



Ik kan het wél!

Oplossingsgericht werken en zwakke executieve functies

Naam student: Koos Adriaans
Studentnummer: 2138316
Opleiding : MSEN Fontys OSO
Leerroute: Gedragsspecialist
Begeleid door: Ine Vermeer- van Zon
Juni 2011

Inhoud

Samenvatting.	4
Inleiding.....	6
Oplossingsgericht werken en onderzoek.....	8
Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag	9
1.1 De aanleiding van mijn onderzoek.	9
1.2 Mijn onderzoeksvraag.	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek	12
2.1 Executieve functies	12
2.2 Oplossingsgericht werken.	17
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak.....	19
3.1 Het doel van mijn onderzoek.....	19
3.2 De onderzoeksgroep.....	19
3.3 Analyse.....	20
Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse.....	25
4.1 Vragenlijsten ouders en leerkrachten.	25
4.2 Interviews leerlingen.	26
4.3 Interviews leerkrachten.	28
4.4 Observaties.....	29
4.5 Werken met Kids'Skills.....	30
4.6 Gesprekken met leerkrachten.	33
Hoofdstuk 5: Conclusie, reflectie en discussie.	34
5.1. Conclusies uit het praktijkonderzoek.....	34
5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling.	38
5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.....	40
5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie.	40
5.5 Verdere discussie.	42
Nawoord.....	43
Literatuurlijst.....	45
Bijlage 1: De executieve functies zijn terug te vinden in de frontale hersensystemen.....	46
Bijlage 2: Het model van Barkley.	47
Bijlage 3: Overzicht van stoornissen.	48
Bijlage 4: Semi gestructureerd interview voor executieve functies – versie voor oudere leerlingen	50

Bijlage 5: Semi gestructureerd interview voor executieve functies – versie voor leerlingen van zes tot acht jaar	54
Bijlage 6: Semigestructureerd interview voor executieve functies- versie voor leerkrachten.	59
Bijlage 7: Vragenlijst over executieve functies voor oudere leerlingen.	63
Bijlage 8: Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van zes tot acht jaar.	66
Bijlage 9: Observatieplan.	70
Bijlage 10: Schematische weergave van mijn onderzoek.	72

Samenvatting.

*“We leren meer van onze successen
dan van onze fouten”
Kerstin Mahlberg, 2003.*

Tijdens mijn tweede studiejaar van de opleiding Master Special Educational Needs (MSEN) aan Fontys Oso heb ik me gewijd aan een onderzoek naar de invloed van oplossingsgericht werken op het gedrag van kinderen met zwakke executieve functies (EF). Ik heb dit onderzocht bij een aantal leerlingen die bekend zijn met een autismespectrumstoornis (ASS) en bij een aantal leerlingen die beschikken over de diagnose Developmental Coordination Disorder (DCD). Juist bij deze doelgroepen zijn de executieve functies vaak zwak ontwikkeld.

Ik ben me gaan verdiepen in de theorie van de verschillende stoornissen, de theorie van de EF en de theorie die geschreven is over oplossingsgericht werken. Daarnaast ben ik gaan kijken naar de onderzoeksmethodologie.

Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten voor ouders en leerkrachten uit het boek: “Executieve functies bij kinderen en adolescenten”(Dawson, Guare, 2010). Naast vragenlijsten heb ik de leerkrachten en leerlingen een semigestructureerd interview afgenomen, eveneens afkomstig uit het boek van Dawson en Guare. Deze gegevens heb ik uitgewerkt en besproken met de respondenten. Tijdens deze gesprekken hebben we één zwakke EF gekozen waar we aan willen gaan werken. Middels een observatie heb ik deze zwakke EF bekeken in de praktijk.

Daarna ben ik met de leerlingen aan de slag gegaan om te kijken of we de zwakke EF om kunnen zetten in een vaardigheid die geleerd moet worden. Ik heb daarbij gebruik gemaakt van de oplossingsgerichte methode Kids’Skills (Furman, 2009). In een aantal stappen is de leerling de vaardigheid gaan verkennen en daarna gaan oefenen in de praktijk

De resultaten van mijn onderzoeksmethodes heb ik geanalyseerd, geïnterpreteerd en gekoppeld aan wat er in de theorie over wordt gezegd.

Ook heb ik met de onderzoeksgegevens antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag.

Tot slot heb ik na al deze stappen conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan; Wat betekent dit onderzoek voor mezelf als professional en het handelen in mijn dagelijkse praktijk? Wat betekent het voor het team als geheel maar ook voor elk teamlid afzonderlijk?

Ik hoop dat ik middels dit onderzoek een steentje heb bijgedragen aan een manier van werken in situaties waarbij het gaat om handelingsverlegenheid bij de aanpak van bepaald gedrag.

Daarnaast hoop ik dat deze oplossingsgerichte manier van werken en denken een bijdrage levert binnen het traject van de 1-zorgroute en het werken met groepsplannen, waar we dit schooljaar mee gestart zijn. Het anders leren kijken naar kinderen heeft hier in mijn ogen een belangrijke rol in. Niet langer kijken naar problemen van kinderen maar naar oplossingen en mogelijkheden. Dat vraagt een omslag in denken binnen je schoolcultuur.

Ik hoop met mijn onderzoek iets in beweging te zetten in de goede richting. Zo kunnen we samen, stap voor stap, op weg gaan naar een schoolcultuur waarbinnen het oplossingsgerichte gedachtegoed leidraad is voor het handelen, werken en denken binnen de hele school!

Inleiding.

Mijn naam is Koos Adriaans en ik ben werkzaam op een Openbare basisschool in een dorp in Brabant. Ik werk daar parttime als intern begeleider. De school heeft op dit moment 202 leerlingen. Binnen mijn praktijk coördineer ik de zorg van alle leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Daarnaast vervul ik een coachende rol als het gaat om het begeleiden van leerkrachten.

Twee jaar geleden heb ik een onderzoek gedaan in het kader van een eenjarige Master Special Educational Needs (MSEN), over inclusie (POD1). En dan nu een onderzoek in het kader van de MSEN gedragsspecialist. Voor mij liggen er raakvlakken tussen deze twee onderzoeken. Op onze school werken we vanuit een sterke sociaalpedagogische visie. Een goede sociaal emotionele ontwikkeling vinden we een voorwaarde om tot optimale didactische prestaties te komen. We gaan uit van het principe dat elk kind gelijke kansen moet hebben binnen het onderwijs, ongeacht geloof, sekse, ras of beperking. We staan als openbare school open voor iedereen. “Niet apart, maar samen” is ons uitgangspunt.

Tijdens deze opleiding heb ik kennis gemaakt met het oplossingsgerichte gedachtegoed. Vanuit diverse invalshoeken is het denken en werken vanuit mogelijkheden en kansen belicht. Bij elke module kreeg ik meer bagage in mijn ‘oplossingsgerichte rugzakje’. Ik kreeg al snel het besef dat deze manier van werken goed op onze school past. Immers, we willen als school open staan voor iedereen.

Uit mijn vorige onderzoek¹ bleek dat leerkrachten, ouders en leerlingen bereid zijn om iedereen, ongeacht geloof, sekse, ras of beperking kansen te bieden binnen onze school. Mede door de aanloop naar het passend onderwijs² zien we op onze school dat steeds meer kinderen met specifieke onderwijsbehoeften op het reguliere basisonderwijs blijven. In mijn werk als intern begeleider krijg ik steeds vaker te maken met leerlingen en leerkrachten die worstelen met problemen rondom gedrag. Voor de leerlingen geldt dat ze vaak in de problemen komen door hun gedrag en daar graag bij geholpen willen worden. Voor de leerkrachten geldt dat ze een sterk pedagogisch en didactisch klimaat willen scheppen voor alle leerlingen maar daar in

¹ Onderzoek naar mentaliteit van leerkrachten, ouders en leerlingen om een inclusieve cultuur te bevorderen

² Voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten.

vastlopen als het gaat om gedrag van leerlingen waar ze geen grip op hebben. Vaak komen leerkrachten in een negatieve spiraal en is soms de weg naar een oplossing ver te zoeken. Het begeleiden van leerlingen met problemen op het gebied van gedrag vraagt veel van het reflectief vermogen op het eigen handelen van de leerkracht. Voor mij zou het passen om middels oplossingsgerichte gesprekken en methoden zowel met leerlingen als met leerkrachten te werken aan de problemen die zij ondervinden aan het gedrag. Juist het kijken naar mogelijkheden en kansen om hier samen mee aan de slag te gaan biedt naar mijn mening een uitkomst om uit een negatieve situatie te komen.

Een mooi voorbeeld hebben we gezien in bij de film van “Classroom Solutions” waarbij Insoo Kim Berg, een oplossingsgerichte coach, liet zien hoe ze een uitzichtloze situatie kon ombuigen van een negatieve naar een positieve situatie. Dit deed ze door louter te kijken naar alle positieve aspecten, hoe klein en ogenschijnlijk onbelangrijk ook en daarbij de negatieve aspecten te negeren. Dit voorbeeld zie ik als een soort van ideaalbeeld hoe ik mezelf wil zien in mijn rol als intern begeleider, of mogelijk straks gedragsspecialist.

In de praktijk is dat ideaalbeeld nog ver weg, maar er is in de afgelopen periode al wel een verandering te zien. Er zijn steeds meer leerkrachten die gaan kijken naar de positieve factoren van een leerling om daar vervolgens gebruik van te maken in handelingsplannen. Er wordt ook steeds meer gebruik gemaakt van de input van de leerling. ‘Wat heb jij nodig om dit kunnen doen?’ Er worden steeds vaker ouders betrokken bij de zorg rondom de leerling. ‘Hoe doen jullie dat thuis? Wat werkt?’ Kortom: Er zijn steeds meer leerkrachten die open staan voor de oplossingsgerichte manier van denken en werken. Ik besef dat we nog aan het begin staan en dat ik mede door deze opleiding een voorsprong heb. Maar ik merk steeds meer de bereidheid van het team en directie om een omslag te maken in denken. En dat is echt nodig als we alle kinderen ongeacht geloof, sekse, ras of beperking gelijke kansen willen bieden binnen ons onderwijs en daarmee een stapje verder komen richting inclusief onderwijs!

Oplossingsgericht werken en onderzoek.

Naast het uitdragen van het oplossingsgerichte gedachtegoed en het spreken van oplossingsgerichte taal binnen het team wil ik ook binnen de leerlingbegeleiding werken met oplossingsgerichte methoden. Ik ben al een aantal jaren bezig met het begeleiden van leerlingen met gedragsproblemen. Vaak ga ik af op wat de theorie voorschrijft of wat externen die binnen de school komen daarover aangeven. Soms werken die manieren van werken maar vaak blijven dezelfde gedragingen terugkomen. Ik loop vast in die begeleiding en blijf maar rondjes draaien om het probleem. Nu ik vanuit deze opleiding zoveel handreikingen krijg over oplossingsgericht werken wil ik graag onderzoeken of oplossingsgericht werken mogelijkheden biedt in situaties waar de 'reguliere' methoden niet helpen.

Wat me aanspreekt is dat bij het oplossingsgericht werken wordt uitgegaan van een sociaal model in plaats van een medisch model. Dat past weer bij de visie van onze school. We zien de leerling als geheel, als kind met al zijn talenten en mogelijkheden en niet als 'de autist' of 'de ADHD-er', de leerling met een Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Door zo naar een leerling te kijken laat je zien dat een kind meer is dan alleen het gedragsprobleem. Ik wil in mijn onderzoek ook graag op zoek naar de sterke kanten van de leerling om die vervolgens te kunnen gebruiken als hulpbron.

Over gedragsproblemen wordt veel geschreven, vanuit verschillende invalshoeken en visies. Ik besef dat oplossingsgericht werken raakvlakken zal hebben met een aantal theorieën en zienswijzen. Maar voor mij is belangrijk dat het kind in het middelpunt komt te staan en niet de theorie over het (probleem van) het kind bepalend laten zijn. Als ik met mijn onderzoek kan laten zien dat oplossingsgericht werken een positieve invloed heeft op het gedrag van leerlingen (welk gedrag zal ik in het volgende hoofdstuk beschrijven) kan ik dit als methode aanreiken bij leerkrachten die problemen hebben met leerlingen als het gaat om hun gedrag. En dan kan ik de theorieën die geschreven zijn over gedragsproblemen, gebruiken als middel in plaats van als doel om een probleem op te lossen.

Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding van mijn onderzoek.

Zoals ik in mijn inleiding al aangaf wil ik naast het uitdragen van het oplossingsgerichte gedachtegoed en het spreken van oplossingsgerichte taal, een stapje verder met oplossingsgericht werken binnen de school.

