

ADD. Een handleiding op weg naar succes?

Wat als je wel wilt maar het lukt niet.



Masja Arpad

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN
Gedragsspecialist
ModuleGS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en afstuderen

Lesplaats: Amsterdam
Studentnummer: 2156426

Begeleid door: D. Corver

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

2010-2011

Tom

8.50. Tom komt sjokkend de klas binnen, hij is 5 minuten te laat. De mentor vraagt aan Tom hoe het komt dat hij te laat is. Tom bromt iets onverstaanbaars. De mentor vraagt wat Tom precies zegt. Tom zegt dat het hem spijt en gaat zitten met zijn jas aan....

9.45. De biologieles begint. De laptop van Tom staat aan. Er liggen geen boeken op tafel. De docent vraagt of Tom zijn boeken wil pakken. Tom zoekt in zijn tas en sjokt uiteindelijk naar de kast waar zijn boeken in liggen. Hij legt ze op tafel. De docent begint met klassikale uitleg. Tom ligt met zijn hoofd op zijn armen naar zijn beeldscherm te kijken. De docent vraagt hem of hij zijn laptop uit wil doen. Tom kijkt moeilijk en doet de laptop zuchtend uit. Hij gaat weer op zijn armen liggen. De docent heeft ondertussen een leerling de voorleesbeurt gegeven en zegt dat Tom verder kan lezen. Maar Tom heeft zijn boeken nog niet open. Hij slaat ze open en vraagt op welke bladzijde het boek open moet....

10.45. De pauze is voorbij en de docent Engels komt de klas binnen. Tom is aan het eten en drinken. De docent zegt dat de pauze voorbij is en dat de les is begonnen. "Oh", zegt Tom en hij bergt langzaam zijn spullen op. De docent vraagt aan Tom waar zijn boeken zijn. Tom kijkt op tafel en zoekt in zijn tas. Uiteindelijk loopt hij naar de kast waar zijn boeken liggen. De docent controleert het huiswerk en vraagt of Tom zijn huiswerk wil laten zien. Tom kijkt schuld bewust en schuift zijn boeken naar de docent toe. De docent kijkt naar de opgaven die gemaakt moesten worden. Het werkboek is leeg. Als de docent aan Tom vraagt hoe het komt dat Tom zijn huiswerk niet heeft gedaan, antwoordt hij dat hij dat niet weet. "Sorry, juf"....

12.30. Pauze. In de lerarenkamer zitten de docenten samen en nemen ze de ochtend door. De docent biologie vertelt hoe de les met Tom is verlopen. De docent Engels knikt en geeft aan hetzelfde te hebben ervaren. Er komt een collega bij zitten en zegt "Oh, het gaat zeker over Tom? Die doet werkelijk helemaal niks op school, kijkt alleen maar op zijn laptop en doet niet met de les mee. Ook maakt hij zijn huiswerk nooit. Wat een luie leerling is dat! We zouden hem harder moeten aanpakken, zo leert hij het nooit".

Samenvatting

In dit rapport wordt verslag gedaan van de opzet, uitvoering en resultaten van een praktijkonderzoek naar een aanpak om een leerling met ADD (Tom) aan het werk te krijgen. Het is een onderzoek gebaseerd op een verlegenheids situatie in mijn onderwijspraktijk.

Het is een kwalitatieve meervoudige gevalsstudie, gedaan volgens de richtlijnen meesterstuk Master SEN van Fontys. De critical friends vanuit mijn LOL-groep hebben regelmatig feedback gegeven welke ik ter harte heb genomen.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Wat is het effect op het gedrag en de werkhouding van Tom, van de door mij geschreven handleiding en daaruit voortvloeiende interventies door leerkrachten? Om die vraag te beantwoorden, heb ik de hoofdvraag opgesplitst in een aantal deelvragen: deelvraag 1 vraagt naar de veranderingen in de vaardigheden van de betrokken leerkrachten, deelvraag 2 naar hun houding naar Tom toe, en deelvraag 3 naar de invloed daarvan op de werkhouding van Tom.

In hoofdstuk 1 beschrijf ik de context van dit onderzoek, in hoofdstuk 2 het theoretische kader van zowel ADD als inclusie en internationalisering. Daar kom ik weer op terug ná de beschrijving van de onderzoeksresultaten, maar vóór de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Aan de leerkrachten is een voorlichting over ADD gegeven, die daarna getoetst is met een vragenlijst. Bovendien is een handleiding geschreven voor de leerkrachten om te gebruiken tijdens de lessen aan Tom. Dit wordt beschreven in hoofdstuk 3. Ik heb geprobeerd het effect van deze interventies te meten op drie verschillende manieren: lesobservaties, interviews met de betrokken leerkrachten en interviews met Tom, alle drie vóór en ná de interventie. Met behulp van de verzamelde gegevens (in hoofdstuk 4) probeer ik in hoofdstuk 5 de deelvragen en hoofdvraag te beantwoorden.

Er kan gesteld worden dat de aanpak, zoals die binnen dit onderzoek is gestart, een positief effect heeft op de werkhouding van Tom. Dit is in lijn met de oplossingsgerichte benaderingswijze, zoals die beschreven is in hoofdstuk 2. Omdat dit een kwalitatieve meervoudige gevalsstudie is, hebben de resultaten van dit onderzoek een beperkte geldigheid.

In hoofdstuk 6 worden aanbevelingen gedaan, zowel voor de benadering van Tom persoonlijk, als voor het speciaal onderwijs. Ik maak een koppeling naar het competentieprofiel dat wordt gebruikt binnen Fontys en ik reflecteer op mijn eigen leerproces. Ook kijk ik naar mezelf als professional, nu en in de nabije toekomst.

Erkentelijkheid

Dit onderzoek is niet alleen door mij tot stand gekomen. Ik wil graag de volgende mensen bedanken voor hun medewerking, support, steun en bijdragen:

- Tom: zonder jou was dit onderzoek er niet geweest.
- Ouders van Tom: dank voor de toestemming die u heeft verleend waardoor Tom deel kon nemen aan mijn onderzoek.
- Mijn collega's, met name Zsuzsi Halmos, Ans van der Meer, Linda Schutter: dank voor jullie inzet en bijdrage aan dit onderzoek.
- De school: door medewerking van school heb ik de gelegenheid gekregen mijn onderzoek uit te voeren.
- Dorien Corver: ik heb zeer veel gehad aan jouw kritische en waardevolle feedback op mijn meesterstuk.
- Critical friends: jullie hebben mij regelmatig met een andere blik naar mijn werk laten kijken en tijd geïnvesteerd in het lezen van mijn meesterstuk.
- Niels Lenderink: dank voor je eindeloze geduld, steun en het meelezen van en het meedenken over mijn meesterstuk.
- Lara en Senne Gernandt: heel erg bedankt voor alle uurtjes die jullie zonder te mopperen zonder mij hebben moeten doorbrengen. Jullie hebben heel wat moeten opofferen en zonder jullie steun en hulp was dit meesterstuk nooit afgerond.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Introductie.....	7
1.1 Achtergrondinformatie Tom	7
1.2 Context	7
1.3 Onderzoeksvragen en gewenst resultaat	8
Hoofdstuk 2: Situering en discussie	10
2.1 Inleiding	10
2.2 ADD.....	10
2.3 Theorie.....	11
2.4 Inclusie.....	16
2.5 Internationalisering	18
Hoofdstuk 3: Onderzoek.....	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Soort onderzoek.....	20
3.3 Plan van aanpak	20
3.4 Ethische overwegingen	23
3.5 Korte terugblik.....	24
Hoofdstuk 4: Datapresentatie	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Grafieken	26
Hoofdstuk 5: Analyse.....	30
5.1 Inleiding	32
5.2 Analyse onderzoeksdata.....	32
5.3 Terugkoppeling naar theorie	33
5.4 Beantwoording onderzoeksvragen.....	35
Hoofdstuk 6: Aanbevelingen, reflectie, toekomst	37
6.1 Aanbevelingen	37

6.2 Reflectie.....	37
Literatuurlijst	40
Bijlagen	43
Bijlage I. Achtergrondinformatie Tom	43
Bijlage II. Context	43
II-a. Heliomare algemeen	43
II-b. Heliomare Onderwijs en de fusie met Stichting SKOOP	44
II-c. Leerlingzorg.....	45
II-d. Pilot onderbouw VSO	46
II-e. Mijn werkplek	46
Bijlage III. Voorlichting en handleiding ADD	48
III-a. Voorlichting ADD	48
III-b. Handleiding ADD	48
Bijlage IV. Onderzoeksdata.....	50
IV-a. Lesobservaties	50
IV-b. Interviews Tom.....	52
IV-c. Interviews leerkrachten.....	54
IV-d. Vragenlijst ADD.....	57
Bijlage V. Formats.....	59
V-a. Format lesobservaties	59
V-b. Format interviews Tom.....	61
V-c. Format interviews leerkrachten.....	62
V-d. Format vragenlijst ADD	64

Hoofdstuk 1: Introductie

Ik ben dit meesterstuk gestart met de openingstekst over Tom. De tekst is fictief maar gebaseerd op een bestaande leerling uit mijn werksituatie. Om de privacy van deze leerling te waarborgen heb ik gekozen voor de fictieve naam Tom.

In paragraaf 1.1 en bijlage I geef ik achtergrondinformatie over Tom. In paragraaf 1.2 en bijlage II geef ik een korte beschrijving van de context waarin dit onderzoek zich afspeelt: school, leerling-zorg en pilot, mijn eigen werkplek. Tenslotte beschrijf ik de onderzoeksvragen en het gewenste resultaat in paragraaf 1.3.

1.1 Achtergrondinformatie Tom¹

Meer details over Tom zijn te vinden in bijlage I.

Tom is vorig jaar bij ons op school gekomen. Tom is een rustige leerling die niet opvalt in de klas. Tom maakt geen tot weinig huiswerk en komt niet of nauwelijks tot werken tijdens de les. Naar mijn idee voelt Tom zich niet prettig bij deze situatie. Ik merkte dat sommige collega's negatief reageerden op deze werkhouding van Tom en dat er weinig praktische informatie bekend was over ADD binnen ons team. Iedereen weet wel globaal iets over ADD maar er zijn binnen ons team geen handvatten paraat om ADD-gerelateerde problemen op een andere manier aan te pakken dan we nu doen. Het gaat dan om leerlingen die moeilijk of niet aan het werk te krijgen zijn, in dit geval door ADD. Er is een situatie ontstaan waarin we ons handelingsverlegen voelen. Deze situatie is aanleiding geweest voor mijn onderzoek.

1.2 Context

In deze paragraaf zal ik beknopt de context beschrijven waarbinnen ik werkzaam ben. Details zijn te vinden in bijlage II.

De *school* waar ik werk is een school voor speciaal onderwijs, verbonden aan REC3, dat staat voor regionaal expertise-centrum cluster 3. Cluster 3 wil zeggen: leerlingen met een verstandelijke en / of lichamelijke beperking, leerlingen die langdurig ziek zijn en leerlingen met epilepsie. Tevens heeft de school een samenwerkingsverband met een V(S)O/ZMOK-school. Deze school is verbonden aan REC4.5. De afkorting REC4.5 staat voor cluster 4; kinderen met een gedragshandicap of psychiatrische problemen die een structurele beperking ondervinden in hun onderwijsparticipatie (Stichting Kennisnet, 2010).

In bijlage II-b zal ik dieper ingaan op genoemde fusie en samenwerking.

¹ De informatie uit deze paragraaf is gebaseerd op het medisch dossier van "Tom".

Het is belangrijk om hier enig inzicht in te hebben in het belang van mijn onderzoek. Mijn onderzoek heeft namelijk betrekking op een leerling uit REC4.5 terwijl ik werkzaam ben op een (oorspronkelijk) REC3-school. Hieruit wordt het spanningsveld duidelijk, waarbinnen ik werk: wij geven les aan leerlingen, waarvoor school en personeel (nog niet helemaal) toegerust zijn. Dit resulteert soms in een verlegenheids situatie, zoals die waarop dit onderzoek zich richt; de leerkrachten hebben niet genoeg handvatten en kennis om op de juiste manier om te gaan met een leerling met ADD zoals Tom. Daarom is de verlegenheids situatie rondom Tom illustratief voor de huidige situatie op mijn werkplek.

In bijlage II-d wordt de *pilot* beschreven, die ik in 2009-2010 met enkele collega's ben gestart, om beter in te spelen op individuele behoeftes van leerlingen, en het onderwijs beter in te richten voor leerlingen met een gedragsstoornis. Leerkrachten moeten kennis hebben van die gedragsstoornissen en daarmee samenhangende problemen kunnen aanpakken. Dit was een reden om te kiezen voor dit onderzoek.

In bijlage II-e beschrijf ik mijn *werplek* in detail, omdat zich daar de verlegenheids situatie voordoet die aanleiding is voor dit onderzoek. Als mentor en coach is het nodig dat ik me verdiep in de stoornissen en handicaps van individuele leerlingen. Dit onderzoek zal plaatsvinden op mijn eigen werkplek maar zou ook gevolgen kunnen hebben voor andere afdelingen waar collegae werken met dezelfde verlegenheids situatie.

Op mijn school ligt de nadruk op oplossingsgericht werken, een andere manier van kijken naar en omgaan met problemen. Je legt hierbij de focus op oplossingen en niet op de problemen. In het kader van dit onderzoek worden daarom handvatten ontwikkeld als oplossing voor de genoemde verlegenheids situatie.

1.3 Onderzoeksvragen en gewenst resultaat

Hoofdvraag: Wat is het effect op het gedrag en de werkhouding van Tom, van de door mij geschreven handleiding en daaruit voortvloeiende interventies door leerkrachten?

Deelvraag 1: Wat is het effect op de vaardigheden van de leerkrachten A, B, C van de kennis in de door mij geschreven voorlichting en handleiding en daaruit voortvloeiende interventies?

Deelvraag 2: Wat is het effect op de houding naar Tom toe van de extra verworven kennis over ADD?

Deelvraag 3: Heeft de nieuwe (kennis en) benaderingswijze naar Tom toe door leerkrachten effect op de werkhouding van Tom in de klassensituatie?

In de eerste instantie ben ik het onderzoek gestart met vijf deelvragen, die vroegen

naar de afzonderlijke effecten van de voorlichting enerzijds en de handleiding anderzijds. Bij de beantwoording van de deelvragen kwam ik erachter dat die effecten niet te onderscheiden zijn, waarna ik de vijf deelvragen heb samengevoegd tot drie.

In hoofdstuk 3 (onderzoek) beschrijf ik in detail hoe ik in dit onderzoek aan mijn meetresultaten kom, en wie ik daarbij betrek: Tom, zijn ouders (voor toestemming), en mijn collega's.

Gewenst resultaat.

Mijn doel is bereikt als uit het onderzoek naar voren is gekomen of Tom een actievere werkhouding en huiswerkhouding heeft gekregen naar aanleiding van de door mij opgestelde handvatten en de daaruit voortvloeiende interventies door leerkrachten. Uit het onderzoek moet ook blijken of de kennis over ADD die ik de betrokken leerkrachten heb bijgebracht heeft bijgedragen aan actievere werkhouding en huiswerkhouding van Tom.

Hoofdstuk 2: Situering en discussie

2.1 Inleiding

In paragraaf 2.2 zal ik ADD nader omschrijven. In bijlage II-c wordt beschreven hoe wij op school omgaan met leerlingen met een specifieke hulpvraag. In paragraaf 2.3 geef ik een algemene uitleg over de benadering en begeleiding van ADD vanuit diverse invalshoeken. In paragraaf 2.4 bespreek ik inclusie en in paragraaf 2.5 internationalisering.

2.2 ADD

Op mijn school zijn er binnen VMBO/Havo 10 leerlingen met ADD. Van deze leerlingen zitten er 3 in de klassen die ik lesgeef en 1 in de klas van Tom. De leerlingen die ik lesgeef voldoen in hoge mate aan de beschrijving van ADD die ik in paragraaf 2.2.2 geef.² Met deze cijfers wordt aangegeven dat de relevantie van dit onderzoek mogelijk groter is dan alleen ter verbetering van de werkhouding van Tom, omdat bijna elke leraar leerlingen tegenkomt die moeilijk of niet aan het werk te krijgen zijn.

In deze subparagraaf zal ik meer vertellen over ADD. Het verschil tussen een stoornis en gedragsprobleem is als volgt te definiëren; *“Men spreekt van een stoornis als het probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan. Een stoornis vindt haar oorsprong vooral in het lichaam, de stoornis is voornamelijk in aanleg meegegeven. Een probleem heb je, het staat meer buiten de persoon, een gedragsprobleem is zodoende reactief van aard.”* (Van Lieshout, 2002: 16).

Voor mijn onderzoek is dit verschil van belang omdat deze leerling een stoornis heeft, die niet zal veranderen. Wat wellicht wel zou kunnen veranderen is de manier waarop de leerkracht met de leerling omgaat, en wat de gevolgen voor het gedrag van de leerling.

ADD wordt op dit moment als subtype van ADHD³ omschreven in de DSM-gids, de *“Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”*. *DSM is een classificatiemodel / handboek dat toepasbaar is in de (geestelijke) gezondheidszorg, psychiatrie, wetenschap en het onderwijs.”* (Windt, 2009: 39). ADD wordt gezien als het onoplettende type van ADHD en er is steeds meer over bekend geworden. Daarom zal in het voorjaar van 2012 DSM-V verschijnen, waarin ADD beter zal worden gedefinieerd en gerubriceerd (Windt, 2009). ADD wordt in DSM-IV ook

² Deze informatie komt uit de medische dossiers van mijn school.

³ ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Een stoornis die zich uit in aandachts- en concentratieproblemen, impulsiviteit en overbeweeglijkheid (Van Lieshout, 2002).

