

Met sterke executieve functies naar groep 3

EEN ONDERZOEK NAAR HET VERSTERKEN VAN DE
EXECUTIEVE FUNCTIES IN GROEP 1/2 MET HET OOG OP
BETERE AANSLUITING OP GROEP 3.

Iris Helsper

FONTYS OSO EINDHOVEN

PGO MASTER EDUCATIONAL NEEDS

STUDENTNMR: 2584158

STUDIEBEGELEIDER: ANJA VAN ZON

JUNI 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Executieve functies.....	7
2.1.1 Reactie-inhibitie	7
2.1.2 Werkgeheugen	8
2.1.3 Zelfregulatie van affect/emotieregulatie	8
2.1.4 Volgehouden aandacht	8
2.1.5 Taakinitiatie	8
2.1.6 Planning/prioriteit	8
2.1.7 Organisatie	8
2.1.8 Timemanagement	8
2.1.9 Doelgericht doorzettingsvermogen.....	9
2.1.10 Flexibiliteit	9
2.1.11 Metacognitie	9
2.2 Jonge kind.....	9
2.3 Executieve functies bij jonge kind	10
2.3.1 Reactie-inhibitie	10
2.3.2 Werkgeheugen	10
2.3.3 Zelfregulatie van affect/emotieregulatie	10
2.3.4 Volgehouden aandacht	11
2.3.5 Taakinitiatie	11
2.3.6 Planning/prioriteit	11
2.3.7 Organisatie	11
2.3.8 Timemanagement	12
2.3.9 Doelgericht doorzettingsvermogen.....	12
2.3.10 Flexibiliteit	12
2.3.11 Metacognitie	12
2.4 Executieve functies van het jonge kind versterken.....	12
2.4 Onderzoeksvragen.....	13
2.4.1 Hoofdvraag.....	13
2.4.2 Deelvragen.....	13
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	14

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	14
3.1.1 Observatie	15
3.1.2 Interview.....	15
3.1.3 Gedragsvragenlijst.....	15
3.1.4 Interventie	15
3.2 Respondenten	16
3.2.1 Observatie	16
3.2.2 Interview.....	16
3.2.3 Gedragsvragenlijst.....	16
3.2.4 Interventie	17
3.3 Instrumenten.....	17
3.3.1 Observatie	17
3.3.2 Interview.....	17
3.3.3 Gedragsvragenlijst.....	18
3.3.4 Interventie	18
3.4 Wijze van data-analyse.....	19
3.4.1 Observatie	19
3.4.2 Interview.....	20
3.4.3 Gedragsvragenlijst.....	20
3.4.4 Interventie	20
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	21
4.1 Resultaten van deelvraag 1	21
4.2 Resultaten van deelvraag 2	27
4.3 Resultaten deelvraag 3.....	30
4.3.1 Gedragsvragenlijst.....	30
4.3.2 Interviews na interventies.....	30
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	33
5.1 Conclusies.....	33
5.1.1 Conclusie deelvraag 1:.....	33
5.1.2 Conclusie deelvraag 2:.....	33
5.1.3 Conclusie deelvraag 3:.....	34
5.1.4 Conclusie hoofdvraag:	34
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces.....	35
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	36
5.3.1 Aanbevelingen	36
5.3.2 Vervolgonderzoeken	37

Literatuurlijst	38
-----------------------	----

Samenvatting

Binnen het onderwijs krijgen de executieve functies steeds meer aandacht in de vakliteratuur en scholen zijn steeds vaker bezig om deze functies te bevorderen, omdat die het leren makkelijker maken (Smidts, 2017). Er is een gevoel dat er op de onderzoeksschool een breuk zit tussen de leerlingen die van groep 2 naar groep 3 gaan. Vanaf het moment dat de kinderen naar groep 3 gaan, worden er hele andere executieve functies van hen verwacht. Om de overgang tussen groep 2 en groep 3 te verbeteren, is er onderzoek gedaan naar de manier waarop er in groep 1/2a ingespeeld wordt op het versterken van de executieve functies. Met als hoofdvraag:

‘Hoe kan ik in groep 1/2a een bijdrage leveren aan de verbetering van de overgang tussen groep 2 en groep 3 van de onderzoeksschool, met het oog op het versterken van de executieve functies; reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen?’

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn de leerkrachten geobserveerd en geïnterviewd. Daarnaast is er een gedragsvragenlijst voor de leerlingen, die volgend schooljaar naar groep 3 gaan, ingevuld, zodat dit als beginsituatie kon fungeren. Aan de hand van de resultaten van de observaties, interviews en gedragsvragenlijsten zijn er twee interventieplannen gemaakt. De leerkrachten hebben deze interventieplannen voor een periode van drie weken uitgevoerd en vervolgens zijn deze plannen geëvalueerd. Uit deze resultaten is gebleken dat de leerkrachten bewust moeten blijven van de manier waarop hun gedrag de executieve functies kunnen bevorderen en dat er na een korte interventieperiode al kleine verschillen te zien zijn door het hanteren van de versterkingen van Dawson & Guare (2016).

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

‘Leraren zouden vooral aandacht voor de sterktes en zwaktes van een leerling moeten hebben. Niet alleen voor de schoolse kennis, maar juist voor de persoonlijke groei en het denkvermogen.’ (Jolles, 2016, geciteerd in Korteweg, 2016). Jolles (in Korteweg, 2016) zegt dat de cognitieve functies gewoon mee komen, wanneer kinderen getraind worden op de neuropsychologische vaardigheden, of ook wel de executieve functies genoemd. Dit zijn regelfuncties van de hersenen die gedrag reguleren (Dawson & Guare, 2015). De invloed van executieve functies krijgt steeds meer aandacht. Van Aken (2017) zegt bijvoorbeeld dat er te weinig rekening wordt gehouden met de executieve functies tijdens een IQ-test. Executieve functies zijn binnen het onderwijs vooral een hot item, in de onderwijsvakliteratuur wordt er dan ook steeds vaker over geschreven. Van Der Donk, Hiemstra-Beernink & Tjeenk-Kalff (2015) en Smidts (2017) schrijven dat executieve functies nieuwe dingen leren makkelijker maakt. Naast een zekere mate van intelligentie, is bijvoorbeeld volgehouden aandacht ook essentieel om te leren (Smidts, 2017). Scholen zijn steeds meer bezig met het stimuleren van de executieve functies, zo ook de onderzoeksschool.

De onderzoeksschool is gelegen in Beek en Donk. De school bestaat dit schooljaar (2018-2019) veertig jaar en de school maakt deel uit van de stichting Eenbes Basisonderwijs. Onder dit bestuur vallen 26 basisscholen die in (redelijk) omringende dorpen liggen (De Muldershof, 2018). De school telt dit schooljaar 232 leerlingen en die verdeeld zijn over negen groepen (De Muldershof, 2018). De onderzoeksschool is een brede zorgschool, dus deze school vangt vanuit verschillende categorieën leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op, net als een groot deel van de SBO-leerlingen (Den Otter, 2009).

Vanaf groep 3 wordt er op de onderzoeksschool meer aandacht gegeven aan de cognitieve ontwikkeling en minder aan de algemene ontwikkeling, zoals het leren beheersen, in te leven in anderen en relaties met hen aan te gaan. Vanaf groep 3 worden door de leerkrachten meer problemen met onder andere werkgeheugen, volgehouden aandacht en organisatie ondervonden. In groep 1/2 worden dergelijke problemen ook ondervonden, maar in minder grote mate. Ik heb het gevoel dat er een breuk zit in de overgang van kleuters die naar groep 3 gaan, omdat in groep 3 veel meer het accent komt te liggen op de cognitieve ontwikkeling. Door de invoering van de Wet op het Primair Onderwijs (1998) zou er een ononderbroken ontwikkelingsproces moeten komen voor alle leerlingen, maar dit lijkt na al die jaren nog steeds een probleem als het gaat over de overgang van groep 2 naar groep 3 (Schiferli & Van Der Heijden, 2010). Dit komt door het grote verschil in aanpak en aanbod (Veen, Karssen, Van Daalen, Roeleveld, Triesscheijn & Elshof, 2013). De leerkrachten van de groepen 1/2 en de groep 3 zijn zelf ook al jaren aan het werken om de overgang tussen groep 2 en groep 3 te verkleinen, maar zij geven aan dat ze het nu even niet meer weten. Dit doen zij door onder andere kinderen uit groep 2 meer voor te bereiden op groep 3, in mijn ogen is het beter dat het wat meer de andere kant uit gaat. Groep 3 zou zich wat meer moeten aanpassen op de kinderen die uit groep 2 komen. Ik krijg van de leerkrachten de ruimte en het vertrouwen om een beter aansluiting te creëren in de totale ontwikkeling en dan met name op het gebied van de executieve functies. Om dit te doen, moet er meer onderzocht worden wat er in groep 1/2 op het gebied van de executieve functies al goed gaat en hoe dit verbeterd kan worden, zodat deze goede dingen in groep 3 overgenomen kunnen worden.

Op het gebied van executieve functies wordt binnen de school al wat gedaan. De intern begeleider is ook arrangement begeleider en begeleidt kinderen die problemen hebben binnen de psycho-educatie en de executieve functies. De scholen kunnen een aanvraag doen en zij begeleidt deze

kinderen persoonlijk of in een groepje, maar dit gebeurt alleen bij kinderen die echt problemen ondervinden op dit gebied.

Groep 1/2a van deze school bestaat (op dit moment) uit 29 leerlingen. De kinderen uit deze groep zijn al een stuk zelfstandiger in vergelijking met de andere groep 1/2 van de onderzoeksschool. Daarentegen heeft deze groep wel een drukker karakter. Groep 1/2a heeft twee leerkrachten die beide twee dagen in de groep staan. Ik sta in deze groep als ondersteuning. Ik ben dus geen eindverantwoordelijke voor deze groep, maar soms splitsen we de groep en geef ik een kringactiviteit aan het ene deel van de groep en de andere leerkracht geeft dan een kringactiviteit aan het andere deel van de groep.

Zelf ben ik vorig schooljaar (2018-2019) afgestudeerd van de PABO. Ik wil me eerst professionaliseren voordat ik de verantwoordelijkheid over een eigen groep krijg. Daarom heb ik ervoor gekozen de Master EN voltijd te doen en daarvoor twee dagen stage te lopen op de onderzoeksschool. De onderbouw heeft altijd meer in het verlengde van mijn interesses gelegen. Het laatste jaar van de PABO heb ik dan ook onderzoek gedaan naar de rol van de leerkracht tijdens het buitenspelen bij de kleuters om de spelontwikkeling te optimaliseren. Ik heb me al verdiept in het jonge kind en ik kan voortborduren op deze opgedane kennis.

In mijn praktijk met jonge kinderen maak ik me zorgen over de ontwikkeling van de executieve functies bij sommige kinderen. Met in het achterhoofd houdend dat wanneer ze naar groep 3 gaan, ze langer stil moeten zitten, luisteren en plannen. Kleuters kunnen bijvoorbeeld niet meer dan drie verschillende instructies opvolgen (Smidts, 2017). Ze moeten dit echt gaan leren, want kinderen die problemen hebben met de executieve functies kunnen minder goed problemen oplossen en kiezen eerder voor agressief gedrag, waardoor het vrienden verliest en zich buitengesloten kan voelen (Merlevelde, Bosmans, Mey, & Braet, 2004). Er zijn diverse inzichten als het gaat over wat executieve functies zijn en hoe deze te stimuleren. In dit onderzoek zal middels literatuuronderzoek onderzocht worden wat hierover geschreven is. Ik ben geïnteresseerd geraakt in het onderwerp executieve functies omdat er de laatste tijd zo veel aandacht voor is. Ik wil erachter komen hoe het is in groep 1/2 en hoe we hier nog gerichter aandacht aan kunnen besteden met het oog op de overgang naar groep 3.

Wij, leerkrachten, leiden niet meer op tot beroepen, wij leiden op tot mensen die professionals zijn, die flexibel zijn en het gaat veel meer om hoe ze hun werk gaan doen. Het helpen bij hoe ze dit moeten doen, kunnen we al op vroege leeftijd mee beginnen, want hier hebben ze de executieve functies bij nodig.

1.2 Probleemstelling

Uit de aanleiding en context kan worden afgeleid dat de onderbouwleerkrachten en ik behoefte hebben aan het onderzoeken van hoe de executieve functies zichtbaar worden en wat er al goed gaat in groep 1/2 met betrekking tot de executieve functies. Dit onderzoek is gericht op het leveren van een bijdrage aan beter onderwijs op het gebied van executieve functies te beginnen in groep 1/2, met uitstraling naar de hogere groepen. Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de manier waarop er op de onderzoeksschool, bij het jonge kind ingespeeld wordt op het versterken van de executieve functies, met het oog op een betere aansluiting op groep 3.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om kinderen van groep 2 naar groep 3 toe te rusten met goed ontwikkelde executieve functies, moet er eerst duidelijkheid zijn over wat de executieve functies zijn. Vervolgens moet er gekeken worden naar hoe jonge kinderen zich ontwikkelen, hoe ze leren, uiteindelijk moet er duidelijkheid komen over welke executieve functies bij jonge kinderen al aanwezig kunnen zijn en hoe deze bevorderd kunnen worden.

2.1 Executieve functies

Executieve functies is een verzamelterm voor verschillende denkprocessen (functies) die nodig zijn om ons gedrag (en emoties) aan te kunnen sturen en uit te voeren (Paternotte, 2011). Deze executieve functies hebben we voornamelijk nodig in nieuwe situaties, wanneer snelle en flexibele aanpassingen van gedrag aan de omgeving vereist zijn (Van Der Donk et al., 2015) en om geconcentreerd met iets bezig te zijn (Diamond, 2016). Naarmate kinderen ouder worden, verbeteren ook de executieve functies (Giesen, 2009). Er worden door verschillende onderzoekers verschillende kernfuncties benoemd, hieronder worden er een aantal met elkaar vergeleken.

Luteijn (2013)	Cooper-Kahn & Foster (2014)	Dawson & Guare (2015)
Zelfbeheersing/gedragsregulatie	Inhibitie	Reactie (of respons)-inhibitie
Onthouden	Werkgeheugen	Werkgeheugen
Emotieregulatie	Emotieregulatie	Zelfregulatie van affect/emotieregulatie
Aandacht en concentratie		Volgehouden aandacht
	Initiatief nemen	Taakinitiatie
Plannen	Plannen en organiseren	Planning/prioritering
Ordenen		Organisatie
Timemanagement	Taakmonitoring	Timemanagement
		Doelgericht doorzettingsvermogen
Flexibiliteit	Flexibiliteit	Flexibiliteit
Evalueren en reflecteren	Gedragsevaluatie	Metacognitie

Tabel 1.1 Executieve functies uit verschillende theorieën vergeleken

Er is gekozen om de beschrijving van de executieve functies van Dawson & Guare (2015) als basis voor dit onderzoek te zien, omdat deze executieve functies verder uitgediept zijn. Dit zijn makkelijker te operationaliseren begrippen voor waarneembaar gedrag van jonge kinderen, wat tevens de validiteit verhoogt (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2014). Zoals in tabel 1.1 te zien is, benoemen Dawson & Guare en Luteijn wel de volgehouden aandacht en concentratie, maar doen Cooper-Kahn & Foster dit niet. Daarentegen beschrijven zij wel het initiatief nemen, die bij Dawson & Guare taakinitiatie genoemd wordt, en laat Luteijn deze achterwegen.

2.1.1 Reactie-inhibitie

Deze functie heeft te maken met de controle die je hebt over je gedrag en je reactie (Luteijn, 2013), dus het vermogen om na te denken voordat je iets doet (SLO, 2017 en Dawson & Guare, 2015). Hiermee zou je onsuccesvol gedrag moeten kunnen stoppen en afleidende prikkels kunnen negeren, zelfs als die leuker zijn (Horeweg, 2017).

2.1.2 Werkgeheugen

Het werkgeheugen is het vermogen om gedurende korte periodes informatie vast te houden en te bewerken (Gathercole & Alloway, 2014 en Dawson & Guare). Het zorgt er ook voor dat eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toegepast kunnen worden (Kennisgroep Speciaal, 2018).