Op mijn zoektocht naar een goed onderwerp voor mijn meesterstuk ben ik eerst voor mezelf gaan bedenken vanuit welke rol ik wilde werken. Dit schooljaar zijn we met het team gestart met een oriëntatie op de 1-zorgroute³, ontwikkeld door Weer Samen Naar School Plus⁴ (WSNS+). Aanvankelijk wilde ik mijn meesterstuk koppelen aan deze 1-zorgroute. Ik wilde daarbij de coachende rol in oplossingsgerichte gespreksvoering als onderzoek voor mijn meesterstuk gebruiken. Maar gaandeweg de tijd werd duidelijk dat het traject van 1-zorgroute een langere weg gaat bewandelen dan ik had gedacht, zodat de implementatie en daarmee mijn onderzoek in een te krap tijdsbestek uitgevoerd zou moeten worden.

Toen ben ik me gaan richten op het werken met kinderen. Vanuit mijn rol als intern begeleider heb ik ook taken als remedial teacher. Ik werk soms met individuele kinderen en soms met groepjes kinderen buiten de groep. Het gaat hier met name om kinderen met een Leerling Gebonden Financiering (LGF), de zogenaamde 'rugzakleerlingen'.

Op onze school hebben we op dit moment 8 leerlingen met een LGF. Op deze groep leerlingen met speciale onderwijsbehoeften wil ik mijn onderzoeksvraag richten. Uit het werken met deze leerlingen en uit gegevens vanuit leerling-besprekingen blijkt dat veel leerlingen problemen hebben op het gebied van werkhouding en concentratie. Ik wil me vooral richten op de zwakke werkhouding en concentratie bij leerlingen waarbij een stoornis is vastgesteld. Het gaat in dit geval om leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum, leerlingen met de diagnose ADHD en Developmental Coordination Disorder (DCD) en ook over hoogsensitieve leerlingen. De verschillende stoornissen zal ik toelichten in hoofdstuk 2 in de theorie.

³ Met de 1-zorgroute wil men niet alleen risicoleerlingen op een zo vroeg mogelijk tijdstip signaleren en zo onderwijsleerproblemen aanpakken, maar de onderwijsbehoeften van elk kind in kaart te brengen.

⁴ Het project Weer Samen Naar School (WSNS) heeft als doel kinderen, die extra zorg en begeleiding nodig hebben, zoveel mogelijk op een reguliere basisschool te houden.

Werkhouding en concentratie zijn vaardigheden die ‘vallen onder’ de executieve functies (EF) van de hersenen. In het boek ‘Executieve functies bij kinderen en adolescenten’ (Dawson, en Guare, 2010, p. 9) staat de volgende definitie van EF:

‘Executieve functies zijn de hogere cognitieve processen van de hersenen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen. Executieve functies zijn cognitieve processen die nodig zijn voor doelgericht, efficiënt en sociaal aangepast gedrag’.

Onder deze EF zijn vaardigheden te benoemen als: taakinitiatie, doorzettingsvermogen, werkgeheugen, volgehouden aandacht, onderdrukken van impulsen, etcetera. Bij kinderen met zwakke EF gebruiken we vaak standaard interventies die voortkomen uit de theorie. Een voorbeeld hiervan is de inzet van de methode Meichenbaum⁵ bij kinderen die moeite hebben met het structureren van hun taken. Of het voorspelbaar maken van de omgeving voor kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum. Een aantal van deze interventies blijkt te werken bij sommige kinderen. Maar er zijn ook kinderen waarbij deze interventies niet het gewenste resultaat opleveren.

Toch blijven we vaak vasthouden aan wat de theorie hierover schrijft. Ik wil met mijn onderzoek kijken of oplossingsgericht werken, waarbij we werken vanuit de behoeften en leervragen van kinderen, een positieve invloed heeft op de zwakke EF en het gedrag van kinderen met speciale onderwijsbehoeften.

1.2 Mijn onderzoeksvraag.

Mijn onderzoeksvraag:

“Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?”

Kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum, ADHD etc. hebben vaak zwakke EF die hun leren negatief beïnvloeden. Daardoor ontstaat er een kans op problemen op gebied van gedrag. Te denken valt aan onzekerheid, faalangst maar

⁵ De methode Meichenbaum helpt het kind om gestructureerd, doel- en planmatig te werken. Ze maken daarbij gebruik van beertjes.

ook aan opstandig gedrag. Ik wil onderzoeken of werken vanuit een oplossingsgerichte aanpak de EF kunnen versterken, zodat het gedrag van deze kinderen positief versterkt wordt.

Mijn deelvragen:

1. Wat zijn executieve functies?

Hierbij zal ik vanuit de theorie beschrijven wat executieve functies zijn en hoe ze werken.

2. Hoe beïnvloeden zwakke executieve functies het gedrag?

Hier zal ik beschrijven vanuit de theorie wat de invloed van EF op het gedrag kan zijn. Ik zal ook de verschillende stoornissen waarop ik me in dit onderzoek richt beschrijven. Daarnaast zal ik middels interviews en/of enquêtes met leerlingen en leerkrachten en observaties in de klas, kijken hoe de EF het gedrag bij deze kinderen beïnvloeden.

3. Wat zijn de uitgangspunten van oplossingsgericht werken?

Er is al veel geschreven over EF en hoe er mee om te gaan. Ik wil juist de oplossingsgerichte benadering benadrukken, waarbij we uitgaan van wat het kind nodig heeft om zijn EF te versterken. Ik zal hier uitgangspunten en achtergronden beschrijven van oplossingsgericht werken.

Na het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en deelvragen hoop ik dat we op onze school een instrument in handen hebben gekregen waarmee we samen met leerlingen, leerkrachten en ouders aan de slag kunnen als het gaat om het positief beïnvloeden van zwakke EF. Daarnaast hoop ik dat we dit instrument gaan inzetten voor andere (gedrags)problemen die we tegenkomen en waar we tot op heden geen passende oplossing voor gevonden hebben.

Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek

In dit hoofdstuk beschrijf ik de theoretische verkenning rondom mijn onderzoeksvraag: “Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?”

Ik zal beginnen om het begrip executieve functies (EF) concreet te maken en uitleggen hoe het in relatie staat met gedrag. Ik zal een globale schets geven van de ontwikkeling van EF en zal daarbij ook kort ingaan op de werking van de hersenen. Hiermee krijg je een beeld van wat EF zijn, hoe ze werken en wat de invloed is op onze manier van handelen. Ik zal daarna een overstap maken naar kinderen met zwakke EF. Tenslotte is dit de doelgroep op wie ik mijn onderzoek richt. Daarnaast zal ik ingaan op het onderwerp oplossingsgericht werken en hoe zich dat verhoudt tot mijn onderzoeksvraag. Ik zal, waar mogelijk en relevant voor het onderzoek, de theorie linken aan de praktijk.

2.1 Executieve functies

2.1.1 Definitie.

Om de ‘kale’ definitie van executieve functies (EF) te achterhalen heb ik het begrip verdeeld in twee woorden: ‘executief’ en ‘functie’

Het begrip ‘executief’ wordt in Van Dale (online woordenboek) omschreven als ‘uitvoerend, voltrekkend’ en het begrip ‘functie’ wordt omschreven als: ‘taak of werking’. De letterlijke betekenis van EF is dus een ‘uitvoerende taak’. In het boek ‘Executieve functies bij kinderen en adolescenten’ (Dawson, Guare, 2010) wordt het begrip omschreven als ‘een neuropsychologisch concept dat verwijst naar hogere cognitieve processen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen’. Deze processen zijn vaardigheden die ons helpen om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren. Dankzij deze vaardigheden kunnen we onze activiteiten plannen en organiseren, onze aandacht ergens gericht houden en de uitvoering van een taak volhouden.

Een paar voorbeelden van EF zijn: taakinitiatie, doorzettingsvermogen, werkgeheugen, volgehouden aandacht, onderdrukken van impulsen.

2.1.2 De werking van EF en de invloed op het gedrag.

Dawson en Guare zeggen dat EF ons in staat stellen om onze emoties te regelen en onze gedachten te monitoren, zodat we efficiënter en effectiever kunnen werken. Eenvoudiger gezegd helpen deze vaardigheden om ons gedrag te reguleren.

EF reguleren het gedrag op twee manieren:

1. Ze maken gebruik van *denkvaardigheden* waarmee we doelen kiezen en realiseren of waarmee we problemen oplossen. Hiertoe behoren vaardigheden als plannen, organiseren, timemanagement, werkgeheugen en metacognitie.
2. EF maken ook gebruik van vaardigheden die we nodig hebben om ons gedrag te sturen of aan te passen. Hierbij gaat het om vaardigheden als reactie-inhibitie, emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, flexibiliteit en doelgericht doorzettingsvermogen.

Binnen het onderwijs wordt voortdurend een beroep gedaan op EF. Zeker in de huidige vormen van onderwijs waarbij begrippen als samenwerken, coöperatief leren, zelfstandige werken, werken met weektaken, etcetera, belangrijke peilers zijn. Hierbij zijn vaardigheden als volgehouden aandacht, planning en organisatie, timemanagement en taakinitiatie belangrijke vaardigheden om te kunnen komen tot goed functioneren binnen deze vormen van onderwijs. Daarnaast zien we binnen de huidige ontwikkelingen rondom inclusie en passend onderwijs, zoals ook beschreven in de inleiding en hoofdstuk 1, dat steeds meer kinderen met een stoornis of een ontwikkelingsachterstand binnen het reguliere onderwijs behouden worden.

Daardoor zien we een toename van kinderen met zwakke EF. Vaak zie je bij deze kinderen problemen op het gebied van werkhouding, taakaanpak en gedrag. Ook op onze school zien we een sterke toename van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. In mijn rol als intern begeleider kom ik veel in aanraking met de problemen die de leerkracht, maar ook de kinderen zelf ervaren in hun werkhouding

en gedrag. Ik zal in paragraaf 2.1.4 toelichten wat de koppeling is van zwakke EF en bepaalde stoornissen.

2.1.3 De ontwikkeling van EF.

Naarmate kinderen ouder worden, wordt hun gedrag doelgerichter en efficiënter. De ontwikkeling van EF is bepalend voor de ontwikkeling van een breed spectrum aan intelligent en sociaal gedrag.

Dawson en Guare beschrijven in hun boek de ontwikkeling van EF. Samengevat komt het er op neer dat EF zijn aangeboren en bij de geboorte of in de periode daarna nog niet zijn uitontwikkeld. Wanneer, welke EF is uitontwikkeld, is echter per vaardigheid verschillend. In het artikel “De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid”, (Huizinga, 2007) beschrijft Huizinga een aantal onderzoeken die gedaan zijn naar de ontwikkeling van EF bij jonge kinderen. Eén van de conclusies uit dit onderzoek is, dat het volwassen niveau van prestaties op de testen die EF bij jonge kinderen meten, wordt bereikt op verschillende momenten tijdens de kindertijd en adolescentie. Uit beide bronnen blijkt dat per vaardigheid een ander ontwikkelingsverloop te zien is en dat deze ontwikkeling loopt vanaf de geboorte tot aan de adolescentie

Voor leerkrachten is deze informatie belangrijk zodat ze inzicht krijgen in de mate waarin kinderen zich kunnen beheersen naarmate ze ouder worden. Daarnaast is het belangrijk om te kunnen beoordelen hoeveel steun en structuur we kinderen bij hun fase van ontwikkeling moeten aanbieden. Maar ook lastig om in te schatten of de EF al beheerst wordt of nog in ontwikkeling is.

Voordat ik verder inga op de ontwikkeling van EF, ga ik eerst in op de relatie tussen EF, de hersenen en de hersenontwikkeling. Er is veel informatie over deze materie. Ik heb de onderdelen die in het belang zijn van dit meesterstuk, beschreven.

In het boek van Dawson en Guare wordt gezegd dat onderzoekers het er over eens zijn dat de frontale hersensystemen de neurologische basis vormen voor EF. (Voor een afbeelding hiervan zie bijlage 1). Deze systemen behoren tot de hersengebieden die het laatst volledig tot ontwikkeling komen tijdens de periode van late adolescentie tot vroege volwassenheid. De relatie tussen EF en de verbondenheid met de frontale

hersensystemen geeft wetenschappers inzicht in de ontwikkeling van EF. Ook geeft het inzicht in de manier waarop EF beïnvloed worden door zaken als aandachtstekortstoornissen of hersenletsel.

Bij onze geboorte beschikken we nog niet over ontwikkelde EF. Na verloop van tijd gaat deze ontwikkeling van start en worden de EF beïnvloed door de genen die we van onze ouders erven en door de biologische en sociale omgeving waarin we opgroeien. Als er in de genen of de omgeving geen rampen plaatsvinden, zullen de EF zich beginnen te ontwikkelen en langzaam gaan groeien. In het boek "ADHD and the nature of selfcontrol" beschrijft Barkley (in Dawson en Guare, 2010) de ontwikkeling van EF vanaf de vroege kindertijd. Het gaat voor dit meesterstuk te ver om alle elementen van deze ontwikkeling te beschrijven. In bijlage 2 vind je een uitgewerkt schema waarin Barkley alle elementen met elkaar verbindt. Wel belangrijk om te vermelden is dat Barkley als hoeksteen van zijn model de eerste EF, de gedragsinhibitie, neemt, die in de ontwikkeling tussen de vijf en twaalf maanden verschijnt. Deze EF heeft een aantal eigenschappen, die het mogelijk maken om gedrag uit te stellen of tegen te houden. Deze functie helpt ons na te denken voor we iets doen en om te beslissen of en wanneer we reageren. Deze functie gaat vooraf aan de andere functies en beschermt tegen storende factoren. Als zodanig dus een belangrijke functie voor de verdere ontwikkeling. Er wordt in de theorie vaak beschreven welk gedeelte van de hersenen verantwoordelijk is voor welke EF, maar Barkley probeert een opeenvolging van de ontwikkeling van EF te beschrijven.