ADHD-PI genoemd: Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Predominantly Inattentive.

De oorsprong van ADD vindt men in de hersenen. Neurotransmitters brengen informatie naar bepaalde hersengebieden. Bij mensen met ADD is een verstoring in de balans van deze neurotransmitters (bijvoorbeeld norepinefrine en dopamine) aangetoond. Dit maakt dat ADD een neurobiologische stoornis is. Informatie wordt door deze onbalans niet juist doorgegeven; er is te weinig balans tussen het remmen en stimuleren van prikkels, waarbij waarschijnlijk het remsysteem te sterk is, met als gevolg dat er te weinig wordt gereageerd op prikkels. Het denken en handelen werkt trager dan bij mensen zonder ADD. Mensen met ADD moeten voortdurend worden aangespoord, en worden gezien als dagdromers, sloom en (te) rustig (Ettema-Essler, 2009) (Baard, Van der Elst en Van Leijenhorst, 2008).

ADD is een aandachtstekort-stoornis welke meestal gekenmerkt wordt door serieuze en blijvende problemen, en resulteert in slechte concentratie en slechte beheersing van impulsen. Kenmerken van ADD zijn:

- Snel afgeleid
- Vergeetachtig
- Dagdromen
- Weinig vrienden
- Moeite met plannen en organiseren
- Problemen met afmaken van taken
- Falen in concentreren op details
- Instructies zelden nauwkeurig en volledig kunnen opvolgen
- Spullen verliezen en / of vergeten
- Taken waarbij langdurig moet worden nagedacht roepen weerstand op

(Nauta, Giesing, 2008) (Windt, 2008).

Doordat ADD vaak in een adem wordt genoemd met ADHD kunnen er snel misvattingen ontstaan met als gevolg dat een leerling met ADD de verkeerde begeleiding zou kunnen krijgen. Deze problemen zijn te wijten aan onwetendheid van de omgeving (Ettema-Essler, 2009: 7).

2.3 Theorie

In deze paragraaf zal ik de benadering van ADD vanuit diverse invalshoeken beschrijven om te bezien of er andere mogelijkheden zijn om deze vraag te beantwoorden, anders dan het doen van mijn onderzoek. Mogelijk beïnvloeden de verschillende benaderingswijzen het verloop van mijn onderzoek, omdat ik het mogelijk acht dat ik nieuwe inzichten krijg die ik kan integreren in mijn onderzoeksplan.

Bij een stoornis is het voor de aanpak van de problemen die daaruit voortvloeien, van belang te beseffen dat de mate van beïnvloeding van buitenaf beperkt is (Van Lieshout, 2002).

De psychoanalytische benadering ziet de persoonlijkheid als een psychisch model dat bestaat uit Ego, Super-Ego en Id (Jeninga, 2004: 23). Hierbij staat Id voor het onderbewuste, de biologische driften, de levenskrachten en de motor van de psychische processen. Deze driften zijn telkens op zoek naar bevrediging. Het Super-Ego is ook wel het geweten, de geboden en verboden die van ouders zijn meegekregen. Het houdt zich bezig met morele en ethische kwesties. Het Ego heeft bewustzijn en neemt innerlijk en uiterlijk waar. Het representeert het verstand. Het Ego wil zich aanpassen aan de werkelijkheid en houdt daarom soms de driften van het Id in toom. Het integreert de verschillende krachten, van Super-Ego en Id, tot een harmonieus geheel; een psychisch gezond functionerend persoon. Vanuit de psychoanalytische benadering ontstaan er problemen wanneer er iets scheef groeit tussen de drie verschillende krachten. Psychoanalysici onderscheiden cruciale ontwikkelingsfasen en koppelen hieraan probleemgedrag. Bij een strenge en autoritaire opvoeding bijvoorbeeld, is het Super-Ego sterk ontwikkeld. Gevolg hiervan kan zijn dat er angstig en dwangmatig gedrag ontstaat.

Voor behandeling richt psychoanalyse zich op het herstel van het evenwicht tussen de verschillende krachten. Dit wordt belangrijker geacht dan het uiterlijke gedrag. Vanuit de psychoanalytische benadering zou bij Tom waarschijnlijk blijken dat het Id, dat staat voor de driften van de mens, te sterk overheerst waardoor er problemen zijn ontstaan in het gedrag en de werkhouding. Er is een disbalans ontstaan tussen de verschillende krachten die opgeheven zou moeten worden door middel van therapie. Deze therapie zou zich dan vooral richten op het herstel van evenwicht tussen Ego, Super-Ego en Id en niet op het uiterlijke gedrag van Tom. Het sterk therapeutische karakter van deze benadering maakt dat dit minder geschikt is om toe te passen binnen mijn onderzoek. Het ontbreekt namelijk aan tijd daarvoor. Bovendien is mijns inziens de oorzaak van de neurobiologische stoornis niet op te lossen met therapie omdat de oorzaak zit in de onbalans van neurotransmitters en niet in aangeleerd gedrag. Ook zouden handvatten en interventies, onderdeel van mijn onderzoeksplan, niet zinvol zijn omdat de oorzaak in Tom ligt en dat eerst moet worden opgelost. (Jeninga, 2004, Van Lieshout, 2002).

Naast de psychoanalytische benadering bestaat de gedragstheoretische benadering. Deze benadering biedt veel concrete handreikingen voor behandeling. Hieraan ten grondslag ligt de gedachte dat elk gedrag aangeleerd is. Door het toepassen van leerprincipes kan (aangeleerd) probleemgedrag weer worden afgeleerd. Eerst richt men zich op meetbaar gedrag, later op het denken, in de vorm van cognitieve gedragstherapie. Doordat men zich eerst richt op meetbaar gedrag heet deze

stroming ook wel 'Behaviorisme'⁴. Bij deze stroming hoort de klassieke conditionering en operante conditionering.

Het verschil tussen deze manieren van conditioneren is dat de operante conditionering een actieve manier van leren is en de klassieke manier van conditioneren een passievere manier is. Verder staat het gedrag bij de operante conditionering onder controle van de gevolgen. Bij klassieke conditionering staat gedrag onder controle van wat vooraf gaat aan het gedrag, bijvoorbeeld een kind dat ooit erg geschrokken is van een grote, boosaardige hond zal dezelfde angst vertonen bij het zien van een andere grote hond. Bij operante conditionering gaat het om de beloning die je krijgt bij het vertonen van bepaald gedrag of handeling. Het idee hierachter is dat gedrag dat bekrachtigd wordt toeneemt en gedrag dat niet wordt bekrachtigd afneemt.

Bij de onderzoeksvraag zou deze benadering een rol kunnen spelen. Het is interessant om na te gaan of gedrag en werkhouding van Tom beïnvloedbaar zijn door klassieke en / of operante conditionering. Met dit onderzoek probeer ik na te gaan of deze en andere benaderingen toepasbaar zijn op één individuele leerling. Daarmee probeer ik meer '(ortho)didactisch competent in omgang met kinderen' te worden: *"Programma's, methoden, benaderingen, kunnen toepassen die afgestemd zijn op de specifieke leercapaciteiten, en- processen / stijlen van leerlingen"* (domein 3 van het competentiedocument). Ik heb ten aanzien van deze competentie vooral gekeken hoe ik het onderwijs op een planmatige manier verder kan ontwikkelen.

Bij de beantwoording van de onderzoeksvragen vanuit de gedragstheoretische benadering zou kunnen worden uitgezocht of werkhouding en gedrag van Tom omgebogen kunnen worden door middel van positieve beloning. Hierbij moet goed worden bijgehouden hoe Tom reageert op gedrag dat beloond wordt. Het aanbieden van gedragstherapie ligt buiten mijn macht en kan ik dus niet integreren binnen mijn onderzoek. Wellicht kan ik wel enkele onderdelen uit deze benadering gebruiken in mijn onderzoek, zoals het belonen van gewenst gedrag. Misschien dat de gedragstheoretische benadering bij Tom niet zinvol is omdat conditionering gebaseerd is op het geven van positieve prikkels en daar nu juist het probleem ligt bij Tom; bij iemand met ADD is het remsysteem te sterk ontwikkeld waardoor er te weinig wordt gereageerd op prikkels. (Van Lieshout, 2002).

De interactionele benadering is een benadering van gedragsproblemen waarbij de interactie tussen kind en belangrijke anderen een cruciale rol speelt. *"Met name ondersteunende interactie tussen volwassene en kind / jongere speelt een rol bij het tot stand komen van een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling."* (Van Lieshout, 2002: 29). De sociaal-emotionele ontwikkeling houdt het oplossen van

⁴ Het Behaviorisme is een stroming binnen de psychologie die zich onderscheidt van andere stromingen doordat alleen het objectief meetbare gedrag onderzocht dient te worden. Met het onbewuste van de mens wordt geen rekening gehouden. (<http://www.spiridoc.nl/behaviorisme.htm>).

ontwikkelingstaken in. Elk individu wordt in zijn leven geconfronteerd met een aantal ontwikkelingstaken die hij moet doorlopen om tot een harmonieuze (sociaal – emotionele) ontwikkeling te komen. Een voorbeeld van ontwikkelingstaken is te zien in tabel 1.

Fase	Leeftijd	Levenstaak	Deugd
Zuigelingen-fase	Geboorte tot 18 maanden	Vertrouwen versus fundamenteel wantrouwen	Hoop
Peuterleeftijd	18 maanden tot 3 jaar	Autonomie versus schaamte en twijfel	Wil
Kleuterleeftijd	3 tot 5 jaar	Initiatief versus schuldgevoel	Doelgerichtheid
Basisschoolleeftijd	6 tot 12 jaar	Vlijt versus minderwaardigheid	Competentie
Adolescentie	12 tot 18 jaar	Identiteit versus identiteitsverwarring	Trouw
Vroege volwassenheid	18 tot 35 jaar	Intimiteit versus isolement	Liefde
Middelbare volwassenheid	35 tot 55 - 65 jaar	Generativiteit versus stagnatie	Zorg
Late volwassenheid	55 - 65 tot de dood	Ego-integriteit versus wanhoop	Wijsheid

Tabel 1. Levensfasen volgens Erikson.⁵

“Ontwikkelingstaken komen voort uit drie bronnen, namelijk 1. nieuwe biologische mogelijkheden of beperkingen van het individu, 2. nieuwe eisen of mogelijkheden vanuit de omgeving en 3. persoonlijk engagement met nieuwe mogelijkheden of persoonlijke acceptatie van beperkingen.” (Van Lieshout, 2002: 30). Wanneer deze bronnen elkaar versterken is alles optimaal in balans. Bij het oplossen van ontwikkelingstaken kan veel misgaan (bv. slechte hechting van een kind in de eerste levensfasen als gevolg van problemen van ouders), met als gevolg een negatieve invloed op de ontwikkeling. Met name wanneer de biologische mogelijkheden (van het kind) de sociale verwachtingen (van ouders, school, ..) en het persoonlijk engagement (van het kind) elkaar niet versterken. (Van Lieshout, 2002).

⁵ *“Erik Homburger Erikson (1902 - 1994) was een ontwikkelingspsycholoog en psycho-analyticus, bekend geworden door theorieën over de sociale ontwikkeling van de mens. Ieder fase in de psychosociale ontwikkeling van de mens wordt gekenmerkt door een conflict. Dit conflict moet op positieve wijze opgelost worden voordat het individu kan doorgaan naar de volgende fase. Conflict staat voor een levenstaak die een persoon moet volbrengen eer hij toe is aan de volgende taak. Elke fase bestaat uit twee tegenpolen (tegenstellingen) die in het gunstige geval uitmonden in een 'deugd' of 'vitale sterkte'. In het ongunstige geval stagneert de persoonlijkheidsontwikkeling, waarbij de persoon in de fase blijft steken, het conflict wordt niet uitgewerkt.”* (Tartuffel, 2010)

Wanneer ik de interactionele benadering toepas op Tom, zou ik zeggen dat er iets is misgegaan op de kleuterleeftijd waardoor Tom de 'deugd' doelgerichtheid niet heeft bereikt. Het gevaar zit er in dat de 'deugd-competentie' niet wordt behaald, daar Tom zich op dit gebied anders ontwikkelt dan kinderen zonder ADD en zich wellicht minderwaardig gaat voelen. Volgens deze benaderingswijze kan iets wat eerder in het leven is misgegaan niet meer goed gemaakt worden, de werkhouding en het gedrag van Tom zouden feiten zijn waar ik niks aan kan veranderen. Dit is een zienswijze waar ik niet achter sta. Ik kan me wel vinden in de ontwikkelingsfasen van Erikson, en de bijbehorende ontwikkelingstaken en 'deugden' maar het gaat mij te ver om te denken dat elke niet volledig opgeloste ontwikkelingstaak tot onherstelbare schade zou leiden. In het geval van Tom zou het de moeite waard zijn om alsnog te proberen te werken aan de deugd 'doelgerichtheid', ook al is de kleuterleeftijd al lang voorbij. Dit brengt me bij de volgende benaderingswijze.

De oplossingsgerichte manier van werken houdt in:

“Een respectvolle veranderbenadering die problemen onderkent om vervolgens doelen en oplossingen op een constructieve, doelgerichte en positieve manier te definiëren en te benutten wat goed werkt om die gewenste toestand stap voor stap dichterbij te brengen. Sterktes en eerdere successen en positieve uitzonderingen op het probleem worden benut om ideeën op te doen voor de eerstvolgende stap voorwaarts, zodat progressie wordt gemaakt in de richting van de doelen.” (Schlundt Bodien, 2009).

De grondbeginselen van de oplossingsgerichte benadering zijn:

- Als het werkt, laat het dan zo.
- Als iets effect heeft, doe het dan vaker.
- Als iets niet werkt, doe dan iets anders.
- Verandering is constant en onvermijdelijk.
- Kleine oplossingen kunnen tot grote veranderingen leiden.
- Problemen en oplossingen zijn niet altijd direct aan elkaar gerelateerd.
- Geen enkel probleem doet zich de hele tijd voor.
- Stel vragen, maar vertel de ander niet wat hij moet doen.
- Geef complimenten.

(Berg, Szabo, 2010).

Er zijn nog veel andere benaderingswijzen om toe te lichten, bijvoorbeeld; benadering vanuit risicofactoren, biologische factoren, gezinsvariabelen, opvoedingsstijlen enzovoort. Vanwege ruimtegebrek houd ik het bij de drie genoemde benaderingswijzen. De reden dat ik voor de psychoanalytische, gedragstheoretische, interactionele benadering en oplossingsgerichte benadering heb gekozen om naast mijn onderzoeksvraag te leggen is dat ze alle vier een geheel eigen invalshoek en visie op behandelen hebben. De benaderingswijzen waarbij

positieve beloning onderdeel zou kunnen zijn van gedragsverandering (gedragstheoretische benadering en oplossingsgerichte benadering), spreken mij aan en lijken me in dit geval de grootste kans op succes hebben. Op deze twee methodes zal ik in hoofdstuk 5 terugkomen. Zelf geloof ik dat een positieve en oplossingsgerichte manier van benaderen het meeste resultaat geeft omdat je hierbij uitgaat van de kracht van de ander en verder werkt met oplossingen die resultaat geven.

In mijn onderzoeksvraag zitten oplossingsgerichte elementen. Deze onderzoeksvraag is niet gericht op het probleem (-gedrag) maar op de eventuele uitkomst op het gedrag van interventies en een nieuwe aanpak door de leerkracht. Er wordt gezocht naar mogelijke oplossingen (Berg, Szabo, 2010).

2.4 Inclusie

“Een inclusieve samenleving verwelkomt verscheidenheid, respecteert verschillen en is er trots op dat alle mensen bij de samenleving betrokken zijn. Ze stimuleert duurzame en vriendschappelijke relaties tussen mensen onderling.

Een inclusieve samenleving is een gevarieerde samenleving en biedt mogelijkheden voor deelname aan en betrokkenheid bij de eigen omgeving. Alle facetten van het leven waaronder cultuur, school, werk, vrije tijd en geloof worden als mogelijkheden gezien voor ontmoeting en verdere ontwikkeling.” (Stichting Perspectief, 2010).

“Inclusief onderwijs wil samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden, wat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van kinderen, met of zonder beperkingen. Dit betekent dat er een leeromgeving gecreëerd wordt binnen één school, die optimale, excellente leer-ervaringen aanbiedt, zowel cognitief als sociaal, voor alle leerlingen.” (Den Otter, 2010).

Hierboven staan twee definities van inclusie. Hoe verhoudt inclusie zich nu tot mijn onderzoek?

Mijn onderzoek is er op gericht om uit te zoeken of er handvatten en bijbehorende interventies op te stellen zijn voor leerkrachten waardoor het gedrag in relatie tot de werkhouding van de leerling verbetert, en of kennis over ADD iets verandert in het leerkrachtgedrag.

Als de uitkomst zou zijn dat dit het geval is, zou het interessant zijn om te zien of de handvatten en interventies ook bij andere leerlingen hetzelfde resultaat hebben. Deze lijn zou nog verder doorgetrokken kunnen worden; boeken de handvatten en interventies (en de verworven kennis over ADD) bij alle drie de docenten die meewerken aan het onderzoek dezelfde resultaten? Zo ja, dan kan er voorzichtig gesteld worden dat dit ook zou kunnen werken op een reguliere school.

Wanneer een leerling met ADD op een reguliere school betere resultaten boekt door mijn handvatten en daaruit voortvloeiende interventies, geeft dit grotere slagingskansen binnen het regulier onderwijs.

Het voordeel hiervan is dat de leerling in de eigen leefomgeving naar school kan, wat vaak niet het geval is wanneer de leerling het speciaal onderwijs bezoekt. Ook wordt de leerling goed voorbereid op de (inclusieve) maatschappij, waarbij de zorg naar de leerling komt en de leerling niet naar de zorg.

