heeft. Overleg moest vaak tussendoor. De opbrengst wordt groter naarmate de leerkracht meer bij het proces is betrokken. Hiermee bedoel ik dat de leerkracht regelmatig (positieve) feedback geeft aan de

leerling, (oplossingsgerichte) gesprekje voert, en ook de leerling reminders geeft als dit nodig is. En dat het vlot aanpassingen (oplossingen) invoert die door de leerling zijn bedacht. Het gaat er om dat het kind in beeld komt bij de leerkracht, dat het wordt gezien en erkenning en waardering krijgt. Een actieve houding is hierbij van belang.

Wat betreft het meten kan nogmaals worden gesteld dat het bij dit onderzoek niet zozeer om effectmeting ging, maar meer om met de resultaten die uit de verschillende meetinstrumenten naar voren kwamen, met de leerling, leerkracht en ouders in gesprek te gaan.

Ik heb gemerkt dat wanneer je hier heel nadrukkelijk de aandacht op vestigt er een proces op gang komt. Er ontstaat beweging. Bij de leerling die een andere rol krijgt, namelijk van degene die actief is in het meedenken en beslissen over zijn eigen proces, die positieve feedback krijgt van zijn omgeving, waardoor zijn zelfbeeld kan groeien. Die van de leerkracht waarbij de leerling steeds beter in 'beeld' komt, en ook de ouders die thuis hierover in gesprek gaan met hun kind en trots zijn op hun kind, die zelf een belangrijk aandeel heeft gehad in zijn eigen leerproces. Samenvattend wil ik hierbij de titel van dit verslag aanhalen: 'alles wat aandacht krijgt, groeit...'.

5.4 Triangulatie

Rondom de leerling waren verschillende mensen, ieder vanuit hun eigen rol, betrokken bij het onderzoek. Dit is waardevol gebleken omdat ieder vanuit een eigen visie, of referentiekader kijkt. Dit betekent dat er verschillende gezichtspunten kunnen ontstaan en je hierover in gesprek gaat met elkaar. Wat tijdens de observaties gezien wordt, wordt teruggekoppeld naar de leerling, wat de leerkracht ziet in de klas wordt ook besproken met de leerling. En hoe de leerling zelf kijkt naar zijn functioneren wordt ook weer besproken met begeleiders op school en onderzoeker. Ook bleek dat leerlingen thuis met hun ouders bespraken hoe ze bezig waren zelf oplossingen te bedenken. Leerlingen kregen hierop waardering van hun ouders hetgeen versterkend werkte voor hun motivatie en het competentiegevoel van de leerlingen.

Kortom, een ieder kijkt weer vanuit een andere rol naar het functioneren van het kind. Door de informatie en de interpretatie van het gedrag met elkaar te bespreken en te delen wordt het proces versterkt.

Samenvattend kan worden gesteld dat twee vormen van triangulatie in dit onderzoek nadrukkelijk naar voren kwamen;

Brontriangulatie: Er waren meerdere bronnen betrokken bij dit onderzoek, ieder met hun eigen perspectief, vanwege hun eigen beleving.

Methode triangulatie: Bij een en dezelfde bron, de leerling, zijn verschillende meetinstrumenten gebruikt: gesprek, logboek, observatie en vragenlijst.

5.5 Discussiepunten en aanbevelingen

Vragen die voorafgaand aan het onderzoek hebben gespeeld en nu als discussiepunten kunnen worden gesteld richten zich op de vraag in hoeverre effectmeting bijdraagt aan de waarde van het onderzoek. In dit onderzoek is ervoor gekozen om gedrag te observeren en te interpreteren en hierover met elkaar in gesprek te gaan. Was het zinvol geweest om in te steken op het meten van het effect? De vraag is dan: Hoe meet je dan zo betrouwbaar en valide mogelijk het effect, en is het überhaupt mogelijk om het effect te meten? En wat is de meerwaarde van effectmeting?