2.1.4 Zwakke EF bij kinderen.

Volgens Barkley kun je kinderen met zwakke EF zijn onderbrengen in drie categorieën:

1. Kinderen die zwak zijn in één of meerdere EF en geen last hebben van een stoornis of kwaal.

Op grond van klinische onderzoeken weten we dat er bij kinderen patronen bestaan van sterke en zwakke EF en dat dat normaal is. Belangrijk is om in beeld te krijgen wat dat patroon van sterke en zwakke kanten is, zowel bij het

kind als bij diegene die werkt met het kind. Als er inzicht is in beide patronen is er meer kans op slagen van de goede interventies die gedaan worden.

2. Kinderen die vanwege een kwaal of diagnose problemen hebben met EF.

Vooraf kinderen met ADHD, maar ook kinderen met de stoornis autisme en DCD hebben problemen met hun EF. Bij kinderen met ADHD is uit neurowetenschappelijk onderzoek, o.a. Gioia (2000) en Pliszka (2006) bewezen dat de oorzaak van de zwakke EF te zoeken is in de ontwikkeling van bepaalde gebieden in de hersenen. Bij deze doelgroep zien we ook een zwakke ontwikkeling op bijna alle zwakke EF. Bij kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) zien we in het bijzonder problemen op het gebied van meta -cognitie en flexibiliteit. Bij kinderen met DCD zien we vooral problemen in de functies planning en organisatie.

In bijlage 3 vind je een korte uitleg van de genoemde stoornissen.

3. Kinderen die gecompliceerde problemen vertonen, waarvan EF deel van uitmaken.

Hiertoe behoren bijvoorbeeld kinderen met een depressie of spraaktaalproblemen.

Binnen mijn onderzoek zal ik me voornamelijk gaan richten op kinderen met de stoornis ADHD en ASS en DCD. Uit voorgaande blijkt dat EF nog lang doorontwikkelen. Een vroege signalering en interventie is duidelijk van belang. Hoe sneller je problemen in de EF signaleert en intervenueert, hoe groter de kans dat de hersenen zich mee ontwikkelen in de goede richting. In de praktijk is een vroege signalering zeker mogelijk. Een diagnose van een stoornis als ADHD, ASS of DCD gebeurt meestal echter pas wat later in de basisschoolloopbaan. In mijn praktijk zijn we wel gericht op vroeg signaleren en snel interveniëren. Ik merk wel dat we nog werken vanuit het probleem- denken, we willen eerst goed uitzoeken wat er aan de hand is voordat we de remedie kunnen geven. Vanuit het oplossingsgericht werken is het stellen van een diagnose en het uitpluizen van de problemen niet altijd zinvol. Daarbij gaat het meer om kijken naar de toekomst: wat heeft deze leerling, in deze

groep, met deze leerkracht nodig? In de volgende paragraaf zal ik meer toelichten over het oplossingsgericht werken.

2.2 Oplossingsgericht werken.

In de voorgaande paragraaf beschreef ik de manier van werken op onze school namelijk vanuit het probleem- gerichte, of medisch model. Het oplossingsgerichte model, zoals beschreven in het boek "De praktijk van oplossingen" (Berg, Dolan, 2002) is een model wat problemen ziet als uitdagingen. Oplossingsgericht werken werd in de jaren tachtig in de Verenigde Staten ontwikkeld door o.a. De Shazer en Berg, voortgaand op het werk van Milton Erikson en anderen.

Een aantal uitgangspunten die horen bij oplossingsgericht werken zijn het denken vanuit mogelijkheden in plaats vanuit een probleem, het zoeken naar uitzonderingen, het stellen van wonder- en schaalvragen en het complimenteren. Daarnaast staat bij oplossingsgericht werken voorop dat je door moet gaan met dat wat werkt.

Zoals gezegd werken we bij ons op school nog veel vanuit het medisch denkmodel: We verzamelen zoveel mogelijk informatie om een probleem te kunnen vaststellen. We gaan daarvoor vaak op zoek naar de symptomen en de geschiedenis van het ontstaan van het probleem. Vervolgens gaan we ook nog zoeken naar mogelijke oorzaken en bepalen we een insteek voor de behandeling. Ten slotte maken we een handelingsplan wat moet zorgen voor verbetering van het probleem.

Als ik kijk naar de problemen van kinderen met een diagnose ADHD, ASS of DCD, zien we vaak problemen op het gebied van zwakke EF. In het traject tot nu toe heb ik met deze kinderen gewerkt vanuit het medisch denkmodel zoals hierboven beschreven. De ingrediënten voor het handelingsplan komen vaak uit de bestaande literatuur. Bijvoorbeeld in het boek "Ben jij anders?" (Gerrits-Douma, 2008) geven ze aan dat kinderen met ASS behoefte hebben aan het aanbrengen van structuur, of dat kinderen met ADHD medicijnen nodig hebben om rust in hun hoofd te krijgen. In de praktijk hebben we al veel van deze handelingsplannen uitgevoerd. In sommige gevallen bereikten we een goed resultaat, in andere gevallen niet. En toch blijven we het maar proberen volgens deze methoden.

Op dit punt ontstaat er handelingsverlegenheid en kom ik tot mijn onderzoeksvraag: “Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag van kinderen met zwakke EF?”. Met name het uitgangspunt ‘als iets niet werkt, doe iets anders’, is hier op van toepassing. Met de toename van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften vind ik het onze plicht om goed te kijken naar wat deze kinderen nodig hebben. We zullen daarbij een omslag in denken moeten maken. Passend onderwijs, of liever nog inclusief onderwijs, gaat er immers vanuit dat elk kind recht heeft op een optimale ontwikkeling. Als school, zeker ook binnen mijn domein, de leerlingenzorg, moeten we kijken wat bij ons past en aansluit bij onze visie als het gaat om anders kijken naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. We doen dat onder andere door te gaan werken met de 1-zorgroute zoals in hoofdstuk 1 beschreven. Mijn onderzoek gaat zich richten op de invloed van een oplossingsgerichte methode die we in kunnen zetten bij kinderen met zwakke EF. Ik zal daarbij gebruik maken van de uitgangspunten van oplossingsgericht werken. De manier waarop ik mijn onderzoek ga vormgeven beschrijf ik in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

In dit hoofdstuk ga ik beschrijven welke methodes ik heb gebruikt in mijn onderzoek en waarom ik hiervoor gekozen heb. Daarnaast zal ik de onderzoeksgroep benoemen en een schematische weergave van het onderzoek laten zien.

Mijn onderzoeksvraag luidt: “Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?”

De deelvragen die daarbij horen zijn:

1. Wat zijn executieve functies?
2. Hoe beïnvloeden zwakke executieve functies het gedrag?
3. Wat zijn de uitgangspunten van oplossingsgericht werken?

3.1 Het doel van mijn onderzoek.

Het doel van mijn onderzoek is om een methode te vinden die een positieve invloed heeft op het gedrag van kinderen met zwakke executieve functies. Uit de praktijk blijkt dat het werken met bestaande methoden niet voor alle leerlingen en alle situaties afdoende resultaten geeft. Ik wil onderzoeken of een oplossingsgerichte benadering resultaten laat zien, waarbij het probleem vermindert door een aanpak die door de leerling zelf mede is vormgegeven. Daarnaast zal het werken met een oplossingsgerichte methode kunnen opleveren dat er een omslag in denken ontstaat binnen het team van de school.

3.2 De onderzoeksgroep.

Binnen mijn rol als intern begeleider werk ik soms individueel met leerlingen met een diagnose. Op een aantal van deze leerlingen richt ik mijn onderzoek.

De onderzoeksgroep bestaat uit vier gediagnosticeerde kinderen, hun ouders en de leerkrachten. Deze diagnoses, zoals in hoofdstuk 2 beschreven, zijn: DCD, ASS, PDD-NOS en ADHD. Ik heb gekozen voor deze kinderen vanwege hun stoornis en

de daarbij behorende zwakke EF. Daarnaast heb ik gekeken naar verschillende leeftijden (onderbouw, bovenbouw) en sekse van deze leerlingen.

3.3 Analyse.

Mijn onderzoeksvraag is gericht op leerlingen van onze school en specifiek gericht op leerlingen met een diagnose en zwakke EF, die ik in mijn rol als intern begeleider buiten de groep begeleid. In eerste instantie lijkt er dus sprake van een individugericht onderzoek. Toch noem ik mijn onderzoek een actieonderzoek omdat de verschillende individuen als groep onderzocht en geanalyseerd worden op hun zwakke EF. Ponte (in Harinck, 2007, p50) zegt het volgende over het actieonderzoek:

“Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt”

In mijn situatie gaat het in eerste instantie om de handelingsverlegenheid die ik in mijn praktijk met deze kinderen ervaar als het gaat om het positief beïnvloeden van de zwakke EF. Afhankelijk van de resultaten van het onderzoek zullen deze als voorbeeld dienen voor de leerkrachten van de groepen van deze kinderen.

Een actieonderzoek verloopt cyclisch, volgens een aantal fasen. Deze fasen zal ik in mijn onderzoek doorlopen en ik zal beschrijven welke *onderzoeksinstrumenten* ik daarbij gebruik.

- Fase 1: Analyse van het onderwerp.

Ik heb de verlegenheidsituatie beschreven en theorie verkend. Dit is beschreven in de vorige hoofdstukken. In deze fase ga ik de praktijksituatie verkennen en gegevens verzamelen. Ik ga dit doen met een aantal instrumenten:

1. Interview.

Kallenberg (2007, p. 215) zegt over een interview:

“Een interview is een min of meer doelgericht gesprek, waarbij het erom gaat met vragen te achterhalen wat er bij (een) bepaalde persoon/personen leeft aan ideeën, opinies, meningen en dergelijke’.

Om gegevens te krijgen over de EF van een leerling is het belangrijk om informatie te vragen aan degenen die de leerling het beste kennen, in dit geval de leerkrachten, ouders en de leerling zelf. Het doel van deze interviews is een beoordeling van het functioneren van de leerling te verkrijgen. Ik heb gekozen voor een semigestructureerd interview uit het boek van Dawson en Guare (zie bijlage 4,5,6) omdat ik op deze manier vergelijkbare gegevens krijg door in alle interviews dezelfde specifieke vragen te stellen gericht op het executief functioneren. Daarnaast blijft er nog ruimte over voor eigen ervaringen of meningen. Voor het jonge kind zal ik gebruik maken van het Kinderkwaliteitspel (Evers, e.a, 2004) Het doel van dit spel is leerlingen bewust(er) maken van hun eigen kwaliteiten. Ik zal zoveel mogelijk aansluiten bij de kwaliteiten die te maken hebben met EF.

Ik zal de uitwerking van de interviews bespreken met de respondenten. Hierbij check ik of het klopt wat ze gezegd hebben ik vraag na of ik de antwoorden anoniem mag opnemen in mijn onderzoek.

2. Gedragbeoordelingsschaal.

Om bovenstaande gegevens af te kunnen zetten tegen bestaande normen is het ook belangrijk om normatieve⁶ data te verzamelen binnen mijn onderzoek. De functie van deze beoordelingsschaal is om een algemeen beeld te verkrijgen van de sociaal emotionele aanpassing van het kind. Daarnaast levert het een beeld op van het executief functioneren van het kind tijdens alledaagse activiteiten. Ik maak gebruik van een bestaande lijst behorende bij het boek Executieve functies bij kinderen en adolescenten (Dawson en Guare, 2010). (zie bijlage 7,8). De schalen zijn niet genormeerd, maar geven de leerkrachten, ouders én de leerling zelf een goed beeld van de sterke en zwakke EF.

⁶ Normatief: Een norm vormend of stellend, wat aangeeft hoe het hoort

3.Observaties.

Vanuit bovenstaande data krijg ik inzicht in de probleemgebieden en in welke situaties op school ze waarschijnlijk zichtbaar zijn. Middels observaties kan ik de executieve functies aan het werk zien in de voor mij belangrijkste context: de dagelijkse eisen die het schoolwerk eist.

Ik zal vooraf met de leerkracht vaststellen waarover hij of zij zich het meeste zorgen maakt en kijken tijdens welke schoolactiviteiten het probleemgedrag zichtbaar is. Ik zal daarbij vooraf een observatieplan opstellen met daarin opgenomen de punten die ik wil observeren. (zie bijlage 9) Belangrijk is om te observeren in verschillende situaties en zo objectief mogelijk. Kallenberg geeft hiervoor richtlijnen die ik zal opnemen in mijn observatieplan.