2.1.3 Zelfregulatie van affect/emotieregulatie

Emotieregulatie is het reguleren van emoties om doelen te realiseren, opgaven te voltooien of het controleren en sturen van het gedrag (Dawson & Guare, 2015). Een persoon moet kunnen nadenken over eigen gevoelens en vanuit deze positie zijn emotionele reacties kunnen sturen (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

2.1.4 Volgehouden aandacht

Een persoon waarbij de volgehouden aandacht goed ontwikkeld is, kan beslissen waar hij zijn aandacht op richt en waar niet, oftewel selectieve en verdeelde aandacht. Deze persoon wordt niet afgeleid door andere prikkels (Luteijn, 2013, SLO, 2017 en Dawson & Guare, 2015).

2.1.5 Taakinitiatie

Taakinitiatie is de capaciteit om direct met een taak of activiteit te starten (Horeweg, 2017 en Dawson & Guare, 2015), ook al is de taak niet altijd even leuk (Houtman, Losekoot, Van Der Waals & Waringa, 2017) en het zelfstandig bedenken van ideeën, antwoorden of oplossingsstrategieën (Cooper-Kahn en Foster, 2014).

2.1.6 Planning/prioriteit

Planning/prioriteit is het vermogen om een plan te maken en een aanpak hiervoor te bedenken (Luteijn, 2013 en Dawson & Guare, 2015). De persoon is in staat beslissingen te nemen over wat belangrijk is en wat niet (SLO, 2017).

2.1.7 Organisatie

Organisatie is het weten waar te beginnen aan een taak of activiteit en het overzicht weten te houden (Horeweg, 2017). Het is het vermogen om dingen overzichtelijk te rangschikken of te ordenen (Dawson & Guare, 2015).

2.1.8 Timemanagement

Timemanagement is de vaardigheid om in te kunnen schatten hoeveel tijd er is, hoeveel tijd er nodig is (Horeweg, 2017), hoe deze het beste ingedeeld kan worden en hoe de deadline gehaald wordt (Kennisgroep Speciaal, 2018 en Dawson & Guare, 2015).

2.1.9 Doelgericht doorzettingsvermogen

Als de functie doelgericht doorzettingsvermogen goed is ontwikkeld, kan een persoon een doel formuleren, deze realiseren en hierbij niet afgeschrikt of afgeleid worden door tegengestelde belangen of andere behoeften (Dawson & Guare, 2015).

2.1.10 Flexibiliteit

Flexibiliteit is het vermogen om te kunnen wisselen tussen verschillende taken (Huizinga, 2007). Een persoon moet zijn gedrag indien nodig kunnen veranderen en zijn plannen kunnen herzien bij nieuwe informatie, belemmeringen, fouten of tegenslagen (Kennisgroep Speciaal, 2018).

2.1.11 Metacognitie

Metacognitie is het vermogen om op je eigen handelen te reflecteren door vanaf een “afstand” naar jezelf te kijken (Luteijn, 2013). Er wordt gekeken naar hoe een bepaald probleem aangepakt is (Dawson & Guare, 2015). Sommige executieve functies kunnen nog tot ver in de adolescentie door blijven ontwikkelen, dus er mag van kinderen niet hetzelfde gevraagd worden als van adolescenten of volwassenen (Tournier, 2010), maar ook tussen het jonge en het oude kind moet onderscheid gemaakt worden.

2.2 Jonge kind

Volgens zowel Fröbel als Geurtz is er een verschil tussen kinderen van jonger en ouder dan zes jaar (Brouwers, 2013). Jonge kinderen zijn nog heel natuurlijk in hun gedrag, als een kind verdriet heeft huilt het en als het kind blij is lacht het (Geurtz, 2004). Ieder mens leert op zijn eigen manier en ieder mens schept zijn eigen betekenissen (Hendriksen, 2011), maar voor ieder jong kind geldt wel dat ze in ieder geval leren door ervaringen op te doen (Meij, 2011). Dit komt omdat jonge kinderen steeds weer op zoek zijn naar patroonherkenningen (Van De Grift, 2014). Het leren van jonge kinderen ligt in het verlengde van spelen (Janssen-Vos & Van Der Meer, 2017). ‘... jonge kinderen hebben een bewonderenswaardig vermogen zichzelf te ontwikkelen.’ (Brouwers, 2013). Dit is niet helemaal waar, want als een kind in de gevoelige periode een bepaalde handeling niet leert, zal het de nieuwe vaardigheid wel leren, maar dit zal veel meer moeite kosten. Dit komt omdat deze handeling dan aangeleerd moet worden en de natuurlijke verovering is dan voorbij (Hendriksen, 2011). Ditzelfde geldt voor de ontwikkelingsopgave, iedereen krijgt namelijk in de loop van zijn ontwikkeling in min of meer dezelfde volgorde te maken met dezelfde psychologische opdrachten, wanneer een eerdere ontwikkelingsopgave niet goed wordt opgelost, zal dit problemen opleveren bij latere ontwikkelingsopgaven (Meij, 2011). Ouders en pedagogische medewerkers uit Portugal, Duitsland, Finland, Engeland, Polen, Nederland, Griekenland, Noorwegen en Italië hebben erg overeenkomende meningen als het gaat om de belangrijke opvoedings- of ontwikkelingsdoelen waar voor- en vroegschoolse voorzieningen een bijdrage aan kunnen leveren. Zij hechten namelijk veel waarde aan de bijdrage die geleverd kan worden op het gebied van interpersoonlijke vaardigheden, waaronder emotieregulatie (Slot, 2016). In Amerika, waar al eerder onderzoek gedaan werd naar de executieve functies, worden nog steeds veel onderzoeken gedaan naar de ontwikkeling van alle executieve functies. Niet alle executieve functies ontstaan namelijk op dezelfde leeftijd (Mills, Dyer, Pacheco, Brinkley & Owen, 2018). Het is dus heel belangrijk om te weten welke executieve functies jonge kinderen überhaupt kunnen hanteren.

2.3 Executieve functies bij jonge kind

Elk kind is verschillend, het ene kind kan heel actief en nieuwsgierig zijn, terwijl een ander heel rustig is of verlegen of ongeduldig en snel afgeleid (Smidts & Huizinga, 2011). Wat wel voor alle kinderen van toepassing is, is dat de executieve functies zich nog verder moeten ontwikkelen (Tournier, 2010), maar vooral jonge kinderen zijn hier nog niet zo sterk in (Smidts & Huizinga, 2011). Er vindt vaak een ontwikkelingsspurts in de executieve functies plaats tussen de vier en zes jaar (Van De Sande, Bruggink & Lamers, 2015). Dawson & Guare (2016) hebben een gedragsvragenlijst opgesteld waarbij de executieve functies voor het jonge kind onderzocht kunnen worden, deze lijst is anders dan de lijst voor onder andere jongeren. De leerbaarheid van kinderen tot een jaar of vijf is groter dan het ooit zal zijn (Van De Grift, 2014), maar vanaf de geboorte zijn de executieve functies al in ontwikkeling (Zelazo & Carlson, 2012). In het volgende stuk zal er sprake zijn van gemiddelden, dit omdat elk mens zich anders ontwikkelt (Huizinga, 2007 en Smidts, 2017).

2.3.1 Reactie-inhibitie

De reactie-inhibitie verschijnt tussen de vijf en twaalf maanden bij een normale ontwikkeling, onder normaal wordt verstaan als er geen rampen in de genen of de omgeving plaatsvinden. Deze functie ontstaat als eerste en beschermt andere executieve functies tegen versturende factoren (Tournier, 2010). Volgens Tournier (2010) ontwikkelt de reactie-inhibitie tussen het eerste en zesde levensjaar het snelst en in de kleutertijd wordt dit steeds meer verfijnd. Volgens Houtman et al. (2017) wordt de reactie-inhibitie pas zichtbaar tussen het vierde en zevende levensjaar. De precieze leeftijd is dus niet helemaal duidelijk, maar de onderzoekers zijn erover eens dat de tijd tussen het vierde en zesde levensjaar cruciaal zijn in de ontwikkeling van de reactie-inhibitie. Deze executieve functie wordt in dit onderzoek dan ook gebruikt, omdat de kinderen die onderzocht zullen worden binnen deze leeftijden zitten. Een jong kind zegt vaak dingen zonder hierover na te denken, dit is een voorbeeld van de reactie-inhibitie die nog verder ontwikkeld moet worden (Smidts, 2017).

2.3.2 Werkgeheugen

De volgende executieve functie die ontstaat is het werkgeheugen en de ontwikkeling van deze functie begint ook rond de leeftijd van vijf tot twaalf maanden (Dawson & Guare, 2015). Het werkgeheugen groeit rond het zesde en zevende levensjaar het snelst, met een capaciteitsverbetering van 20% (Van De Grift, 2014). Volgens Houtman et al. (2017) ontwikkelt het werkgeheugen zich het snelst van vier tot vijftien jaar. Ook bij deze executieve functie is geen exacte leeftijd te benoemen, maar het werkgeheugen is volgens Van De Grift (2014) en Houtman et al. (2017) in ieder geval vanaf het vijfde levensjaar in ontwikkeling, dus deze wordt ook gebruikt in dit onderzoek. Er wordt wel rekening gehouden met het feit dat jonge kinderen nog geen instructies op kunnen volgen, die uit meer dan drie stappen bestaan (Smidts, 2018). Een voorbeeld van waarbij jonge kinderen behoefte aan hebben om het werkgeheugen te ontwikkelen is veel herhaling bij het aanleren van iets nieuws (Smidts, 2017).

2.3.3 Zelfregulatie van affect/emotieregulatie

Volgens Luteijn (2013) speelt de emotieregulatie een belangrijke rol in de kleutertijd, maar volgens Houtman et al. (2017) krijgt deze pas rond zes/zeven jaar een zichtbare ontwikkeling. In dit onderzoek zal deze executieve functie geen rol krijgen, aangezien Van De Grift (2014), evenals Houtman et al. (2017) aangeven dat kinderen tot hun zevende of achtste levensjaar nog niet om

kunnen gaan met de emotionele gewaarwording. Een jong kind kan snel boos worden om iets kleins (Houtman et al., 2017).

2.3.4 Volgehouden aandacht

De volgehouden aandacht wordt door Houtman et al. (2017) als onderdeel van inhibitie, planning en organisatie gezien. Dit zou betekenen dat deze executieve functie van de ene kant tussen het vierde en zevende levensjaar zich zichtbaar zou ontwikkelen en van de andere kant pas tot ontwikkeling zou komen vanaf het achtste en twaalfde levensjaar (Houtman et al., 2017). Als er gekeken wordt naar een theorie over specifiek het jonge kind, wordt duidelijk dat jonge kinderen zich wel degelijk kunnen concentreren, maar in tijdens een kringactiviteit niet langer dan twintig minuten (Brouwers, 2013). Volgens Brouwers (2013) kan een kind tijdens het vrij spelen zich in sommige gevallen dan weer driekwartier of een uur met iets bezighouden. De executieve functie volgehouden aandacht wordt in dit onderzoek gebruikt en er wordt rekening gehouden met de tijd dat jonge kinderen zich kunnen concentreren. Typerend voor een zwakke ontwikkeling van deze executieve functie is dat een jong kind snel overgaat van de ene naar de andere activiteit (Smidts, 2017).

2.3.5 Taakinitiatie

De theorie van Houtman et al. (2017) zegt dat de taakinitiatie zich pas echt ontwikkelt tussen het zevende en achtste levensjaar, maar het SLO (2017) zegt daartegenover dat de taakinitiatie zich ontwikkelt tussen het tweede en zevende levensjaar. Dit staat haaks tegenover elkaar, maar in dit onderzoek wordt deze executieve functie wel meegenomen, dit omdat ik in mijn praktijk dagelijks kinderen zie die een werkje moeten doen dat ze liever niet wilden doen en dat ze dit zonder tegen spraak gaan doen. Zo zijn er natuurlijk ook kinderen die in zo'n geval extra aangespoord moeten worden. Als deze executieve functie nog niet ontwikkeld is, kan vermijdend en uitstelgedrag waargenomen worden (Houtman et al., 2017).

2.3.6 Planning/prioriteit

Vanaf het zevende levensjaar begint de executieve functie planning tot ontwikkeling te komen (Luteijn, 2013 en Tournier, 2010). Houtman et al. (2017) en Smidts (2017) zijn het hier niet helemaal mee eens, volgens hen begint dit pas vanaf het achtste levensjaar. Vooralsnog maakt dit geen verschil voor dit onderzoek aangezien de leeftijd van de respondenten uit de klas lager ligt dan zes. Deze executieve functie wordt dus niet meegenomen in dit onderzoek. Jonge kinderen kunnen geen prioriteiten stellen, wanneer ze twee dingen tegelijk moeten doen (Houtman et al., 2017).

2.3.7 Organisatie

Volgens Luteijn (2013) begint het ordenen (wat valt onder de executieve functie organisatie) in de kleuterperiode een belangrijke rol te spelen, maar volgens Tournier (2010) en Houtman et al. (2017) begint dit pas na het zevende of achtste levensjaar. De executieve functie organisatie wordt in dit onderzoek niet meegenomen, met als reden dat ordenen niet het enige is wat onder deze executieve functie valt. De executieve functie kan in de kleuterperiode nog niet voldoende ontwikkeld zijn. Dit is ook te zien wanneer kinderen zonder jas naar buiten gaan (Smidts, 2017).

2.3.8 Timemanagement

Vanaf het zevende levensjaar kunnen kinderen in staat zijn om te gaan met tijd (Luteijn, 2013) en vanaf een jaar of negen ontstaat tijdsbesef (Smidts, 2017). Timemanagement wordt dus niet als executieve functie in dit onderzoek meegenomen. Een jong kind kan regelmatig vragen wanneer mama er weer is (Smidts, 2017), door dit voorbeeld is wordt nogmaals duidelijk dat jonge kinderen nog geen besef van tijd hebben.

2.3.9 Doelgericht doorzettingsvermogen

Het doelgericht doorzettingsvermogen begint zich te ontwikkelen tussen het tweede en zevende levensjaar (SLO, 2017). Deze executieve functie wordt dus meegenomen in dit onderzoek. Wanneer een kind problemen met deze executieve functie heeft, zal dit kind bijvoorbeeld maar één oplossing voor een probleem proberen en snel opgeven (SLO, 2017).

2.3.10 Flexibiliteit

Deze executieve functie begint volgens Tournier (2010) na het zesde levensjaar met ontwikkelen, volgens Houtman et al. (2017) begint dit pas twee jaar later. Ook deze executieve functie wordt niet meegenomen in dit onderzoek omdat de respondenten jonger zijn dan dat. Jonge kinderen kunnen in de war of van slag raken als iets niet gaat zoals het normaal gesproken gaat (Smidts, 2017).

2.3.11 Metacognitie

Kinderen vanaf een jaar of twaalf kunnen pas reflecteren en evalueren (Luteijn, 2013), volgens Smidts (2017) begint de ontwikkeling van deze executieve functie tussen de leeftijd van negen en dertien, maar volgens Houtman et al. (2017) begint al rond het zevende en achtste levensjaar. Ondanks deze onduidelijkheid over de exacte leeftijd kan deze executieve functie van de lijst geschrapt worden voor dit onderzoek, aangezien de respondenten veel jonger zijn. Als de metacognitie onvoldoende ontwikkeld is, kunnen er problemen ondervonden worden met het nadenken of bepaald gedrag handig is en weinig resultaat uit voorgaande ervaringen gewonnen worden (Houtman et al., 2017). De executieve functies ontwikkelen zich nog ver tot in de adolescentie, maar het is essentieel voor de ontwikkeling dat deze functies nog extra geoefend worden (Luteijn, 2013), dus er moet ook gekeken worden naar hoe de executieve functies versterkt kunnen worden.