Er zijn echter ook kanttekeningen te plaatsen: Is er voldoende zorg en begeleiding voor deze leerlingen? Kan de reguliere school voldoende rust en structuur bieden die deze leerlingen vaak nodig hebben? Vallen leerlingen met een beperking niet buiten de boot?

In tabel 2 staan voor- en nadelen van inclusief onderwijs.

Voordelen	Nadelen
In een geëmancipeerde samenleving zijn alle mensen gelijkwaardig en heeft iedereen recht op volwaardige kansen	In deze welvarende samenleving hebben we luxe zorgvoorzieningen getroffen, die we moeten koesteren
Leerlingen met een beperking leven en leren samen in de gemeenschap met leerlingen zonder significante beperkingen.	Leerlingen met een beperking leven veilig en beschermd in speciale voor hun getroffen voorzieningen.
Leerlingen kunnen binnen een gebouw excellent onderwijs op maat krijgen, als het onderwijs meer leerlingvolgend wordt en het curriculum hieraan faciliterend.	Leerlingen zijn verschillend in aanleg en talent. In Nederland hebben we een geschiedenis van veel gespecialiseerd onderwijsaanbod. Dat moet zo blijven.
Leerlingen met een beperking worden door een segregaat systeem al snel uit hun eigen leefomgeving geplaatst, wat op latere leeftijd ook leidt tot buiten de samenleving geplaatst worden. Het streven is om van discriminatie naar emancipatie te komen.	Leerlingen met een beperking voelen zich sneller minderwaardig als ze moeten voldoen aan alle eisen van het reguliere onderwijs, of later van de samenleving. Een veilige en beschermde wereld geeft hen een betere toekomst.
De expertise die in Nederland is opgebouwd rondom speciale leerlingen, kan worden geïntegreerd binnen het basis-onderwijs, zodat het onderwijs daar meer exclusief van karakter kan worden.	Het speciaal onderwijs heeft zoveel expertise opgebouwd. Met het verdwijnen van speciaal onderwijs, verdwijnt ook de expertise.

Tabel 2. (Den Otter, 2010)

Volgens mij zou een kind naar het regulier onderwijs moeten wanneer dat kan en naar het speciaal onderwijs wanneer dat nodig is. Het idee dat zorg naar de leerling gaat spreekt mij erg aan maar of het in de praktijk al zo ver is dat op alle reguliere scholen passende zorg aanwezig is om leerlingen met diverse beperkingen te bedienen vraag ik mij af. Daarbij denk ik dat er een groot verschil is tussen

bijvoorbeeld leerlingen in een rolstoel en leerlingen met ADHD, autisme en hechtingsproblematiek. De eerstgenoemde zou in principe makkelijk moeten kunnen voegen binnen het regulier onderwijs, met aanpassingen t.b.v. de rolstoel en ADL-zorg. De tweede zou het een stuk moeilijker hebben en is beter op zijn plek binnen een kleinere klas met veel structuur en een gespecialiseerde leerkracht op een school waar op diverse vlakken zorg kan worden geboden.

Mijns inziens moet er goed worden gekeken naar wat elke individuele leerling nodig heeft, op welke plek dat ook is.

2.5 Internationalisering

De algemene informatie over ADD in het buitenland is vrijwel gelijk aan de informatie die ik heb beschreven in paragraaf 2.2.2. Inclusief onderwijs in het buitenland is echter veelal anders geregeld dan in Nederland en dat beschrijf ik in deze paragraaf voor het geval van Engeland.

In Engeland zijn verschillende organisaties bezig met onderzoek naar en verspreiding van kennis over ADD (en ADHD) in het algemeen, en specifiek over ADD in het regulier (inclusie) of speciaal onderwijs : ADDISS (national Attention Deficit Disorder Information and Support Service), RCPsych (the Royal College of Psychiatrists), NASEN (National Association for Special Educational Needs), ACE (Advisory Centre for Education), en het Department for Education. Niet Brits, maar wel Engelstalig is de website van ADDresources.

Dat er in Engeland meer onderzoek naar gedaan beschikbaar is, is te verklaren uit het feit dat inclusie daar al langer de norm is, wat ik hierna zal uitleggen.

Engeland kent een sterk centraal en directief gestuurd onderwijssysteem. Tijdens de (Labour-) regering van Tony Blair is in Engeland inclusie de standaard geworden, vastgelegd in “The Index for Inclusion”, een leidraad die de school helpt bij het ontwikkelen van inclusief onderwijs. Uitgangspunten zijn daarbij:

- Alle leerlingen met SEN moeten met hun problemen kunnen omgaan.
- Alle leerlingen moeten reguliere vormen van onderwijs kunnen volgen.
- Er moet rekening gehouden worden met de zienswijze en wensen van ouders en kinderen.
- SEN-leerlingen moeten leerstof op maat aangeboden krijgen.

Hiermee heeft Engeland geprobeerd de internationale overeenkomsten over onderwijs, zoals de UNESCO-verklaring van Salamanca (Spanje, 1994), in de praktijk te brengen. Deze verklaring is ondertekend door de meeste Europese landen (inclusief het Verenigd Koninkrijk en Nederland). (Groeneweg, 2010)

De Engelse onderwijsinspectie-organisatie OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) houdt toezicht op de uitvoering van het

beleid. Zo beveelt OFSTED in de Code of Practice aan (reguliere) scholen aan om voor alle SEN-leerlingen een Individual Education Plan (IEP) of een Individual Behaviour Plan (IBP) te hebben. IBPs richten zich meer op kinderen met gedragsproblemen (OFSTED, 1999).

OFSTED houdt ook toezicht op de lokale onderwijsadviesdiensten LEA (Local Education Authorities). De LEA zijn o.a. verantwoordelijk voor de uitvoering van onderwijsbeleid m.b.t. leerlingen met SEN, en vervullen hiermee een aantal verantwoordelijkheden die in Nederland over verschillende organisaties zijn verspreid: REC, ambulante begeleiding, specialistische onderwijsadviesdiensten (zoals APS, KPC, centra voor autisme) en lerarenopleidingen. In de praktijk blijken LEA moeite te hebben met (LEA, 2002) o.a.:

- het voorzien in adequate ondersteuning van leerlingen met gedragsproblemen
- het definiëren van een duidelijke en geschikte rol van speciale scholen

Dit laatste geeft ook aan dat het Engelse onderwijs hinkt op twee gedachten: inclusie als standaard, naast speciale scholen.

Onderwijsadviesdiensten en onderwijsinspectie zijn ingesteld op inclusie; als er problemen zijn, doet de onderwijsinspectie daar onderzoek naar. Er is ondersteunende informatie over inclusie beschikbaar op websites als '<http://techinclusion.tripod.com>' voor leraren, ouders en kinderen: logischerwijs belicht deze site vooral de positieve voorbeelden van inclusie. Ook tegenstanders van inclusie zijn georganiseerd (March Foundation, 2009): volgens deze tegenstanders zijn de meeste SEN-leerlingen wel in het regulier onderwijs opgenomen, maar krijgen ze daar geen goede begeleiding, vallen ze eerder uit, en komen eerder met justitie in aanraking.

De huidige conservatieve minister-president van het Verenigd Koninkrijk, David Cameron, werd in 2004 secretary of education in het Engelse schaduw-kabinet: een soort oppositieleider met onderwijs in zijn portefeuille (Wikipedia, 2010). In die functie, en mogelijk ook als vader van een lichamelijk gehandicapt kind, heeft Cameron de sluiting van speciale scholen, en daarmee de (Labour) inclusie-politiek ter discussie gesteld (Teaching Expertise, 2005). In 2009 bevestigde hij dit in een toespraak op een conferentie over autisme: ouders van (lichamelijk en verstandelijk) gehandicapte kinderen moeten een groter gewicht krijgen in de keuze voor een speciale of een reguliere school voor hun kind (Cameron, 2009). Bovendien wil hij een einde maken aan één van de uitwassen van de (Labour) inclusie-politiek: een enorme bureaucratie van testen, vragenlijsten en indicatiestelling. Waarschijnlijk zal er dus de komende jaren, met deze minister-president, veel veranderen met betrekking tot inclusie en speciaal onderwijs in het Verenigd Koninkrijk.

Hoofdstuk 3: Onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat voor soort onderzoek ik ga doen (paragraaf 3.2) en wat mijn plan van aanpak is (paragraaf 3.3). Ethische overwegingen komen ik in paragraaf 3.4 aan bod en een korte terugblik in paragraaf 3.5.

3.2 Soort onderzoek

Ik heb ervoor gekozen een individu-gericht onderzoek te doen (Harinck, 2007: 51, 52). Een individu-gericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen. De bekendste vorm is de gevalsstudie, waarbij het geval wordt belicht vanuit verscheidene gezichtspunten: behandelaar, cliënt en ouders.

Een andere vorm is de meervoudige gevalsstudie, te omschrijven als vorm van individu-gericht onderzoek, gericht op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen, waarbij gedrag van te onderzoeken individuen verscheidene keren gemeten wordt op een te verbeteren kenmerk. Door na te gaan of het gedrag verandert na de start van de behandeling, kunnen voorzichtige conclusies worden getrokken over het resultaat van de behandeling in dit ene geval. Dit lukt alleen als het gedrag gemeten of geteld kan worden.

Mijn onderzoek kan omschreven worden als een meervoudige gevalsstudie, die zich richt op één leerling en drie leerkrachten. Ik heb gekozen voor zo'n onderzoek om de volgende redenen:

- De kern van het speciaal onderwijs is juist de individuele benadering van leerlingen die elk hun eigen specifieke handicap of stoornis hebben.
- De beschreven pilot (paragraaf 1.2 en bijlage II.d) is gestart om beter in te spelen op individuele behoeftes van leerlingen.
- Het geeft de mogelijkheid in te zoomen op zowel leerling als collega-leerkrachten (gevalsstudie), waardoor een completer beeld (en dus begrip) ontstaat dan wanneer het onderzoek zich zou richten op een grotere groep leerlingen.
- Het geeft de mogelijkheid de gewenste verandering (of het gebrek daaraan) te observeren.

3.3 Plan van aanpak

Als eerste vraag ik de leerling en zijn ouders om toestemming, en mijn collega's om hun medewerking. Hier kom ik op terug in paragraaf 3.4. De bedoeling is dat twee van mijn collega's (Tom's oude mentor en huidige mentor) en ikzelf meedoen aan dit onderzoek. Hieronder beschrijf ik de verschillende fasen in mijn plan van aanpak;

een overzicht van de verschillende fasen is te vinden in tabel 3. In de weergave van de onderzoeksresultaten (in tabel 3, hoofdstukken 4 en 5, en alle bijlagen) is in de tabellen en grafieken is steeds dezelfde kleur voor elke fase gebruikt: fase 1a wit, steeds donkerder tot fase 3 donker grijs.

Onderzoeksfasen

Fase 1a. Ik wil meten hoe de beginsituatie is voor de docenten ten aanzien van hun kennis over ADD en hun vaardigheden naar Tom toe. Bij Tom wil ik meten hoe hij de situatie ervaart; vindt hij dat er een probleem is? Wat zou hij willen veranderen? Ziet hij oplossingen? Hoe vaak komt hij tot werken?

Ik ga dit meten op de volgende manier. Aan het begin van mijn onderzoek ga ik lesobservaties houden bij een les van mijn collega's (die Tom lesgeven) en laat ik mijn eigen les observeren. Dit doe ik door middel van door mij opgestelde lesobservatieformulieren (bijlage IV-a). Hierbij worden aantallen negatieve en positieve opmerkingen, gerichte vragen en constructieve opmerkingen van leerkrachten naar Tom toe bijgehouden, en wordt gekeken hoeveel minuten / keren Tom tot werken komt.

Om de beginsituatie nog beter in kaart te brengen zal ik ook met Tom (zie bijlage IV-b) en met mijn collega's (zie bijlage IV-c) afzonderlijk een kort interview houden waarin ik o.a. met schaal- en open vragen in kaart ga brengen hoe de situatie voor hen is op het gebied van kennis, vaardigheden en om te zien wat Tom ervaart van de aandacht die hij in de les krijgt.

Fase 1b. Tevens wil ik meten of na het geven van mijn voorlichting iets is veranderd bij de docenten ten aanzien van hun kennis over ADD en wellicht over hun handelen / vaardigheden ten aanzien van Tom.

Ik ga dit meten op de volgende manier. Na het observeren van deze beginsituatie geef ik mijn collega's een voorlichting over ADD (zie bijlage III-a). Voorafgaand aan deze voorlichting laat ik hen een vragenlijst (zie bijlage V-d) invullen over hun kennis en vaardigheden ten aanzien van iemand met ADD. Een week na de voorlichting laat ik hen opnieuw deze vragenlijst invullen. Dit zal me helpen deelvragen 1 en 2 te beantwoorden.

Na de voorlichting geef ik de collega's een handleiding (zie bijlage III-b) die zij gaan gebruiken in de lessen aan Tom. Uiteraard gebruik ik deze handleiding zelf ook in de lessen die ik Tom geef. In de tussentijd geef ik mijn collega's advies en / of meer informatie over ADD, als dat nodig zou zijn.

Fase 2. Tussentijds wil ik meten of er veranderingen te zien zijn in de lessen die aan Tom worden gegeven door middel van de door mij geschreven handleiding. Gaan docenten anders met hem om? Komt Tom vaker tot werken?

Om dit te meten ga ik na zes weken opnieuw lesobservaties uitvoeren (inclusief mijn eigen les).

Fase 3. Als laatste wil ik meten of er iets veranderd is bij de docenten ten aanzien van hun kennis over ADD en hun vaardigheden naar Tom toe. Zijn deze veranderingen duidelijk meetbaar tijdens de lessen? En bij Tom wil ik meten of er voor hem iets is veranderd, komt hij bv. vaker en langer tot werken? Wat vindt hij daar zelf van? Hoe gaan docenten met hem om?

Ik ga dit meten door na twaalf weken voor de derde keer lesobservaties uit te voeren. Ik zal ook weer korte interviews afnemen om te zien aan de hand van de schaalvragen, of de situatie is veranderd voor mijn collega's en Tom.

Na analyse van deze data (in hoofdstuk 5) hoop ik hiermee dan deel- en hoofdvragen te kunnen beantwoorden.

Methode van observatie (v)	(>) Fase van onderzoek	Fase 1a (begin onderzoek)	Fase 1b (na eerste lesobservaties)	Fase 2 (na 6 weken)	Fase 3 (na 12 weken)
Periode (2011)		Januari	Februari	Maart	April
Lesobservaties		Tom 3 leerkrachten	-	Tom 3 leerkrachten	Tom 3 leerkrachten
Korte interviews (schaalvragen)		Tom 2 leerkrachten	-	-	Tom 2 leerkrachten
Vragenlijst ADD		2 leerkrachten	2 leerkrachten	-	-
Voorlichting en handleiding ADD		-	2 leerkrachten	-	-

Tabel 3. Overzicht van betrokkenen, observatiemethoden en fasen van onderzoek.

Datapresentatie

De formats van de formulieren waarmee ik gegevens heb verzameld, zijn te vinden in bijlage Va-Vd.

In hoofdstuk 4 zal ik de meetgegevens presenteren, en daarmee inzichtelijk proberen te maken, op de volgende manieren:

Lesobservaties: In bijlage IVa en paragraaf 4.2 ga ik de lesobservaties van onderzoeksfases 1, 2 en 3 in een tabel naast elkaar zetten: de aantallen negatieve en positieve opmerkingen van leerkrachten, het aantal gerichte en / of constructieve opmerkingen, en hoeveel minuten / keren Tom tot werken komt. Hierdoor zou het mogelijk moeten zijn te zien of er al of niet een verandering is opgetreden. Misschien is er wel een verandering opgetreden, maar is die niet zichtbaar, en dus niet uit de

observaties af te leiden. In dat geval zouden de interviews iets kunnen laten zien:

Korte interviews: In bijlagen IVb en IVc en paragraaf 4.2 ga ik de antwoorden op de schaal- en open vragen van de interviews tijdens onderzoeksfases 1 en 3 ook in een tabel naast elkaar zetten. Uit het vergelijken van de antwoorden van de interviews van de verschillende fases zou een “gevoelde” verandering naar voren kunnen komen, die mogelijk niet uit lesobservaties gebleken zou zijn.

Vragenlijst ADD: In bijlage IVd en paragraaf 4.2 ga ik de antwoorden op de vragenlijsten ADD voor (onderzoeksfase 1a) en na (onderzoeksfase 1b) de voorlichting over ADD in een tabel naast elkaar zetten. Uit het vergelijken van de antwoorden zou meer kennis en een beter begrip van ADD naar voren kunnen komen.

Analyse van onderzoeksgegevens

In hoofdstuk 5 zal ik de data analyseren. Lijkt er een verandering te zijn opgetreden? Wat voor verandering? Vooral bij Tom of bij de docenten? Is de verandering vaag of duidelijk? Ziet iedereen dezelfde verandering? Lijkt de verandering blijvend te zijn of tijdelijk? Dit zal ik doen aan de hand van de beantwoording van de deelvragen, zoals ik al heb aangegeven in de alinea over onderzoeksfases (vóór tabel 3), waarna ik de hoofdvraag zal beantwoorden.