Met deze drie verschillende manieren van waarnemen voldoe ik aan de triangulatie, ik kan verschillende soorten waarnemingen, vanuit invalshoeken van verschillende respondenten, met elkaar vergelijken.

De gegevens uit al deze waarnemingen ga ik analyseren. De interviews werk ik uit aan de hand van de bevraagde onderwerpen op het gebied van executieve functies, ik haal er de grote lijnen uit en probeer patronen en thema's te ontdekken. Bij de beoordelingsschaal kan ik antwoorden scoren en inschalen op een vijf puntsschaal. De observaties zal ik samenvatten aan de hand van de geobserveerde onderwerpen die in mijn observatieplan zijn opgenomen.

De gegevens kan ik per kind, per stoornis en per groep bekijken. Dit wordt mijn startpunt voor de gesprekken met de leerling aan de hand van een oplossingsgerichte methode.

- Fase 2: Ontwikkelen en plannen.

In deze fase heb ik alle gegevens uit de onderzoeken geanalyseerd. Ik weet waar de probleemgebieden bij de verschillende leerlingen zitten en in welke situaties ze zich voordoen. Hiermee ga ik, samen met de leerling, aan de slag. Ik ga daarbij gebruik maken van de oplossingsgerichte methode Kids'Skills (Furman, 2009). Kids'Skills is een methode waarmee kinderen op een

positieve, constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren. De methode is bedacht door Ben Furman, een psychiater uit Finland. Het is geen 'kant- en klaar' methode waarin staat wat je moet doen vanuit bestaande ideeën, maar een methode om samen met kinderen en mensen om hen heen te werken aan een nieuwe vaardigheid. Ik ga uit van het startpunt wat de leerling zelf aangeeft: hier sta ik nu en dit wil ik leren. Hieruit ontstaat een plan van aanpak wat de leerling zelf mee vormgeeft.

- Fase 3: Uitvoeren en implementeren van de acties.
In deze fase wordt het plan van aanpak uitgevoerd door de leerling. Hij of zij oefent de nieuwe vaardigheid. Wekelijks komen we terug op de vorderingen, bekijken we welke knelpunten er zijn en of de leerling nog iets anders nodig heeft. De vorderingen worden ook gevolgd door de leerkracht en ouder (en eventueel leerlingen of anderen) die rondom de leerling staan. Ik zal deze vorderingen bijhouden in een logboek.
- Fase 4: Resultaten bekijken en evalueren.
Samen met de leerling, ouder en leerkracht blikken we terug op de behaalde resultaten. Ik zal ze ook het eindresultaat van hun bijdragen laten zien. Afhankelijk van het verloop van het traject en de status van de vordering zal dit zijn na ongeveer 6 tot 8 weken. Ik zal daarbij de eerder ingevulde beoordelingsschaal en de gegevens uit observaties en interview gebruiken als een meetinstrument tussen het begin- en eindpunt. Daarnaast zal de leerling aangeven waar hij of zij denkt op dit moment te staan.
- Fase 5: Conclusies trekken.
Naar aanleiding van alle bevindingen kan ik conclusies trekken en antwoord geven op mijn onderzoeksvraag: "Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?" Dit wordt beschreven in hoofdstuk 5 van dit meesterstuk.

Een schematische weergave van dit onderzoekstraject vind je in bijlage 10.

Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse

Zoals beschreven in het vorige hoofdstuk, heb ik bestaande gedragsvragenlijsten voor ouders en leerkrachten uit het boek Executieve functies bij kinderen en adolescenten gebruikt. Daarnaast heb ik semigestructureerde interviews afgenomen bij de leerlingen en leerkrachten. Ook heb ik de leerlingen geobserveerd in hun groep. Tenslotte heb ik gewerkt met de methode Kids'Skills.

Ik zal eerst een analyse geven van de vragenlijsten voor de leerkrachten en ouders. Daarna zal ik de interviews en observaties beschrijven. Tenslotte zal ik een weerslag geven van het werken met de methode Kids'Skills.

4.1 Vragenlijsten ouders en leerkrachten.

6 Respondenten.

Ik neem drie leerlingen mee in mijn onderzoek: TL (groep 8), TG (groep 6) en KG (groep 3)

De vragenlijsten zijn ingedeeld naar onderwerpen die vallen onder EF en worden gescoord op een schaal van 1(ernstig probleem) tot 5 (geen probleem). De onderwerpen worden per EF bij elkaar opgeteld. Een hoge score betekent geen probleem, een lage score betekent een zeer ernstig probleem.

Sterke EF
Zwakke EF

Onderwerp	Score ouders TL	Score leerkracht TL	Score ouders TG	Score leerkracht TG	Score ouders KG	Score leerkracht KG
Reactie-inhibitie (RI)	12	11	7	6	6	13
Werkgeheugen (WG)	11	10	4	5	9	8
Zelfregulatie van affect (ZA)	13	13	5	11	4	7
Volgehouden aandacht (VA)	9	9	5	6	8	13
Taakinitiatie (TI)	11	10	5	7	9	10

Planning/prioritisering (P)	8	10	3	6	12	9
Organisatie (O)	8	5	6	8	10	6
Timemanagement (TM)	7	10	3	3	11	12
Flexibiliteit (F)	12	12	7	8	6	9

4.2. Interviews leerlingen.

3 respondenten

De semigestructureerde interviews zijn ingedeeld naar onderwerpen gericht op EF. Na elke vraag heb ik het antwoord samengevat en op onvolkomenheden getoetst bij de ondervraagde, door datgene wat ik heb opgeschreven te laten lezen. Daar waar soortgelijke antwoorden gegeven zijn heb ik die samengevat per onderwerp. Zo krijg ik een totaalbeeld van deze drie leerlingen over hoe ze denken over zichzelf op gebied van deze onderwerpen van EF. De onderlinge verschillen komen in het volgende hoofdstuk aan bod.

Huiswerk
• <u>Met huiswerk beginnen (TI)</u> • TL en TG geven aan dat ze het moeilijk vinden om te starten met het huiswerk, vooral als ze iets leuks aan het doen zijn. Het blijft 'hangen' in hun hoofd en daardoor hebben ze moeite met concentreren. Ze maken liever korte opdrachten dan lange projecten. • <u>Afgeleid worden door het huiswerk (VA).</u> TL en TG worden snel afgeleid door zowel dingen die om hen heen gebeuren (geluid en beweging) als innerlijk (wegdromen)

Taakinitiatie
• TL en TG geven aan dat ze het meeste moeite hebben met het plannen en uitvoeren van langere huiswerktaken. • KG is wel snel afleidbaar door externe en interne prikkels.

Lange termijnprojecten.

- Een tijdsplanning maken (P).

Tijdsplanning maken (bijvoorbeeld werkstuk) vinden TL en TG moeilijk. Ze beginnen zonder plan en hebben op het einde meestal te weinig tijd. Ze hebben beide moeite met het inschatten van hoe lang iets duurt voor het af is.

- Aan tijdsplanning houden. (TM)

TL en TG vinden het moeilijk om zich te houden aan hun planning. Ze hebben daarbij beide ondersteuning nodig.

- Aanwijzingen goed opvolgen. (WG)

TL en TG vergeten regelmatig stukjes van de opdracht. Dat hebben ze dan “niet gehoord”. Dit heeft vaak gevolgen voor hun beoordelingen.

KG heeft nog niet te maken met langetermijnprojecten zoals hierboven beschreven.

Organisatorische vaardigheden

Alle drie de leerlingen hebben problemen op nagenoeg alle items die vallen onder organisatie: slaapkamer netjes houden, tas of rugzak netjes houden, werktafel netjes houden, laatjes netjes houden, spullen ergens laten liggen of rond laten slingeren.

Huishoudelijke taken.

Bij het doen van huishoudelijke taken valt op dat alle drie de leerlingen de voor hen ‘leuke’ klusjes op vaste momenten (dieren eten geven) redelijk zelfstandig uitvoeren. Bij klusjes die in hun beleving ‘niet leuk’ en incidenteel zijn (opruimen, stofzuigen, kamer opruimen) moeten ze herhaaldelijk herinnerd en aangespoord worden.

4.3 Interviews leerkrachten.

3 respondenten

Deze interviews zijn afgenomen na het invullen van de vragenlijsten. Ze dienen als aanvulling en specificering van de uitkomsten van de vragenlijsten. Ook hierbij heb ik steeds de antwoorden samengevat en getoetst bij de ondervraagde en de vragen met gelijksoortige antwoorden samengevoegd.

Organisatie van het materiaal.
Alle drie de leerkrachten geven aan, dat het netjes houden van tafel, tassen/rugzakken en laatjes een probleem geeft. Ook het vergeten van spullen, van en naar school is een probleem. Er is veel ondersteuning, begrip en geduld nodig.

Langetermijnprojecten
Bij TL en TG geldt dat de leerkrachten aangeven dat het plannen van een werkstuk niet zonder hulp kan. Verder geven ze aan dat het maken van een tijdsplanning moeilijk is, de leerlingen kunnen niet inschatten hoelang iets zal duren (vaak overschatting). Als ze een tijdsplanning met hulp hebben gemaakt kunnen ze zich er vervolgens niet aan houden. Er wordt vaak gevraagd om uitstel.

Onthouden
- Alle drie de leerkrachten geven aan dat het opschrijven, onthouden en doorgeven van informatie of huiswerk een probleem geeft. TL en TG vergeten hun agenda, KG vergeet alle informatie briefjes voor thuis. Er liggen altijd nog vergeten spullen op school, in de auto, etcetera. - In het onthouden van de volgorde in instructies zien de leerkrachten deze problemen minder.

Probleemoplossen
• <u>Flexibel zijn in het denken over het probleem.</u> De leerkrachten van TL en TG geven aan dat dit bij hun leerlingen problemen geeft in interactie met leerkracht of medeleerlingen. Ze zijn 'eigenwijs', vasthoudend, een richting in zoekend. • <u>Erkennen dat hij een probleem heeft.</u> De leerkrachten van de TL en TG geven aan dat de leerlingen erkennen dat ze een probleem hebben. De leerkracht van KG geeft aan dat de leerling dit zelfinzicht nog niet heeft. ('Ik kan dat zelf', 'Ik vind dat niet moeilijk', 'Je hoeft me niet te helpen'.)

Zelfcontrole
Alle drie de leerkrachten gaven aan veel problemen met hun leerlingen te ondervinden op onderdelen van dit onderwerp. Uitspraken als "Impulsief", "Hij denkt niet na over de gevolgen", "Vaak betrokken bij conflicten", "Steeds ertussendoor roepen", "Geen vinger opsteken", horen hierbij.

4.4 Observaties.

3 respondenten

Na de analyse van de vragenlijsten en interviews heb ik met de leerkrachten besproken wat voor hen een belangrijk punt was om nader te bekijken in een observatie. Bij de leerkrachten van TL en TG kwam daar uit het omgaan met planning en organisatie van langetermijnprojecten.

De leerkracht van KG geeft aan dat zij aanloopt tegen het probleem van organisatie van materiaal bij deze leerling. Zijn laatjes is een rommeltje, hij is altijd alles kwijt. Daardoor duurt het lang voordat hij aan zijn werk kan gaan beginnen.

Ik heb met de leerkrachten afgesproken dat ik tijdens een observatie zal inzoomen op de punten die ze hebben aangegeven. Ik zal de belangrijkste details aangaande de zwakke EF beschrijven.

TL
<u>Zwakke EF: plannen en organiseren.</u> Uit de observaties blijkt dat TG alle belangrijke informatie op een briefje of op zijn hand schreef. Na navraag bij moeder bleek dat de informatie niet 'thuis is aangekomen'. Ook zag ik dat TL wel een planning kan maken op korte termijn, maar niet op lange termijn, hierbij heeft hij hulp nodig van moeder en leerkracht.

TG
<u>Zwakke EF: plannen en organiseren.</u> Uit de observaties blijkt dat TG een hele korte planning kan maken als het gaat om het plannen van twee dagen in de klas. Voor een langetermijnplanning heeft hij hulp nodig van de leerkracht. Ook zag ik dat TG alle belangrijke informatie en belangrijke spullen vergeet mee te nemen of door te geven. Bij navraag aan moeder blijkt dat TG in paniek raakt als hij een langetermijnproject moet uitstellen.

KG
<u>Zwakke EF: organisatie</u> Uit de observaties blijkt dat KG voortdurend later begint met de les of het volgen van instructie omdat hij zijn spullen kwijt is. Hij mist daardoor steeds de aansluiting bij wat de groep doet. Bij navraag aan moeder blijkt hij geen informatiebriefjes mee te nemen en zijn gymspullen, broodbakjes, etcetera kwijt te zijn

4.5 Werken met Kids'Skills

3 respondenten (na twee sessies heeft de jongere leerling een ongeluk gehad, ik heb met hem het onderzoek moeten onderbreken)

Kid's Skills werkt met 15 stappen om een vaardigheid te leren. Ik heb niet bij alle leerlingen alle stappen doorlopen. In hoofdstuk 5 zal ik aangeven waarom ik deze keuzes heb gemaakt. Ik zal de belangrijkste oplossingsgerichte stappen die ik met alle drie de leerlingen heb gedaan, beschrijven.