Er is gewerkt aan het verbeteren van taakgedrag, gedurende een betrekkelijk korte periode. Het was een longitudinaal onderzoek. Het is van belang dat kinderen en leerkrachten de tijd krijgen om te werken aan het verbeteren van het taakgedrag van kinderen. Verandering kost tijd. Daarnaast is het van belang om structureel tijd in te roosteren voor overleg met leerkrachten en andere begeleiders op school.

Dit is nodig om ieders inbreng goed op elkaar te kunnen afstemmen. Verder is het van belang leerkrachten enthousiast te maken voor het oplossingsgericht werken. Als leerkrachten gemotiveerd zijn en de meerwaarde van deze manier van werken gaan zien en ervaren zal dit ten goede komen aan de opbrengst. Het gaat er vooral om dat het kind in beeld komt bij de leerkracht en het kind zichzelf ook in beeld brengt.

Vanuit de inclusiegedachte kan worden gesteld dat het van belang is leerlingen gemotiveerd te houden en het zelfbeeld te versterken. Vaak zijn deze kinderen kwetsbaar en dreigen ze buiten de boot te vallen. Door op deze wijze met kinderen te werken vergroot je de kans ze binnen het regulier onderwijs te laten participeren.

.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het onderzoeksverloop en reflecteer ik op mijn rol als onderzoeker. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt beschreven wat de opbrengst is van het onderzoek en wordt ingegaan op de vraag: ‘Hoe verder met de opbrengst?’

6.1 Reflectie op onderzoeksverloop en persoonlijke ontwikkeling

De weg naar het onderzoek toe

De periode die vooraf ging aan het onderzoek werd gekenmerkt door zoeken, veel overleggen, nadenken, schrappen, opnieuw beginnen....Al vrij snel besloot ik dat ik het oplossingsgericht werken in mijn onderzoek wilde betrekken. Hier ligt mijn hart. Toch was het voor mij in het begin lastig de onderzoeksvraag goed en helder te formuleren. In eerste instantie had ik de vraag probleemgericht geformuleerd, later heb ik dit omgezet in een oplossingsgerichte formulering waarin het woord probleem niet voorkwam maar ‘het willen verbeteren van ...’ Na het stoeien met de onderzoeksvraag ben ik me gaan verdiepen in de theorie. Ik had het geluk dat op onze dienst een aantal goede boeken over oplossingsgericht werken en ook over de werkhouding van leerlingen aanwezig waren. Een collega attendeerde me op het tijdschrift *Zorgbreed*. In 2009 bleek een themanummer over oplossingsgericht werken te zijn uitgekomen. Voor mij een zeer welkome aanvulling op de literatuur die ik al had verzameld. Als ambulant begeleider houd je je op een breed terrein bezig met de ontwikkeling van kinderen. Ik vond het prettig om me eens echt te verdiepen in twee onderwerpen die in mijn onderzoek de hoofdrol zouden spelen; oplossingsgericht werken en het reguleren van aandacht bij kinderen.

Toen ik bezig was mijn onderzoek te onderbouwen vanuit de literatuur, merkte ik dat het voor mij van belang was me te beperken tot de informatie die echt relevant was voor mijn onderzoek. Voor hoofdstuk 2 heb ik keuzes moeten maken en minder relevante informatie moeten schrappen.

De volgende stap in het proces was het maken van de opzet van onderzoek.

Ik heb me in deze fase van het proces onder andere bezig gehouden met de vraag of ik in mijn onderzoek de nadruk wilde leggen op het meten van het effect bij de leerlingen. Het was goed om hierover met mijn begeleider te “sparren”. Uiteindelijk is de keuze gemaakt om hier niet

de nadruk op te leggen. De resultaten van de metingen zouden als aanknopingspunten worden gebruikt om met elkaar in gesprek te gaan.