Mocht er uit de analyse van de drie verschillende methodes (lesobservaties, interviews met Tom en leerkrachten) geen verandering naar voren zijn gekomen, dan is het duidelijk dat mijn voorlichting (aan collega's) en handleiding niet geholpen hebben. Als mijn voorlichting niet duidelijk was geweest, dan zou dat in onderzoeksfase 1b al duidelijk geworden zijn, door vergelijking van de vragenlijst aan mijn collega's voor en na de voorlichting. Mochten er uit de verschillende methodes verschillende uitkomsten naar voren komen, dan zou ik kunnen besluiten de methode die het duidelijkst resultaat gaf, nog een keer te herhalen. Omdat de verschillende methodes elkaar zouden moeten aanvullen bij de beantwoording van de deelvragen, hoop ik dat het niet nodig is, één van de methodes te herhalen.

3.4 Ethische overwegingen

Aan de hand van de zes principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek, zoals die beschreven worden in mediatheek van Fontys (Boerman, 2008) zal ik reflecteren op mijn de opzet van mijn onderzoek.

1. vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Zoals ik al gemeld had in paragraaf 3.3, is één van de eerste stappen in dit onderzoek het vragen aan de leerling en zijn ouders om toestemming, en mijn collega's en de school om hun medewerking. Alle betrokkenen zijn geanonimiseerd: de naam van de leerling zoals die voorkomt in dit verslag is niet zijn echte naam, mijn collega's worden in dit verslag aangeduid met een letter en de naam van de

school houd ik buiten de tekst (maar in de bijlage wordt hij wel genoemd, omdat ik anders de achtergrond niet kan schetsen).

2. zorgvuldigheid en nalatigheid

Ik zal de verzamelde gegevens, en dan met name de antwoorden op interviews en de lesobservaties, letterlijk weergeven in de bijlagen, zodat de lezer steeds terug kan grijpen op deze basis, bij onduidelijkheid of twijfel aan de interpretatie.

Tevens zal ik de betrokkenen om een reactie vragen op de uitkomsten van het onderzoek op basis van de verzamelde data. Dit zal ik weergeven in paragraaf 4.2.

3. volledigheid en selectiviteit

Zoals al genoemd onder 2 (hierboven), zal ik ook de gegevens die me niet uitkomen, opnemen in de bijlagen.

4. concurrentie en collegialiteit

Ik zal mijn onderzoek en dat van hen bespreken met mijn critical friends, en me aan de gemaakte afspraken houden.

5. publiceren, auteurschap en geheimhouding

Mocht publicatie van dit onderzoek ter sprake komen, dan zie ik daar geen bezwaar tegen; ik zal dan de anonimiteit van de betrokkenen extra waarborgen.

6. onderzoek in opdracht

Mijn werkgever (de school waar dit onderzoek zich afspeelt) is op de hoogte van mijn onderzoek en ik zal hem informeren over de uitkomsten van het onderzoek.

3.5 Korte terugblik

In dit hoofdstuk heb ik geprobeerd mijn onderzoek vorm te geven en te plannen.

Uiteraard begrijp ik dat onderzoeken nooit geheel volgens plan verlopen, zeker bij een kwalitatieve meervoudige gevalsstudie, waarbij je te maken hebt met een kleine groep mensen. Wanneer de inbreng van één van hen niet voldoet aan de verwachtingen, heeft dat grote invloed op de uitkomst van een onderzoek. Ik heb ervoor gekozen wél zo'n onderzoek te doen omdat dit waardevolle persoonlijke inzichten kan geven in de benadering en omgang met een individuele leerling. Dit past bij de manier waarop we bij ons op school en binnen de pilot werken.

Hoofdstuk 4: Datapresentatie

4.1 Inleiding

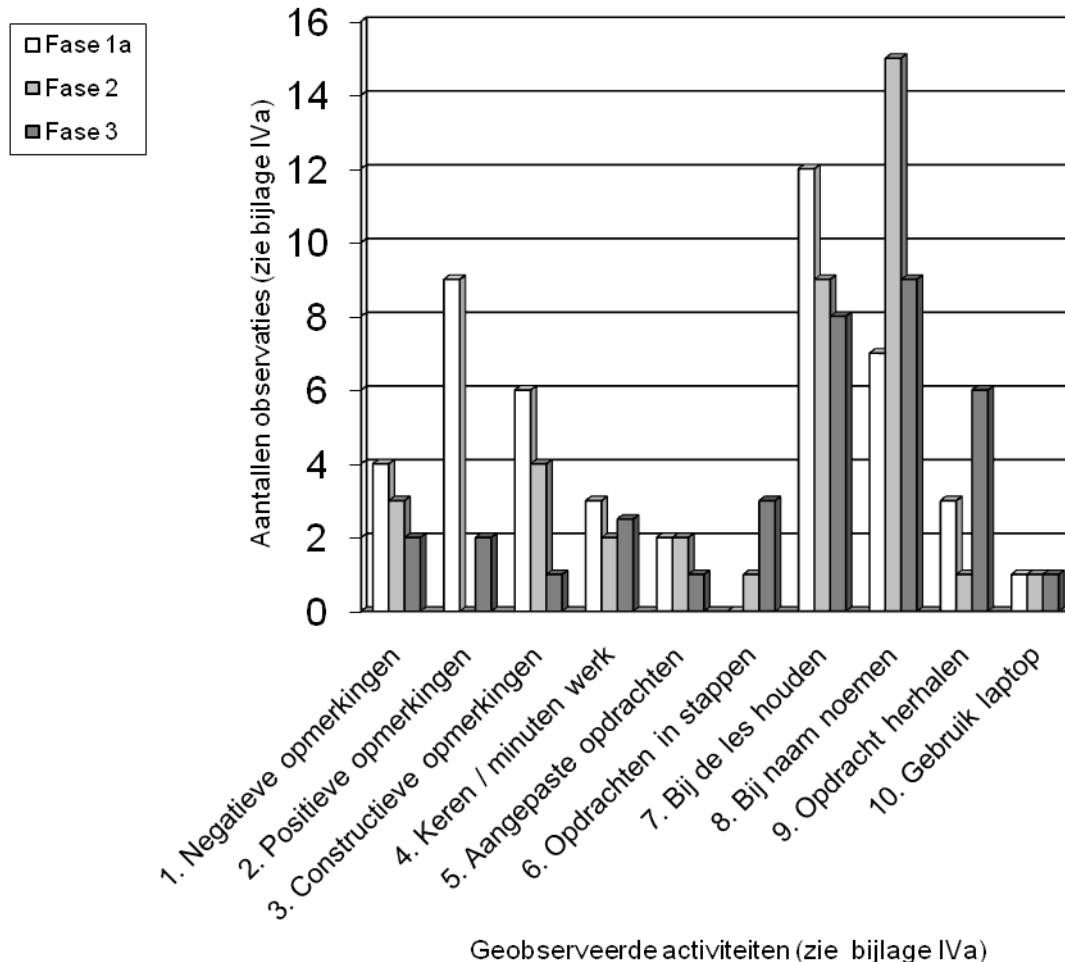
In dit hoofdstuk zal ik een samenvatting van de data presenteren, zoals ik die verzameld heb tijdens het onderzoek. De data zelf zijn te vinden in bijlage IVa-d. In paragraaf 4.2 geef ik in de vorm van grafieken een samenvatting van de lesobservaties (grafieken 1a en 1b), de interviews met Tom (grafiek 2), de interviews met de leerkrachten (grafiek 3), en de vragenlijst ADD (grafiek 4). Bij alle vier de grafieken geef ik een samenvatting van de data en de trends die daarin te onderscheiden zijn. De dieper gaande presentatie van de data volgt in hoofdstuk 5. In het kader van een kwalitatieve meervoudige gevalsstudie als deze, is het lastig gegevens kwantitatief weer te geven, om conclusies te kunnen trekken. In paragraaf 4.1 is dit wel gebeurd, maar ik realiseer me dat dit soms wat kunstmatig is. In hoofdstuk 5 probeer ik zo veel mogelijk te verwijzen naar de originele data.

Na het verzamelen van de data heb ik de betrokkenen gevraagd om feedback op het onderzoek en de resultaten daarvan. Hun feedback is te vinden in aan het einde van paragraaf 4.2.

Dit onderzoek is in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.2) beschreven als een meervoudige gevalsstudie: door na te gaan of het gedrag verandert na de start van de aangepaste benadering, kunnen voorzichtige conclusies worden getrokken over het resultaat van de aangepaste benadering. Dit lukt alleen als het te verbeteren gedrag gemeten of geteld kan worden; zoals al aangegeven hierboven, is dat in dit geval soms wat kunstmatig. Hoe meet je het antwoord op interviewvraag 7 aan Tom: Houden de leerkrachten je genoeg bij de les? Dat meten is geprobeerd door Tom twee keer die vraag te laten beantwoorden (in fase 1a, aan het begin van het onderzoek, en in fase 3, aan het eind van het onderzoek), en die twee antwoorden te vergelijken. Maar als Tom bv. de dag van het interview geen goed humeur had, beïnvloedt dat de uitslag van het onderzoek enorm. Ik heb geprobeerd die willekeurige beïnvloeding van de uitslag te ondervangen door verschillende meetmethodes te gebruiken: lesobservaties, interviews met Tom en interviews met de leerkrachten (en een vragenlijst ADD). Die methodes samen zouden dan een betrouwbaar beeld moeten kunnen geven van de resultaten van het onderzoek.

4.2 Grafieken

Grafiek 1a. Lesobservaties apart

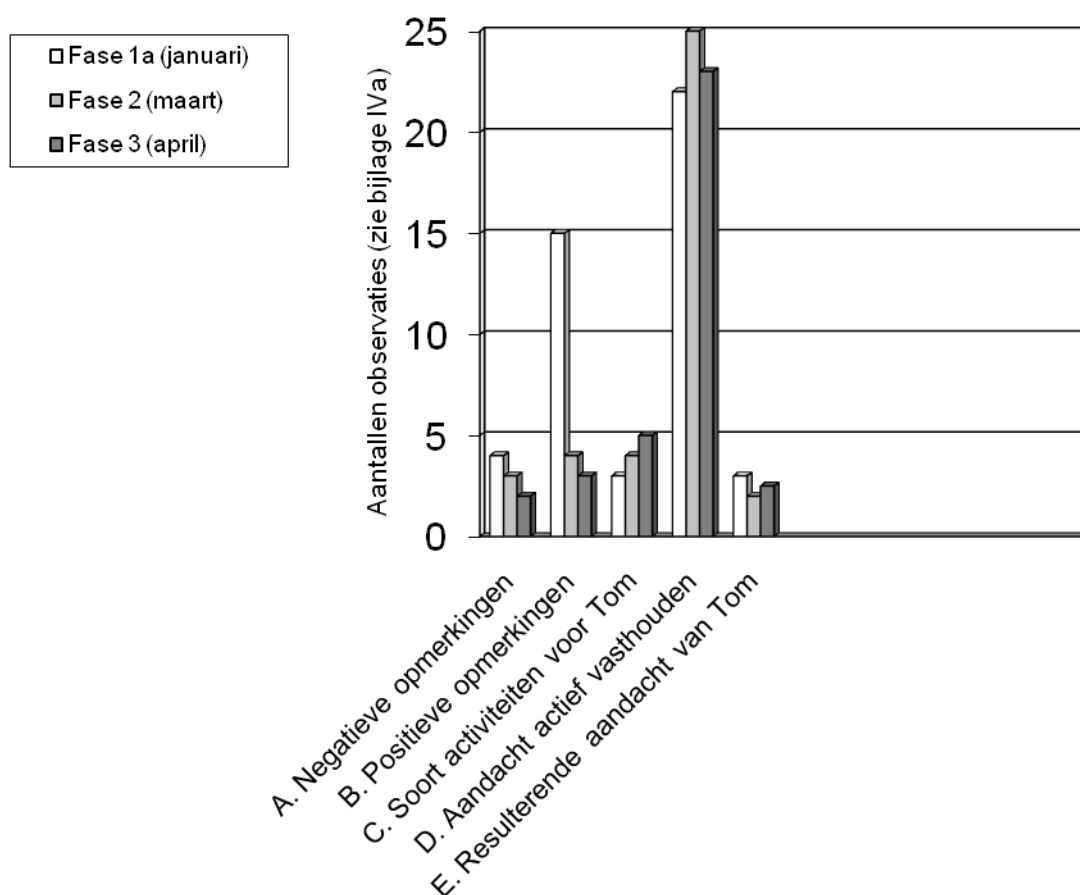


Vergelijking van de aantallen observaties tijdens de verschillende onderzoeksfases geven niet een eenduidige trend te zien. Zo neemt het aantal aangepaste opdrachten af (wat er op zou wijzen dat de leerkrachten hun aanpak niet méér op Tom hebben afgestemd), maar het aantal opdrachten in stappen toe (wat er op zou wijzen dat de leerkrachten hun aanpak wel méér op Tom hebben afgestemd). Om te zien of er tóch een trend verborgen is in de data, is getracht de geobserveerde activiteiten te groeperen in samenhangende groepen, zoals: 5 (aangepaste opdrachten), 6 (opdrachten in stappen) en 10 (gebruik laptop), die alle drie verwijzen naar C (het soort activiteiten voor Tom). In tabel 4 is weergegeven welke geobserveerde activiteiten (1-10) zijn gegroepeerd in welke groepen (A-C), waarna de gegroepeerde observaties opnieuw in een grafiek (1b) zijn gezet.

	Groepen van geobserveerde onderwerpen	Nummers van geobserveerde onderwerpen
A	Negatieve opmerkingen van leerkrachten	1
B	Positieve opmerkingen van leerkrachten	2, 3
C	Soort activiteiten voor Tom	5, 6, 10
D	Aandacht van Tom actief vasthouden	7, 8, 9
E	Resulterende aandacht van Tom	4

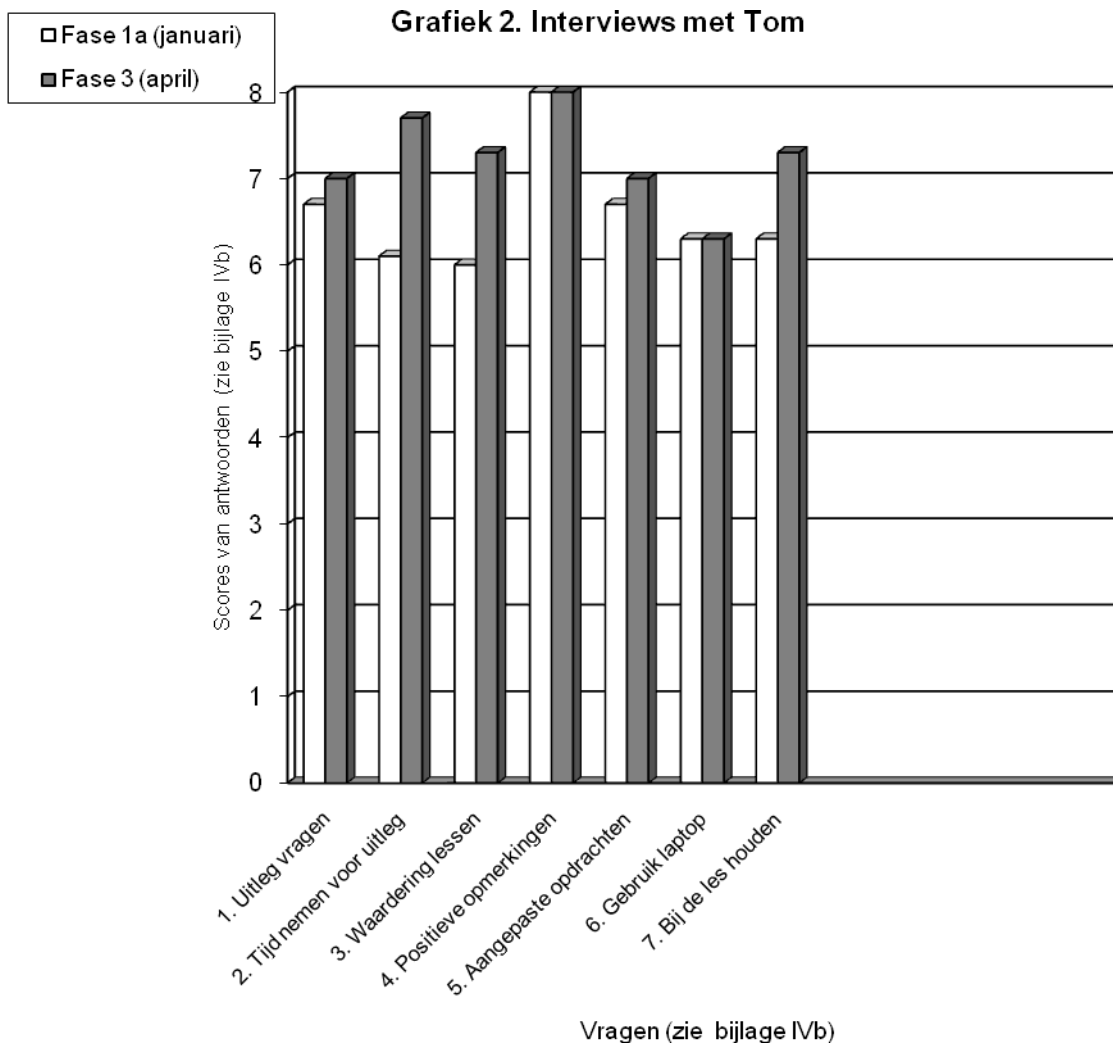
Tabel 4. Groepering van geobserveerde onderwerpen

Grafiek 1b. Lesobservaties gegroepeerd

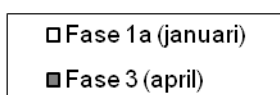


Geobserveerde en gegroepeerde activiteiten (zie bijlage IVa)