Probleem vertalen in vaardigheid.

Naar aanleiding van de interviews die ik met de kinderen heb gehad hebben we samen gekeken naar wat ze willen verbeteren.

TL en TG willen graag beter worden in het plannen en organiseren van langetermijnprojecten en zich dan ook kunnen houden aan de planning. Allebei geven ze aan dat ze een goed systeem nodig hebben om deze planning en organisatie voor elkaar te krijgen.

KG wil graag leren om zijn spulletjes uit zijn laatjes goed op te bergen.

Vragen naar uitzonderingen

Ik heb de leerlingen gevraagd of er ook momenten zijn geweest waarop ze wel konden plannen/organiseren c.q. opruimen.

TL geeft aan dat hij samen met de leerkracht op school en thuis met zijn moeder een planning kan maken.

TG geeft aan dat hij een paar keer zijn agenda heeft meegenomen naar school en er zijn huiswerk had ingeschreven.

KG geeft aan dat hij thuis zijn lego bakken goed had opgeruimd, op kleur!

De voordelen van een vaardigheid zoeken.

TL geeft aan dat deze vaardigheid hem volgend jaar op het voortgezet onderwijs goed van pas zal komen. Hij moet dan immers veel meer zelfstandig gaan plannen en organiseren.

TG vindt het prettig dat hij ook een keer op tijd klaar zal zijn met zijn opdracht. Hij hoeft dan niet steeds om uitstel te vragen bij de leerkracht.

KG geeft aan dat hij dan niet steeds hoeft te zoeken naar de spullen en hulp moet vragen bij het zoeken hiervan.

Schaal vraag

Ik heb de leerlingen gevraagd om op een lijn van 0 tot 10 aan te geven waar ze nu denken te staan.

TL geeft aan dat hij nu op een 6 staat omdat hij al wel een planning kan maken samen met de leerkracht. De uitvoering en organisatie moet van hem verbeteren. TG geeft aan dat hij op een 4 staat omdat hij dit schooljaar nog geen enkel werkstuk op tijd heeft kunnen inleveren en zijn moeder wel heel veel moet helpen. KG gaf aan dat hij op een 5 staat, omdat hij soms wel eens opruimt maar vaak iets kwijt is.

Zelfvertrouwen geven

De supporters van de leerlingen geven in het boekje aan waarom zij denken dat de leerlingen de vaardigheid kunnen leren. Dit geeft alle drie de leerlingen een goed gevoel:

TL vindt het wel een uitdaging om te laten zien dat hij het kan.

TG heeft een vriendje als supporter. In een gesprekje toonde dat vriendje heel veel begrip en respect voor TG.

KG was blij met de opmerking over het vertrouwen van moeder. Hij was bang dat zij boos zou zijn.

Oefenen van de vaardigheid

De leerlingen gaan aan de slag om de vaardigheid te leren:

TL heeft thuis een systeembord waarop hij zijn dagelijkse activiteiten plant. Hierop komt rechtstreeks de informatie vanuit school, via briefjes en eventueel hulp van moeder.

TG gebruikt de agenda in hotmail, zodat hij op school in kan loggen en thuis zijn informatie op kanhalen. Zo raakt er niets kwijt en kan hij thuis gaan plannen, eventueel met hulp van moeder.

Opnieuw schalen

Na 4 weken geoefend te hebben met de vaardigheid stel ik de leerlingen opnieuw de schaalvraag.

TL geeft aan nu op een 8 te staan. Het gebruik van zijn planbord werkt goed. Hij

heeft beter overzicht dan in zijn agenda. Het doorgeven van de informatie van school naar thuis wordt soms nog vergeten.

TG geeft zichzelf een 6. Hij heeft nu op tijd zijn informatie binnen en maakt samen met zijn moeder de planning. Hij heeft snel overzicht en voelt zich zekerder nu hij altijd zijn planning kan inzien en niets meer vergeet

4.6 Gesprekken met leerkrachten.

Na de oefenperiode met Kids'Skills heb ik een kort gesprek gevoerd met de leerkrachten van TL en TG. Beiden gaven aan dat al tijdens de eerste gesprekken die ik had met de leerlingen er iets begon te veranderen in het gedrag van hun leerlingen. Er was opluchting dat er 'iets werd gedaan' aan hun probleem en het gaf een goed gevoel over de manier waarop we dat hebben gedaan; zij hebben hun eigen krachten in kunnen zetten en krijgen ook ondersteuning van mensen uit hun omgeving.

Voor de leerkrachten was het prettig dat ze met een hele kleine interventie (het zijn van supporter) dit resultaat hebben kunnen bereiken. Beide leerlingen maken nu hun planning en laten tot nu toe zien dat ze zich er aan kunnen houden.

Hoofdstuk 5: Conclusie, reflectie en discussie.

5.1. Conclusies uit het praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk zal ik mijn verwerkte data uit hoofdstuk 4 koppelen aan de theorie en mijn onderzoeksvraag: “Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?”

In de theorie geef ik antwoord op mijn deelvraag: “Wat zijn executieve functies?”. In het boek van Dawson en Guare worden EF als volgt gedefinieerd: “Een neuropsychologisch concept dat verwijst naar hogere cognitieve processen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen”.

Op de vraag “Hoe beïnvloeden executieve functies het gedrag?” beschrijft de theorie hoe EF zowel de denkvaardigheden als het gedrag beïnvloeden. Voor wat betreft de deelvraag “Wat zijn de uitgangspunten van oplossingsgericht werken?” geeft de theorie antwoord op deze uitgangspunten en leg ik de link naar mijn praktijk. Vanuit de vragenlijsten, de interviews en observaties krijg ik meer zicht op zwakke EF en de invloed daarvan op het gedrag van de leerling in de groep en thuis en kan ik voorzichtige conclusies trekken die antwoorden geven op de deelvragen. Tenslotte maakt de opbrengst van het werken met Kids’Skills het antwoord op mijn onderzoeksvraag compleet.

5.1.1 Conclusies naar aanleiding van de vragenlijsten, interviews en observaties.

Algemeen.

In de theorie beschrijft Barkley dat EF invloed hebben op zowel onze denkvaardigheden als op de vaardigheden die ons gedrag reguleren.

Bij de doelgroep uit mijn onderzoek, leerlingen met zwakke EF en een stoornis, zien we ook een zwakke ontwikkeling op bijna alle EF. Dit wordt bevestigd door de scores van de vragenlijsten; uit de vragenlijsten blijkt dat op de meeste onderdelen door een of meerdere leerlingen zwak gescoord wordt. Ook de opbrengsten van de interviews laten zien dat deze doelgroep problemen heeft met de EF. Hier wordt de beschrijving in de theorie dus bevestigd.

Een opvallend verschil tussen de vragenlijsten en de interviews zijn de opbrengsten op het onderdeel taakinitiatie. Uit de vragenlijsten blijkt dat dit geen zwak onderdeel voor de doelgroep is. In de opbrengsten van het interview zeggen de leerlingen hier wel moeite mee te hebben. De observatie bevestigt de opbrengst uit de interviews, we zien zeker problemen op dit onderdeel en deze opbrengsten ondersteunen de theorie waarin gezegd wordt dat taakinitiatie een zwakke EF is bij deze doelgroep.

Verschillende stoornissen.

Uit de theorie blijkt dat bij kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) er in het bijzonder problemen op het gebied van metacognitie en flexibiliteit te zien is. Uit de vragenlijsten en interviews zien we echter dat bij beide leerlingen met ASS, TG en KG, deze onderwerpen niet als laagste EF gescoord wordt. Omdat de scores door de ouders en leerkrachten verschillend geïnterpreteerd zijn en de doelgroep niet groot is, kunnen we hier niet direct een conclusie uit trekken, maar het is wel een opvallend, tegenstrijdig gegeven.

Uit de theorie blijkt verder dat we bij kinderen met DCD vooral problemen zien in de functies planning en organisatie. TL, de leerling met DCD, voldoet volledig aan deze beschrijving. We zien dat deze onderwerpen als laagst gescoord zijn bij hem. Ook hier geldt dat we daar niet meteen een conclusie uit kunnen trekken, maar het zou wel een bevestiging kunnen zijn van wat er in de theorie onderzocht is.

Ontwikkeling.

In de theorie wordt beschreven dat EF nog tot in de adolescentie in ontwikkeling zijn en dat een vroege signalering en een snelle interventie de hersenen 'op een ander spoor' kan zetten. Op termijn zouden we kunnen kijken of de invloed van de oplossingsgerichte manier van werken hiervoor geschikt blijkt te zijn. Daar is de korte oefentijd binnen dit onderzoek te kort voor. Wel blijkt uit de interviews met leerlingen dat ze goed zelf kunnen aangeven waar hun problemen zitten en dat ze last hebben van hun zwakke EF. Als je dit punt hebt bereikt, heb je ook een ingang om die problemen aan te pakken. Uit het onderzoek, waaraan een jonge leerling heeft deelgenomen, blijkt ook dat je op jonge leeftijd kunt starten met oplossingsgerichte interventies zodat je mogelijk vroeg de hersenen kunt beïnvloeden.

5.1.2 Conclusies naar aanleiding van het werken met Kids'Skills.

Bij het werken met Kids'Skills ben ik bij alle leerlingen uitgegaan van de 15 stappen van deze methode. Ik heb daarbij gebruik gemaakt van het bijbehorende werkboekje. Uit de opbrengsten van het werken met Kids'Skills blijkt dat je een aantal stappen goed kunt gebruiken bij het aanpakken van zwakke EF bij leerlingen met een stoornis:

- Problemen vertalen in een vaardigheid.

Uit de opbrengsten blijkt dat het benoemen van de te leren vaardigheid goed lukt. De leerlingen uit mijn onderzoeksgroep beschikken allemaal over een gemiddelde intelligentie en kunnen goed over zichzelf nadenken. Ze gaven aan dat ze het fijn vonden dat ze zelf mee mochten denken. Ze waren tot nu toe afhankelijk van volwassenen. Nu mochten ze zelf de route uitstippelen. Ik merkte dat ze behoefte hebben aan autonomie. Voor de jongere leerling moest ik gebruik maken van plaatjes om concreet te maken welke vaardigheden hij moeilijk vond.

- Vragen naar uitzonderingen

De leerlingen vonden het fijn dat ik niet alleen maar inging op wat niet goed gaat, maar juist op die ene keer toen het wel goed ging. Deze leerlingen zijn gewend aan 'mislukkingen'. Het deed hen zichtbaar goed (glimlach, rechtop zitten) om over de positieve momenten te praten.

- Schaalvraag

De leerlingen konden zichzelf prima inschalen en ook nog benoemen waarom ze dat cijfer gaven. Vaak zie je bij deze leerlingen een voorliefde voor getallen, dat is concreet. Deze leerlingen zijn vaak ook heel detailgericht, het concretiseren van het cijfer in de schaalvraag gebeurde dan ook tot in kleine details.

- Zelfvertrouwen geven

Het deed de leerlingen erg goed om op een rijtje te zien staan hoe de supporters hun vertrouwen uitspraken over de leerling. Dat bleek uit hun gezichtsuitdrukking en kreten als "Wow" of "Dat had ik niet verwacht". Dit gaf hen wel een 'boost'. Ook het feit dat ze op steun en begrip van deze supporters konden rekenen maakte hen sterk in wat ze te doen stond. Ik zag ineens leerlingen die gemotiveerd raakten om hun vaardigheid aan te pakken. Dat gaf mij op mijn beurt wel een goed gevoel!

Daarnaast blijkt uit de beschrijving van het werken met Kids'Skills dat er ook stappen zijn die voor deze doelgroep moeilijk lijken te zijn:

- Voordelen benoemen van de te leren vaardigheid (het stellen van de wondervraag).

Deze stap doet een beroep op je voorstellingsvermogen. Leerlingen met ASS en DCD hebben een gebrek aan voorstellingsvermogen. Ik heb bij deze stap hele concrete voorbeelden laten zien en situaties uit de praktijk benoemd. Daardoor werd de geschetste situatie concreet en konden ze er een voorstelling van maken. De transfer naar hun eigen situatie bleef wel lastig. Achteraf konden ze wel terugkijken op hun situatie en benoemen wat er nu anders was dan voorheen.

In de theorie, zoals beschreven in het handboek voor oplossingsgericht werken in het onderwijs (Cauffman, L. en Dijk van) is vooral de stelling: "Stop ermee als iets niet werkt en doe iets anders" voor mij een belangrijke eyeopener geweest om deze methode in te zetten bij deze leerlingen. Er zijn al meerdere interventies gepleegd vanuit verschillende bestaande theorieën. Die bleken niet te werken en toch gingen we er mee door. Met als gevolg dat de interventies vooral door ouders en leerkrachten uitgevoerd werden, de leerling eigenlijk 'buiten spel' stond en niemand zich er goed bij voelde.