Daarnaast stelde ik me de vraag wie het taakgedrag van de leerling zou moeten volgen en beoordelen. Ik koos ervoor om zowel de leerling zelf, de leerkracht als mijzelf het taakgedrag te laten beoordelen.

Vervolgens heb ik gezocht naar meetinstrumenten die de verschillende beoordelaars zouden gebruiken. Ik had al snel het plan bedacht om een soort concentratiemeter te maken die de leerling zelf zou gaan gebruiken. Het zou zichzelf dagelijks beoordelen met een cijfer op een schaal van 1 tot 10. Ik merkte dat ik deze wijze van beoordelen wat algemeen vond en niet vond aansluiten bij de oplossingen die de leerlingen hadden bedacht. Vervolgens kwam ik op het idee om de uitkomsten van de gesprekken te koppelen aan de logboekjes. Hierin werden enkele oplossingen vermeld die de leerlingen hadden bedacht.

De onderzoeksperiode

Deze periode kenmerkte zich door de vele schoolbezoeken. De observaties in de klas, de gesprekken met de leerlingen, leerkrachten en ouders. Ik besloot de gesprekken met de leerlingen op te nemen zodat ik niet teveel hoefde te schrijven en mijn aandacht hierdoor nog beter zou kunnen richten op het gesprek met de leerling. Ik gebruikte mijn lijstje met interventies als leidraad voor de gesprekken. Voor mij waren vooral de eerste gesprekken met deze leerlingen heel bijzonder en waardevol. Ik merkte dat de oplossingsgerichte benadering erg bij mij past en ik ben de jongens er dankbaar voor dat ze zich open stelden en me in vertrouwen namen. Het was mooi om met de kinderen een proces door te maken. Ik had echt het gevoel dat we iets aan het “opbouwen” waren. Heel gericht samen bezig met een groeiproces waarbij het kind de regisseur kon zijn. Achteraf gezien had ik in de eerste gesprekken soms nog meer moeten inzoomen en algemeenheden moeten vermijden. Dus nog meer doorvragen en het heel concreet maken door het leerlinggedrag expliciet te benoemen. Bijvoorbeeld ‘niet rondkijken in de klas’ is een oplossing die niet uitvoerbaar is wanneer het voor de leerling niet duidelijk is op welke manier hij dit kan veranderen. Over het algemeen ben ik tevreden over hoe de gesprekken met de leerlingen zijn verlopen en vooral ook over het gebruik van de logboekjes. Een lastig punt was om tijd te vinden met de leerkrachten in gesprek te gaan. Ik vond het belangrijk de inhoud van de gesprekken terug te koppelen, dit lukte met de ene leerkracht wel, met de ander moeizaam. Ik merkte ook dat de leerlingen zich bewust waren van mijn aanwezigheid in de klas. Natuurlijk heeft dit invloed op het taakgedrag.

Voor mij waren de afrondende gesprekken met de ouders en het kind een goede ervaring. Ouders waren enthousiast over de opbrengst en sommige ouders vroegen me of ik met hun zoon hiermee kon doorgaan. Er was ook een ouder bij de directie geweest die had aangegeven zo blij te zijn met deze aanpak dat ze vroeg ik dit kon blijven doen...

Verwerken van de gegevens

Het verwerken van alle onderzoeksgegevens was een behoorlijk intensieve klus. Ik had erg veel verschillende onderzoeksgegevens, afkomstig vanuit verschillende bronnen. Het was een behoorlijke puzzel om deze gegevens gestructureerd te verwerken en vervolgens weer te geven in een logisch, overzichtelijk en goed leesbaar geheel.

Al met al ben ik tevreden met het resultaat.

Tijdens het onderzoek had ik een dubbele rol, die van ambulant begeleider en van onderzoeker.

Ik merkte dat het uitgangspunt van werken heel anders is. Als ambulant begeleider volg je de ontwikkeling van leerlingen en werk je in eerste instantie vanuit de hulpvragen van school.