2.4 Executieve functies van het jonge kind versterken

Het verbeteren van de executieve functies op jonge leeftijd kan ervoor zorgen dat die persoon gelukkiger, succesvoller, gezonder en socialer door het leven gaat (Diamond, 2016). Het is van groot belang dat er een positief en geduldig persoon is, die met het kind oefent zich beter te concentreren. De inrichting van de leeromgeving kan een rol spelen bij het aanbrengen of verleggen van de focus. De focus moet dan volgehouden worden en beetje bij beetje afleidingen buiten laten (Van De Grift, 2014). Dus aanpassingen maken in de omgeving en het aanleren van hoe het gedrag efficiënter aangestuurd kan worden zijn de hoofdmanieren om executieve functies bij kinderen te bevorderen (Smidts, 2017). Daarnaast moet er rekening worden gehouden met het ontwikkelingsniveau (Dawson & Guare, 2016), omdat de executieve functies zich niet allemaal tegelijk ontwikkelen en niet een precieze leeftijd hebben waarop ze ontwikkelen (Tournier, 2010). Het bieden van structuur, het

herhalen van regels, het aanspreken van de innerlijke motivatie, het aanpassen van een taak aan het vermogen van het kind, het aanmoedigen, het bieden van steun en het geleidelijk afbouwen hiervan bieden de mogelijkheid om de executieve functies te versterken (Dawson & Guare, 2016). Net als het zorgen voor een duidelijke dagplanning, opdrachten duidelijk maken en het helder zijn in je communicatie (Smidts, 2018). Per executieve functie zijn er dus specifiekere manieren om deze te versterken, in bijlage 1 zijn de executieve functies benoemd die bij het jonge kind al goed ontwikkeld kunnen zijn en vervolgens de manier waarop deze te bevorderen zijn volgens Dawson & Guare (2016). De executieve functies die in dit onderzoek gebruikt worden zijn: reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen.

2.4 Onderzoeksvragen

2.4.1 Hoofdvraag

Hoe kan ik in groep 1/2a een bijdrage leveren aan de verbetering van de overgang tussen groep 2 en groep 3 van de onderzoeksschool, met het oog op het versterken van de executieve functies; reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen?

2.4.2 Deelvragen

1. Welke van de vijf gekozen executieve functies zijn in deze klas al ingebouwd in routines, regels en rituelen en aan welke versterkingen van Dawson & Guare (2016) voldoen de leerkrachten binnen deze executieve functies?
2. Welke verbetermogelijkheden zien de leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 met betrekking tot de vijf gekozen executieve functies?
3. Hoe kunnen de vijf gekozen executieve functies in deze klas worden verbeterd door middel van enkele interventies zoals beschreven door Dawson & Guare (2016)? En hoe wordt dit ervaren?

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

Na de bestudering van de literatuur is er gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden om de hoofdvraag en deelvragen te beantwoorden. Nadat een duidelijker beeld gevormd is vanuit de praktijk (deelvraag 1 en 2), kan onderbouwd vanuit de bestudeerde theorie een interventieperiode vormgegeven worden. Dit onderzoek matig gevolgd zal worden middels een actieonderzoek.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

De gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) is gehanteerd door:

- een relevant thema uit de beroepspraktijk te gebruiken, waarvoor toepasbare oplossingen bedacht worden;
- alles in overleg met betrokkenen te doen en de privacy van de respondenten te waarborgen;
- alle opgenomen data te verifiëren bij de respondenten en de data te bewaren;
- kritisch te kijken naar de manier van onderzoek doen;
- alle gemaakte keuzes te verantwoorden.

Dit onderzoek krijgt de vorm van een actieonderzoek. Wat volgens De Lange, Schuman & Montessori (2011) het beste is voor onderzoeken waarbij de eigen beroepspraktijk onderzocht gaat worden om die te verbeteren of te vernieuwen. Dit komt overeen met het doel van dit onderzoek. Het onderzoek vindt plaats op mesoniveau, met andere woorden in de klassensituatie, waarbij een actieonderzoek zeer passend is (Harinck, 2009).

Het doel van dit onderzoek is dat ik inzicht krijg in de manier waarop er op de onderzoeksschool bij het jonge kind inspeelt op het versterken van de executieve functies, met het oog op een betere aansluiting op groep 3. Om een duidelijk beeld te krijgen van wat leerkrachten van groep 1/2 precies doen en beter willen doen om de executieve functies te versterken, kan er gekeken worden wat ze in de praktijk doen (observeren) of ze kunnen bevraagd worden (interviewen). Voor dit onderzoek is de keuze gemaakt om deze vormen te combineren. Dit maakt het mogelijk om het gedrag van de leerkrachten in beeld te brengen (door observaties) en inzicht te krijgen in de achterliggende gedachten van dat gedrag (door bevragingen naar de overwegingen en ervaringen). Triangulatie, het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2009), is toegepast doordat er ook een gedragsvragenlijst voor de kinderen ingevuld is, deze vragenlijst heeft betrekking op de executieve functies. Triangulatie is een goede manier om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te vergroten (Kallenberg, 2014).

Deelvraag	Instrumenten	Respondenten	Wanneer
Deelvraag 1	Observatie	Leerkrachten uit groep 1/2a	Week 16
Deelvraag 2	Interview	Leerkrachten uit de groepen 1/2 en 3	Week 19
Deelvraag 3	Gedragsvragenlijst	Kinderen uit groep 2a	Week 19
	Interventies	Leerkrachten uit groep 1/2a	Week 20, 21 en 22
	Interview	Leerkrachten uit groep 1/2a	Week 23

Tabel 3.1: Planning voor de uitvoering van het onderzoek

3.1.1 Observatie

Om te zien welke executieve functies al ingebouwd zijn in routines, regels en rituelen en aan welke versterkingen volgens Dawson & Guare (2016) voldaan wordt (deelvraag 1), wordt de onderzoeksmethode observeren ingezet. Wat een goede manier is om informatie te verzamelen over gedrag van mensen (Kallenberg et al., 2014). Hiervoor is gericht gekeken naar het handelen van de leerkracht. Sociaal wenselijke antwoorden kunnen nauwelijks gegeven worden bij observaties (Baarda, 2012), ten opzichte van interviews of vragenlijsten. Er is gekozen voor de gestructureerde niet-participerende observatie (Van Der Donk & Van Lanen, 2016), waarbij de onderzoeker niet actief deelneemt aan de activiteiten en er geturfd wordt. Op deze manier is er zo min mogelijk beïnvloeding van het gedrag van de respondent (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Er is aan de hand van de theorie van Dawson & Guare (2016) een observatiemiddel opgesteld om de observatie te structureren. Door het gebruik van een camera tijdens de observaties, kunnen de beelden nog eens teruggekeken worden (Kallenberg et al., 2014). Er is toestemming aan de betrokkenen gevraagd.

3.1.2 Interview

Gezien het feit dat er bij de tweede deelvraag en als evaluatie van de derde deelvraag gekeken is naar de mening van de leerkrachten lag de onderzoeksmethode interviewen voor de hand. Een interview is namelijk geschikt om meningen en opvattingen te onderzoeken (Baarda, 2009). Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen, omdat aan alle respondenten dezelfde vragen gesteld zijn, om er zeker van te zijn dat bepaalde onderwerpen aan de orde kwamen, maar het bood ook de mogelijkheid om door te vragen waar nodig (Kallenberg et al., 2014). Er is namelijk geen gebondenheid aan een vast format, net als bij vragenlijsten (Kallenberg et al., 2014).

3.1.3 Gedragsvragenlijst

Om verbetering in de executieve functies in beeld te brengen (deelvraag 3) is er gebruik gemaakt van een gedragsvragenlijst, zodat er informatie van een grote groep mensen gewonnen kon worden (Kallenberg et al., 2016). De gedragsvragenlijst van Dawson & Guare (2016) over executieve functies bij kinderen van de voorschoolse/kleuterleeftijd is gebruikt. Deze gestandaardiseerde lijst is in eerder wetenschappelijk onderzoek al gebruikt waardoor de betrouwbaarheid en validiteit hiervan al bewezen moeten zijn (Kallenberg et al., 2014). Kinderen zijn niet betrokken bij het invullen van deze gedragsvragenlijst, omdat zij te jong zijn om het zelf in te kunnen vullen. Deze gedragsvragenlijst is niet voor heel de groep ingevuld, maar voor tien leerlingen. Er is gekozen voor deze tien leerlingen omdat zij volgend jaar naar groep 3 zullen gaan.

3.1.4 Interventie

Om de executieve functies in deze klas te verbeteren zijn een aantal interventies ingezet. Die interventies zijn veel beter onderbouwd wanneer die volgens de werkwijze van een actieonderzoek tot stand komen (Kallenberg et al., 2014). De interventies zijn ontstaan aan de hand van de resultaten van de observaties en interviews.

3.2 Respondenten

3.2.1 Observatie

Voor dit onderzoek zijn twee leerkrachten van groep 1/2a geobserveerd. De onderzoeksgroep valt daarmee volledig samen met de totale groep betrokken medewerkers.

Naam	Leeftijd	Ervaring	Werk	Functie
A1	25-30	>10	parttime	Leerkracht gr 1/2
A2	20-25	<5	parttime	Leerkracht gr 1/2

Tabel 3.2.1 Kenmerken van de respondenten van de observaties

3.2.2 Interview

Aan het interview voor deelvraag 2 hebben vijf leerkrachten deelgenomen.

Naam	Leeftijd	Ervaring	Werk	Functie
A1	25-30	>10	parttime	Leerkracht gr 1/2
A2	20-25	<5	parttime	Leerkracht gr 1/2
B1	50-55	<20	parttime	Leerkracht gr 1/2
C1	60-65	<45	parttime	Leerkracht gr 3
C2	30-35	>10	parttime	Leerkracht gr 3

Tabel 3.2.2 Kenmerken van respondenten van het interview

3.2.3 Gedragsvragenlijst

Er is van tien van de 29 leerlingen uit groep 1/2a een gedragsvragenlijst ingevuld. Deze kinderen zitten allemaal in groep twee, waarvan vier jongens en zes meisjes van 5 of 6 jaar. Dit zijn alle leerlingen uit groep 1/2a die volgend schooljaar (2019-2020) naar groep 3 gaan.

Naam	Geslacht	Leeftijd	Groep
R1	Jongen	6	2
R2	Jongen	6	2
R3	Jongen	6	2
R4	Jongen	5	2
R5	Meisje	6	2
R6	Meisje	6	2
R7	Meisje	6	2
R8	Meisje	5	2
R9	Meisje	5	2

Tabel 3.2.3 Kenmerken van de respondenten van de gedragsvragenlijst

3.2.4 Interventie

De interventies worden uitgevoerd door de twee leerkrachten van groep 1/2a. Met deze twee leerkrachten is ook geëvalueerd middels een interview.

Naam	Leeftijd	Ervaring	Werk	Functie
A1	25-30	>10	parttime	Leerkracht gr 1/2
A2	20-25	<5	parttime	Leerkracht gr 1/2

Tabel 3.2.4 Kenmerken van de respondenten die de interventies uitvoeren

3.3 Instrumenten

3.3.1 Observatie

De observatielijst (bijlage 2) voor het onderzoeken van de executieve functies binnen bestaande routines, regels en rituelen is opgesteld vanuit de theorie van Dawson & Guare (2016) over het versterken van de executieve functies. Leerkrachten kunnen zeggen dat ze alles doen om de executieve functies te versterken, maar dit vervolgens niet laten zien in de praktijk. Om een valide onderzoek te krijgen is er gekeken naar het huidige gedrag van de leerkrachten en de observaties terug te koppelen naar de participanten. Er is op meerdere momenten geobserveerd om de betrouwbaarheid te verhogen. Volgens Kallenberg et al. (2014) wordt een onderzoek betrouwbaar bevonden wanneer een onderzoeksinstrument nogmaals voorgelegd is aan dezelfde onderzoeksgroep. Een voorbeeld van de observatie manier is: op het moment dat de leerkracht aan geeft alle spullen neer te leggen zodat iedereen kan luisteren, wordt er bij “Zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt” geturfd. Er is ook geturfd bij de reactie-inhibitie wanneer er een kind aangesproken werd op praten voor zijn beurt. Er is geturfd bij het werkgeheugen wanneer de leerkracht een instructie gaf die uit meer dan drie stappen bestond. Er is geturfd bij het doelgericht doorzettingsvermogen wanneer een kind positief gestimuleerd werd door de leerkracht om door te gaan, wanneer het kind aangaf het moeilijk te vinden.

3.3.2 Interview

Om te achterhalen welke verbetermogelijkheden de leerkrachten zien (bijlage 3) en om de ervaringen van de interventies te evalueren (bijlage 10), zijn er semigestructureerde interviews gehouden. Er zijn open vragen gesteld, zodat de respondent vrijuit antwoord kon geven (Kallenberg et al., 2014). Open vragen bieden ook de mogelijkheid om door te vragen tot er voldoende diepgang in het antwoord zit (Baarda, 2012). Dezelfde vragen zijn aan iedere respondent voorgelegd, om gelijksoortige antwoorden te verkrijgen, die beter vergelijkbaar waren (Kallenberg et al., 2014). De onderzoeksmethode ‘interview’ sloot aan bij de tweede deelvraag omdat het hier ging om het achterhalen van nieuwe ideeën en meningen van de leerkrachten (Kallenberg et al., 2014). Deze ideeën en meningen zijn achterhaald door vragen te stellen als: “Wat zou je beter of meer kunnen doen om de reactie-inhibitie te versterken?”. Het feit dat het interview individueel gehouden is, zorgde ervoor dat de respondenten elkaar niet konden beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De betrouwbaarheid van de interviews zijn gewaarborgd door het maken van geluidsopnames. De antwoorden van het interview zijn vergeleken met de uitkomsten van de observatie. Zodat de respondenten niet zo snel een sociaal wenselijk antwoord konden geven, zoals dat vaak wel gebeurt bij een interview (Baarda, 2012).

3.3.3 Gedragsvragenlijst

De gedragsvragenlijst van Dawson & Guare (2016) is aangepast op de executieve functies die in dit onderzoek centraal staan (bijlage 4). De gedragsvragenlijst is als beginsituatie bepaling gebruikt. Per executieve functie zijn drie items uitgeschreven, elk item moet beoordeeld worden met een vijf-punt-schaal. Op deze manier was het makkelijker de antwoorden te kwantificeren en statisch te verwerken (Kallenberg et al., 2014). Een voorbeeld van een item is: "Kan speelgoed delen zonder het af te pakken."

3.3.4 Interventie

Er zijn interventies ingezet om het versterken van de executieve functies te verbeteren. Door het analyseren van de resultaten van de observaties is een interventieplan ontstaan, waarbij de gedragsvragenlijst als beginsituatie is genomen (bijlage 11). In dit interventieplan staan de versterkingen voor de executieve functies volgens Dawson & Guare (2016) onderverdeeld in: 'blijven doen', 'meer toepassen' en 'eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties'. Uit de observaties zijn alle versterkingen, die vijf of meer keren terug gezien zijn, geplaatst onder: 'blijven doen'. De leerkrachten passen deze versterkingen al toe en dit moeten ze dus blijven doen. Een voorbeeld hiervan is: 'Regelmatig dagritme bieden'. Er is voor vijf of meer keer gekozen omdat bij deelvraag 1 de nadruk op de positieve aspecten ligt en op een enkele versterking na zijn de meeste versterkingen minder dan vijf keer teruggezien. De keuze om de onderverdeling 'meer toepassen' en 'eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties' is gemaakt omdat sommige versterkingen in elke kringactiviteit, werkles of bij elk kind toegepast kunnen worden en andere versterkingen niet. Onder 'meer toepassen' vallen de versterkingen die in elke kringactiviteit, werkles of bij elk kind toegepast kunnen worden, zoals: 'Herinneren aan het einddoel'. Onder 'eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties' vallen de versterkingen die niet in elke kringactiviteit, werkles of bij elk kind toegepast kan worden, zoals: 'Verbergen van verleidingen'. De executieve functies staan op volgorde: Doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, taakinitiatie, volgehouden aandacht en werkgeheugen. Die volgorde is aangehouden omdat het doelgericht doorzettingsvermogen het laagste gemiddelde had en het werkgeheugen had het hoogste gemiddelde.