Uit de beschrijving van de opbrengsten blijkt dat werken met Kids'Skills werkt voor deze doelgroep. Soms met een kleine aanpassing op de stappen, maar het werkt. Uitgaan van de sterke kanten en interesses van deze leerlingen. Daarnaast hun

autonomie teruggeven en tegelijkertijd ondersteunen in de vorm van praktische hulp en belangrijker nog, in het geven van vertrouwen. Ben Furman (Kids'Skills) zegt in zijn boek dat het kind weer centraal staat in plaats van zijn problemen. Dat maakt dat Kids'Skills een goede methode is om vaardigheden zoals zwakke EF aan te leren. Ook voor deze doelgroep. Het heeft een positieve invloed op hun gedrag waarmee het antwoord gegeven is op mijn onderzoeksvraag: "Hoe beïnvloedt oplossingsgericht werken het gedrag bij kinderen met zwakke executieve functies?"

5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling.

Aan de start van deze opleiding was het oplossingsgericht werken bij mij nog niet in beeld als zijnde een methode die inzetbaar was bij het aanleren van vaardigheden. Van nature ben ik wel een persoon die kijkt naar wat leerlingen nodig hebben en die leerlingen positief benadert. Voorheen was ik in mijn werk als intern begeleider meer gericht op de problemen en achtergronden daarvan. Ik raakte vaak gefrustreerd als een bepaalde aanpak vanuit boeken en theorie niet bleek te werken. Die frustratie ontstond op het moment dat ik zag dat de leerling, of leerkracht van die leerling, op sociaal emotioneel gebied vastliep. Zoals in mijn inleiding en hoofdstuk 1 beschreven vind ik een goede ontwikkeling op sociaal emotioneel gebied belangrijk, het geeft leerlingen de kans om didactisch goed te ontwikkelen maar vooral als persoon, als volwaardig mens in deze maatschappij. Dit is voor mij een belangrijke waarde en norm in mijn leven: "Iedereen heeft gelijke kansen op onderwijs, ongeacht sekse, ras of beperking".

Door het volgen van deze opleiding en het doen van dit onderzoek merk ik dat oplossingsgericht werken past binnen deze waarde en norm. De mens (de leerling, de ouder, de collega, etcetera) met zijn hele 'zijn', staat centraal. Het kijken naar mogelijkheden en uitgaan van wat die 'mens' wil en kan, past bij mij.

De voorbeelden die we gedurende de opleiding gezien, gehoord en gelezen hebben vond ik inspirerend. Insoo Kim Berg, Dick van Dijk en Louis Cauffman zijn hier voorbeelden van. Gaandeweg de opleiding en het onderzoek ben ik steeds in kleine stapjes de weg ingegaan van het oplossingsgericht werken. In elke fase las ik een stuk theorie behorende bij die fase en ging daarmee aan de slag. Daarmee heb ik

alle stappen grondig doorlopen en toegepast in mijn praktijk. Nu, na twee jaar oplossingsgericht gedachtegoed uitgedragen te hebben, en er als methode mee aan de slag te zijn geweest begin ik de eerste 'vruchten' te plukken: Een moeder die zegt: "Wat heb jij met mijn dochter gedaan? Ze draait om als een blad aan een boom!" of een leerling die zegt: "Ik zeg niet meer: 'Ik kan het niet', maar: 'ik probeer het gewoon!'", of een collega die teruggeeft: "Het werkt echt als ik de kinderen veel complimenten geef..."

Het doen van onderzoek was voor mij niet nieuw, de inhoud van het onderzoek wel. In de uitvoering met leerlingen ben je afhankelijk van hoe de leerling meewerkt, mee kán werken. Ik moest regelmatig interventies plegen om alles binnen de tijd af te krijgen. 'Vergeten' is immers een kenmerk van leerlingen met zwakke EF! Dat maakte dat mijn onderzoek maar net is afgerond en dat de resultaten op wat langere termijn niet meegenomen kunnen worden.

Het blijkt dat de eerste gesprekken met de leerlingen al een verandering teweeg brachten, zowel bij de leerling, als bij zijn omgeving. Dat vind ik een mooie bijkomstigheid van het oplossingsgericht werken; vanaf stap 1 komt er een andere kijk op 'het probleem'.

Een andere ontdekking is dat het even duurt voordat het oplossingsgericht denken je natuurlijke werkwijze is, maar als het eenmaal lukt, wordt het verankerd en wordt het als het ware je 'way of life'.

Als ik kijk naar mijn onderzoek heb ik de eerste stappen gezet in het werken met Kids'Skills. In mijn praktijk blijkt het een goed instrument om in te zetten bij het leren van vaardigheden die nog niet beheerst worden. Ik merk dat het een soort van olievlekwerking teweeg brengt. Andere leerlingen, leerkrachten en ouders gaan zien wat het oplevert en willen er meer van weten. Daarmee zijn we op de goede weg.

Het verwerken van de gegevens in mijn onderzoek vond ik wel lastig. Hoe haal je de essentie uit een observatie of hoe kan ik de opbrengst weergeven in plaats van een beschrijving te maken? In de boeken van Harinck en Kallenberg heb ik per fase van

mijn onderzoek gekeken wat belangrijk was en welke stappen ik moest zetten. Daarnaast ontving ik veel feedback van mijn critical friends en docent, die ik verwerkt heb in mijn meesterstuk. Zo ben ik gekomen tot een mooi product dat weergeeft hoe ik vanuit een handelingsverlegenheid via theoriestudie en praktijkonderzoek gekomen ben tot een antwoord voor mijn praktijk.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.

Als ik kijk naar mijn praktijk is de inzet van Kids'Skills zeker bruikbaar, zowel voor oudere als jongere leerlingen, voor leerlingen met en zonder stoornis en voor het leren van vaardigheden op verschillende gebieden. De methode is makkelijk aan te passen aan leeftijd, stoornis en aard van de vaardigheid. Het is dus een breed inzetbare methode en daardoor heel waardevol.

Het werken met de methode vraagt inzet van meerdere personen rondom de leerling die de vaardigheid gaat leren, daardoor krijg je grotere betrokkenheid van bijvoorbeeld ouders, leerkrachten en andere leerlingen in de groep. Dit levert veel op als je denkt aan pedagogisch klimaat, groepsverantwoordelijkheid, etcetera.

Het achterliggende gedachtegoed van het oplossingsgerichte werken past binnen de visie van onze school. In het werken met de 1-zorgroute, zoals beschreven in hoofdstuk 1, gaat het oplossingsgericht werken een grote rol spelen. Kids'Skills zou binnen het werken met (zorg)leerlingen als instrument gebruikt kunnen worden. Ik zal de bevindingen van mijn onderzoek delen met het team. Daarna kunnen we het werken met deze methode opnemen in het (zorg)protocol 1-zorgroute.

De volgende stap zou kunnen zijn dat de methode Kids'Skills door de leerkracht in de groep gebruikt gaat worden. Daarnaast zou het oplossingsgericht werken doorgevoerd kunnen worden in het oplossingsgericht coachen. Dit past goed binnen de 1-zorgroute en binnen mijn werk als intern begeleider.

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie.

Met betrekking tot de theorie kan ik zeggen dat veel van wat geschreven is over EF, een verklaring geeft hoe het komt dat leerlingen met een stoornis beschikken over

zwakke EF. In het boek “Executieve functies bij kinderen en adolescenten”, van Dawson en Guare wordt heel uitgebreid ingegaan op deze achtergronden. Door het lezen hiervan ben ik wel veel wijzer geworden over deze EF. In het bijzonder het gedeelte over de ontwikkeling van EF en de relatie met de hersenen gaven me veel inzicht in en verheldering van het gedrag wat ik zie bij de leerlingen.

In dit boek wordt heel veel verwezen naar bestaande formats voor interventies op alle verschillende functies. Er is een formulier voor projectplanning, er is een formulier voor timemanagement, etcetera. Met soortgelijke formats heb ik in het verleden met zorgleerlingen gewerkt. Vaak met een negatief resultaat. Voor dit onderzoek heb ik in plaats van deze interventies en gebruiksinstrumenten, gebruik gemaakt van Kids’Skills. En met een goed resultaat.

Voor wat betreft deze theorie kan ik zeggen dat kennis en achtergronden heel zinvol zijn maar dat vervolgens deze kennis omgezet moet worden in het zoeken naar mogelijkheden en krachtbronnen in de leerling zelf, iedere leerling is immers anders!

Voor wat betreft de theorie over oplossingsgericht werken kan ik iedereen die geïnteresseerd is in oplossingsgericht werken aanraden om het boek “Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.” van Louis Cauffman en Dick van Dijk te lezen. Hierin lees je informatie over alle peilers van het oplossingsgerichte gedachtegoed. Als je echt aan het werk wil met oplossingsgericht werken is het boek “De kracht van oplossingen” van Insoo Kim Berg en Peter de Jong een aanrader. Hier vind je stap voor stap uitleg over de verschillende fases van de oplossingsgerichte gespreksvoering. Deze boeken nemen je mee en inspireren je om ook op een oplossingsgerichte manier te denken, te werken en misschien wel te leven. Het zijn ook boeken die je steeds in een bepaalde fase kunt pakken en nog eens na kunt lezen.

De achtergronden van de methode Kids’Skills, vind je in het boek “Kids’Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen” van Ben Furman. Het is een makkelijk leesbaar boek met voorbeelden uit de praktijk. Dit boek moet je zien als een leidraad om met de methode te kunnen werken. Het biedt echter ook veel mogelijkheden om eigen ideeën te kunnen verwerken.

De boeken die ik gelezen heb voor mijn onderzoek hebben me veel gebracht aan kennis. Ik moet altijd veel lezen voordat ik een mening kan vormen en inzichten krijg. Dit keer ben ik eerst globaal en daarna stapsgewijs door de literatuur gegaan en ik zal ze blijven gebruiken als handboek en naslagwerk.

5.5 Verdere discussie.

Tot slot nog een punt ter discussie. Tegelijkertijd met het volgen van het tweede studiejaar en het doen van onderzoek is bij ons op school het traject 1-zorgroute van start gegaan. Aanvankelijk wilde ik mijn onderzoek koppelen aan dit traject maar de stappen liepen niet helemaal synchroon dus heb ik besloten dat niet te doen. Ik merk nu dat de trajecten elkaar positief hebben beïnvloed. Bij het werken volgens de 1-zorgroute en het werken met een oplossingsgerichte methode komen dezelfde elementen naar voren. Het opstellen van een groepsplan volgens de 1-zorgroute vereist een goede analyse van wat de leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Daarbij wordt gekeken naar belemmerende en stimulerende factoren. Vooral de insteek van de stimulerende factoren zien we ook terug bij het werken met Kids'Skills.

Het is wel een discussiepunt geweest om dit element toe te voegen in ons systeem, we hebben leerlingen altijd ingedeeld naar de onmogelijkheden. Vanuit deze opleiding en het doen van onderzoek is het me wel gelukt om leerkrachten mee te nemen in deze manier van kijken naar kinderen. De uitdaging blijft de leerkracht (of ouder, of leerling) die niet mee wil in de omslag in denken. Daar ligt mijn punt ter ontwikkeling (tevens een punt wat zeker discussie oproept); hoe kan ik middels oplossingsgerichte gespreksvoering ook die leerkracht meekrijgen in dit traject? Want voor mij is duidelijk dat oplossingsgericht werken een goede manier is om elk mens een kans te bieden op de ontwikkeling die hij nodig heeft. En een goede ontwikkeling, op welk vlak dan ook, is toch waar we als mens van groeien en wat ik ieder mens zou gunnen. Ik besef dat ik slechts een kleine bijdrage kan leveren in dit proces, maar elke stap is een stap op weg....

Nawoord.

Terugkijkend op het afgelopen jaar kan ik zeggen dat het een jaar is wat veel opgeleverd heeft. In eerste instantie voor mezelf als persoon. Over mezelf als onderzoeker, niet altijd even ordelijk en nauwgezet. Over de leerstijl van mezelf, eerst veel lezen, daarna pas plan van aanpak maken. Maar door goede feedback en begeleiding heb ik het gaandeweg toch weer voor elkaar gekregen.

Een weg die ik iedereen kan aanbevelen om een keer te bewandelen. Het maakt je bewust van je eigen handelen en het biedt je inzicht in hoe een veranderingsproces binnen je school kan plaatsvinden, wat daarvoor nodig is en wat er aan ten grondslag ligt.

Het heeft me ook veel kennis opgeleverd. Kennis over oplossingsgericht werken. Door de verschillende invalshoeken, vanuit het kind, het gezin, school, de samenleving en het wereldbeeld, heb ik een beeld kunnen vormen van oplossingsgericht werken en wat ik daarin belangrijk vind.

Ik heb ook veel kennis opgedaan omtrent onderzoeksmethodologie, (kern)reflectie en leerstijlen. Wat ik prettig vond was dat je de theorie meteen kon toepassen in het (verwerken van je) onderzoek. Daardoor krijgt het heel veel betekenis. Deze kennis kan ik uitdragen in mijn werk als lb-er van onze school. Ik ben daarmee gegroeid als professional.