Als onderzoeker werk je vanuit je onderzoeksvraag die je zelf hebt gecreëerd. Het is prettig om op deze manier te werken, je kunt je op deze manier goed focussen op je doelen..

Eenzijds is dit onderzoek voor mijzelf als onderzoeker waardevol geweest, en daarnaast heb ik me door deze ervaring verder kunnen ontwikkelen in mijn professionele ontwikkeling als ambulant begeleider. Ik ben van plan om het oplossingsgericht werken met kinderen in mijn huidige functie vaker in te gaan zetten. En ik ben zo enthousiast geworden over deze manier van werken met kinderen dat ik mijn ervaringen en enthousiasme graag wil uitdragen in het onderwijsveld. Naast de waarde die dit onderzoek voor mijzelf heeft gehad, was het ook waardevol voor de vier leerlingen, leerkrachten en ouders. Er is bij de leerlingen een ontwikkeling op gang gebracht. Hier kom ik in paragraaf 6.2.2 op terug.

Terugkijkend op het onderzoek zou ik twee zaken nog willen noemen die ik in een volgend onderzoek zou aanpassen of anders zou aanpakken.

In een volgend onderzoek zou nog meer ruimte en tijd moeten zijn voor overleg en contact met leerkrachten, zodat je nog beter kunt afstemmen en tussentijds evalueren. Dus zou ik meer contactmomenten inplannen.

De vragenlijst zou meer toegespitst kunnen worden op de individuele aandachtspunten die bij het kind passen. Dit zou betekenen dat voor elk kind een andere vragenlijst kan worden gehanteerd.

6.3 doelrealisatie

6.2.1 opbrengst

De vier leerlingen hebben elk een eigen proces doorgemaakt.

Het is lastig om de opbrengst in meetbare termen weer te geven. Bij het ene kind bleek dat het aantoonbaar zijn aandacht beter kon richten op zijn werk, bij een ander kind was dit moeilijker aan te geven.

Opvallend was de enorme groei die Jari in korte tijd doormaakte. Niet alleen in het werken met aandacht, maar ook zijn motivatie groeide. De leerkracht gaf aan dat hij ook veel beter aanspreekbaar was op zijn gedrag. Heel mooi was te zien hoe Jari na de meivakantie naar me toe kwam en me trots zijn logboekje liet zien. Hij vertelde dat het veel beter ging en had zichzelf voor de dag waarop ik hem sprak een 10 op zijn thermometer gegeven. Er zaten nog enkele lege bladzijden in zijn logboekje. “Moet ik het mee naar huis nemen”, vroeg hij? Toen ik hem vroeg wat hij zelf wilde gaf hij aan dat hij het logboekje nog even wilde gebruiken. “Het helpt”, zei hij. Deze woorden zijn me lang bijgebleven...

Bij Tim was deze groei moeilijker aan te geven. Naast werkhoudingproblemen bleken er ook problemen te zijn op sociaal emotioneel gebied. Volgens de leerkracht heeft Tim last van een hele moeilijke thuissituatie. Deze problemen beïnvloeden en versterken elkaar. De leerkracht en zijn ouders gaven aan dat de gesprekken tussen Tim en mij hem goed hadden gedaan. School heeft me gevraagd of ik de komende periode vaker gesprekjes met hem kan voeren. Hiervoor zijn inmiddels afspraken gemaakt. Verder heeft school contact met de ouders gezocht om samen af te spreken welke stappen er gezet kunnen worden Tim te ondersteunen bij zijn sociaal-emotionele problemen. Ik hoop dat school en ouders in de toekomst goed zullen samenwerken om Tim optimale ontwikkelingskansen te bieden.

Bij Jesse zag ik enthousiasme en groei, maar ik merkte ook dat er zaken bleven liggen. Jesse heeft ook aansturing nodig van de leerkracht en dat kwam niet altijd goed uit de verf.