Doelgericht doorzettingsvermogen

Blijven doen:

- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is
- Steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert

Meer toepassen:

- Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak
- Herinneren aan het einddoel

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen
- Geven van een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen

Figuur 3.3.1 Voorbeeld interventieplan na observaties uit bijlage 11

Door het analyseren van de resultaten van de interviews is een tweede interventieplan ontstaan (bijlage 12). In dit interventieplan staan de uitspraken van de leerkrachten onderverdeeld in: 'blijven

doen' en 'meer toepassen'. Alles wat de leerkrachten aangaven al te doen om de executieve functies te versterken zijn geplaatst onder: 'blijven doen'. Alles wat de leerkrachten als verbetermogelijkheid aangaven om de executieve functies te versterken zijn geplaatst onder: 'meer toepassen'. Er is gekozen om alle verbetermogelijkheden hierin te verwerken. De mogelijkheid om alleen de meest genoemde verbetermogelijkheden in het interventieplan te verwerken was er, maar dit zou ten koste gaan van de inbreng. Ook hier is de volgorde van de executieve functies volgens de gemiddelden van de gedragsvragenlijsten.

Doelgericht doorzettingsvermogen

Blijven doen:

- Af en toe aanmoedigen
- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door taken kleiner te maken
- Zorgen dat er iets is om naar uit te kijken na de taak door te mogen kiezen als ze klaar zijn
- Herinneren aan het einddoel door te herinneren aan de beloning (klappen) of aan te geven wat het doel van de les is
- Hulp bieden bij een kind dat heel onzeker is
- Persoonlijk leerdoel laten formuleren

Meer toepassen:

- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken
- Consequenter zijn bijvoorbeeld bij het opruimen niet mee helpen
- Herinneren aan het einddoel door duidelijk te maken dat het voor hen zelf is
- Persoonlijk leerdoel laten formuleren

Figuur 3.3.2 Voorbeeld interventieplan na interviews uit bijlage 12

3.4 Wijze van data-analyse

De onderzoeker heeft er bewust voor gekozen om de uitwerkingen zo snel mogelijk na de observaties, interviews, gedragsvragenlijsten en interventies te maken. De betrouwbaarheid van het onderzoek is verhoogd wanneer de uitwerkingen binnen enkele dagen na de uitvoering weergegeven worden (Baarda, 2009).

3.4.1 Observatie

Er is bij de observaties gebruik gemaakt van een observatielijst, hierop is geturfd hoe vaak de respondent bepaald gedrag liet zien. Het gedrag is gelabeld aan de hand van de theorie van Dawson & Guare (2016) over het versterken van de executieve functies. De resultaten zijn verwerkt in een tabel, met elkaar vergeleken en vervolgens in een grafiek verwerkt. Om de deelvraag: 'Welke executieve functies zijn in deze klas al ingebouwd in routines, regels en rituelen' te beantwoorden, is een analyse van de grafiek gemaakt.

3.4.2 Interview

De opgenomen gesprekken zijn uitgeschreven met behulp van de geluidsopnames en relevante stukken uit de interviews zijn gelabeld. De verschillende labels zijn ontstaan doordat er in de deelvraag gevraagd is naar hoe de leerkrachten het graag zouden zien. Er is een duidelijk beeld ontstaan door het labelen, waardoor de interviews met elkaar vergeleken konden worden (Baarda, 2009). Voorbeelden van labels zijn: 'Nu' en 'verbetermogelijkheden'.

3.4.3 Gedragsvragenlijst

Per executieve functie is de totale score berekend door de scores per item bij elkaar op te tellen. Vervolgens zijn deze scores per kind in een grafiek gezet. Op deze manier waren de scores makkelijk te vergelijken en te zien welke executieve functies al goed ontwikkeld zijn en welke nog niet.

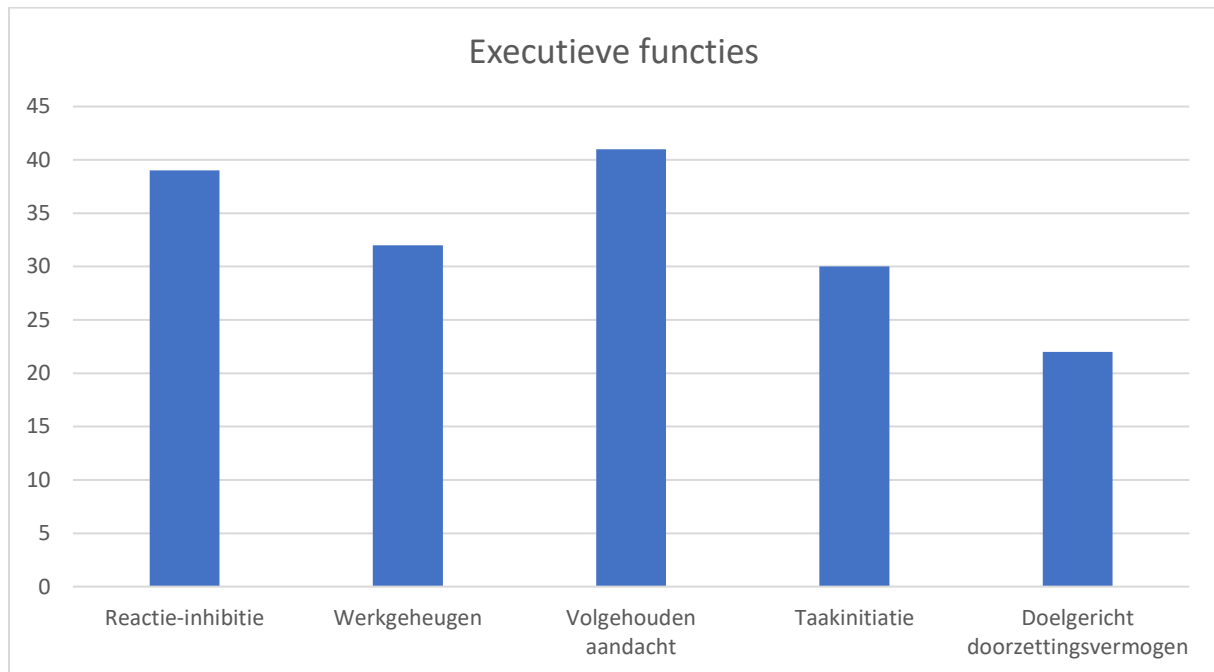
3.4.4 Interventie

De opgenomen gesprekken van het interview om de interventies te evalueren zijn uitgeschreven en relevante stukken zijn gelabeld. In deelvraag 3 werd gevraagd naar de ervaring van de leerkrachten met de interventies, hieruit zijn de labels ontstaan. Voorbeelden van labels zijn: 'Meest toegepaste versterkingen' en 'Meeste verschil'.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Resultaten van deelvraag 1

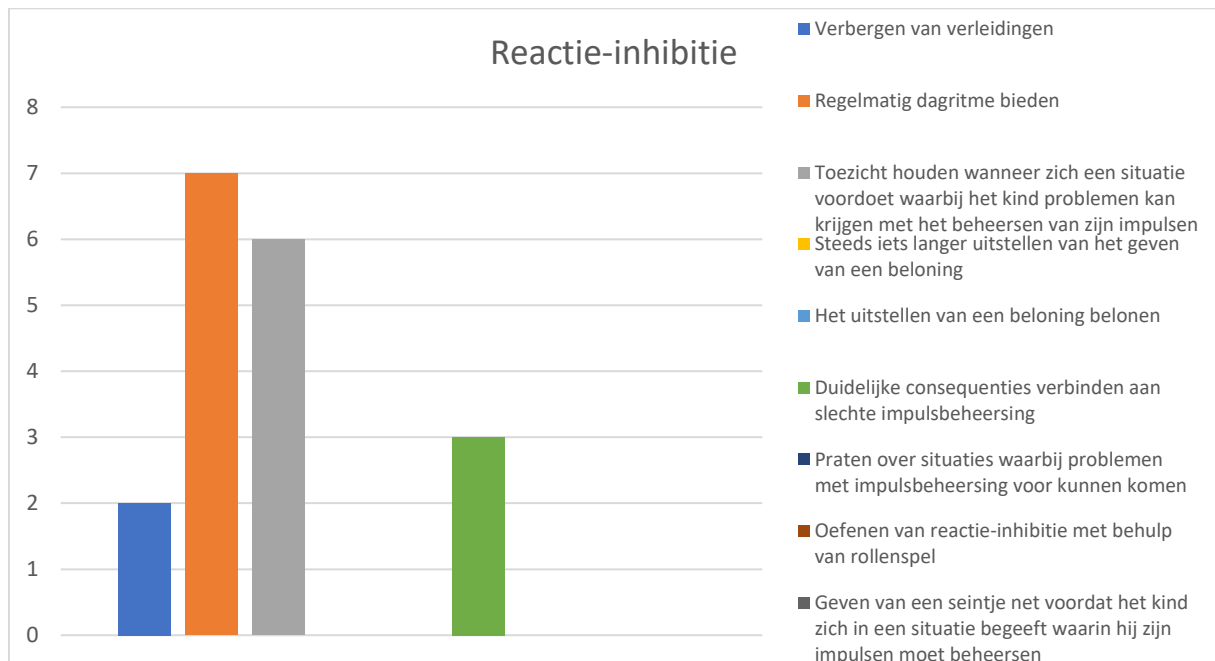
In het theoretisch kader staan vijf executieve functies die bij het jonge kind goed ontwikkeld zouden kunnen zijn: reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen.



Figuur 4.1.1 Executieve functies die versterkt worden (n=2)

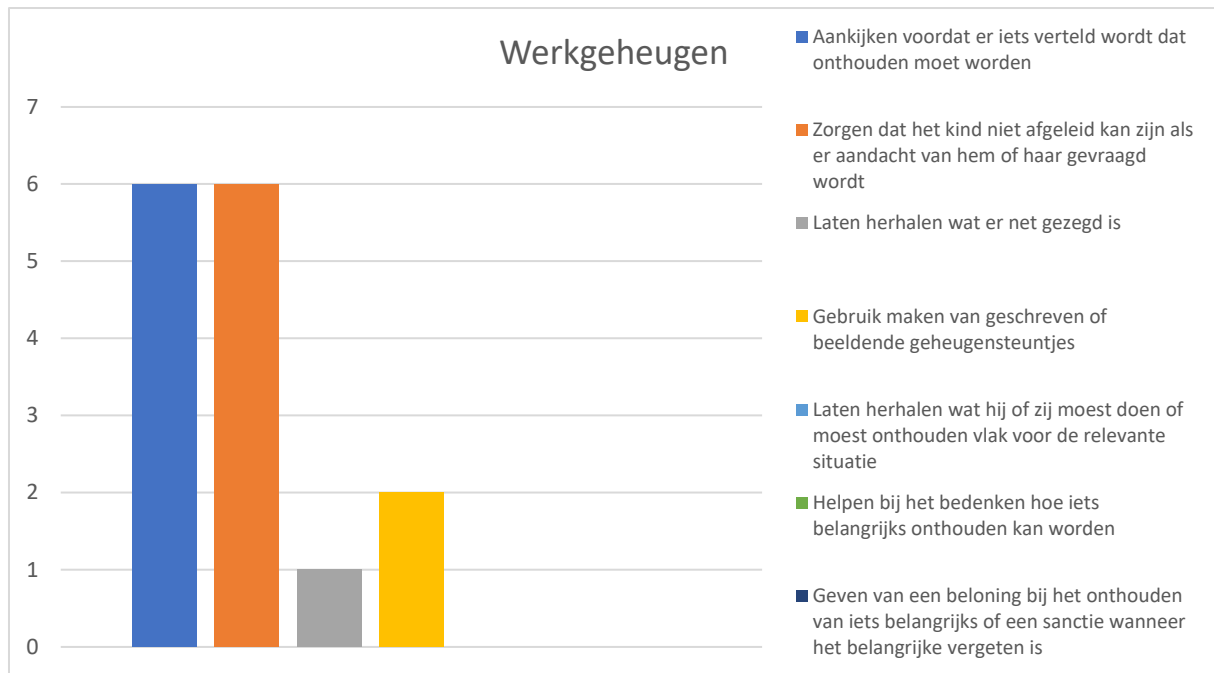
Uit figuur 4.1.1 is af te leiden dat de leerkrachten van groep 1/2a de executieve functie 'volgehouden aandacht' 41 keer hanteerden. Uit de analyse van de observatielijsten (bijlage 6) blijkt ook dat de executieve functie 'reactie-inhibitie' 39 keer gehanteerd werd, het 'werkgeheugen' 32 keer, de 'taakinitiatie' 30 keer en het 'doelgericht doorzettingsvermogen' 22 keer.

Naast het vertalen van het gedrag van de leerkrachten naar het versterken van de executieve functies, is er ook gekeken naar de versterkingen per executieve functie. Daarbij is gebruik gemaakt van de versterkingen volgens Dawson & Guare (bijlage 1).



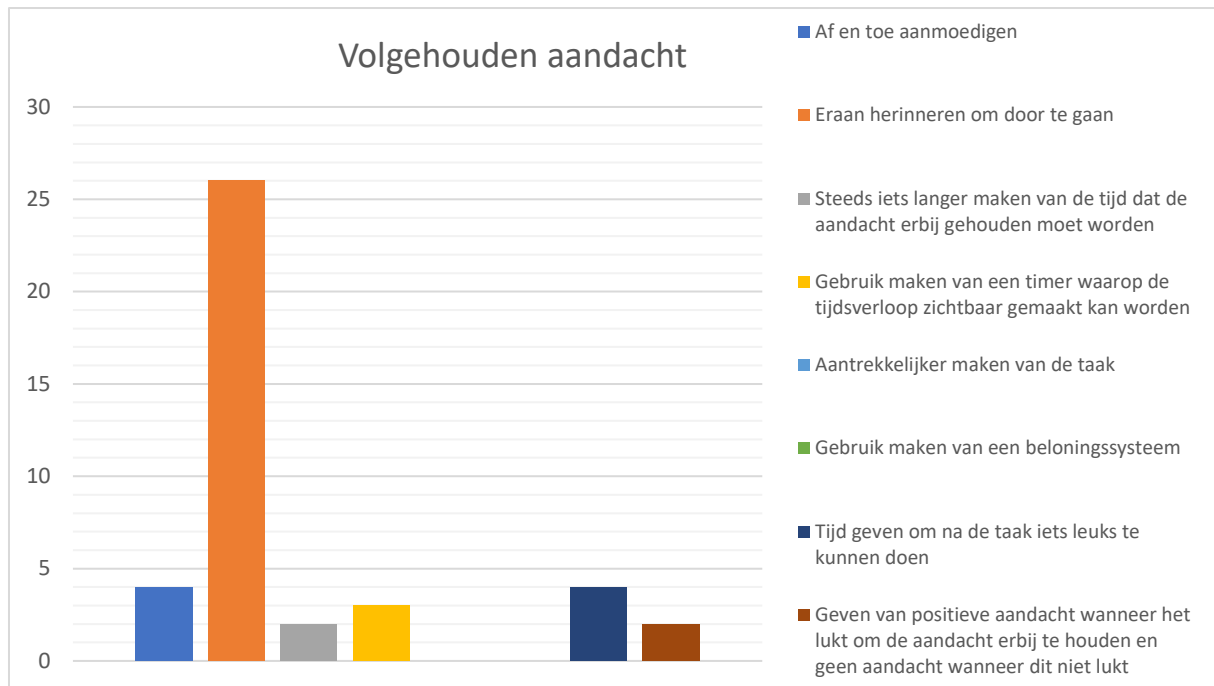
Figuur 4.1.2 Versterkingen van de reactie-inhibitie volgens Dawson & Guare (2016) (n=2)

In figuur 4.1.2 is te zien dat de leerkrachten zeven keer een 'regelmatig dagritme boden'. De leerkrachten hebben zes keer 'toezicht gehouden wanneer zich een situatie voordoet waarbij de kinderen problemen konden krijgen met het beheersen van hun impulsen'. Zij hebben drie keer 'duidelijke consequenties verbonden aan slechte impulsbeheersing'. Twee keer hebben ze 'verleidingen verborgen'. De leerkrachten hebben de volgende versterkingen niet gehanteerd: 'het steeds iets langer uitstellen van het geven van een beloning', 'het uitstellen van een beloning belonen', 'praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen', 'oefenen van reactie-inhibitie met behulp van rollenspel' en 'geven van een seintje net voordat de kinderen zich in een situatie begeven waarin zij hun impulsen moet beheersen'.