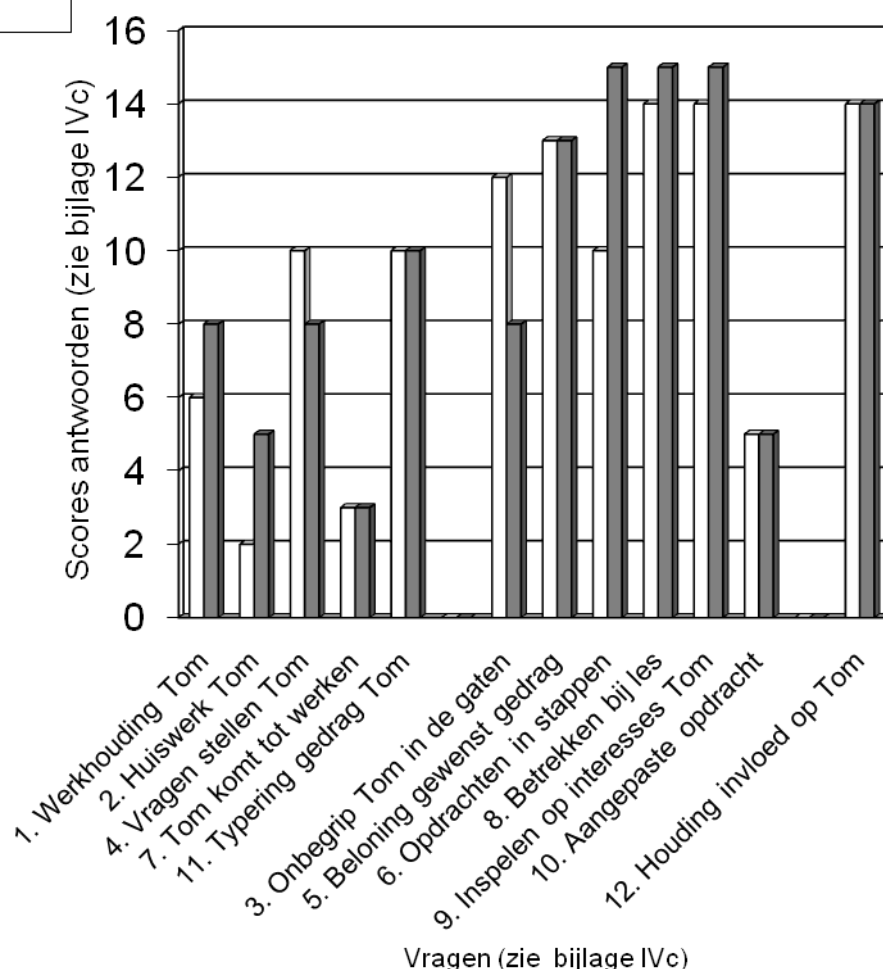
Ook uit grafiek 1b is, net als uit grafiek 1a, niet een duidelijke trend te zien: negatieve opmerkingen (van leerkrachten naar Tom) (A) nemen af, maar positieve opmerkingen (B) ook. Leerkrachten passen het soort activiteiten (C) meer aan aan Tom, en proberen iets meer zijn aandacht actief vast te houden (D), maar de resulterende aandacht van Tom (E) blijft vrijwel gelijk.



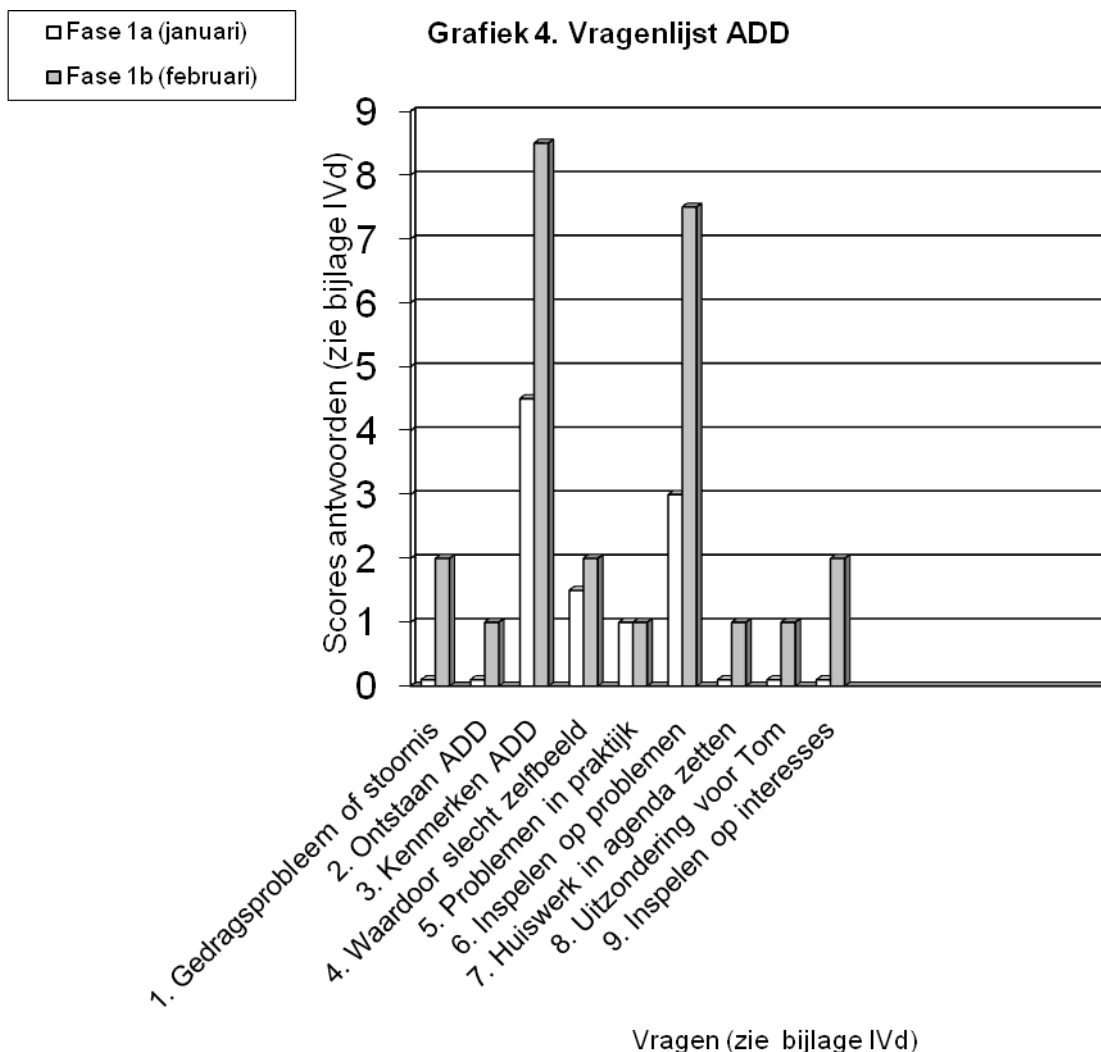
In bovenstaande grafiek is duidelijk te zien dat Tom de lessen van de leerkrachten hoger waardeert nadat ze de voorlichting over ADD hebben gevolgd, en de handleiding hebben geprobeerd te volgen. Het zijn geen spectaculaire toenames, maar wel een toename op alle vlakken.



Grafiek 3. Interviews leerkrachten



In bovenstaande grafiek zijn de vragen gegroepeerd; links staan de vragen aan de leerkrachten over Tom zijn gedrag, middenin staan de vragen aan de leerkrachten over hun eigen gedrag, en helemaal rechts een vraag aan de leerkrachten over de interactie tussen beiden. Uit de vragen over Tom en zijn gedrag (1, 2, 4, 7, 11) blijkt dat de leerkrachten zijn werkhouding (1) en huiswerk (2) hoger waarderen dan eerst, maar dat zijn resulterende gedrag (7 en 11) niet veranderd is. Uit de vragen over het eigen gedrag van de leerkrachten (3, 5, 6, 8, 9, 10) blijkt dat de leerkrachten hun best doen om Tom zijn gedrag te beïnvloeden met opdrachten in stappen (6), hem actief te betrekken bij de les (8) en inspelen op zijn interesses (9), maar dat ze (nog) tekort schieten in het in de gaten hebben als Tom iets niet begrijpt (3). Hierdoor is mogelijk het netto effect op Tom zijn gedrag (7, 11) (nog) niet meetbaar. De leerkrachten denken nog in dezelfde mate dat hun houding van invloed is op het gedrag van Tom (12).



In bovenstaande grafiek is duidelijk te zien dat de leerkrachten, op deze korte termijn, een grotere kennis over ADD hebben gekregen door de voorlichting over ADD.

Feedback van Tom op de resultaten van het onderzoek

Tom gaf hierbij aan dat hij een verbetering heeft opgemerkt in de houding van de leerkrachten naar hem toe. Hij heeft ervaren dat er meer begrip voor zijn stoornis is. Wat Tom mist is een les die meer aangepast is aan zijn interessegebied, namelijk computers. Ook het gebruik van de laptop is niet toegenomen. Tom ervaart dat de aandacht die hij krijgt afhankelijk is van de aandacht die medeklasgenoten vragen van de leerkracht. Wanneer de aandacht voor hem minder is, komt hij minder tot werken. Tom denkt meer tot werken te kunnen komen op zijn laptop wanneer er goede digitale boeken beschikbaar zouden zijn.

Feedback van de leerkrachten op de resultaten van het onderzoek

Samenvattend geven de leerkrachten terug dat zij meer kennis hebben over ADD na het meedoen aan het onderzoek. Deze kennis heeft bijgedragen aan meer begrip voor Tom zijn werkhouding. Wat de leerkrachten als lastig ervaren is de één-op-één

aandacht die de handleiding van hen vraagt voor Tom. In de praktijk, met meerdere leerlingen met verschillende problematiek, blijkt dit niet altijd haalbaar te zijn. Ook het inspelen op de interesses van Tom en zijn laptopgebruik is niet altijd mogelijk. Ondanks een lichte vooruitgang in de werkhouding en huiswerkhouding van Tom, blijkt op dit moment dat het volgen van onderwijs Tom zeer zwaar valt. Hij komt niet goed mee op TL-niveau en de verwachting is dat dit op BL-niveau niet veel beter zal gaan. E.e.a. is gerelateerd aan het gedrag van Tom en niet aan zijn niveau.

Hoofdstuk 5: Analyse

5.1 Inleiding

In paragraaf 5.2 zal ik de onderzoeksdata, zoals die in hoofdstuk 4 zijn gepresenteerd, analyseren. In paragraaf 5.3 zal ik terug grijpen naar hoofdstuk 2, waarin ik mijn onderzoek had gesitueerd tegen de achtergrond van bestaande theorieën. In paragraaf 5.4 zal ik proberen eerst de deelvragen en dan de onderzoeksvraag te beantwoorden, zoals ik die had geformuleerd in hoofdstuk 1.

5.2 Analyse onderzoeksdata

Uit de *vragenlijst ADD* (hoofdstuk 4: grafiek 4, en bijlage IVd) blijkt dat de leerkrachten op korte termijn meer kennis van ADD hebben opgedaan. Dat die kennis ook op wat langere termijn is blijven hangen blijkt uit de lesobservaties: zo gingen de leerkrachten meer aangepaste en in kleine stappen opgeknipte opdrachten aan Tom aanbieden, zoals ter sprake was gekomen in de voorlichting over ADD.

Uit de *lesobservaties* (hoofdstuk 4: grafieken 1a en 1b, en bijlage IVa) blijkt niet heel duidelijk dat er gedurende het onderzoek op verschillende manieren geprobeerd is Tom aan het werk te krijgen. Het aantal negatieve opmerkingen (A) door de leerkrachten is wel afgenomen, maar het aantal positieve en constructieve opmerkingen (B) is ook afgenomen. Het totale aanbod van aangepaste en in kleine stappen opgedeelde opdrachten is wat (van 2 naar 3) toegenomen, waaruit blijkt dat de leerkrachten wel concrete stappen hebben genomen, maar het gebruik van de laptop is hetzelfde gebleven (C). De pogingen om de aandacht van Tom actief vast te houden is vrijwel gelijk gebleven (D). De resulterende tijd dat Tom tot werken komt (E) is logischerwijze dan ook vrijwel gelijk gebleven.

De reden waarom uit de lesobservaties nauwelijks blijkt dat Tom beter tot werken komt, kan worden verklaard op twee manieren:

1. Er is geen verbetering tot stand gekomen.
2. De observaties zijn te incidenteel tijdens de les, en er zijn te weinig lessen geobserveerd, om statistisch significante uitspraken te kunnen doen.

Om een uitspraak te kunnen doen over het mogelijk effect dat de voorlichting en handleiding over ADD hebben gehad, moet ook gekeken worden naar wat de leerkrachten bij zichzelf denken te observeren. Hiervoor moet gekeken worden naar de interviews met de leerkrachten.

De vragen uit de *interviews met de leerkrachten* (hoofdstuk 4: grafiek 3, en bijlage IVc) zijn in grafiek 3 gegroepeerd in vragen over het gedrag van Tom, vragen over

het gedrag van de leerkrachten en een vraag over de interactie tussen Tom en de leerkrachten. Hieruit blijkt dat leerkracht A sinds de voorlichting over ADD bij zichzelf een verbetering ziet in het herkennen van onbegrip bij Tom (vraag 3) en het aanbieden van opdrachten in korte en duidelijke stappen aan Tom; in andere opzichten ziet zij geen verbetering (vragen 8, 9, 10) bij zichzelf. Leerkracht B ziet op een paar vlakken een lichte vooruitgang (vragen 6 en 8), maar op andere vlakken geen verbetering (vragen 5, 9, 10) of zelfs achteruitgang (vraag 3). Leerkracht A ziet duidelijk vooruitgang bij Tom (vragen 1 en 4) en voor het overige geen vooruitgang (vragen 2, 7, 11, 12). Leerkracht B ziet alleen vooruitgang in het huiswerk van Tom (vraag 2), op de meeste vlakken geen vooruitgang (vragen 1, 7, 11, 12), en ziet bij Tom zelfs dat hij minder vragen stelt als hij iets niet begrijpt (vraag 4). Hieruit blijkt duidelijk dat de houding van Tom door verschillende leerkrachten verschillend beoordeeld wordt; in paragraaf 4.1 (inleiding tot de datapresentatie) is al verwezen naar de invloed van willekeur in een onderzoek met slechts een paar personen.

Daarom is het essentieel om nu als laatste te analyseren wat de hoofdrolspeler van dit onderzoek zelf vindt van hoe de leerkrachten hem benaderen en hoe hij zelf functioneert. Uit de *interviews met Tom* (hoofdstuk 4: grafiek 2, en bijlage IVb) blijkt dat Tom bij leerkrachten A, B en C alleen vooruitgang ziet of stilstand, maar nergens achteruitgang. Vooral bij leerkracht A ziet Tom dat ze meer tijd neemt om dingen uit te leggen als hij iets niet begrijpt, en ook haar lessen beoordeelt hij hoger (vraag 3). Ook leerkracht B neemt meer tijd voor Tom (vraag 2) en haar lessen beoordeelt hij hoger (vraag 3).

Bovendien zegt Tom zelf bij leerkrachten A en B eerder om uitleg te vragen als hij iets niet begrijpt (vraag 1). Dat zou voor een jongen met ADD een enorme stap zijn, en aangeven dat de in dit onderzoek geteste methode op deze schaal resultaat kan hebben.

5.3 Terugkoppeling naar theorie

Inclusie (paragraaf 2.4): hier werd de mogelijkheid beschreven dat, als de handleiding zou werken, het in theorie mogelijk zou moeten kunnen zijn om ook binnen het regulier onderwijs met deze handleiding leerlingen met ADD te begeleiden. Dit zou inclusie ook voor leerlingen met ADD een optie moeten kunnen maken. In paragraaf 4.1 komt naar voren dat de één-op-één begeleiding door leerkrachten niet haalbaar is, zelfs niet binnen het speciaal onderwijs. Hieruit zou je kunnen concluderen dat inclusie niet gaat werken voor Tom zoals in paragraaf 2.4 werd verondersteld.

Internationalisering (paragraaf 2.5):

Als de huidige Nederlandse regering de bezuinigingen op passend onderwijs doorvoert, zouden de zelfde problemen kunnen ontstaan als in het Verenigd

Koninkrijk, waar de LEA (Local Education Authorities) onder andere moeite bleken te hebben met het voorzien in adequate ondersteuning van leerlingen met gedragsproblemen. Als Tom in het Verenigd Koninkrijk op school had gezeten, had hij niet de adequate ondersteuning gekregen, die hij op zijn school in Nederland wel kan krijgen. Als Tom in het regulier onderwijs zou zitten, zou ook de ambulante begeleiding Tom niet genoeg aandacht kunnen geven. De Local Education Authorities bleken die ondersteuning ook niet te kunnen geven. In het kader van de huidige geplande bezuinigingen zou in Nederland de ondersteuning die ambulante begeleiding biedt waarschijnlijk alleen maar minder worden en de klassen groter.

Ik had in hoofdstuk 2 vier *theoretische benaderingen* (paragraaf 2.3) uitgewerkt, waarvan ik dacht dat de gedragstheoretische en de oplossingsgerichte benadering de grootste kans op succes bij Tom zouden hebben, omdat ze beiden positieve beloning als onderdeel van gedragsverandering in zich dragen. Bij de beschrijving van de *gedragstheoretische* benadering werd de vraag gesteld of de werkhouding en het gedrag van Tom omgebogen zou kunnen worden door middel van positieve beloning. Er werd daar ook al de twijfel geuit dat de gedragstheoretische benadering bij Tom mogelijk niet zinvol zou zijn, omdat bij iemand met ADD het remsysteem te sterk ontwikkeld is, waardoor er te weinig wordt gereageerd op prikkels. Uit de gepresenteerde data (hoofdstuk 4, bijlage IV) blijkt dat de leerkrachten niet een vooruitgang hebben geboekt in het expliciet belonen van gewenst gedrag. Dit kwam wel in de voorlichting en de handleiding ADD (kort) ter sprake, maar daar is mogelijk in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten te weinig tijd voor geweest en / of genomen. Toch is duidelijk te zien (grafiek 2) dat Tom de lessen van de leerkrachten hoger waardeert nadat ze de voorlichting over ADD hebben gevolgd, en de handleiding hebben geprobeerd te volgen. Mogelijk ligt dat niet in de beloning van gewenst gedrag maar in een ander aspect dat de leerkrachten hebben opgepikt uit de voorlichting en handleiding. Dit zou een aspect kunnen zijn dat niet geobserveerd is: door de aandacht voor ADD en voor Tom zou het kunnen zijn dat de leerkrachten meer open staan voor Tom, zonder dat direct te uiten in concrete acties of woorden. Dat zou Tom toch opgepikt kunnen hebben en dat gevoeld hebben als beloning voor gewenst gedrag.