Binnen onze school is door het doen van dit onderzoek een beweging ontstaan waarin mensen bewust zijn geworden van het oplossingsgericht werken en wat dat betekent voor de leerkracht als mens en voor de leerkracht als professional binnen een schoolcultuur. Ook een aantal ouders hebben mogen 'proeven' aan wat oplossingsgericht werken betekent voor henzelf en hun kinderen.

Ik zou het mooi vinden als we, op weg naar passend onderwijs in 2012, het oplossingsgerichte gedachtegoed meenemen in het traject daar naar toe. Mijn onderzoek heeft een klein stapje in die richting teweeg gebracht, wat mij betreft: wordt vervolgd.....

Bij deze wil ik Ine Vermeer, mijn begeleidster vanuit Fontys OSO en mijn 'critical' vriendinnen bedanken voor hun inzet en hulp. Mede door hen is mijn meesterstuk geworden wat ik ermee bedoeld had!

Juni 2011
Koos Jansen

Literatuurlijst

Berg, Dolan, (2002). *De praktijk van oplossingen. Gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson

Cauffman, Dijck van, (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* Amsterdam: Boom Onderwijs

Dawson, Guare, (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers

Furman, (2009). *Kids'Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Gerrits- Douma, (2008) *Ben jij anders? Voorlichtingsboek voor kinderen met ADHD of een contactstoornis*. Amsterdam: uitgeverij SWP

Harinck, F. (2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

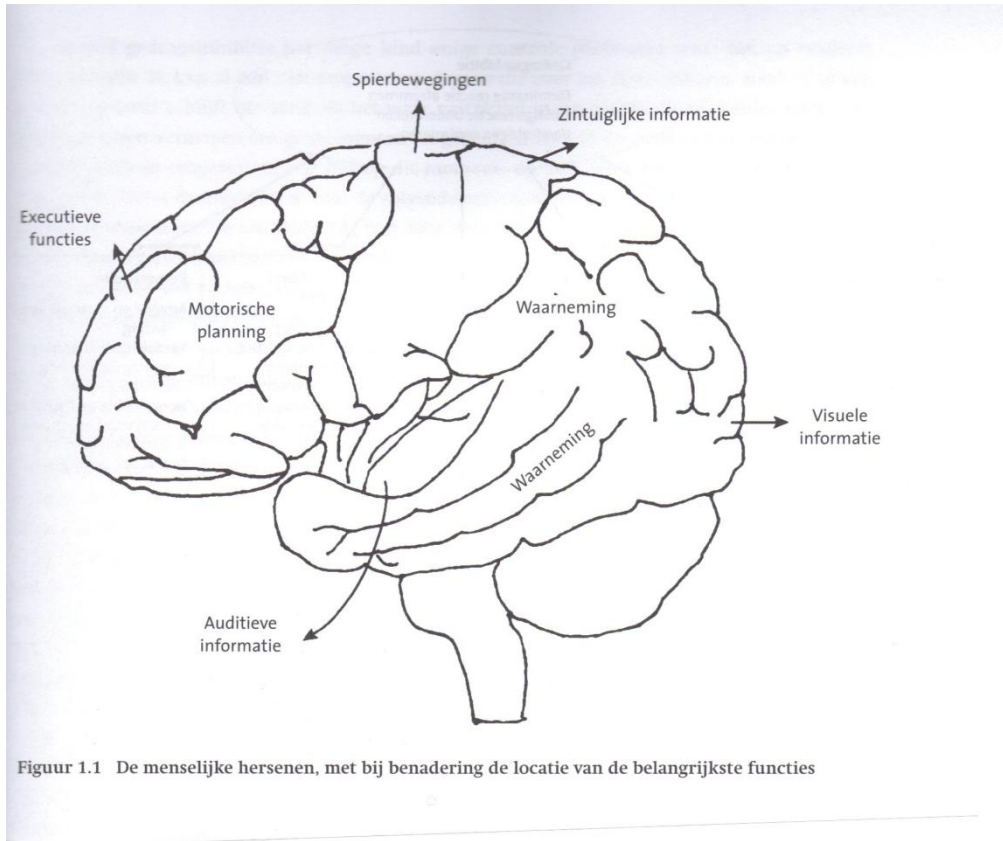
Huizinga, M(2007) De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropraxis* ,3,74-82

Jong de, Berg (2010). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson

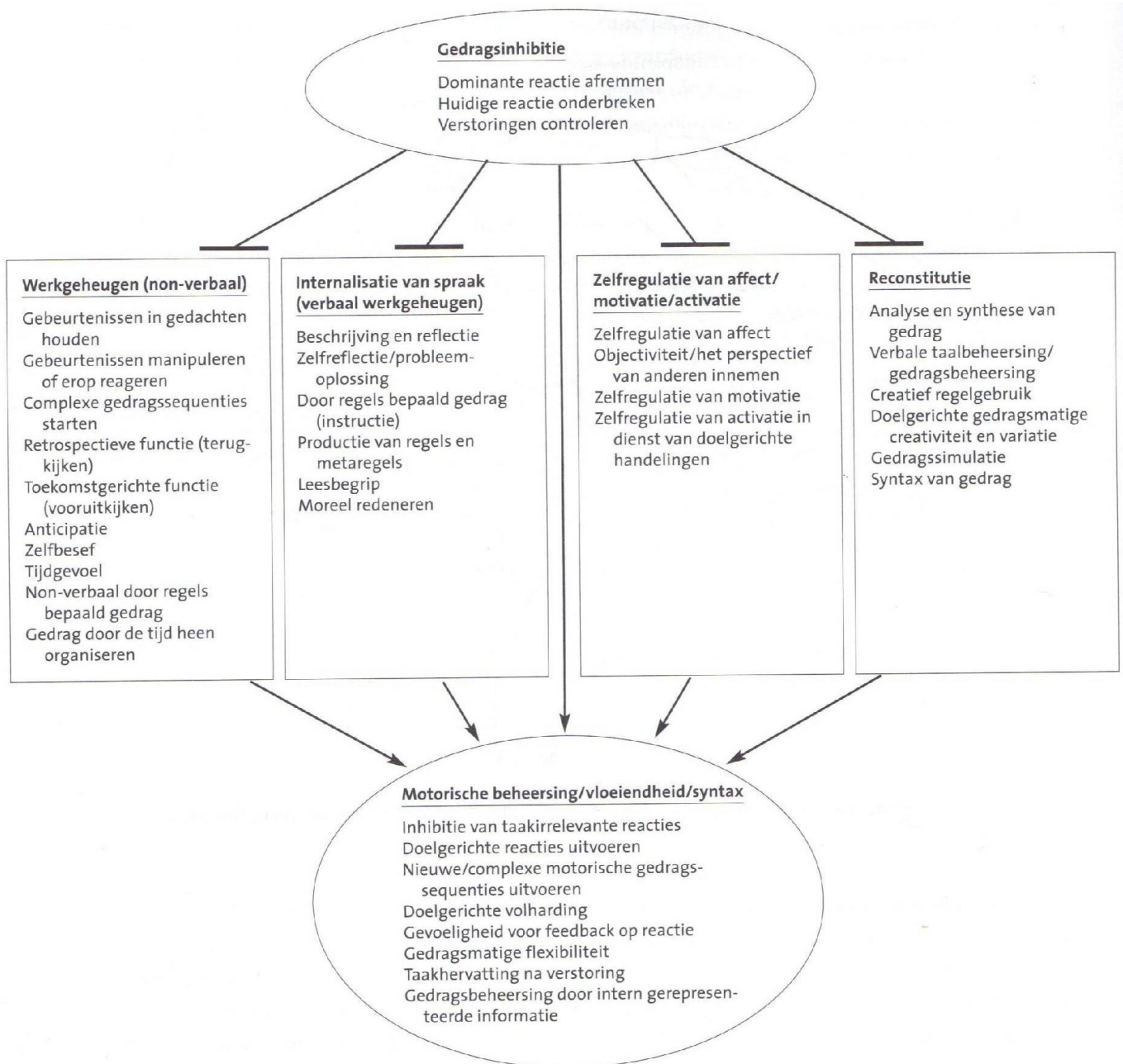
Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Lieshout van, T.(2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum

Bijlage 1: De executieve functies zijn terug te vinden in de frontale hersensystemen.



Bijlage 2: Het model van Barkley.



Figuur 1.2 Het complete hybride model van executieve functies (kaders) en de relatie tussen deze vier functies en het systeem dat verantwoordelijk is voor gedragsinhibitie en motorische beheersing. Uit Barkley (1997).

Bijlage 3: Overzicht van stoornissen.

Ik maak gebruik van het boek 'Pedagogische adviezen voor speciale kinderen'(Lieshout, van, 2009) voor het beschrijven van de stoornissen ADHD en ASS en ik maak gebruik van de site van REC Middenbrabant (www.RECmiddenbrabant.nl) voor informatie over DCD

ADHD.

ADHD is een afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Kinderen met ADHD hebben aandachts – en concentratieproblemen en zijn impulsief en overbeweeglijk. Het is een neurobiologische stoornis, maar heeft gevolgen op veel gebieden, namelijk op cognitief, sociaal, emotioneel en pedagogisch gebied. ADHD behoort tot de zogenaamde externaliserende psychische stoornissen, waarbij het storende effect op de omgeving centraal staat. De DSM-IV schaal kent vier subtypen: het gecombineerde type, het onoplettende type, het overwegend hyperactieve-impulsieve type en ADHD-NAO(niet anders omschreven).

De criteria die de diagnose bepalen:

- Er is sprake van een aandachtsprobleem of van hyperactiviteit- impulsiviteit.
- Enkele symptomen waren al voor het zevende jaar aanwezig
- Enkele beperkingen zijn aanwezig op twee of meer terreinen
- Er moeten duidelijke beperkingen zijn in het functioneren op school, in beroep of sociaal
- De symptomen horen niet bij een andere stoornis.

ASS

Autismespectrumstoornissen hebben als hoofdkenmerken ernstige problemen op het gebied van de sociale interactie en de verbale en non-verbale communicatie. De stoornis beïnvloedt alles doordringend(=pervasief) het handelen van de persoon op allerlei ontwikkelingsgebieden en in allerlei situaties, waardoor het een van de meest complexe en ernstige psychische stoornissen is. Er zijn verschillende vormen van autisme: klassiek autisme (de ernstigste vorm), het syndroom van Asperger en de aan autisme verwante contactstoornis(PDD-NOS).

De DSM-IV criteria die de stoornis bepalen:

- Kwalitatieve tekortkomingen in sociaal interactief gedrag.
- Kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie.
- Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

- De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan een andere stoornis.

DCD.

DCD is een afkorting van Developmental Coordination Disorder. Het is een stoornis in de ontwikkeling van de coördinatie van bewegingen. DCD is een verzamelnaam voor een aantal kenmerken van (licht) gestoorde motorische functies, zoals een lage spierspanning, een grote bewegingsonrust, coördinatieproblemen of problemen met fijnmotorische vaardigheden. Deze problemen kunnen apart voorkomen, maar veel vaker treden ze in combinatie op. DCD lijkt voor te komen bij 5 tot 10 % van de schoolgaande kinderen. Vaak zijn het jongens. In diverse onderzoeken worden verhoudingen genoemd van 4 meisjes tegenover 10 jongens.

Volgens de DSM-IV is DCD te herkennen aan de volgende kenmerken:

- De uitvoering van dagelijkse handelingen die motorische coördinatie vereisen, is beduidend slechter dan verwacht", gezien de leeftijd van een kind en het gemeten intelligentieniveau. Dit kan tot uiting komen in het later bereiken van motorische mijlpijlen (zoals lopen, kruipen, zitten), in het laten vallen van voorwerpen, 'houterigheid', slechte prestaties bij sport, of een slecht handschrift.
- De aandoening beïnvloedt zichtbaar de schoolse prestaties of algemene dagelijkse activiteiten.
- De aandoening is niet het gevolg van een medische conditie (zoals cerebrale parese (verlamming) of spierdystrofie), en voldoet niet aan de criteria van een pervasieve ontwikkelingsstoornis (PDD-NOS)
- Als er sprake is van mentale retardatie (verstandelijke beperking), moeten de motorische problemen ernstiger zijn dan de problemen die normaal gesproken bij mentale retardatie voorkomen.

Bijlage 4: Semi gestructureerd interview voor executieve functies – versie voor oudere leerlingen

Ik ga je een aantal vragen stellen die te maken hebben met je prestaties als leerling. Het gaat om situaties waarvoor je moet kunnen plannen en organiseren om succes te boeken. Sommige hebben te maken met school, andere hebben te maken met buitenschoolse activiteiten.