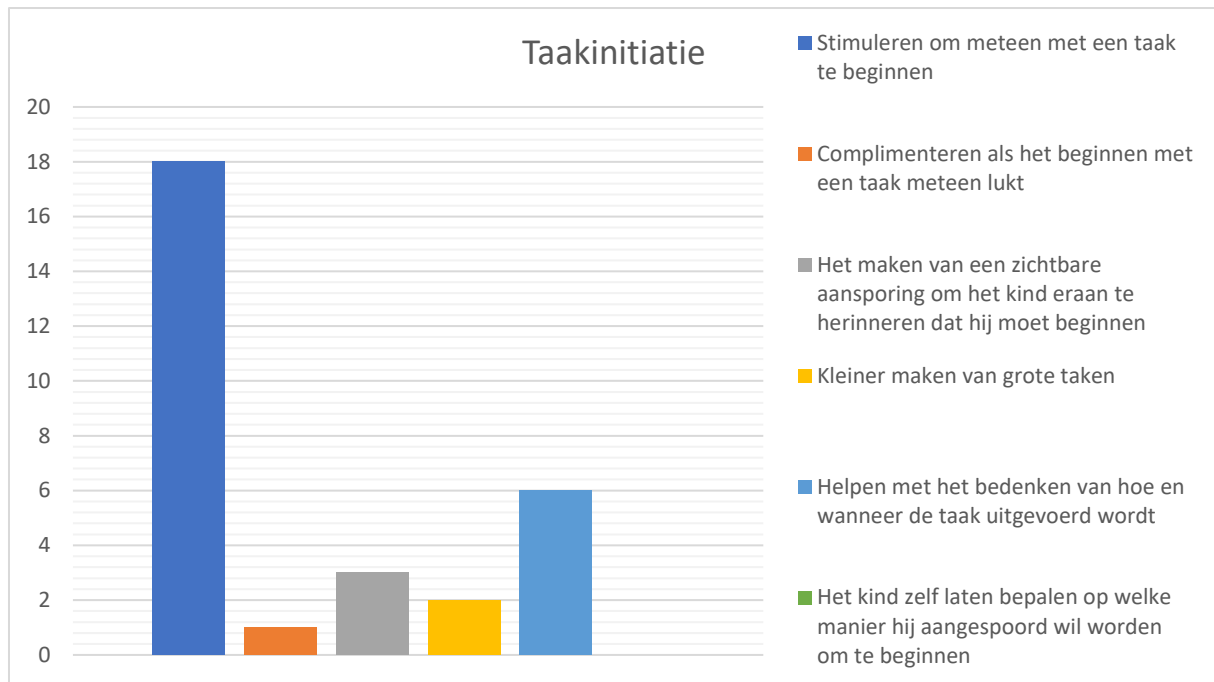
Figuur 4.1.3 Versterkingen van het werkgeheugen volgens Dawson & Guare (2016) (n=2)

In figuur 4.1.3 is te zien dat de leerkrachten de leerlingen ‘aankijken voordat er iets verteld wordt dat onthouden moet worden’ en ‘zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt’ zes keer hanteerden. ‘Het gebruik maken van geschreven of beeldende geheugensteuntjes’ werd twee keer gehanteerd. ‘Laten herhalen wat er net gezegd was’, werd één keer gehanteerd. De leraren hanteerden de volgende versterkingen niet: ‘Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie’, ‘helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden’ en ‘het geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is’.



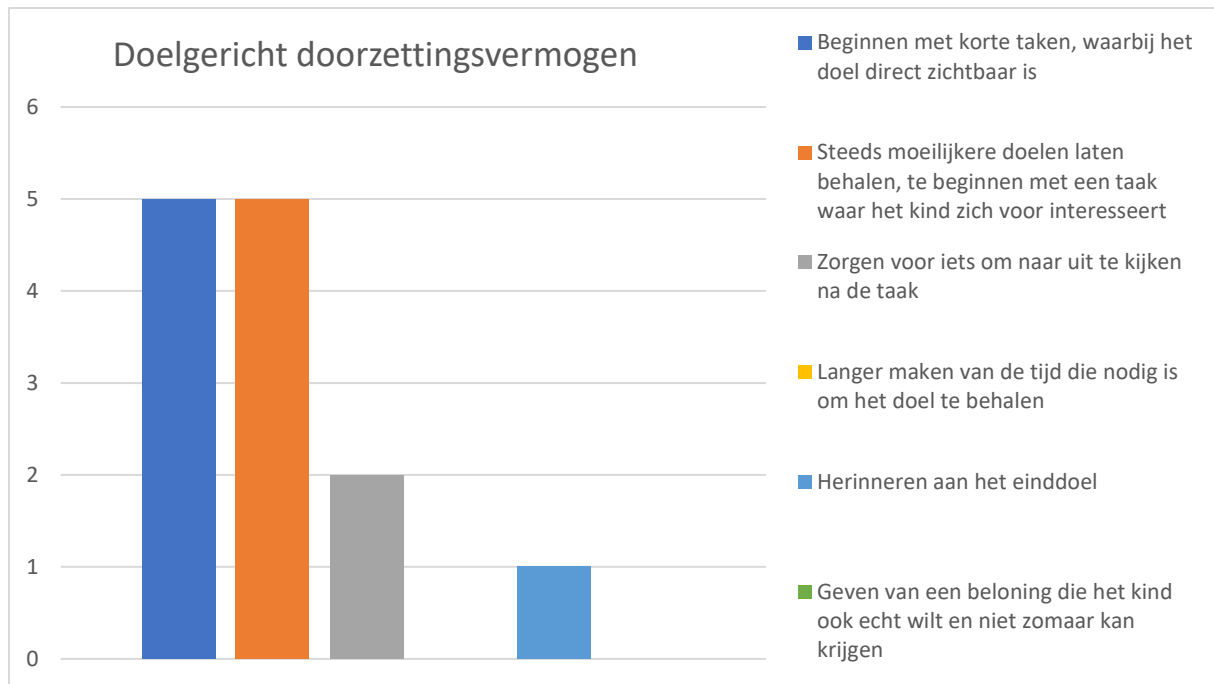
Figuur 4.1.4 Versterkingen van de volgehouden aandacht volgens Dawson & Guare (2016) (n=2)

Uit figuur 4.1.4 is af te leiden dat de leerkrachten de versterking 'eraan herinneren om door te gaan' 26 keer hanteerden. 'Af en toe aanmoedigen' en 'tijd geven om na de taak iets leuks te kunnen doen' zijn vier keer gehanteerd. 'Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden' is drie keer gehanteerd. 'Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden' en 'geven van positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt' zijn twee keer gehanteerd. De leraren hanteerden de volgende versterkingen niet: 'Aantrekkelijker maken van de taak' en 'gebruik maken van een beloningssysteem'.



Figuur 4.1.5 Versterkingen van de taakinitiatie volgens Dawson & Guare (2016) (n=2)

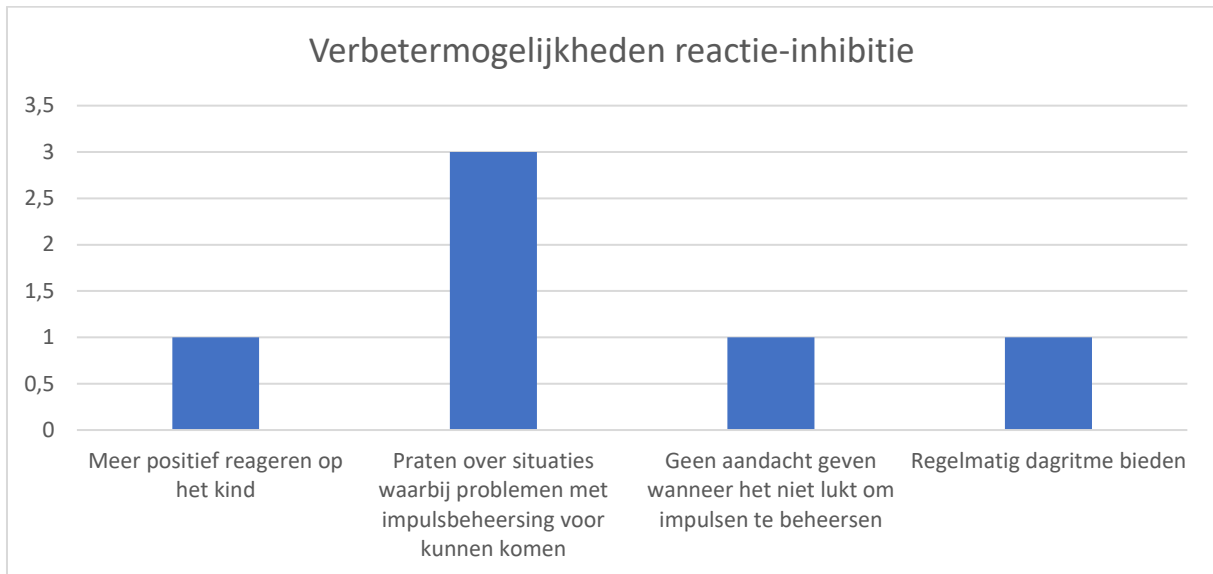
In figuur 4.1.5 is te zien dat de leerkrachten de versterking 'stimuleren om meteen met een taak te beginnen' achttien keer hanteerden. 'Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt', is zes keer gehanteerd. 'Het maken van een zichtbare aansporing om de kinderen eraan te herinneren dat zij moeten beginnen', is drie keer gehanteerd. 'Kleiner maken van grote taken' is twee keer gehanteerd. 'Complimenteren als het beginnen met een taak meteen lukt' is één keer gehanteerd en 'het kind zelf laten bepalen op welke manier hij aangespoord wil worden om te beginnen' is niet gehanteerd.



Figuur 4.1.6 Versterkingen van het doelgericht doorzettingsvermogen volgens Dawson & Guare (2016) (n=2)

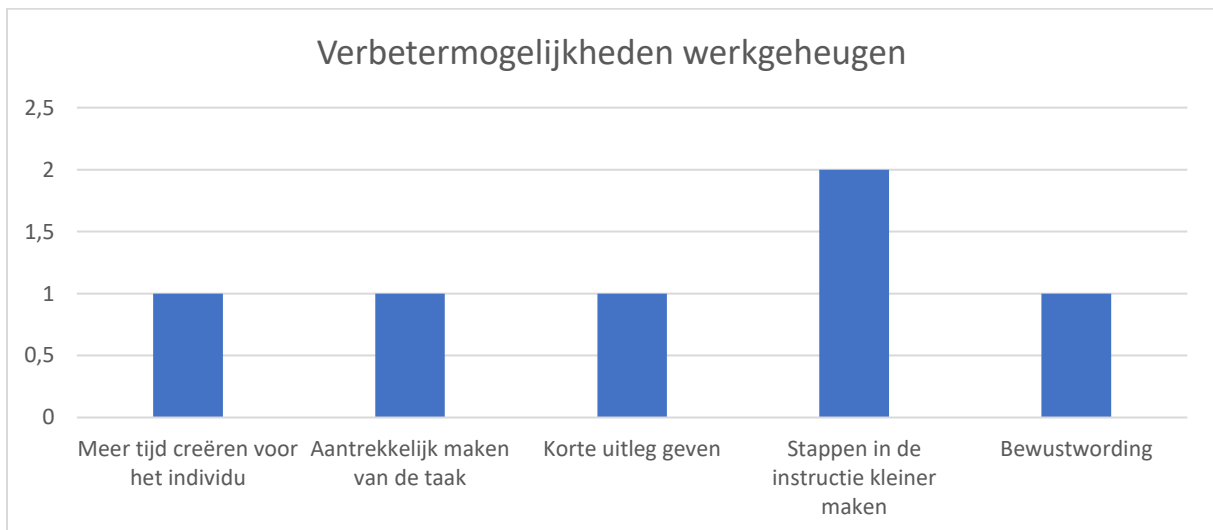
Uit figuur 4.1.6 is af te leiden dat de versterkingen: 'beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is' en 'steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert' vijf keer zijn gehanteerd. 'Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak' is twee keer gehanteerd. 'Herinneren aan het einddoel' is één keer gehanteerd. De leraren hanteerden de volgende versterkingen niet: 'Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen' en 'geven van een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen'.

4.2 Resultaten van deelvraag 2



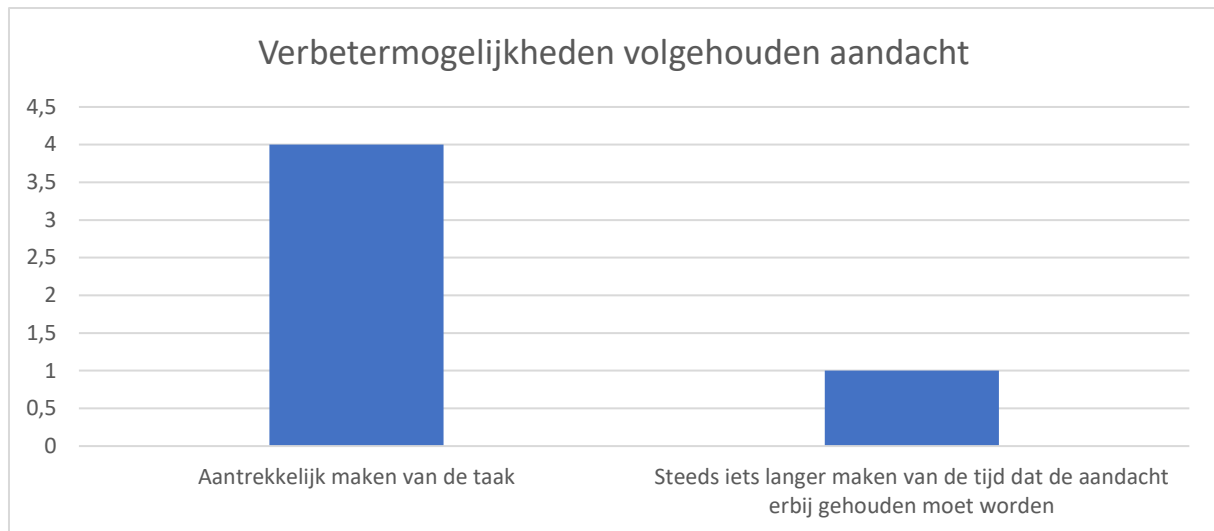
Figuur 4.2.1 Verbetermogelijkheden voor de reactie-inhibitie (n=5)

In figuur 4.2.1 is te zien dat de leerkrachten het 'praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen', drie keer benoemen. Een citaat uit de interviews hierbij is: "Vooraf herhalen wat de regels zijn, dat doe ik niet altijd, eigenlijk moet dat natuurlijk wel". De volgende verbetermogelijkheden zijn één keer genoemd: 'Meer positief reageren op het kind', 'geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen' en 'regelmatig dagritme bieden'.



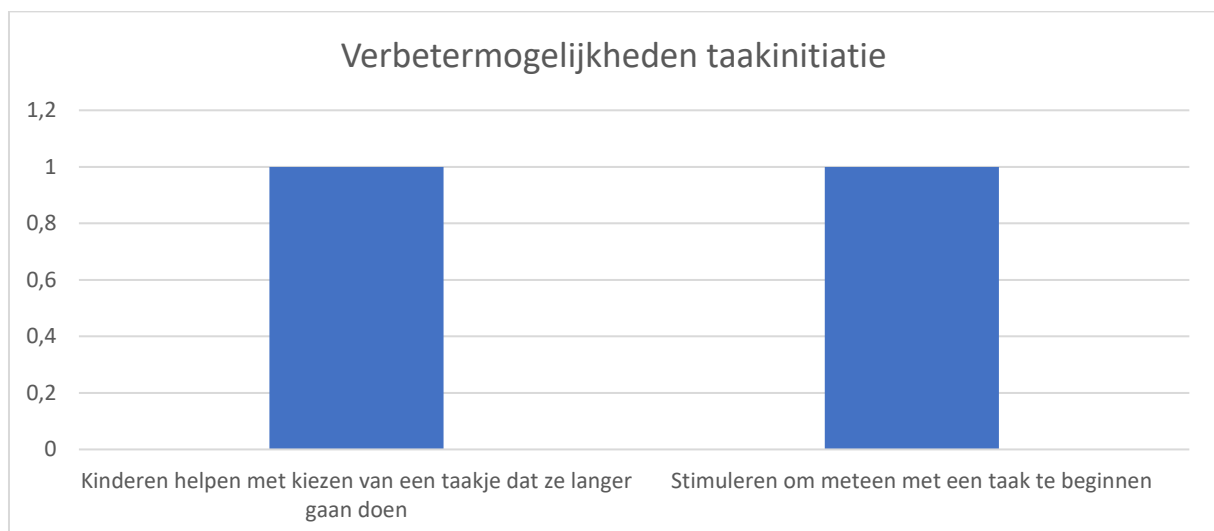
Figuur 4.2.2 Verbetermogelijkheden voor het werkgeheugen (n=5)

In figuur 4.2.2 is te zien dat de leerkrachten de 'stappen in de instructie kleiner maken' twee keer benoemen. Een citaat uit de interviews hierbij is: "Ik begin met één opdracht. 'Leg je boekje daar neer.' Ik maak de opdracht kleiner om die later groter te maken". De volgende verbetermogelijkheden zijn één keer genoemd: 'Meer tijd creëren voor het individu', 'aantrekkelijker maken van de taak', 'korte uitleg geven' en 'bewustwording'.