Bij de bespreking van de *oplossingsgerichte* benadering werden de grondbeginselen genoemd, waarvan ik de belangrijkste hieronder herhaal:

1. Als iets effect heeft, doe het dan vaker.
2. Als iets niet werkt, doe dan iets anders
3. Problemen en oplossingen zijn niet altijd direct aan elkaar gerelateerd.

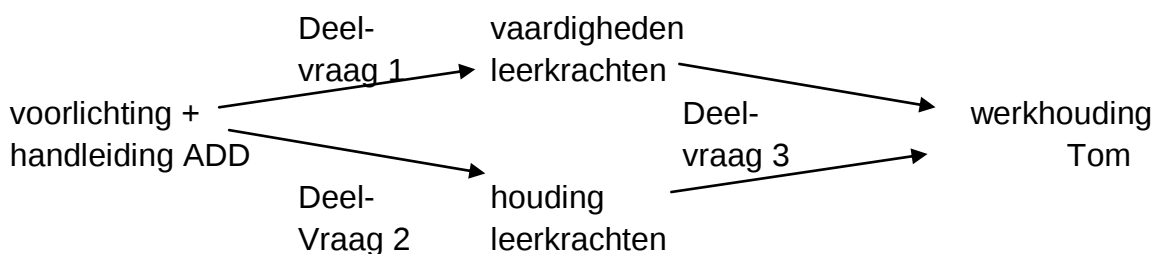
In de benadering van Tom gingen (voor ik mijn onderzoek startte) een aantal zaken niet goed; het was nodig om iets anders te gaan doen (tweede uitgangspunt). Daarom besloot ik Tom als uitgangspunt van mijn onderzoek te nemen. In de voorlichting en handleiding ADD heb ik voor mijn collega's een aantal activiteiten en benaderingen voorgesteld, waarvan ze een aantal hebben overgenomen. Een van

de resultaten is dat Tom de lessen van de leerkrachten hoger waardeert nadat ze de voorlichting over ADD hebben gevolgd, en de handleiding hebben geprobeerd te volgen (paragraaf 4.2, grafiek 2). Ondanks het feit dat niet helemaal duidelijk is welk element van de nieuwe benadering hier het belangrijkste is geweest (derde uitgangspunt), blijkt uit het positieve resultaat toch dat het heeft gewerkt; volgens de oplossingsgerichte methode zou met deze benadering dan ook doorgegaan moeten worden (eerste uitgangspunt).

Eigenlijk heb ik mijn onderzoeksvraag opgesteld vanuit de oplossingsgerichte benadering: de hoofdvraag vraagt naar de werking van een mogelijke oplossing. Hier zal ik in de volgende paragraaf op terugkomen.

5.4 Beantwoording onderzoeksvragen

Bij het beantwoorden van de deelvragen kwam ik er achter dat deelvragen 2 en 4 niet afzonderlijk beantwoord konden worden. Uit de verzamelde gegevens was niet duidelijk af te leiden of de resultaten te danken waren aan de opgedane kennis of de verworven vaardigheden. Daarom heb ik er voor gekozen ze samen te voegen. Bovendien bleek deelvraag 1 vrijwel identiek te zijn aan de hoofdvraag. Daarom heb ik deelvraag 1 geschrapt. De samenhang tussen de nieuwe deelvragen en hoofdvraag kunnen in het onderstaande schema weergegeven worden:



De hoofdvraag verwijst naar het hele proces.

Deelvraag 1. Wat is het effect op de vaardigheden van de leerkrachten A, B, C van de kennis in de door mij geschreven voorlichting en handleiding en daaruit voortvloeiende interventies?

Uit grafiek 4 blijkt dat de kennis van de leerkrachten, in ieder geval op korte termijn, is toegenomen. Met betrekking tot de vaardigheden: uit de lesobservaties (grafieken 1a en 1b) blijkt dat de leerkrachten vooruitgang hebben geboekt in het aanbieden van aangepaste en in stukken opgedeelde opdrachten aan Tom. Het actief vasthouden van Tom zijn aandacht is netto niet verbeterd. Samenvattend kan geconcludeerd worden dat het effect op de vaardigheden niet groot maar wel meetbaar is.

Deelvraag 2. Wat is het effect op de houding naar Tom toe van de extra verworven kennis over ADD?

Het aantal negatieve opmerkingen is afgenomen, maar het aantal positieve / constructieve opmerkingen ook, dus daar is netto geen vooruitgang geboekt. Ook het inspelen op zijn interesses is niet verbeterd. Samenvattend kan geconcludeerd worden dat het effect op de vaardigheden (nog) niet significant meetbaar is.

Deelvraag 3. Heeft de nieuwe (kennis en) benaderingswijze naar Tom toe door leerkrachten effect op de werkhouding van Tom in de klassensituatie?

De tijd dat Tom aan het werk is in de klassensituatie is niet meer (of minder) geworden. De werkhouding van Tom en zijn huiswerk is verbeterd, ondanks dat hij niet (significant) meer tot werken komt. De leerkrachten (zagen en) zien het belang van hun houding in voor de werkhouding van Tom. Tom waardeert de lessen meer en ziet dat de leerkrachten hem beter bij de les houden.

Hoofdvraag. Wat is het effect op het gedrag en de werkhouding van Tom, van de door mij geschreven handleiding en daaruit voortvloeiende interventies door leerkrachten?

Gebaseerd op de antwoorden op de deelvragen, kan nu de hoofdvraag beantwoord worden. Met in het achterhoofd de opmerkingen over de meetbaarheid (paragraaf 4.1), kan er voorzichtig gesteld worden dat de gehele aanpak, zoals die binnen dit onderzoek is gestart, een positief effect heeft op de werkhouding van Tom; hierbij kan niet een van elementen van de aanpak afzonderlijk verantwoordelijk gesteld worden voor het positieve resultaat. Hierbij kan aangesloten worden op de oplossingsgerichte methode, en zijn er te weinig harde bewijzen gebonden voor de toepasbaarheid van de gedragstheoretische benadering op deze leerling met ADD.

In paragraaf 1.3 had ik het volgende gewenste resultaat geformuleerd.

“Mijn doel is bereikt als uit het onderzoek naar voren is gekomen of Tom een actievere werkhouding en huiswerkhouding heeft gekregen naar aanleiding van de door mij opgestelde handvatten en de daaruit voortvloeiende interventies door leerkrachten. Uit het onderzoek moet ook blijken of de kennis over ADD die ik de betrokken leerkrachten heb bijgebracht heeft bijgedragen aan actievere werkhouding en huiswerkhouding van Tom.” Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat dit doel is bereikt. Dit onderzoek zou over een langere periode, met meer leerkrachten en wellicht met meerdere leerlingen uitgevoerd moeten worden om deze conclusie zonder voorbehoud te kunnen trekken.

Hoofdstuk 6: Aanbevelingen, reflectie, toekomst

6.1 Aanbevelingen

1. Voor een leerling als Tom zou (in lijn met de oplossingsgerichte methode) een eigen traject uitgestippeld moeten (kunnen) worden wanneer blijkt dat de leerling uit dreigt te vallen in het onderwijs.
2. In het specifieke geval van Tom zijn daar mogelijkheden voor in de vorm van bijvoorbeeld een externe stage of bij het aan zijn school gelieerde ROC. Voor Tom zou een lager niveau geen optie zijn omdat de resultaten die hij behaalt te maken hebben met zijn gedrag en niet met zijn niveau.
3. Dit onderzoek zou aan waarde winnen als er in volgende onderzoeken opvolging aan wordt gegeven, in de vorm van bijvoorbeeld: handleiding en voorlichting ADD aan alle (ook nieuwe) collega's, een vergelijkbare handleiding en voorlichting maken voor andere beperkingen / stoornissen.
4. Er zou niet bezuinigd moeten worden op het speciaal onderwijs, en klassen moeten in ieder geval niet groter worden. Dit zorgt voor minder aandacht voor de (individuele) leerlingen terwijl meer aandacht gewenst is.

6.2 Reflectie

Competentie-ontwikkeling

Wanneer ik kijk naar het door mij ingevulde competentiedocument zie ik dat ik dit jaar vooral wilde werken aan domein 3: '(Ortho)didactisch competent in omgang met kinderen'. Ik wilde met name gaan werken aan het kopje: "*Programma's, methoden, benaderingen, kunnen toepassen die afgestemd zijn op de specifieke leercapaciteiten, en- processen / stijlen van leerlingen*". Ik denk dat dit onderzoek daar in ruime mate heeft bijgedragen. Ik heb me gefocust op één leerling waarbij ik de diepte in ben gegaan met betrekking tot een benadering / programma dat is afgestemd op de specifieke leercapaciteit / leerstijl van deze leerling. Hierbij is domein 7: 'Competent in reflectie en ontwikkeling' uiteraard ook ten volle aan bod gekomen. Ik heb ten aanzien van deze competentie vooral gekeken hoe ik het onderwijs op een planmatige manier verder kan ontwikkelen. Ik heb kritisch gekeken naar elke stap die ik zette in het onderzoek en waar nodig eerdere stappen aangepast. Ook heb ik deelgenomen aan de LOL-bijeenkomsten en heb ik de feedback van mijn critical friends ter harte genomen. Bij het uitvoeren van mijn onderzoek heb ik de rekening gehouden met de visie van onze school en mijn onderzoek hier ook op afgestemd. Ik hoop door middel van mijn onderzoek een verbetering te hebben aangebracht in het onderwijs zoals wij dat op onze school aanbieden. Door het onderzoek uit te voeren heb ik ook samengewerkt met collega's en anderen (domein 5: 'Competent in samenwerking met collega's', en domein 6: 'Competent in samenwerking met de omgeving'.); op een professionele manier heb ik gekeken naar mijn eigen onderwijsaanpak en dat van mijn collega's. Betrokkenen

heb ik vooraf, tussentijds en achteraf geïnformeerd over het verloop en de uitkomsten van het onderzoek. Hierbij heb ik ook de ouders van Tom betrokken.

Wanneer ik naar het gehele proces van mijn onderzoek kijk kan ik concluderen dat ik als professional behoorlijk gegroeid ben. Ik heb geleerd om op een gedegen manier onderzoek te doen waarbij ik rekening heb gehouden met de opbrengst voor mijn onderwijspraktijk. Ik ben gedurende het proces zeer kritisch op mezelf geweest en heb goed geluisterd naar de feedback van derden. Door het doen van dit onderzoek heb ik me gerealiseerd waarom het zo belangrijk is om als professional in staat te zijn onderzoek te verrichten, namelijk een bijdrage leveren aan het verbeteren van de praktijk, in dit geval (speciaal) onderwijs. Door het analytisch benaderen van een verlegenheids situatie ben ik gekomen tot een praktische oplossing. Hierbij moet ik wel opmerken dat dit onderzoek weer verschillende vragen oproept zoals: welke omstandigheden hebben nog meer invloed gehad op het onderzoek? Zouden de resultaten bij andere leerlingen hetzelfde zijn? Wat zou afwijken? En waardoor zou dat dan komen? Zou het uitgemaakt hebben welke docenten deelnamen aan het onderzoek? Is het voor een volgend onderzoek wenselijk meer de kwantitatieve kant op te gaan? Enzovoort enzovoort. Eigenlijk houdt het doen van onderzoek zo nooit op....

Wat ik niet had verwacht van mezelf is dat ik het erg leuk vind om zo analytisch bezig te zijn en dat ik de meerwaarde van het doen van (praktijk-) onderzoek heb ingezien. In mijn onderzoek heb ik getracht voldoende theorie te gebruiken om het onderzoek meer body te geven. Doordat ik een onderwerp heb gekozen dat bij mijn hart ligt (een kind met SEN) is het ook echt mijn onderzoek geworden. Nu na het afronden van het onderzoek voel ik me door de verworven kennis en vaardigheden, zowel op het gebied van ADD als op het gebied van onderzoek doen, meer capabel. Ook het (waar nodig en mogelijk) telkens toetsen aan de literatuur heeft mij meer 'professional' gemaakt. Ondanks dat het eindresultaat van het onderzoek niet helemaal heeft opgeleverd wat ik had gehoopt is het wel een onderbouwd resultaat.

Professionele toekomst

Concreet neem ik me voor om te blijven werken volgens de door mij opgestelde handleiding aangezien alle partijen te kennen hebben gegeven dat deze manier van werken een positief resultaat geeft. Deze handleiding ga ik ook toepassen bij andere leerlingen die hetzelfde gedrag als Tom vertonen. Interessant is om te zien of deze manier van werken bij andere leerlingen vergelijkbare of wellicht betere resultaten laat zien. Het zou zinvol kunnen zijn mijn onderzoek wat dit betreft uit te breiden (zie paragraaf 5.4).

Ook ga ik de andere collega's uit mijn team vragen om de handleiding bij deze leerlingen te gebruiken. Ik veronderstel dat er een groter effect behaald zal worden wanneer er meer leerkrachten op deze manier gaan werken.

In mijn onderzoek wordt aandacht besteed aan oplossingsgericht werken / denken. Dit is in de loop van het volgen van de opleiding GS een zienswijze geworden die in mijn bloed is gaan zitten. Ik ben ervan overtuigd dat je door op een oplossingsgerichte manier te denken en te handelen veel kunt bereiken. Ook al moet je hiervoor soms buiten je vaste (referentie-)kader stappen. Op mijn school werken we al erg oplossingsgericht maar ik denk dat het belangrijk is om hier een stapje verder in te gaan in situaties die daar om vragen, zoals Tom uit mijn onderzoek. Ik denk dat het voor hem zinvol is zijn schooltraject aan te passen en aanvulling en invulling krijgt op het gebied van zijn interesses. Dit past wellicht niet in het plaatje van het behalen van een diploma maar sluit wel aan bij zijn persoonlijke behoeften en ambities. Door het opzetten en uitvoeren van mijn onderzoek ben ik erachter gekomen dat ik me in de toekomst meer bezig wil houden met de behoeften van de individuele leerlingen met SEN.

Literatuurlijst

ADDISS Resource Centre. *Information Centre*. Binnengehaald 24/4/2011 van <http://www.addiss.co.uk/>

Advisory Centre for Education (2011). *Special Educational Needs*. Binnengehaald 24/4/2011 van http://www.ace-ed.org.uk/advice-about-education-for-parents/Special_Educational_Needs

Attention Deficit Disorder Resources. *ADHD Reading Materials*. Binnengehaald 24/4/2011 van <http://www.addresources.org/>

Baard, M. & Elst van der, D. & Leijenhorst van, M. (2008). Ongewild lastig in de puberteit en adolescentie. Inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen. Meppel: Giethoorn Ten Brink

Balans Digitaal (2010). *ADD*. Binnengehaald 15/2/2011 van <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/add>

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald x/12/2010 van: http://www.fontysmediatheek.nl/wiki/home/Bestand:Boerman%2C_R-1-._%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf

Brown, T. E. (2009). Het ADD syndroom. Een nieuwe kijk op ADHD/ADD. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Cameron, D. (16/7/2009). *How we can make life better for disabled people*. Binnengehaald op 26/12/2010 van: http://www.conservatives.com/News/Speeches/2009/07/David_Cameron_How_we_can_make_life_better_for_disabled_people.aspx.

Department for Education (2010) *Special Educational Needs (SEN): A guide for parents and carers - Revised 2009*. Binnengehaald 15/4/2011 van <http://education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00639-2008.pdf>

Ettema-Essler, A. (2009). *ADD, verdwalen in een hoofd vol prikkels*. Deventer: uitgeverij Ankh-Hermes bv

Groeneweg, B. (28/9/2010). *Inclusief onderwijs: ook iets voor Nederland?* Binnengehaald x/11/2010 van <http://www.onderwijsweb.nl/dossiers/inclusie/Pages/InclusiefonderwijsookietsvoorNederland.aspx>

Harinck, F. (2008). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Jeninga, J. (2008). Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs. Baarn: HB uitgevers

Kallenberg, T. & Koster, B. & Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn – Utrecht – Zutphen: Thieme Meulenhoff

Kim Berg, I. & Szabo, P. (2010). Oplossingsgericht coachen. Zaltbommel: Thema

LEA (7/2010). *Strategy for the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs*. HMI 737. Binnengehaald x/11/2010 van www.ofsted.gov.uk

Lieshout van, T. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten / Dieghem: Bohn Stafleu Van Loghum

March Foundation (2009). *Learning difficulties ...? Special Educational Needs ...? Emotional and Behavioural Problems ...? So what?* Binnengehaald 15/11/2010 van http://www.marchfoundation.co.uk/SoWhat_14_Final.pdf

National Association for Special Educational Needs / Nasen. *Publications*. Binnengehaald 24/4/2011 van <http://www.nasen.org.uk/publications>

Nauta, P. & Giesing, M. (2008). Achtergronden van en tips voor de omgang met leerlingen met een specifieke hulpvraag. Friesland: pc Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs.