Uit het gesprek dat ik na de meivakantie met de leerkracht had, bleek dat ze de afspraken die gemaakt waren, inmiddels was nagekomen.

Daan heeft in korte tijd een goede ontwikkeling doorgemaakt. Hij bleek goed in staat om op zijn eigen gedrag te reflecteren en de keuze voor een andere werkplek bleek een goed uit te werken. Het blijkt dat een relatief kleine aanpassing een groot effect kan hebben.

Samenvattend kan worden gesteld dat het onderzoek voor alle jongens winst heeft opgeleverd, zij het voor de een beduidend meer dan voor de ander. Het wordt dan ook eens te meer duidelijk dat de werkhouding afhankelijk is van vele factoren, zoals ik die in hoofdstuk 2 heb beschreven. De winst is niet alleen dat het werken met aandacht in mindere of meerdere mate is verbeterd, maar ook dat je bij leerlingen de motivatie of zelfvertrouwen zaf groeien en dat het zelfbeeld werd versterkt. De winst die wordt geboekt is dus op een breder terrein zichtbaar.

6.2.2 Hoe verder met de opbrengst

Tijdens de evaluatiegesprekken met ouders hebben twee ouders gevraagd of na het onderzoek door mij met de jongens kon worden verder gegaan.

Daarnaast hebben beide leerkrachten aangegeven dat ze het fijn zouden vinden als ik, samen met de leerkracht de kinderen in beeld houd. Een leerkracht wilde ook tips over hoe je met een kind een oplossingsgericht gesprek kunt voeren.

Ik heb met ze afgesproken dat ik tot de zomervakantie nog twee keer langskom om met de jongens te praten en het proces te ondersteunen. Verder is er een afspraak gemaakt om met beide leerkrachten de mogelijkheden te bespreken hoe oplossingsgericht werken in de klas kan worden ingezet. Daarnaast zijn er plannen om een presentatie te geven aan het team over oplossingsgericht werken, En wellicht zal ik op termijn scholing hierover voor leerkrachten gaan verzorgen.

In dit onderzoek is voor mij eens te meer het belang van ambulante begeleiding aangetoond. Als ambulant begeleider zoom je in op speciale onderwijsbehoeften van leerlingen en heb je de mogelijkheden om individuele begeleiding te bieden. Voor leerkrachten ontbreekt hiervoor vaak de tijd en soms ook de expertise. Anderzijds worden leerkrachten door ambulant begeleiders ondersteund in hun in hun ontwikkeling door coaching, adviesgesprekken en scholing. Hierdoor wordt de kwaliteit van het onderwijs verhoogd en krijgen kwetsbare

kinderen in het reguliere basisonderwijs meer kans om binnen het regulier onderwijs te participeren. Dit past ook goed in de doelstellingen die bij de wet op passend onderwijs zijn geformuleerd. In dit kader vind ik het dan ook onbegrijpelijk dat de plannen van de minister er toe zullen leiden dat de ambulante begeleiding in het onderwijs zal worden afgeschaft. De waarde van het werk van ambulant begeleiders wordt dagelijks aangetoond en gewaardeerd door leerkrachten en andere professionals binnen het onderwijsveld.

Literatuurlijst

Bruys, M.-T. (2007). *Werkhoudingsproblemen*. Baarn.: HBuitgevers.

Durrant, M. (2001). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven-Apeldoorn: Garant,

Duijse, M. van, Hoogerwerf, E., Hoop, A.de. (2011) Het Foto-Interview, *Tijdschrift voor remedial teaching*, 1, 14-17.
Bunnik: Bureau LBRT.

Goijaarts, A. (2009). Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces: in gesprek met leerlingen. *Zorgbreed*, 23, 30-33.
Antwerpen: Garant-Uitgevers n.v.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Jong, P. de.& Kim Berg, I (2004). *De kracht van oplossingen.: Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson,

Kim Berg, I. & Steiner, T. (2004). *Het spel van oplossingen: Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Kienhuis, J. (2009). Oplossingsgericht werken in uw klas: WOWW aanpak 'Working On What Works'. *Zorgbreed*, 23, 2-6.
Antwerpen: Garant-Uitgevers n.v.