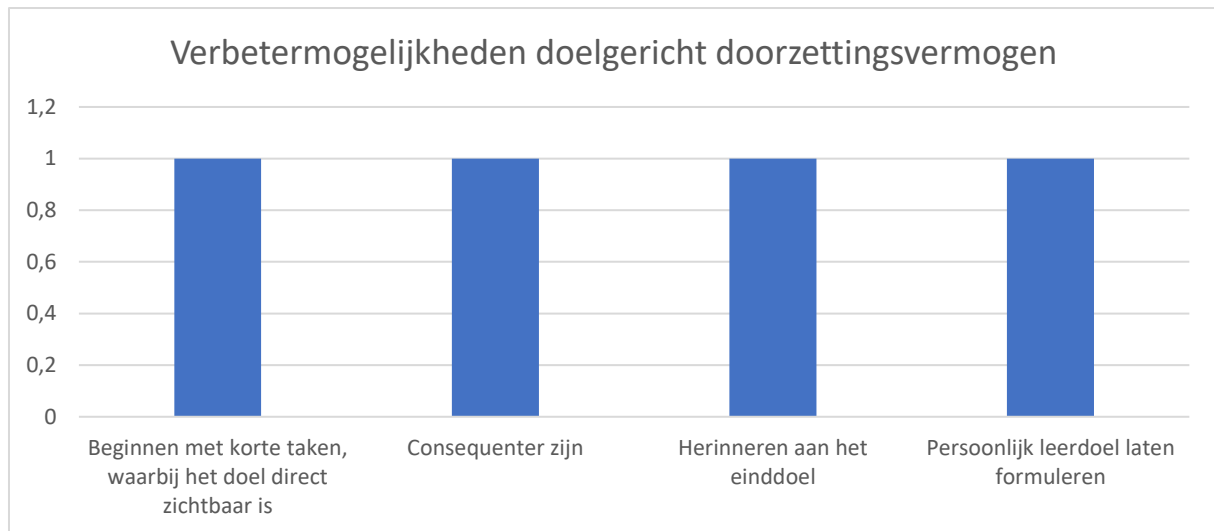
Figuur 4.2.3 Verbetermogelijkheden voor de volgehouden aandacht (n=5)

In figuur 4.2.3 is te zien dat de leerkrachten het ‘aantrekkelijk maken van de taak’ vier keer benoemen. Een citaat uit de interviews hierbij is: “Actief betrekken bij de les, dat je toch bij meer kinderen de aandacht trekt”. Het ‘steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden’ is één keer genoemd.



Figuur 4.2.4 Verbetermogelijkheden voor de taakinitiatie (n=5)

In figuur 4.2.4 is te zien dat de leerkrachten de volgende verbetermogelijkheden één keer benoemen: ‘kinderen helpen met kiezen van een taakje dat ze langer gaan doen’ en ‘stimuleren om meteen met een taak te beginnen’. Een citaat uit de interviews hierbij is: “Nu is er even een dingetje van gemaakt, maar ik mag er altijd wel opletten”.



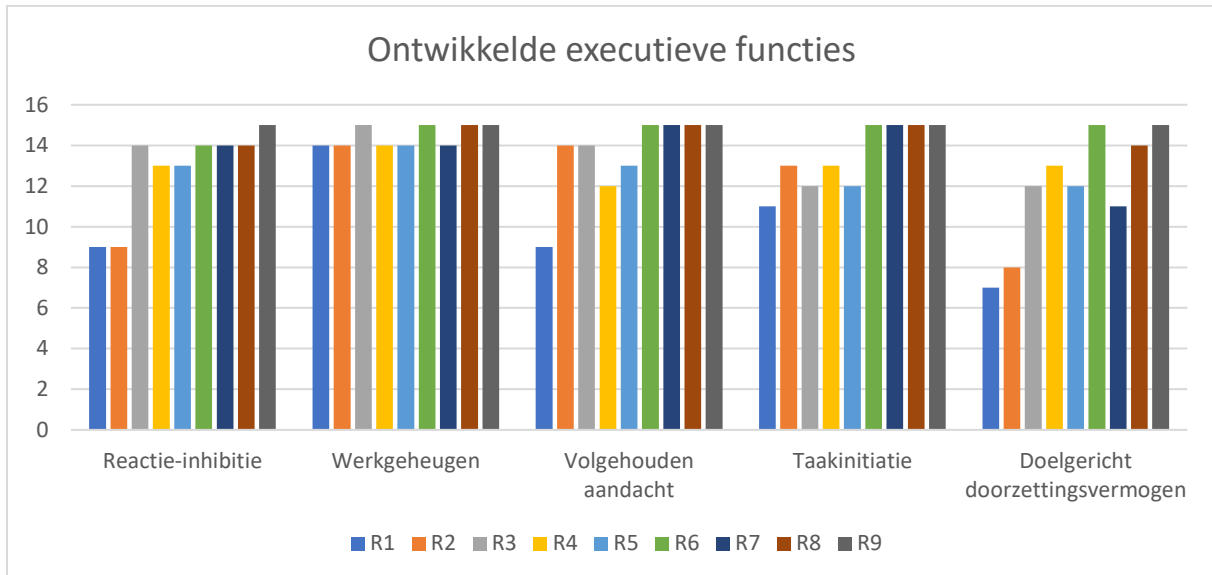
Figuur 4.2.5 Verbetermogelijkheden voor het doelgericht doorzettingsvermogen (n=5)

In figuur 4.2.5 is te zien dat de leerkrachten de volgende verbetermogelijkheden één keer benoemen: 'beginnen met korte taken waarbij het doel direct zichtbaar is', 'consequenter zijn', 'herinneren aan het einddoel' en 'persoonlijk leerdoel laten formuleren'. Een citaat uit de interviews bij het 'beginnen met korte taken waarbij het doel direct zichtbaar is', is: "Een klassendoel maken, zodat de kinderen een doel voor ogen hebben en daar moet ik aan voldoen, maar ik denk dat wij dat niet doen zoals dat zou moeten". Een citaat uit de interviews bij het 'herinneren aan het einddoel' is: "Nog meer proberen duidelijk te maken dat het voor hen zelf is".

4.3 Resultaten deelvraag 3

4.3.1 Gedragsvragenlijst

Om een goed interventieplan te bieden is via de gedragsvragenlijst naar Dawson & Guare (2016) gebruikt (bijlage 4).



Figuur 4.3.1 Beginsituatie ontwikkeling executieve functies leerlingen uit groep 2a (n=9)

In figuur 4.3.1 is te zien dat de scores van de reactie-inhibitie tussen de negen en vijftien liggen. De scores van het werkgeheugen zijn veertien of vijftien. De scores van de volgehouden aandacht liggen tussen de negen en vijftien, die van de taakinitiatie tussen de elf en vijftien en die van het doelgericht doorzettingsvermogen tussen de zeven en vijftien liggen.

	totaal	gemiddelde
Reactie-inhibitie	115	12,8
Werkgeheugen	130	14,4
Volgehouden aandacht	122	13,6
Taakinitiatie	121	13,4
Doelgericht doorzettingsvermogen	107	11,9

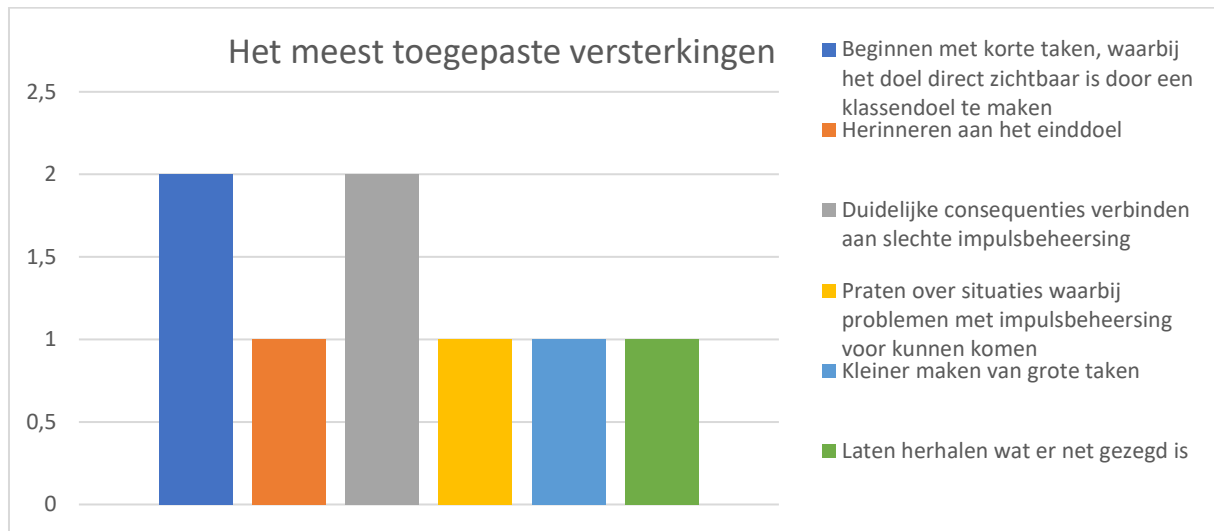
Tabel 4.3.1 Gemiddelden scores

In tabel 4.3.2 is te zien dat voor de reactie-inhibitie de totaal opgetelde scores van alle kinderen 115 is. De totaalscore van het werkgeheugen is 130, van de volgehouden aandacht is 122, van de taakinitiatie is 121 en van het doelgericht doorzettingsvermogen is 107. Daarnaast is de gemiddelde score van de reactie-inhibitie 12,8, van het werkgeheugen 14,4, van de volgehouden aandacht 13,6, van de taakinitiatie 13,4 en van het doelgericht doorzettingsvermogen 11,9.

4.3.2 Interviews na interventies

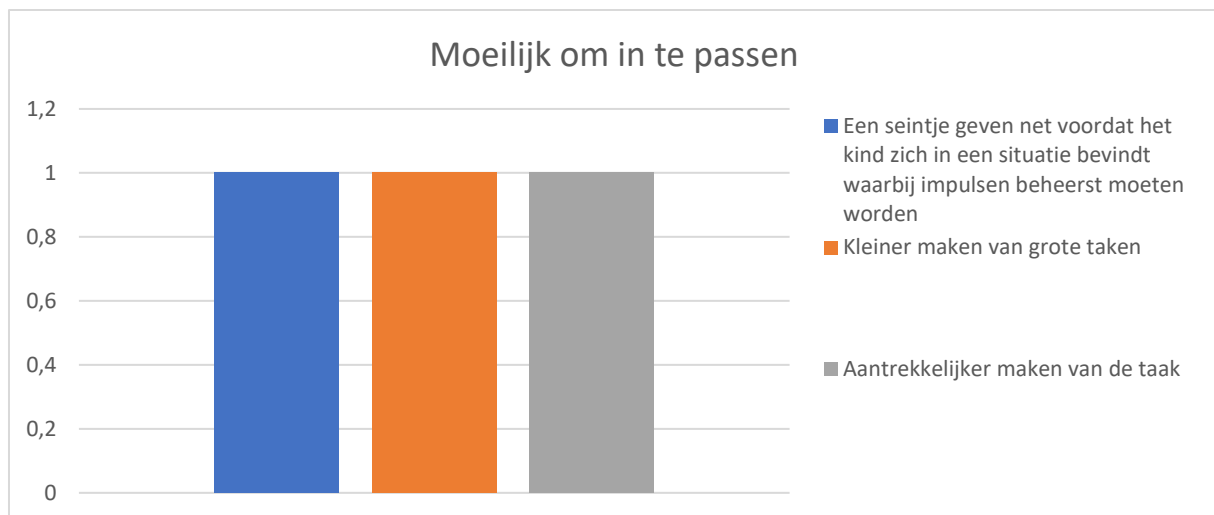
Er wordt al heel veel goed gedaan, zoals: 'Het stimuleren om meteen met een taak te beginnen' en 'Een regelmatig dagritme bieden', maar de mogelijkheid tot verbetering is er wel. Deze verbeteringen

zijn in interventieplannen gezet. Na de uitvoering van de interventies zijn de twee leerkrachten uit groep 1/2a bevraagd om de interventies te evalueren.



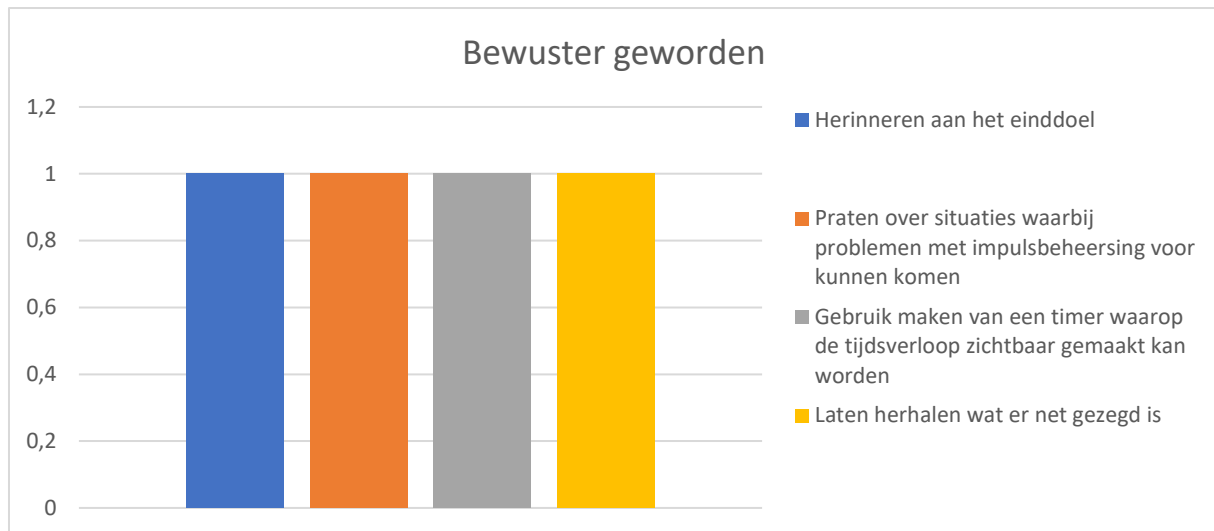
Figuur 4.3.2.1 Het meest toegepaste versterkingen uit de interventieplannen (n=2)

In figuur 4.3.2.1 is te zien dat de leerkrachten: ‘Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken’ en ‘Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing’ allebei veel toegepast hebben. Een citaat uit de interviews hierbij is: “We hebben een klassendoel gemaakt voor het oplossen van conflicten”. Daarnaast is te zien dat de volgende versterkingen door één van de leerkrachten veel toegepast is: ‘Herinneren aan het einddoel’, ‘Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen’, ‘kleiner maken van grote taken’ en ‘Laten herhalen wat er net gezegd is’.