OFSTED (1/1/1999). *SEN code of practice three years on*. Binnengehaald op 20/11/2010 van <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Inclusion/Special-educational-needs/SEN-code-of-practice-three-years-on>

Otter, M. Den (2010). *Inclusief-onderwijs*. Binnengehaald x/x/2010 van <http://www.collectief-inclusief.nl/paginas/inclusief-onderwijs.htm>

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen

Royal College of Psychiatrists (2011). *Learning disabilities*. Binnengehaald 24/4/2011 van <http://www.rcpsych.ac.uk/mentalhealthinfoforall/problems/learningdisabilities.aspx>

Stichting Kennisnet (2010). *Speciaal onderwijs*. Binnengehaald op x/11/2010 van: <http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl>

Stichting Perspectief (2010). *Een inclusieve samenleving*. Binnengehaald x/11/2010 van www.inclusie.nl

Stoornissen.nl (2004). *ADHD/ ADD: een beschrijving*. Binnengehaald 16/4/2011 van <http://www.adhd-kinderen.nl/full/adhd.php>.

Tartuffel (2010). *Acht levensfasen / ontwikkelingsfasen van de mens: Erikson*. Binnengehaald op x/11/2010 van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/34088-acht-levensfasen-ontwikkelingsfasen-van-de-mens-erikson.html>

Teaching Expertise (september 2005). *Summer madness: the rush to review SEN policy*. Binnengehaald op 25/12/2010 van <http://www.teachingexpertise.com/articles/review-sen-policy-231>

Wenning, H. & Santana, M. e.v. Klok. (2005). AD(H)D, een volwassen benadering.

Wikipedia (2010). *David Cameron*. Binnengehaald 25/12/2010 van http://en.wikipedia.org/wiki/Ivan_Cameron#cite_note-90

Windt, K. (2008) *Wat is ADD*. Binnengehaald 15/2/2011 van <http://www.levente.nl/Levente%202009/watisADD.htm>

Windt, K. (2008). *ADD, onzichtbare obstakels: zoeken naar omwegen*. Almere Enschede: Stichting ADD Nederland i.s.m. Uitgeverij Van de Berg Amsterdam: Harcourt Assessments BV

Bijlagen

Bijlage I. Achtergrondinformatie Tom

In deze bijlage wordt achtergrondinformatie gegeven over Tom, in aanvulling op paragraaf 1.1.

Tom is een jongen geboren op 10-11-1995. Hij heeft ADD en een spierziekte, HSMN type 2. Tom heeft leerproblemen, een traag werktempo en een pestverleden.

Tom is geboren na een normale zwangerschap van 42 weken. De bevalling heeft geresulteerd in een vacuüm- en tangverlossing. Tom had een apgarscore van 8. Met drie maanden werd een slappen spierspanning bij hem geconstateerd. Op de leeftijd van 3,5 jaar kwam daar een slechte motoriek bij. Tom liep los met 16 maanden.

Tom woont met zijn ouders en broer in huis. Hij heeft een ondersteunende thuissituatie.

Bijlage II. Context

In deze bijlage worden details beschreven van de context waarbinnen dit onderzoek plaats vindt, in aanvulling op paragraaf 1.2.

In bijlage II-a beschrijf ik Heliomare in het algemeen, omdat dat een kader biedt voor de onderwijssetting waarin dit onderzoek plaatsvindt. In bijlage II-b ga ik in op Heliomare en de fusie tussen Heliomare Onderwijs en stichting SKOOP, omdat die fusie en samenwerking ervoor hebben gezorgd dat de leerlingpopulatie van Heliomare veranderd is, en daarmee een verlegenheidsituatie heeft gecreëerd. In bijlage II-c beschrijf ik de leerlingzorg op Heliomare. Daarna beschrijf ik de pilot waarbinnen ik werkzaam ben (bijlage II-d) en mijn eigen werkplek (bijlage II-e).

II-a. Heliomare algemeen

Op 31 december 1906 werd de Vereeniging tot Stichting van Rooms-Katholieke Herstellingsoorden voor Longlijders en Zwakke kinderen opgericht. Deze stichting heeft besloten tot de oprichting van twee tuberculoseklinieken, waarvan Heliomare, te Wijk aan Zee, er één is. In 1935 hebben twee zusters van de kliniek Heliomare Onderwijs opgericht.

Vandaag de dag bestaat Heliomare uit de volgende onderdelen:

- Revalidatie
- Onderwijs
- REA College (RE-integratie van Arbeidsgehandicapten)

- Sport
- Zelfstandig en begeleid wonen
- Dagbesteding
- Arbeidsintegratie

II-b. Heliomare Onderwijs en de fusie met Stichting SKOOP

Heliomare Onderwijs is van oorsprong een Mytyl/Tylytschool. Dat is een school voor lichamelijk en meervoudig gehandicapte kinderen. Deze school is aangesloten bij REC3.

Door een samenwerkingsverband met ZMOK-school (Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen) Het Molenduin te Santpoort-Noord aan te gaan kan Heliomare ook onderwijs bieden aan leerlingen met een cluster 4-indicatie.

Momenteel zijn er in verhouding veel leerlingen met een cluster 4 indicatie op Heliomare. Op 180 leerlingen zijn er 50 leerlingen met een cluster 4 indicatie. Hierbij gaat het met name over leerlingen met ASS (Autistische Spectrum Stoornissen), AD(H)D (Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder), NLD (Non-verbal Learning Disorder) en NAH (Niet aangeboren Hersenletsel).

Heliomare biedt onderwijs aan leerlingen in de leeftijd van 4-18 jaar. In het Voortgezet onderwijs biedt Heliomare VMBO-Havo (Vorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs en Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) aan. Doordat de leerlingen veel school missen vanwege therapieën en /of ziekenhuisopnames is gekozen voor een extra leerjaar. Dit houdt in dat het VMBO vijf jaar duurt, Havo zes jaar. De inhoud van het onderwijs is gelijk aan het regulier onderwijs.

VMBO-TL (Theoretische Leerweg) en Havo zijn diplomagericht. VMBO-BL/Kader (Beroepsgerichte Leerweg en Kadergerichte Leerweg) is gericht op kennisoverdracht, algemeen maatschappelijke vorming en persoonlijke vorming. Bij VMBO-TL en Havo wordt het staatsexamen afgenomen en bij VMBO-BL een schoolexamen.

Heliomare werkt nauw samen met verschillende disciplines zoals: revalidatieartsen, fysiotherapeuten, ergotherapeuten, logopedisten, psychologen, GZ-psychologen, orthopedagogen, orthodidactici enz.

Binnen Heliomare Onderwijs werken ook ADL-assistenten (Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen) die verantwoordelijk zijn voor de zorg omtrent leerlingen en leerkrachtondersteuners die nauw samenwerken met vakleerkrachten.

Op 01-08-2008 is Heliomare Onderwijs een fusie aangegaan met Stichting SKOOP⁶,

⁶ De naam SKOOP is afgeleid van het Griekse woord SKOPEO dat *ik zie* of *ik kijk* betekent. (www.stichting-skoop.nl).

hierdoor is er een samenwerkingsverband ontstaan tussen verschillende Speciaal Onderwijs scholen:

- Mytyschool De Ruimte
- De Alk
- De Zevensprong
- Heliomare

Door deze fusie is er meer contact tussen de scholen onderling en kan expertise makkelijker uitgewisseld worden.

II-c. Leerlingzorg

De leerlingen op Heliomare hebben elk hun eigen hulpvraag. Zoals vermeld in Hoofdstuk 1 van mijn meesterstuk komen er leerlingen met een cluster 3- of een cluster 4 indicatie bij ons op school. Dit houdt in dat de hulpvragen zeer divers zijn. De ene leerling kan hulp nodig hebben op het gebied van lichamelijke zorg, bijvoorbeeld het verzorgen van een beademingscanule, katheter of een pegsonde terwijl een andere leerling hulp nodig heeft op het gebied van structureren, sociale vaardigheden, agressief gedrag enz.

Bij de aanmelding van een nieuwe leerling beschikken wij over een (medisch) dossier waarin veel informatie over deze leerling staat op het didactische, medische, psychologische, maatschappelijke en sociale vlak. Vaak staan er in een dergelijk dossier ook handelingsadviezen voor die leerling. Deze handelingsadviezen nemen wij ter harte en wij hebben veelvuldig contact met de school van herkomst en ouders/verzorgers om er achter te komen wat de leerling nodig heeft. Tijdens een schooljaar schrijft de mentor twee IHP's waarin verschillende leerstofgerelateerde en vakoverstijgende doelen staan. Momenteel is er op Heliomare een overgangssituatie van IHP naar ITP. Het voordeel van een ITP is dat alle gebieden waarin een leerling zich bevindt beschreven worden, ook vrijetijdsbesteding, toekomstperspectief enz.

Zodra er zich een situatie voordoet waaruit blijkt dat een leerling meer nodig heeft dan de reeds bestaande doelen en handelingsadviezen wordt een leerling door ouders en / of school ingebracht in de CvB (Commissie van Begeleiding). In deze commissie zijn ook alle leden van het OAT (Onderwijs Advies Team) aanwezig; psycholoog, maatschappelijk werk, orthodidacticus, orthopedagoog, intern begeleider evenals de teamleider en mentor.

Tijdens een CvB-vergadering wordt de hulpvraag, ingebracht door ouders en / of mentor, besproken en wordt er gekeken naar wat op dat moment de beste hulp is voor de leerling. Met deze nieuwe handelingsadviezen gaat men vervolgens aan het werk. Na een afgesproken termijn wordt geëvalueerd of de handelingsadviezen en hulp afdoende zijn geweest of dat er een vervolgtraject plaats gaat vinden.

II-d. Pilot onderbouw VSO

In het schooljaar 2009-2010 ben ik, samen met vijf collega's, een pilot gestart. Deze pilot hield in dat wij op een andere manier lesstof gingen aanbieden en de leerlingen op een andere manier tot leren konden brengen.

De uitgangspunten hierbij waren:

- Leerling staat centraal
- Onderwijs op maat
- Competentiegericht
- Samenwerken
- Diverse leerstijlen
- Minder cijfergericht, meer ontwikkelingsgericht

Concreet houdt dit in dat wij elke dag eerst drie uur theorielessen geven en het vierde uur een coachuur is. Het vijfde en zesde uur zijn POV-uren, wat staat voor uren die gericht zijn op Prestaties en Onderzoeksvragen. Tijdens het coachuur wordt aandacht besteedt aan huiswerk, lopende zaken en de voorbereiding op het middagdeel.

Door dit rooster in te voeren hebben wij ingeleverd op de bestaande urentabel voor de vakken. Om ervoor te zorgen dat de leerinhoud hetzelfde blijft hebben we voor elk vak prestaties en onderzoeksvragen ontwikkeld waardoor de leerling door middel van verschillende leerstijlen tot leren komt.

We hebben alle vakken onderverdeeld in vijf domeinen. Elk domein heeft een lesgerelateerd deel (aanbodgestuurd) dat wordt gewaardeerd met cijfers. Tevens heeft elk domein een POV-gerelateerd (vraaggestuurd) deel dat wordt gewaardeerd in groei op leer- en competentielijnen. De leerling speelt hierin een centrale rol. Deze groei wordt besproken in portfoliogesprekken.

Van elke POV-opdracht die de leerling maakt gaat een bewijsstuk in de portfoliomap. De opdrachten die nog niet af zijn worden bewaard in een werkmap.

Tijdens de POV-uren zijn er meerdere coaches op de werkvloer en werken de leerlingen niveau- en klas-doorbroken met elkaar samen.

II-e. Mijn werkplek⁷

Ik ben vakleerkracht en geef les aan de eerste en tweede klassen VMBO-Havo op Heliomare. Binnen deze afdeling ben ik docent Biologie/Verzorging en Informatica.

⁷ Deze paragraaf is grotendeels gebaseerd op een intern visiedocument van Heliomare Onderwijs.

Daarnaast ben ik mentor van een tweedejaars BL-klas die bestaat uit elf leerlingen. Deze leerlingen hebben verschillende leer- en gedragsproblemen, leer- en gedragsstoornissen en / of een lichamelijke beperking. Soms komt daar een complexe thuissituatie bij.

Naast het lesgeven stel ik IHP's (individuele Handelingsplannen), ITP's (Individuele Transitieplannen) en groepsplannen op. Ik neem deel aan verschillende (multidisciplinaire) overleggen en heb nauw contact met ouders en woongroepen van de leerlingen. In het schooljaar 2010-2011 wordt het werk van de pilot (2009-2010) voortgezet. Dat houdt in dat ik vaklessen geef maar ook coach ben tijdens de POV-uren. Tevens ontwikkel ik voor deze manier van lesstof aanbieden lesmateriaal. Bij het voeren van portfoliogesprekken heb ik de rol als oplossingsgerichte coach. Door mijn werkzaamheden binnen de pilotgroep houd ik me ook bezig met (het ontwikkelen van) de visie van Heliomare.

Ik heb maximaal 12 leerlingen in de klas, waarbij wel rekening wordt gehouden met de complexiteit van een klas.

De doelstelling van Heliomare is dat alle leerkrachten een HBO-Master gevolgd hebben. Dit maakt dat veel van mijn collega's Master SEN zijn.

Binnen Heliomare ligt de nadruk op oplossingsgericht werken. Dit is een andere manier van kijken naar en omgaan met problemen. Je legt hierbij de focus op oplossingen en niet op de problemen.

De leeftijd van mijn collega's ligt tussen de 29 – 60 jaar. Er werken ongeveer net zoveel mannen als vrouwen.

Bijlage III. Voorlichting en handleiding ADD

III-a. Voorlichting ADD

Powerpointpresentatie (hand-out is los bijgevoegd).

III-b. Handleiding ADD

In het kader van mijn onderzoek is het de bedoeling dat je gedurende twaalf weken tijdens je lessen aan Tom, onderstaande handelingsadviezen zoveel mogelijk in de praktijk brengt. Deze handelingsadviezen zijn tips uit de literatuur die ik voor mijn onderzoek gebruikt heb (zie voor meer informatie en literatuurverwijzing mijn onderzoek).

Door middel van onder andere lesobservaties aan het begin, in het midden en aan het einde van het onderzoek én door het houden van interviews aan het begin en einde van het onderzoek zal ik een analyse maken van het nut van een handleiding als deze.

ADD is een stoornis, dat wil zeggen dat het probleem aan sich blijft bestaan. Het is zinvol om te onderzoeken of onderstaande handelingsadviezen voor de leerkrachten Tom kunnen helpen bij het verbeteren van zijn werkhouding tijdens de lessen en misschien ook invloed hebben op het maken van zijn huiswerk. In dit geval past de omgeving zich aan Tom (en zijn stoornis) aan en in de tweede instantie zou er een verandering bij Tom kunnen optreden.

Er zal onderscheid worden gemaakt tussen leerkrachten, alleen leerkrachten A, B en C zullen onderstaande handelingsadviezen expliciet in de praktijk brengen.

Voor de les

- Maak voor Tom een zelfinstructieschema waarop hij kan zien wat hij tijdens jouw lessen kan doen.
- Denk na over hoe je de lesstof aan Tom kunt overbrengen: wat prikkelt hem / heeft zijn interesse? Speel hier zoveel mogelijk op in.
- Breng structuur aan door aan het begin van de les duidelijk aan te geven / op te schrijven (bv. op het bord) wat je die les gaat doen.
- Denk na over hoe je reguliere opdrachten zou kunnen aanpassen zodat ze beter aansluiten bij Tom en zijn interesse.
- Bedenk of de eisen die je aan het schoolwerk / huiswerk van Tom stelt reëel zijn. Pas aan wanneer dit niet zo is.

Tijdens de les (start)

- Geef duidelijk aan wat Tom in jouw les kan verwachten.

Tijdens de les (midden)

- Geef een korte, duidelijke instructie.
- Pas, waar mogelijk, de instructie aan op de interesses van Tom.
- Bied taken aan die succes bieden (tel haalbare, kleine doelen).
- Noem Tom zijn naam wanneer je hem iets vraagt.
- Vraag Tom om herhaling na de gegeven uitleg.
- Gebruik ezelsbruggetjes.
- Geef Tom aangepaste opdrachten indien ze niet aansluiten bij zijn interesse / te groot zijn.
- Geef Tom (verantwoordelijke) taken tijdens de les.
- Geef extra tijd voor SO / PW.
- SO / PW zoveel mogelijk mondeling afnemen.
- Laat Tom de laptop gebruiken.
- Beloon gewenst gedrag.
- Verwijs naar het zelfinstructieschema.

Tijdens de les (eind)

- Pas het HW aan zodat het haalbaar is voor Tom.
- Schrijf het HW op voor Tom.
- Maak zo nodig een planning met Tom en schrijf deze voor hem in zijn agenda.

Buiten de les

- Laat merken dat je Tom 'ziet' door hem aan te spreken en complimenten te geven wanneer hij zich goed gedraagt.
- *Mentor*: maak dag-, week- en eventueel ook maandlijstjes voor Tom om structuur aan te brengen.