Huiswerk	
Item	Aantekeningen
Met huiswerk beginnen(TI) Waardoor vind je dat moeilijk? Op welk tijdstip kun je het beste huiswerk maken? Vind je sommige vakken moeilijker dan anderen?	
Lang genoeg doorgaan tot het af is (VA) Vind je dit bij bepaalde opdrachten moeilijker dan bij andere? Zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je het volhoudt? Of zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je ophoudt? Maakt het uit hoe lang de opdracht is of je hem kunt afmaken?	
Opdrachten onthouden (WG) Vind je het moeilijk om opdrachten te noteren, de benodigde materialen mee naar huis te nemen of opdrachten in te leveren?. Verlies je wel eens dingen die nodig zijn om de opdracht uit te kunnen voeren?	
Afgeleid worden tijdens het maken van huiswerk (VA). Waardoor word je afgeleid? Zijn er plekken waar je ongestoord kunt werken? Wat doe je als je gestoord wordt?	
Andere dingen die je liever doet. (VA) Zijn er dingen waarvan je je maar moeilijk	

kunt losmaken om je huiswerk te maken? Vind je het vervelend om huiswerk of te veel huiswerk te maken? Zijn er andere dingen in je leven die je belangrijker vindt dan huiswerk?	
---	--

Taakinitiatie	
Item	Aantekeningen
Kan een eerder geoefende activiteit bestaande uit drie tot vier stappen afmaken. (TI)	
Kan in de klas drie tot vier opdrachten achter elkaar afmaken. (TI)	
Kan de van tevoren vastgestelde huiswerkplanning volgen (moet er misschien aan herinnerd worden om te beginnen. (TI)	

Lange termijnprojecten	
Item	Aantekeningen
Een onderwerp kiezen (P)	
De opdracht in deelopdrachten indelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Je aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Aanwijzingen opvolgen(vergeet je bijvoorbeeld delen van een opdracht te doen, waardoor je beoordeling lager is? (WG, M)	

Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat je de regels hebt gevolgd. (M)	
Project voor de deadline afmaken. (DD)	

Organisatorische vaardigheden	
Item	Aantekeningen
Je slaapkamer netjes houden (O)	
Je schriften netjes houden (O)	
Je tas of rugzak netjes houden (O)	
Je werktafel netjes houden (O)	
Je laatjes netjes houden (O)	
Je spullen door het hele huis laten slingeren (O)	
Je spullen ergens laten liggen (op school bij vriend/vriendin) (O)	
Dingen kwijtraken of verkeerd terugzetten (O)	

Huishoudelijke taken		
Taak	Regelmatig	Onregelmatig
1		

2		
3		
4		
5		

Waar heb je precies moeite mee bij het voltooien van huishoudelijke klusjes?

Item	Aantekeningen
Eraan denken om ze te doen (WG)	
Ze doen op het moment waarop je ze moet doen. (TI)	
Geen zin meer hebben voordat je klaar bent. (VA)	
Slordig werken en daardoor in de problemen komen (M)	

Bijlage 5: Semi gestructureerd interview voor executieve functies – versie voor leerlingen van zes tot acht jaar

Ik ga je een paar kaartjes laten zien en een paar vragen stellen. Hiermee ga ik kijken naar wat je allemaal al goed kunt en wat soms nog een beetje lastig is.

Planning	
item	Aantekeningen
Ik kan plannen maken	
Ik kan keuzes maken	
Ik kan oplossingen bedenken	

Taakinitiatie	
Item	Aantekeningen
Ik kan meteen beginnen met werken	
Ik weet hoe ik mijn werk moet aanpakken	

Ik kan al mijn taken afwerken.	

Organisatie	
Item	Aantekeningen
Ik kan organiseren	
Ik ben ordelijk	
Mijn schriften zien er netjes uit	
Mijn laatjes zijn netjes	
Mijn tafel is netjes	
Ik laat mijn spullen door het hele huis slingeren.	

Ik raak spullen snel kwijt.	

Metacognitie	
Item	Aantekeningen
Ik ben precies	
Ik ben netjes	
Ik ben handig	
Ik ben zelfstandig	

Overig	
Item	Aantekeningen
Ik ben spontaan (RI)	
Ik ben geduldig (ER)	
Ik ben rustig (ER)	
Ik ben zelfstandig(WG)	
Ik kan volhouden (VA)	
Ik ben ijverig (VA)	

--	--

Huishoudelijke taken		
Taak	Regelmatig	Onregelmatig
1		
2		
3		
4		
5		

Waar heb je precies moeite mee bij het voltooien van huishoudelijke klusjes?

Item	Aantekeningen
Eraan denken om ze te doen (WG)	
Ze doen op het moment waarop je ze moet doen. (TI)	
Geen zin meer hebben voordat je klaar bent. (VA)	
Slordig werken en daardoor in de problemen komen (M)	

Bijlage 6: Semigestructureerd interview voor executieve functies- versie voor leerkrachten.

Veel kinderen en jongeren hebben problemen op school en met het maken van huiswerk omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/organiseren(P) en taken uit te voeren, onder andere timemanagement (TM) werkgeheugen (WG), het vermogen om taken en materiaal te organiseren(O), taakinitiatie (TI) en –voltooiing, flexibiliteit (F), reactie-inhibitie (RI), zelfregulatie van affect (ZRA), volgehouden aandacht (VA), doelgericht doorzettingsvermogen (DD) en metacognitie (M). Ik ga je nu een paar vragen stellen over_____

om een duidelijker beeld te krijgen van zijn of haar executieve functies. De codes tussen haakjes verwijzen naar de specifieke executieve functie die het betreffende item meet.

Organisatie van materiaal.	
Item	aantekeningen
Schriften en werkstukken geordend houden (o)	
Werktafel netjes houden (o)	
Eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen. (bijvoorbeeld gymkleren, jas, muts, handschoenen) (o)	
Weten waar boeken, papier, pennen etc. te vinden zijn (o)	
Tas of rugzak geordend houden (o)	

Langetermijnprojecten	
Item	aantekeningen

Het kiezen van een onderwerp (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Zich aan de tijdsplanning houden (P)	
Schatten hoe lang het duurt voor iets af is. (TM)	
Nauwkeurig aanwijzingen opvolgen(WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken. (DD)	

Onthouden	
Item	aantekeningen
Huiswerkopdrachten noteren (WG)	
Het benodigde materiaal mee naar huis nemen (bijvoorbeeld werkstukken, usb stick, agenda, info's, gymkleren, etc.) (WG)	
Benodigde materiaal mee naar school nemen (WG)	
Onthouden om afgesproken procedures te volgen (WG)	
Dingen kwijtraken in de klas of op andere plekken in school (plein, sporthal) (WG)	
Volgorde van instructies onthouden nadat	

deze zijn gegeven (WG)	
------------------------	--

Probleemoplossen	
Item	aantekeningen
Erkennen dat hij of zij een probleem heeft (begrijpt bijvoorbeeld de aanwijzingen niet) (M)	
Flexibel zijn in het denken over het probleem (blijft niet hangen in een benadering, oplossing, etc) (F)	
Het probleem eerst zelf proberen op te lossen alvorens om hulp te vragen. (M)	
De juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van het probleem (F)	
De eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost. (M)	

Zelfcontrole	
Item	aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten. (RI)	

Pogingen om het probleem aan te pakken: noteer hier de interventies of strategieën die nu gebruikt worden om de probleemgebieden van deze leerling aan te pakken. Geef ook aan hoe succesvol deze pogingen zijn.

Bijlage 7: Vragenlijst over executieve functies voor oudere leerlingen.

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Nr.	Item	Score	Totaalscore
1	Gedraagt zich impulsief.		
2	Krijgt problemen omdat hij/zij teveel praat tijdens de les.		
3	Zegt dingen zonder eerst na te denken.		
4	Zegt: "Ik doe het later wel" en vergeet het vervolgens.		
5	Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.		
6	Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats.		
7	Ergert zich als huiswerk moeilijk of verwarrend is of als het teveel tijd vergt om af te maken.		
8	Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd.		
9	Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.		
10	Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid.		

11.	Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.		
12.	Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.		
13.	Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.		
14.	Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan huiswerk te beginnen.		
15.	Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.		
16.	Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen. (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort)		
17.	Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij teveel te doen heeft.		
18.	Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.		
19.	Tas/rugzak en schriften/mappen zijn een rommeltje.		
20.	Werktafels thuis en op school zijn rommelig.		
21.	Heft moeite om slaapkamer en laatjes op school opgeruimd te houden.		
22.	Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt.		
23.	Krijgt huiswerk vaak niet op tijd af en moet zich op het		

	laatste moment haasten.		
24.	Heeft veel tijd nodig om ergens klaar voor te zijn.		
25.	Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken.		
26.	Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen en activiteiten om te gaan.		
27.	Heft moeite met open huiswerkopdrachten. (heeft bijvoorbeeld moeite om een onderwerp te bedenken voor een werkstuk.)		

Bijlage 8: Vragenlijst over executieve functies bij kinderen van zes tot acht jaar.

Lees elk item en beoordeel hoe goed het de leerling/uw kind beschrijft.

Volledig mee eens 5

Mee eens 4

Neutraal 3

Niet mee eens 2

Totaal niet mee eens 1

Nr.	Item	Score	Totaal score
1.	Kan zich aan de schoolregels houden		
2.	Kan vlak bij een ander kind zijn, zonder behoefte aan lichamelijk contact		
3.	Kan wachten tot een ouder klaar is met telefoneren om hem of haar iets te vertellen (heeft misschien een waarschuwing nodig)		
4.	Kan een opdracht bestaande uit twee of drie stappen uitvoeren.		
5.	Onthoudt instructies die een paar minuten eerder zijn gegeven.		
6.	Kan twee stappen van een activiteit navolgen, na een aansporing.		
7.	Kan tegen kritiek van een volwassene.		

8.	Kan ' oneerlijkheid' verdragen zonder daar al te opgewonden over te raken.		
9.	Kan in nieuwe situaties zijn of haar gedrag snel aanpassen (bijvoorbeeld rustig worden na een pauze)		
10.	Kan twintig tot dertig minuten aan een opdracht werken.		
11.	Kan een huishoudelijke klus uitvoeren die vijftien tot twintig minuten in beslag neemt		
12.	Kan een gewone maaltijd helemaal uitzitten.		
13.	Kan eenvoudige activiteiten bestaande uit twee of drie stappen onthouden en uitvoeren (bijvoorbeeld na het ontbijt tanden poetsen en haren kammen)		
14.	Kan in de klas meteen aan de opdracht beginnen nadat de leerkracht die heeft opgedragen		
15.	Stopt met werken om de aanwijzing van een volwassene op te volgen zodra deze gegeven wordt.		
16.	Kan zelf een project bestaande uit twee of drie stappen uitvoeren (handenarbeid, bouwwerk)		
17.	Kan een taak afmaken alvorens met een andere te beginnen		
18.	Kan een korte activiteit of handeling navolgen die een ander heeft bedacht(door het voor te doen of te demonstreren)		

19.	Ruimt jas, muts, das, handschoenen en gymspullen op de juiste plaats op (heeft misschien een herinnering nodig)		
20.	Heeft voor eigen spullen een aparte plek in zijn/haar slaapkamer of in de klas.		
21.	Raakt briefjes en mededeling van school niet kwijt.		
22.	Kan een korte taak binnen door volwassenen bepaalde tijd afmaken.		
23.	Kan voldoende tijd uittrekken om een taak voor een deadline te voltooien.		
24.	Kan een ochtendactiviteit binnen de daarvoor gestelde tijd afhandelen (heeft misschien oefening nodig)		
25.	Maakt een uitdagende taak af om een gewenst doel te bereiken (bijvoorbeeld een ingewikkelde lego-constructie bouwen)		
26.	Gaat later verder met een taak als hij of zij wordt gestoord.		
27.	Werkt gedurende enkele uren of enkele dagen aan een favoriet project.		
28.	Kan goed met anderen spelen		
29.	Kan ertegen als de leerkracht ingrijpt als hij of zij zich niet aan de instructies houdt.		
30.	Past zich gemakkelijk aan onvoorziene situaties aan (bijvoorbeeld invalkracht)		

31.	Kan zijn of haar gedrag aanpassen als reactie op de feedback van een ouder of leerkracht.		
32.	Kan afwachten om te zien wat er met anderen gebeurt en zijn of haar eigen gedrag daar op aanpassen		
33.	Kan meer dan een oplossing voor een probleem verwoorden en de beste keuze maken.		

Bijlage 9: Observatieplan.

Naam leerling:
Groep:
Datum observatie 1:
Situatie 1:
Datum observatie 2:
Situatie 2:
 Sterke EF:
 Zwakke EF:

Zwakke EF	Hoe vaak te zien?(frequentie)	Wat zie ik?(omschrijving)

Interventies leerkracht:

Fysieke omgeving(zijn er elementen die bijdragen aan het probleem?):

Nabespreking leerkracht (is deze situatie kenmerkend voor het kind? Klopt het wat ik gezien heb?):

Bijlage 10: Schematische weergave van mijn onderzoek.

Week	Actie	Klaar?
5	Interview TL	
6	Interview TG Vragenlijst ouders en leerkrachten	
7	Interview KG en LB	
8	Observaties 1 en 2 TL en TG	
9	Observaties 1 en 3 KG en LB	
10	Analyseren data tot nu toe	
11 t/m 16	Werken met Kids'Skills	
17	Gesprekken leerkrachten	
18-19	Data analyse en resultaten bekijken	