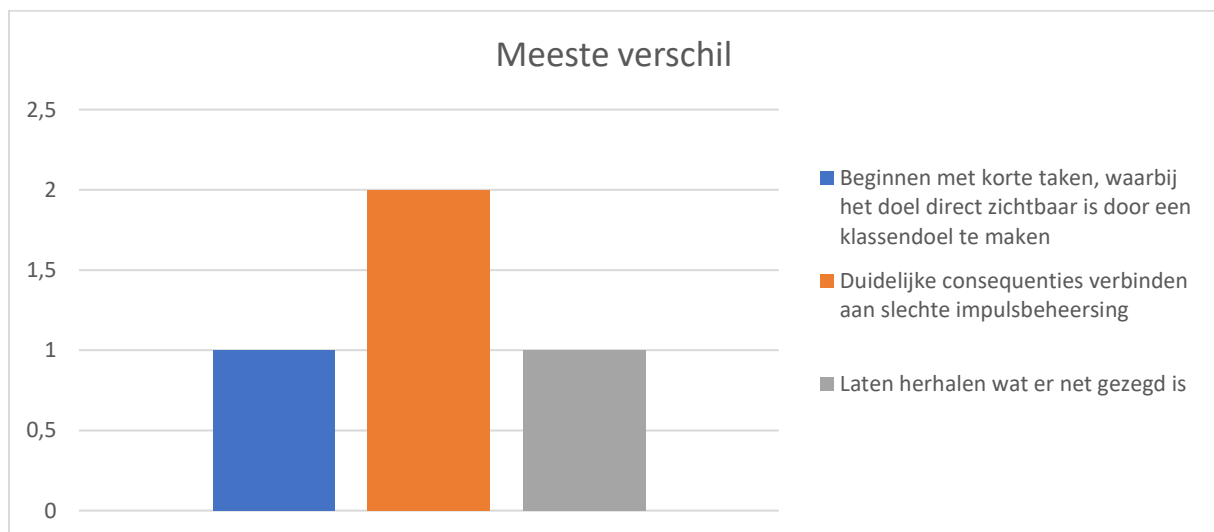
Figuur 4.3.2.2 Het moeilijkst toe te passen versterkingen uit de interventieplannen (n=2)

In figuur 4.3.2.2 is te zien dat de volgende versterkingen moeilijk in te passen bevonden worden door één van de leerkrachten: ‘Een seintje geven net voordat het kind zich in een situatie bevindt waarbij impulsen beheerst moeten worden’, ‘Kleiner maken van grote taken’ en ‘Aantrekkelijker maken van de taak’. Een citaat uit de interviews bij ‘een seintje geven...’ is: “Dat is soms nog wel lastig, vooral als het er zoveel zijn, want je hebt echt niet altijd alles in de gaten wat er gebeurt”.



Figuur 4.3.2.3 De versterkingen uit de interventieplannen waardoor bewustwording is gekomen (n=2)

In figuur 4.3.2.3 is te zien dat de volgende versterkingen één leerkracht bewuster hebben gemaakt: 'Herinneren aan het einddoel', 'Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen', 'Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden' en 'Laten herhalen wat er net gezegd is'. Een citaat uit de interviews bij 'praten over situaties waarbij...' is: "...doordat ik dit nu weer wat vaker gedaan heb, merk ik wel dat de kinderen dit echt nodig hebben".



Figuur 4.3.2.4 De versterkingen uit de interventieplannen waar het meeste verschil in gemerkt is (n=2)

In figuur 4.3.2.4 is te zien dat allebei de leerkrachten verschil zien in de executieve functie: reactie-inhibitie, door de versterking: 'Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing'. Een citaat uit de interviews hierbij is: "Kijk als je bij die jongen uit groep 2 heel duidelijk naar hem bent, dan zie je ook wel dat hij de rest van de dag een stuk tammer is". Daarnaast ziet één leerkracht verschil in de executieve functie: doelgericht doorzettingsvermogen, door de versterking: 'Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken'. Een leerkracht ziet verschil in de executieve functie: werkgeheugen, door het gebruik van de versterking: 'Laten herhalen wat er net gezegd is'.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusie deelvraag 1:

Welke van de vijf gekozen executieve functies zijn in deze klas al ingebouwd in routines, regels en rituelen en aan welke versterkingen van Dawson & Guare (2016) voldoen de leerkrachten binnen deze executieve functies?

In hoofdstuk twee is ondervonden dat een aantal executieve functies goed ontwikkeld kunnen zijn bij jonge kinderen. Deze vijf executieve functies zijn: reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen. De verwachting was dat de leerkrachten alle vijf executieve functies in zekere mate zouden versterken. Uit de observaties kwam dat dit zeker het geval was. Alle vijf de executieve functies zijn minimaal 22 keer versterkt in acht observaties. Er zat wel een redelijk verschil in de mate dat de executieve functies versterkt werden. De volgehouden aandacht werd bijna twee keer zoveel versterkt dan het doelgericht doorzettingsvermogen. Theoretici als Luteijn (2013) en Cooper-Kahn & Foster (2014) noemen het doelgericht doorzettingsvermogen niet als een executieve functie en Dawson & Guare (2015; 2016) wel. Het kan dus zijn dat de leerkrachten minder bekend zijn met deze executieve functie of dat deze executieve functie minder toe te passen is in een kleuterklas.

De leerkrachten voldoen aan 23 van de 45 versterkingen volgens Dawson & Guare (2016), dat is dus meer dan de helft. De leerkrachten bieden onder andere een regelmatig dagritme, stimuleren de kinderen om meteen met een taak te beginnen, herinneren de kinderen om door te gaan et cetera. Maar er wordt niet alle versterkingen voldaan, zo wordt er niet voldaan aan de versterkingen: aantrekkelijker maken van de taak, laten herhalen wat hij/zij moest doen of onthouden vlak voor de relevante situatie et cetera. Dat houdt in dat nog niet alle mogelijkheden om deze executieve functies te versterken worden benut.

5.1.2 Conclusie deelvraag 2:

Welke verbetermogelijkheden zien de leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 met betrekking tot de vijf gekozen executieve functies?

De leerkrachten vinden dat ze al heel veel goed doen om de executieve functies te versterken, maar zij zien zelf ook verbetermogelijkheden. Vooral om het werkgeheugen te versterken wisten zij de meest verschillende verbeteringen op te noemen. Hieruit zou de conclusie getrokken kunnen worden dat de leerkrachten vinden dat ze de andere drie executieve functies al meer versterken. Wanneer deze bevinding vergeleken wordt met de observaties lijkt dat niet helemaal overeen te komen. Het versterken van het doelgericht doorzettingsvermogen werd het minst geobserveerd. De verklaring voor de conclusie van deelvraag 2 zou kunnen zijn dat de leerkrachten nog niet voldoende weten wat het doelgericht doorzettingsvermogen inhoudt of dat deze executieve functie minder toe te passen is in een kleuterklas. Het doelgericht doorzettingsvermogen wordt door niet veel theoretici erkend als een executieve functie, maar voornamelijk alleen door Dawson & Guare (2015; 2016). Het aantrekkelijker maken van de taak is in totaal het meest benoemd als verbetermogelijkheid en bij twee verschillende executieve functies. Dat deze verbetermogelijkheid bij twee verschillende executieve functies genoemd is, kan komen omdat de executieve functies niet volledig op zichzelf staan, maar invloed op elkaar hebben (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

5.1.3 Conclusie deelvraag 3:

Hoe kunnen de vijf gekozen executieve functies in deze klas worden verbeterd door middel van enkele interventies zoals beschreven door Dawson & Guare (2016)? En hoe wordt dit ervaren?

Uit de resultaten van de gedragsvragenlijsten blijkt dat het doelgericht doorzettingsvermogen het minst goed ontwikkeld is bij de leerlingen uit groep 2a met een gemiddelde score van 11,9. Daarnaast wordt door een leerling een zeven gescoord, wat ook nog eens de laagste score is van alle executieve functies. Hierna is de reactie-inhibitie iets beter ontwikkeld met een gemiddelde score van 12,8 en een laagste score van negen. De taakinitiatie en volgehouden aandacht liggen redelijk gelijk. De taakinitiatie heeft een gemiddelde score van 13,4 en een laagste score van elf. De volgehouden aandacht heeft een gemiddelde score van 13,6, maar wel weer een laagste score van negen. Uiteindelijk is het werkgeheugen het best ontwikkeld met een gemiddelde score van 14,4 en een laagste score van veertien.

Uit de resultaten van de evaluatie van de interventies blijkt dat de leerkrachten de executieve functies: doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, taakinitiatie en werkgeheugen, het meest hebben gestimuleerd. Het doelgericht doorzettingsvermogen en de reactie-inhibitie waren volgens de resultaten van de observaties en gedragsvragenlijsten het belangrijkste om te bevorderen en dit hebben de leerkrachten dan ook gedaan. Niet alle executieve functies zijn door de leerkrachten bevorderd, dit kan komen doordat het aantal versterkingen van Dawson & Guare (2016) meer dan twintig mogelijkheden tot versterken bood. Dit zou te veel kunnen zijn om in zo'n korte tijd te kunnen toepassen. De leerkrachten vonden één versterking van de reactie-inhibitie, taakinitiatie en volgehouden aandacht het moeilijkst om in te passen. De leerkrachten zijn bewuster geworden over hun eigen mogelijkheden om de executieve functies te bevorderen, door één versterking van het doelgericht doorzettingsvermogen, de reactie-inhibitie, de volgehouden aandacht en het werkgeheugen. De leerkrachten merken het meeste verschil in de volgende executieve functies: doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie en werkgeheugen. Het verschil is niet heel erg groot, maar er wordt wel verschil gemerkt. Dit is mogelijk te verklaren door de korte interventieperiode, de executieve functies kunnen soms nog tot ver in de adolescentie door ontwikkelen (Tournier, 2010). Er mag dus geen grote veranderingen verwacht worden na een interventieperiode van drie weken.

5.1.4 Conclusie hoofdvraag:

Hoe kan ik in groep 1/2a een bijdrage leveren aan de verbetering van de overgang tussen groep 2 en groep 3 van de onderzoeksschool, met het oog op het versterken van de executieve functies; reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen?

Alle vijf de executieve functies werden door de leerkrachten van groep 1/2a in zekere mate bevorderd, door het toepassen van meer dan de helft van de versterkingen volgens Dawson & Guare (2016). De leerkrachten wisten voor het versterken van het werkgeheugen de meeste verbeteringen te benoemen. Voor het doelgericht doorzettingsvermogen wisten zij dus minder verbeteringen te benoemen en dat terwijl deze executieve functie het minst werd versterkt. Ook uit de gedragsvragenlijsten bleek dat het doelgericht doorzettingsvermogen het meest versterking nodig had. Op basis van deze bevindingen heb ik interventieplannen gemaakt. Waarvan de leerkrachten de versterkingen van het doelgericht doorzettingsvermogen, de reactie-inhibitie, de taakinitiatie en het werkgeheugen het meest ingezet hebben. Sommige versterkingen vonden ze moeilijk om in te zetten, maar ze zijn door andere versterkingen wel bewust geworden over hoe hun eigen gedrag de executieve functies kunnen bevorderen. Er is een klein verschil in de ontwikkeling van de executieve functies gemerkt bij de kinderen uit groep 2 door de leerkrachten. De bijdrage die ik dus geleverd

heb is het creëren van de bewustwording rondom de manier van versterken van de executieve functies en een klein verschil te maken in de positieve ontwikkeling van de executieve functies van de leerlingen.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

In dit onderdeel wordt kritisch gereflecteerd op het onderzoek en daarmee het onderzoeksproces. Door dit te doen kan de betrouwbaarheid en de bruikbaarheid van het onderzoek ingeschat worden (Van Der Donk & Van Lanen, 2016).

De vraag is of er goed gekozen is voor de executieve functies waar uiteindelijk het hele onderzoek omdraaide. De theoretici, zoals Luteijn (2013) en Van De Grift (2014), zijn het niet altijd eens over de leeftijd waarop de executieve functies goed ontwikkeld kunnen zijn. Er is nu gekozen op basis van de meeste overeenkomende meningen en de visie van de onderzoeker. Daarnaast werken de executieve functies onderling samen en zijn afhankelijk van elkaar (Cooper-Kahn & Foster, 2014), dus om een onderscheid te maken was wellicht niet de beste optie. Daarentegen zou het onderzoek onoverzichtelijk en te groot worden wanneer alle executieve functies meegenomen zouden worden.

De focus voor het versterken van de executieve functies lag in dit onderzoek op het gedrag van de leerkrachten. Maar de inrichting van de omgeving kan ook bijdragen aan een bevordering van de executieve functies (Smidts, 2017). In dit onderzoek is hier geen rekening mee gehouden, maar door alleen al het gedrag van de leerkrachten te veranderen, is er al een kleine verbetering gezien. Met dit onderzoek is echter wel goed aangesloten op het gedrag van de leerkrachten in hun dagelijkse praktijk. Daarnaast heeft dit onderzoek bijgedragen aan mijn kennisontwikkeling (en van mijn collega's) op het gebied van de executieve functies bij het jonge kind en een bewustwording in mijn eigen handelen en het handelen van de leerkrachten op dit gebied.

Het valt op dat de leerkrachten benoemen dat ze sommige versterkingen al doen (bijlage 8), maar dat was niet terug te zien in de observaties. De oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat het gewoonweg niet voorgekomen is tijdens het observeren, maar op andere momenten wel. Of dat de leerkrachten weten dat dit wel goed is om te doen en zeggen dat ze het wel doen, maar het niet doen.

Dit onderzoek is kleinschalig en specifiek georganiseerd voor de groepen 1/2 van de onderzoeksschool. Om deze reden is het heel goed bruikbaar voor de leerkrachten van de groepen 1/2 van deze school. Ook de leerkrachten uit andere groepen kunnen delen uit het onderzoek gebruiken, maar voor hen zou het niet compleet zijn. Om het voor deze leerkrachten volledig te krijgen, zou een onderzoek op grotere schaal plaats moeten vinden.

In verband met de planning van de opleiding (master EN) heeft een korte interventieperiode van drie weken plaatsgevonden. Dit is eigenlijk te kort om duidelijk verschil in gedrag te kunnen zien, omdat de executieve functies tot ver in de adolescentie door kunnen ontwikkelen (Tournier, 2010). Idealiter waren de interventies het gehele schooljaar uitgetest, maar dat was niet haalbaar. Het onderzoek heeft er wel voor gezorgd dat de leerkrachten bewuster zijn geworden van hun invloed op de executieve functies. Daarnaast hebben ze nu een concreet plan waar ze volgend schooljaar mee verder kunnen gaan.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Op basis van de conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan om de executieve functies op de onderzoeksschool nog verder te versterken en ontwikkelen. De volgende aanbevelingen worden gedaan:

5.3.1 Aanbevelingen

Aanbeveling 1:

Blijf bewust van de mogelijkheden om de executieve functies te versterken.

Uit de interviews met de leerkrachten na de interventies is gebleken dat ze bewuster zijn geworden van de mate waarin hun gedrag de executieve functies van de kinderen kan versterken. Ze zijn bewuster geworden door het hanteren van (een aantal) versterkingen van Dawson & Guare (2016). De versterkingen die nu door de leerkrachten ingezet zijn, moeten ze bewust in blijven zetten. Daarnaast moeten ze af en toe evalueren hoe de executieve functies van de leerlingen ontwikkeld zijn en welke versterkingen ze de volgende periode gaan inzetten. Blijf dus niet alleen dezelfde versterkingen gebruiken. Wellicht verschilt de werking van de versterkingen per kind, aangezien alle kinderen verschillen (Smidts & Huizinga, 2011).

Aanbeveling 2:

Zet ook versterkingen voor de executieve functie volgehouden aandacht in.

Uit de conclusie van deelvraag 3 bleek dat de leerkrachten van alle executieve functies versterkingen veel hadden uitgeprobeerd op de versterkingen van de volgehouden aandacht na. De volgehouden aandacht zou meer aandacht moeten krijgen dan het werkgeheugen aangezien deze op dit moment wat minder ontwikkeld is bij de kinderen.

Aanbeveling 3:

Probeer de spellen van Houtman et al. (2017) uit.

Wanneer de leerkrachten bewust omgaan met alle versterkingen van Dawson & Guare (2016) en de executieve functies nog niet volledig ontwikkeld zijn, kunnen de spellen van Houtman et al. (2017) ingezet worden. In dit onderzoek zijn deze spellen niet meegenomen in verband met de korte interventieperiode en vele versterkingen.