Bijlage IV. Onderzoeksdata

IV-a. Lesobservaties

Observaties (v)	(>) Fase van onderzoek (v) Leer- kracht	Fase 1a (begin onderzoek)	Fase 2 (na 6 weken)	Fase 3 (na 12 weken)
Gegevens les	A	20 januari 2011; 30 minuten les i.v.m. therapie; docent in grote pauze contact i.v.m. belonging	10 maart 2011; 30 minuten les i.v.m. therapie	7 april 2011
	B	17 januari 2011	28 februari 2011; workshop Engels i.p.v. les: krantenartikelen / foto's op bord, in tweetallen bespreken in Engels	4 april 2011
	C	17 januari 2011	7 maart 2011	4 april 2011
Handelen gericht op werkhouding Tom, vraag 1 t/m 4.				
Handelen gericht op Tom individueel, vraag 5 t/m 8.				
1. Aantal negatieve* opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A	2	1 ("Dat we niet weer dat krijgen.")	1 (Het lukt niet meer, je loopt vast.)
	B	2	0	0
	C	0	2 ("Heel vervelend." Als T bekertje op tafel andere leerling zet. T mist handboek.)	1 ("Je hebt je boeken nog niet voor je.")
2. Aantal positieve** opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A	1	0	0
	B	3	0	0
	C	5	0	2 ("Goed zo", "Prima")
3. Gerichte / constructieve opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A	3	1 ("1 t.e.m. 10 gedaan, goed.")	1 (Zo kan het wel.)
	B	3	0	0
	C	0	3 (boek open doen, meedenken, advies op tijd gaan leren)	0

4. Aantal minuten / keren dat Tom tot werken komt tijdens les (vermeld ook het aantal keren / te werken minuten dat gevraagd wordt door leerkracht)	A	Hele les (Doet mee met les, geeft zelf aan wanneer hij naar .. moet.)	Hele les (Tom moet wel 1 op 1 aangestuurd worden.)	30 minuten naar therapie, 9.20 laptop moet weg, dan 10 minuten rommelen in tas en aan spullen zitten (onduidelijk therapie of niet)
	B	Hele les (2 x tijdens les specifiek: Tom lijkt betrokken)	1/3 van de les (tijdens 1 ^e , klassikale deel); tijdens werk in tweetallen zit T te gapen, doet na 5 minuten niets meer; initiatief komt van groepsgenoot (die noemt T lui); tijdens klassikale nabespreking is T erg afgeleid, doet niet meer mee.	30 minuten (in de les), 18 minuten (actief werken)
	C	15 min. (s.o. maken) of hele les (s.o. + huiswerk nakijken)	+/- 12 minuten nakijken, +/- 12 minuten met andere leerling elkaar overhoren	+/- 15 minuten (+/- 20 minuten)
5. Aantal keren dat leerkracht Tom een aangepaste opdracht (anders dan de andere leerlingen)/ klusje geeft	A	0	0 (?)	0
	B	0	0	1 (andere opdracht maken)
	C	2	2 x (Bij nakijken niet alles opschrijven, wel meekijken en zo nodig vragen stellen. Thema doorbladeren met andere leerling overleggen en overhoren.)	0
6. Aantal keren dat leerkracht Tom een opdracht in kleine stappen geeft	A	0	1 (apart helpen)	1
	B	0	0	1
	C	0	0	1 (krijgt minder op dan de klas)
7. Aantal keren dat specifiek Tom bij de les gehouden wordt door leerkracht	A	5	2 (duidelijke instructie: laptop en map open; extra uitleg + gelegenheid tot vragen stellen i.v.m. therapie)	3 (Leerkracht geeft voor de les aan op welke bladzijde T moet zijn.)
	B	4	1	3
	C	3	6 ("blz.40", vraag over stof, naam noemen tijdens uitleg, "Zie je het plaatje?", "Wat ben je aan het doen?", "Tom ook.")	2 (2 x vraag gesteld)

8. Aantal keren dat leerkracht Tom bij naam noemt voordat Tom een opdracht krijgt	A	2	1	3 (1x laptop starten, 2x opdracht uitleggen van gemaakt huiswerk)
	B	2	3	3
	C	3	11 (2x zie 5, 3x zie 3, 6x zie 7)	3 (Tom jij maakt opdracht 10 t.e.m. 12)
9. Aantal keren dat Tom wordt gevraagd een opdracht te herhalen	A	0	1	1
	B	1	0	1
	C	2	0	4 ("Tom, wat moet je nu doen?")
10. Aantal minuten / keren dat Tom op de laptop zijn werk kan / mag doen	A	Hele les (A stuurt aan wanneer Tom iets moet typen)	1 (hele opdracht + les)	(Laptop mag aan, leerkracht helpt opstarten, T zoekt opdracht op in Word)
	B	Hele les (laptop aan, niet op gewerkt)	0	0
	C	0	0	0

Tabel 1. Lesobservaties.

IV-b. Interviews Tom

(Schaal-) Vragen (v)	(>) Fase van onderzoek	Fase 1a (begin onderzoek)										Fase 3 (na 12 weken)									
Gegevens interview		11 januari 2011										11 april 2011									
Schaal		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Vraag je wel eens om uitleg aan leerkrachten A, B, C als je iets niet begrijpt?							C	A										A ⁹		A ¹⁰	
2.Nemen leerkrachten A, B, C de tijd om je dingen uit te leggen als je iets niet begrijpt?							B	A										B	A		
							C												C		

⁸ Ben ik niet zoveel i.v.m. therapie

⁹ Niet zo goed bezig

¹⁰ Goed bezig

3.Hoe vind je de lessen van leerkrachten A, B, C? Waarom?					A	B	C										B	A		
4.Geven leerkrachten A, B, C wel eens positieve opmerkingen als je iets goed doet? Voorbeelden?								A						Alle drie wel; "goed zo", huiswerk"af", "punt"						
5.Krijg jij weleens een aangepaste opdracht / een klusje van leerkrachten A, B, C? Voorbeelden?	A: vaak: ander soort opdracht (minder), soms klusje B: soms: ander opdracht (minder) C: soms / vaak: aangepaste opdracht (minder huiswerk)										A: Ja, dingen overslaan B: Ja, dingen overslaan, maar minder C: Ja									
6.Mag je tijdens de lessen van leerkracht A, B, C weleens op je laptop werken? Is dit voldoende voor jou?	A: soms B: ja C: soms Tom wil vaker: goede digitale boeken (onoverzichtelijk) , liever scans van boeken										A, B, C: Ja, zou meer op de laptop willen werken, digiboeken zouden goed zijn, werken niet.									
7.Houden leerkracht A, B, C je genoeg bij de les? Op welke manier?	A: vaak: th.+ vraag stellen B: niet zo: les duurt langer door drukte, daardoor langer wachten op beurt C: soms: zegt iets tegen Tom										A: goed B: redelijk C: redelijk ("Tom, waar ben je?", "Let je wel op?"									
8.Heb jij een idee hoe je vaker tot werken zou kunnen komen tijdens de les?	Mondeling: ook opdrachten, ook met klas samen opdrachten maken. Meer practicum, onderzoekjes, doen.										Tom vindt dat hij meer zou kunnen doen tijdens de les. Goede digiboeken! Bij de les houden. Aangepaste opdrachten. Nu heel erg moe, daardoor ook slap en moe in de les > weinig werken									

Tabel 2. Interviews met Tom.

IV-c. Interviews leerkrachten

(Schaal-) Vragen (v)	(>) Fase van onderzoek	(v) Leerkracht	Fase 1a (begin onderzoek)										Fase 3 (na 12 weken)									
Gegevens interview			11 januari 2011										11 april 2011									
Schaal (>)			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Hoe vind je Tom zijn werkhouding in de klas?	A					X													X ₁₁			
	B	X											X ₁₂									
2. Hoe vind je dat Tom zijn huiswerk doet?	A	X											X ₁₃									
	B	X ₁₄							X ₁₅							X ₁₆						
3. Heb je het door wanneer Tom iets niet begrijpt?	A				X														X			
	B								X ₁₇				X									
4. Stelt Tom vragen als hij iets niet begrijpt?	A					X													X ₁₈			
	B					X ₁₉							X									

¹¹ Doet actief mee wanneer je hem er bij betreft + stimuleren.

¹² Zoveel stimulans nodig (opstarten, mondeling, etcetera). Doet niks uit zich zelf.

¹³ Niet, komt door beloningssysteem

¹⁴ Regulier

¹⁵ Bij aangepast rooster

¹⁶ Soms huiswerk in de les af. Lukt alleen met heel duidelijke instructie (thuis). 1 vak per dag; lukt ook niet altijd.

¹⁷ Afhankelijk van of Tom meedoet.

¹⁸ Wanneer ik met hem bezig ben, vragenkaartje nodig.

¹⁹ Grappige manier

11. Hoe zou jij het gedrag van Tom typeren in de klas?	A	Passief qua schoolwerk. Sociaal actiever / hulpvaardig	Slomig
	B	Passief cognitief, sociaal actief, eigenwijs, lastig te bereiken. (Humor)	Passief, niet gemotiveerd
12. Heb je het idee dat jouw houding naar Tom toe invloed heeft op zijn werkhouding? Hoe?	A	Ja, als ik als docent opgejaagd ben werkt dat averechts; rustig zijn werkt het best.	Ja zeker, ik activeer hem; is vermoeiend, kost veel tijd, komt niet uit zich zelf.
	B	Ja, docent heel kort: werkt niet. 1 op 1 heeft een positief effect.	Ja, boos – irritatie – ongeduld werkt niet+ 1 op 1 werkt wel (maar nog minimaal).

Tabel 3. Interviews met leerkrachten.

IV-d. Vragenlijst ADD

In onderstaande tabel staan goede antwoorden in groen, foute antwoorden in rood, en neutrale antwoorden in zwart. Hierdoor kan in één oogopslag gezien worden of er een ontwikkeling heeft plaats gevonden door de voorlichting die tussen fase 1a en fase 1b heeft plaatsgevonden. Zo kunnen er in fase 1b méér goede antwoorden of betere of meer genuanceerde antwoorden gegeven zijn. In dat geval staat er achter de A of B van de leerkracht een (+); als er geen verbetering heeft plaats gevonden, staat er een (0).

Vragen (v)	(>) Fase van onderzoek (v) Leer- kracht	Fase 1a (voor voorlichting, handleiding ADD)	Fase 1b (week na voorlichting, handleiding ADD)
Gegevens afnemen vragenlijst		24 januari 2011	7 februari 2011
1. Is ADD een gedragsprobleem of een stoornis?	A (+)	Gedragsprobleem	Stoornis
	B (0)	Gedragsprobleem	(geen antwoord)
2. Hoe en waar ontstaat ADD?	A (+)	In de ontwikkeling	Chemisch probleem in besturingssysteem hersenen
	B (0)	Ontwikkeling	Ontwikkeling
3. Noem 5 kenmerken van ADD.	A (+)	Concentratie, ongemotiveerd, tergend langzaam, slechte motoriek	Slechte concentratie, geheugenprobleem, moeite met plannen en organiseren, traag, taken afmaken
	B (+)	Concentratie, onzelfstandig, dromerig, chaotisch, veel sturing nodig	Concentratie, dromerig, traag, niet dingen afmaken, afgeleid
4. Kun je aangeven waardoor er vaak een slecht zelfbeeld ontstaat bij mensen met ADD?	A (0)	Ze krijgen voortdurend op hun kop.	Worden negatief benaderd, weinig complimenten
	B (+)	Het kost veel energie en geduld	Mensen zeuren de hele dag

5. Kun je aangeven waar jij in de praktijk tegenaan loopt bij Tom i.r.t. zijn ADD?	De antwoorden op deze vraag zijn niet beoordeeld, omdat ze niet als “goed” of “fout” aan te merken zijn.		
	A (0)	Veel te laag tempo	Neemt geen initiatief, voortdurend stimuleren, stelt geen vragen
	B (0)	Geen zelfinitiatief	Structuur, 1 op 1 werkt het best
6. Heb je een idee hoe je hier op in zou kunnen spelen als leerkracht?	A (+)	Leerstof in kleine stukjes opdelen	Kleine stapjes, vragenkaart, opdrachten-controle, huiswerk dat haalbaar is, stukjes mondeling doen
	B (+)	Creatief denken voor korte/termijn/oplossingen – beloningen	Veel structuur bieden – stappenplan, enkelvoudige opdrachten, hulpvellen
7. Vind jij dat Tom zelf zijn huiswerk in zijn agenda kan zetten / bijhouden?	A (+)	Ja hoor	Met directe controle
	B (+)	Nee	Hoog doel – wellicht t.z.t. mogelijk
8. Maak jij voor Tom een uitzondering als het gaat over het maken van school- en huiswerk?	A (+)	Ja	Ja, hij krijgt taken die hij af kan krijgen, waar hij succes mee kan hebben.
	B (+)	Ja	Ja, veelal mondeling; 1 vak per dag (zie planner)
9. Zie jij er het nut van in om tijdens de les vaker in te spelen op de interesses van Tom?	A (+)	Nee	Voor en na de les; tussendoor niet te veel afleiden.
	B (+)	Nee	Ja, bij wijze van beloning

Bijlage V. Formats

V-a. Format lesobservaties

Observaties	(>)	Fase 1a	Fase 2	Fase 3
(v)	Fase van onderzoek	(begin onderzoek)	(na 6 weken)	(na 12 weken)
	(v) Leerkracht			
Gegevens les	A			
	B			
	C			
Handelen gericht op werkhouding Tom, vraag 1 t/m 4.				
Handelen gericht op Tom individueel, vraag 5 t/m 8.				
1. Aantal negatieve* opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A			
	B			
	C			
2. Aantal positieve** opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A			
	B			
	C			
3. Gerichte / constructieve opmerkingen van leerkrachten over werkhouding Tom	A			
	B			
	C			
4. Aantal minuten / keren dat Tom tot werken komt tijdens les (vermeld ook het aantal keren / te werken minuten dat gevraagd wordt door leerkracht)	A			
	B			
	C			

5. Aantal keren dat leerkracht Tom een aangepaste opdracht (anders dan de andere leerlingen)/ klusje geeft	A			
	B			
	C			
6. Aantal keren dat leerkracht Tom een opdracht in kleine stappen geeft	A			
	B			
	C			
7. Aantal keren dat specifiek Tom bij de les gehouden wordt door leerkracht	A			
	B			
	C			
8. Aantal keren dat leerkracht Tom bij naam noemt voordat Tom een opdracht krijgt	A			
	B			
	C			
9. Aantal keren dat Tom wordt gevraagd een opdracht te herhalen	A			
	B			
	C			
10. Aantal minuten / keren dat Tom op de laptop zijn werk kan / mag doen	A			
	B			
	C			

V-b. Format interviews Tom

(Schaal-) Vragen (v)	(>) Fase van onderzoek	Fase 1a (begin onderzoek)										Fase 3 (na 12 weken)									
Gegevens interview																					
Schaal		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Vraag je wel eens om uitleg aan leerkrachten A, B, C als je iets niet begrijpt?																					
2.Nemen leerkrachten A, B, C de tijd om je dingen uit te leggen als je iets niet begrijpt?																					
3.Hoe vind je de lessen van leerkrachten A, B, C? Waarom?																					
4.Geven leerkrachten A, B, C wel eens positieve opmerkingen als je iets goed doet? Voorbeelden?																					
5.Krijg jij weleens een aangepaste opdracht / een klusje van leerkrachten A, B, C? Voorbeelden?																					
6.Mag je tijdens de lessen van leerkracht A, B, C weleens op je laptop werken? Is dit voldoende voor jou?																					
7.Houden leerkracht A, B, C je genoeg bij de les? Op welke manier?																					
8.Heb jij een idee hoe je vaker tot werken zou kunnen komen tijdens de les?																					

V-c. Format interviews leerkrachten

(Schaal-) Vragen (v)	(>) Fase van onderzoek	(v) Leerkracht	Fase 1a (begin onderzoek)										Fase 3 (na 12 weken)									
Gegevens interview																						
Schaal (>)			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Hoe vind je Tom zijn werkhouding in de klas?	A																					
	B																					
2. Hoe vind je dat Tom zijn huiswerk doet?	A																					
	B																					
3. Heb je het door wanneer Tom iets niet begrijpt?	A																					
	B																					
4. Stelt Tom vragen als hij iets niet begrijpt?	A																					
	B																					
5. Beloon je gewenst gedrag van Tom expliciet?	A																					
	B																					
6. Geef je een opdracht aan Tom altijd in korte, duidelijke stappen?	A																					
	B																					
7. Vind je dat Tom moeilijk tot werken komt? Hoe zie je dat?	A																					
	B																					
8. Betrek je expliciet Tom bij de les?	A																					
	B																					
Op welke manier?	A																					
	B																					
9. Speel je in op de interesses van Tom tijdens de les?	A																					
	B																					
Hoe?	A																					
	B																					
10. Geef je Tom weleens een aangepaste opdracht / klusje?	A																					
	B																					
Wat?	A																					
	B																					

11. Hoe zou jij het gedrag van Tom typeren in de klas?	A		
	B		
12. Heb je het idee dat jouw houding naar Tom toe invloed heeft op zijn werkhouding? Hoe?	A		
	B		

V-d. Format vragenlijst ADD

Vragen	(v)	Fase 1a	Fase 1b
	(v)	(voor voorlichting, handleiding ADD)	(week na voorlichting, handleiding ADD)
	(v) Leerkracht		
Gegevens afnemen vragenlijst			
1. Is ADD een gedragsprobleem of een stoornis?	A		
	B		
2. Hoe en waar ontstaat ADD?	A		
	B		
3. Noem 5 kenmerken van ADD.	A		
	B		
4. Kun je aangeven waardoor er vaak een slecht zelfbeeld ontstaat bij mensen met ADD?	A		
	B		
5. Kun je aangeven waar jij in de praktijk tegenaan loopt bij Tom i.r.t. zijn ADD?			
	A		
	B		
6. Heb je een idee hoe je hier op in zou kunnen spelen als leerkracht?	A		
	B		
7. Vind jij dat Tom zelf zijn huiswerk in zijn agenda kan zetten / bijhouden?	A		
	B		
8. Maak jij voor Tom een uitzondering als het gaat over het maken van school- en huiswerk?	A		
	B		

9. Zie jij er het nut van in om tijdens de les vaker in te spelen op de interesses van Tom?	A		
	B		