Rietman, A. (2009). *Werken met Aandacht: Een neuropsychologische benadering van de werkhouding*. Vlissingen: Bazalt.

Verhoeven, N. (2004). *Wat is onderzoek?*
Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bijlage 1

Bijlage 1: Observatieformulier Taakgebonden Gedrag

Tijd:

[illegible]

Gedragscodes: T = Taakgebonden gedrag
A = Actief, niet taakgebonden
P = Passief, niet taakgebonden (staren, afdwalen, dromen)
L = Contact met leraar
K = Contact met andere kinderen

Bijlage 2: Vragenlijst Werken met Aandacht

Leeftijd leerling: jaar en maanden

Geslacht: M/V

Datum invullen:

Woonplaats kind:

Ingevuld door:

Functie:

Diagnose(s) (evt.):

Intelligentie (evt.):

Vraag	1	2	3	4	5
D. Aandacht					
43. Is snel afgeleid door eigen ideeën of plannen.					
44. Kijkt gedurende taken vaak om zich heen.					
45. Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.					
46. Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.					
47. Komt langzaam op gang bij een taak.					
48. Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.					
49. Springt van de hak op de tak in het werk, doet van alles door elkaar.					
50. Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.					
51. Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.					
52. Begint al aan een taak voor de opdracht of instructie duidelijk is.					
53. Gaat na instructie, die is gegeven aan de hele groep, niet meteen aan het werk.					
54. Heeft een laag werktempo.					
<i>Totaal D (12)</i>					

Bijlage 3

In de eerste kolom staan de twaalf vragen, in de tweede kolom de beoordeling door de leerkracht en in de derde kolom de beoordeling door de ambulant begeleider. Aan de linkerkant staat de score die werd toegekend vóór het onderzoek (T1), aan de rechterkant de score na het onderzoek (T3).

De cijfers geven aan hoe vaak het gedrag zich voordoet: 1. nooit, 2. bijna nooit, 3. soms, 4. vaak, 5. zeer vaak.

De scores die zijn veranderd, zijn in kleur aangegeven.

	Lkr.		AB-er	
	voor	na	voor	na
Resultaten vragenlijst werken met aandacht (Tim) op T1 en T3	T1	T3	T1	T3
Is snel afgeleid door eigen ideeën en plannen.	4	4	4	4
Kijkt gedurende taken vaak om zich heen.	5	4	5	4
Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.	4	4	4	4
Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.	5	4	5	4
Komt langzaam op gang bij een taak.	4	4	4	4
Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.	5	5	5	4
Springt van de hak op de tak in het werk, doet van alles door elkaar.	3	3	4	3
Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.	4	4	5	4
Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.	5	4	5	4
Begint al aan een taak voordat de opdracht of instructie duidelijk is.	2	2	3	3
Gaat na instructie die is gegeven aan de hele groep, niet meteen aan het werk.	4	4	3	3
Heeft een laag werktempo.	3	2	3	3

Bijlage 4

In de eerste kolom staan de twaalf vragen, in de tweede kolom de beoordeling door de leerkracht en in de derde kolom de beoordeling door de ambulant begeleider. Aan de linkerkant staat de score die werd toegekend vóór het onderzoek (T1), aan de rechterkant de score na het onderzoek (T3).

De cijfers geven aan hoe vaak het gedrag zich voordoet: 1. nooit, 2. bijna nooit, 3. soms, 4. vaak, 5. zeer vaak.

De scores die zijn veranderd, zijn in kleur aangegeven.

	Lkr.		AB-er	
	voor	na	voor	na
Resultaten vragenlijst werken met aandacht (Jari) op T1 en T3	T1	T3	T1	T3
Is snel afgeleid door eigen ideeën en plannen.	4	3	4	3
Kijkt gedurende taken vaak om zich heen.	4	4	5	4
Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.	4	4	4	4
Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.	5	2	5	3
Komt langzaam op gang bij een taak.	4	4	5	4
Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.	4	4	4	4
Springt van de hak op de tak in het werk, doet van alles door elkaar.	2	1	2	2
Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.	4	4	4	4
Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.	5	4	4	4
Begint al aan een taak voordat de opdracht of instructie duidelijk is.	1	1	2	2
Gaat na instructie die is gegeven aan de hele groep, niet meteen aan het werk.	5	5	5	5
Heeft een laag werktempo.	4	2	5	3

Bijlage 5

In de eerste kolom staan de twaalf vragen, in de tweede kolom de beoordeling door de leerkracht en in de derde kolom de beoordeling door de ambulant begeleider. Aan de linkerkant staat de score die werd toegekend vóór het onderzoek (T1), aan de rechterkant de score na het onderzoek (T3).

De cijfers geven aan hoe vaak het gedrag zich voordoet: 1. nooit, 2. bijna nooit, 3. soms, 4. vaak, 5. zeer vaak.

De scores die zijn veranderd, zijn in kleur aangegeven.

	Lkr.		AB-er	
	voor	na	voor	na
Resultaten vragenlijst werken met aandacht (Daan) op T1 en T3	T1	T3	T1	T3
Is snel afgeleid door eigen ideeën en plannen.	4	4	5	4
Kijkt gedurende taken vaak om zich heen.	4	4	5	4
Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.	4	3	4	3
Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.	5	4	5	4
Komt langzaam op gang bij een taak.	4	4	5	4
Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.	5	5	4	4
Springt van de hak op de tak in het werk, doet van alles door elkaar.	4	3	3	3
Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.	5	4	5	4
Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.	3	3	4	3
Begint al aan een taak voordat de opdracht of instructie duidelijk is.	3	3	3	3
Gaat na instructie die is gegeven aan de hele groep, niet meteen aan het werk.	4	4	4	4
Heeft een laag werktempo.	5	4	5	4

Bijlage 6

In de eerste kolom staan de twaalf vragen, in de tweede kolom de beoordeling door de leerkracht en in de derde kolom de beoordeling door de ambulant begeleider. Aan de linkerkant staat de score die werd toegekend vóór het onderzoek (T1), aan de rechterkant de score na het onderzoek (T3).

De cijfers geven aan hoe vaak het gedrag zich voordoet: 1. nooit, 2. bijna nooit, 3. soms, 4. vaak, 5. zeer vaak.

De scores die zijn veranderd, zijn in kleur aangegeven.

	Lkr.		AB-er	
	voor	na	voor	na
Resultaten vragenlijst werken met aandacht (Jesse) T1 en T3	T1	T3	T1	T3
Is snel afgeleid door eigen ideeën en plannen.	5	5	5	5
Kijkt gedurende taken vaak om zich heen.	5	5	5	4
Gaat na individuele instructie niet meteen aan het werk.	5	5	5	5
Krijgt zijn/haar werk niet op tijd af.	5	4	5	4
Komt langzaam op gang bij een taak.	5	5	5	5
Kan niet zo lang als groepsgenoten onafgebroken werken aan een taak.	5	5	5	4
Springt van de hak op de tak in het werk, doet van alles door elkaar.	4	4	3	3
Gaat na afleiding niet zelf aan het werk.	5	5	5	4
Kan moeilijk zelf langere tijd (langer dan 2 minuten) aan de gang blijven.	5	5	5	4
Begint al aan een taak voordat de opdracht of instructie duidelijk is.	3	2	2	1
Gaat na instructie die is gegeven aan de hele groep, niet meteen aan het werk.	5	5	5	4
Heeft een laag werktempo.	5	4	5	4