Aanbeveling 4:

Leg de verwachtingen in groep 3 wat lager.

Wanneer de kinderen net vanuit groep 2 naar groep 3 gaan zouden in het beste geval de executieve functies: 'reactie-inhibitie', 'werkgeheugen', 'volgehouden aandacht', 'taakinitiatie' en 'doelgericht doorzettingsvermogen', goed ontwikkeld zijn. Op dit moment wordt er vanaf het begin van groep 3 van de kinderen gevraagd dat zij bijvoorbeeld kunnen plannen. Volgens de theorie van Luteijn (2013) en Smidts (2017) kan deze executieve functie pas vanaf het zevende of achtste leerjaar goed ontwikkeld zijn. Er mag dus niet meteen vanaf het begin van groep 3 verwacht worden dat de leerlingen alles meteen kunnen.

5.3.2 Vervolgonderzoeken

In dit onderzoek is de inrichting van de omgeving, om de executieve functies te versterken, niet mee genomen. Dit is een factor die aan de bevordering van de executieve functies kan bijdragen (Smidts, 2017). Om deze reden zou het onderzoeken van de inrichting een logisch vervolgonderzoek zijn op dit onderzoek.

Een ander logisch vervolgonderzoek is het onderzoeken van welke executieve functies al goed ontwikkeld zijn in groep 3. Hiervoor zouden andere executieve functies onderzocht moeten worden, omdat er op die leeftijd weer andere executieve functies goed ontwikkeld zouden moeten zijn.

Literatuurlijst

- Alkema, E. & Tjerckstra, W. (2011). *Méér dan onderwijs: Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Koninklijk van Gorcum BV
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd op 22 maart 2019, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGSGB/Documents/SG11.%20Andriessen,%20D.%20et%20al.%20\(2010\)%20Gedragscode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGSGB/Documents/SG11.%20Andriessen,%20D.%20et%20al.%20(2010)%20Gedragscode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf)
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!: Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff
- Baarda, B. (2012). *Basisboek Methoden en Technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Groningen: Noordhoff
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers
- Dawson, P. & Guare, R. (2015). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers
- Dawson, P. & Guare, R. (2016). *Slim maar ...: Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers
- De Lange, R., Schuman, H. & Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- De Muldershof (2018). *Schoolgids 2018-2019*. Geraadpleegd op 9 januari 2019, van <https://www.demuldershof.nl/download/file:2018-2019-schoolgids-brede-school-de-muldershof-compleet.htm>
- Den Otter, M. (2009). Perspectief op inclusief, een passende uitdaging. In Van Lakerveld, J. & Den Otter, M. (red.). *Perspectief op inclusief: Vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. Griffin, P. McCardle & L. Freund (Ed.). *Executive Function in Preschool- Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research* (pp. 11-43). Washington, DC: American Psychological Association
- Förner, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool: Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2014). *De invloed van het werkgeheugen op het leren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Geurtz, J. (2004). *Het einde van de opvoeding*. Amsterdam: Ambo

- Giesen, P. (2009). Hype of handvat? *Balans Magazine*, 22(7), 26-27
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Hendriksen, J. *Het verhaal van het kind: Ontwikkelingspsychologie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Horeweg, A. (2017). *Gedragsproblemen in de klas in het voortgezet onderwijs*. Houten: Lannoocampus
- Houtman, M., Losekoot, M., Van Der Waals, T. & Waringa, M. (2017). *35 spelletjes om executieve functies bij leerlingen te trainen en te versterken*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropraxis*, 11(3), 74-82
- Janssen-Vos, F. & Van Der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2014). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Kennisgroep Speciaal (2018). *Executieve functies* (Kenniskaart executieve functies). Tilburg: Kennisgroep Speciaal.
- Korteweg, N. (2016, 5 december). Veel tieners hebben meer in hun mars. *NRC*. Geraadpleegd op 4 januari 2019, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/12/05/veel-tieners-hebben-meer-in-hun-mars-5654061-a1535117>
- Luteijn, E. (2013). *Zeg nee!* Huizen: Uitgeverij Pica
- Meij, H. (2011). *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. Geraadpleegd op 11 februari 2019, van <http://www.opvoedingsondersteuning.info/nl/Download-NJi/Normale-ontwikkeling-pdftekst.pdf>
- Merlevelde, M., Bosmans, Mey, D., & Braet. (2004). *Kinderen de baas!?* Apeldoorn: Garant
- Mills, B., Dyer, N., Pacheco, D., Brinkley, D. & Owen, M. (2018). Developmental Transactions Between Self-Regulation and Academic Achievement Among Low-Income African American and Latino Children [Child development]. Geraadpleegd op 21 maart 2019, van <https://static1.squarespace.com/static/59b297efbe42d6221432e1cf/t/5b33d1fd03ce645abc60567f/1530122784130/Mills+2018-Child+Development.pdf>
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam: Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco
- Paternotte, A. (2011). 'Dat moet hij toch kunnen'. *Balans Magazine*, 24(7), 46-47
- Schiferli, T. & Van Der Heijden, A. (2010). Naar groep 3: een ononderbroken ontwikkelingsproces. *HJK*, 37(6), 4-7
- Scholte, T. (2014). Zonder extra personeel kunnen die zorgleerlingen niet in gewone klas. *NRC*. Geraadpleegd op 9 januari 2019, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2014/12/27/zonder-extra-personeel-kunnen-die-zorgleerlingen-n-1445079-a735493>
- SLO (2007). *Spel deel 1 Theoretisch kader*. Geraadpleegd op 4 februari 2019, van [file:///C:/Users/gebruiker/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/Templates/Downloads/Spel deel 1 Theoretisch kader%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gebruiker/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/Templates/Downloads/Spel+deel+1+Theoretisch+kader%20(1).pdf)

- SLO (2017). *Executieve functies*. Geraadpleegd op 19 februari 2019, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/JongeKind-ExecutieveFunctiesKaarten%28V1%29.pdf>
- Slot, P. (2016). *Curriculum voor het jonge kind*. Geraadpleegd op 18 februari 2019, van file:///C:/Users/gebruiker/Downloads/Kennisdossier_BKK_201601_prf02_PS.pdf
- Smidts, D. (2017). Executieve functies in ontwikkeling. *HJK*, 44(7), 22-25
- Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas: Over aandacht, executieve functies en rust*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds
- Smidts, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds
- Tournier, T. (2010). *De ontwikkeling van executieve functies en de relatie met gedragsproblemen bij kinderen* (Masterproject). Universiteit Leiden
- Van Aken, L. (2017, 26 april). Intelligentie is veel meer dan de uitslag van die ene IQ-test. *Algemeen Dagblad (AD)*. Geraadpleegd op 4 januari 2019, van <https://www.ad.nl/nijmegen/enlquo-intelligentie-is-veel-meer-dan-de-uitslag-van-die-ene-iq-testenrsquo~a065b2ad/>
- Van De Grift, B. (2014). *Peuteren en kleuteren: De breintheorie over het leren van het jonge kind*. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Van De Sande, E., Bruggink, M. & Lamers, I. (2015). *Executieve Functies voor het leren lezen* (onderwijspublicatie). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands (EN) en het Behavioural Science Institute (BSI)
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Van Der Donk, M., Hiemstra-Beernink, A. & Tjeenk-Kalff, A. (2015). Beter bij de les. *Kind en Adolescent Praktijk*, 14(2), 30-32
- Van Oers, B. (2015). Lerend spelen in groep 3. *HJK*, 42(8), 6-9
- Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Roeleveld, J., Triesscheijn, B. & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Werkgroep Kleuters Centraal (1999). *Hoekenwerk: Hoeken in de ontwikkelingsgerichte onderbouw*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact BV
- Zelazo, P. & Carlson, S. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360

Bijlagen

Inhoudsopgave

Bijlagen	0
Bijlage 1: Versterken van de executieve functies volgens Dawson & Guare (2016)	2
Reactie-inhibitie	2
Werkgeheugen	2
Volgehouden aandacht	2
Taakinitiatie	2
Doelgericht doorzettingsvermogen	3
Bijlage 2: Observatiemiddel aan de hand van Dawson & Guare (2016)	4
Bijlage 3: Interview vragen voor de leerkrachten	6
Bijlage 4: Gedragsvragenlijst naar Dawson & Guare (2016)	7
Bijlage 5: Gedragsvragenlijst geordend in tabel	9
Bijlage 6: Observaties geordend in tabel	10
Bijlage 7: Interviews	13
Interview 1 met A1	13
Interview 2 met A2	17
Interview 3 met B1	20
Interview 4 met C1	23
Interview 5 met C2	26
Bijlage 8: Labels interviews	30
Bijlage 9: Verbetermogelijkheden geordend in tabel	38
Bijlage 10: Interview vragen naar aanleiding van de interventies	39
Bijlage 11: Interventieplan na observaties	40
Doelgericht doorzettingsvermogen	40
Reactie-inhibitie	40
Taakinitiatie	40
Volgehouden aandacht	41
Werkgeheugen	41
Bijlage 12: Interventieplan na interviews	42
Doelgericht doorzettingsvermogen	42
Reactie-inhibitie	42
Taakinitiatie	42
Volgehouden aandacht	43

Werkgeheugen	43
Bijlage 13: Interviews na de interventies	44
Interview 1 met A1 na de interventies.....	44
Interview 2 met A2 na de interventies.....	46

Bijlage 1: Versterken van de executieve functies volgens Dawson & Guare (2016)

Reactie-inhibitie

- Wanneer een kind een beperking opgelegd krijgt, zal hij moeten leren om zijn impulsen te beheersen. Voorbeelden hiervan zijn het verbergen van verleidingen, een regelmatig dagritme bieden of toezicht houden wanneer zich een situatie voordoet waarbij het kind problemen kan krijgen met het beheersen van zijn impulsen;
- Stel het geven van een beloning steeds iets langer uit;
- Beloon het uitstellen van een beloning (zoals met een stickerkaart);
- Verbind duidelijke consequenties aan slechte impulsbeheersing;
- Praat over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen;
- Oefen reactie-inhibitie met behulp van rollenspel;
- Geef een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen.

Werkgeheugen

- Kijk het kind aan voordat je iets vertelt waarvan je wilt dat het wordt onthouden;
- Zorg ervoor dat het kind niet afgeleid kan zijn als je zijn of haar aandacht vraagt;
- Laat een kind herhalen wat er net gezegd is, om te zien of hij of zij het gehoord heeft;
- Maak gebruik van geschreven of beeldende geheugensteuntjes;
- Vlak voor een relevante situatie laat je een kind herhalen wat hij of zij moest doen of onthouden;
- Help bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden;
- Overweeg het geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is.

Volgehouden aandacht

- Zorg ervoor dat er iemand is om ze af en toe aan te moedigen of eraan te herinneren om door te gaan;
- Maak de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden steeds net iets langer;
- Maak gebruik van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden;
- Maak de taak aantrekkelijk;
- Maak gebruik van een beloningssysteem;
- Geef het kind de kans na de taak iets leuks te doen;
- Geef het kind positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt.

Taakinitiatie

- Stimuleer het kind de hele dag aan om meteen met een taak te beginnen en complimenteer hem of haar meteen als dit lukt;
- Maak een zichtbare aansporing om het kind eraan te herinneren dat hij moet beginnen;

- Maak grote taken kleiner in behapbare stukken;
- Help met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt;
- Laat het kind zelf bepalen op welke manier je hem of haar aanspoort om te beginnen (zoals met een wekker of een dagelijkse activiteit).

Doelgericht doorzettingsvermogen

- Begin met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is;
- Laat het kind steeds moeilijkere doelen behalen, begin met taken waarin hij of zij zich interesseert;
- Zorg dat het kind iets heeft om naar uit te kijken na de taak;
- Maak de tijd die nodig is om het doel te behalen steeds net wat langer;
- Herinner het kind aan het doel waar hij naartoe werkt;
- Geef een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen.

Bijlage 2: Observatiemiddel aan de hand van Dawson & Guare (2016)

Leerkracht: _____

Datum en tijd observatie: _____

Reactie-inhibitie	
Verbergen van verleidingen	
Regelmatig dagritme bieden	
Toezicht houden wanneer zich een situatie voordoet waarbij het kind problemen kan krijgen met het beheersen van zijn impulsen	
Steeds iets langer uitstellen van het geven van een beloning	
Het uitstellen van een beloning belonen	
Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing	
Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen	
Oefenen van reactie-inhibitie met behulp van rollenspel	
Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen	

Werkgeheugen	
Aankijken voordat er iets verteld wordt dat onthouden moet worden	
Zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt	
Laten herhalen wat er net gezegd is	
Gebruik maken van geschreven of beeldende geheugensteuntjes	
Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie	
Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden	
Geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is	

Volgehouden aandacht	
Af en toe aanmoedigen	
Eraan herinneren om door te gaan	
Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	
Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden	
Aantrekkelijker maken van de taak	
Gebruik maken van een beloningssysteem	
Tijd geven om na de taak iets leuks te kunnen doen	
Geven van positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt	

Taakinitiatie	
Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	
Complimenteren als het beginnen met een taak meteen lukt	
Het maken van een zichtbare aansporing om het kind eraan te herinneren dat hij moet beginnen	
Kleiner maken van grote taken	
Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt	
Het kind zelf laten bepalen op welke manier hij aangespoord wil worden om te beginnen	

Doelgericht doorzettingsvermogen	
Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	
Steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert	
Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak	
Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen	
Herinneren aan einddoel	
Geven van beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen	

Bijlage 3: Interview vragen voor de leerkrachten

Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies en hoe uit zich dit dan?

In hoeverre vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te stimuleren?

Wat doe je om de reactie-inhibitie te versterken?

Wat zou je beter of meer kunnen doen om de reactie-inhibitie te versterken?

Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

Wat doe je om de volgehouden aandacht te versterken?

Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

Wat zou je beter of meer kunnen doen om de taakinitiatie te versterken?

Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

(Alleen groep 2 leerkrachten:) Wat doe je om kinderen op groep 3 voor te bereiden met betrekking tot de executieve functies?

(Alleen groep 3 leerkrachten:) Zie je het versterken van de executieve functies vanuit groep 2 terug in het begin van groep 3?

(Alleen groep 3 leerkrachten:) Welke executieve functie is dan vaak al goed ontwikkeld?

(Alleen groep 3 leerkrachten:) Welke executieve functie zou beter ontwikkeld moeten zijn voordat de kinderen in groep 3 komen?

Bijlage 4: Gedragsvragenlijst naar Dawson & Guare (2016)

Naam kind: _____

Datum: _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Volgehouden aandacht
10-12	Taakinitiatie
13-15	Doelgericht doorzettingsvermogen

Lees elk item en beoordeel hoe het uw kind beschrijft. Tel vervolgens de drie scores van elk onderdeel bij elkaar op.

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

	Score
1. Handelt juist in situaties die duidelijk gevaarlijk zijn (vermijdt bijvoorbeeld een hete oven).	
2. Kan speelgoed delen zonder het af te pakken.	
3. Kan korte tijd wachten als een volwassene dit opdraagt.	
Totaal score	

	Score
4. Kan simpele opdrachten uitvoeren (bijvoorbeeld desgevraagd schoenen uit de slaapkamer halen).	
5. Onthoudt even daarvoor gegeven instructies	
6. Kan activiteiten bestaande uit twee stappen uitvoeren, waarbij slechts één aansporing per stap nodig is.	
Totaal score	

	Score
7. Kan een huishoudelijke klus van vijf minuten voltooien (heeft daarbij mogelijk toezicht nodig).	
8. Kan het kringgesprek in het kinderdagverblijf rustig uitzitten (vijftien tot twintig minuten).	
9. Kan rustig achtereen naar één of twee verhaaltjes luisteren.	
Totaal score	

	Score
10. Volgt een opdracht van een volwassene op nadat deze is gegeven.	
11. Stopt met spelen om de aanwijzing van de volwassene op te volgen zodra deze gegeven wordt.	
12. Kan zich op een vastgestelde tijd klaarmaken voor bed, met slechts één aansporing.	
Totaal score	

	Score
13. Geeft aanwijzingen aan andere kinderen onder het spelen of doe-alsofspelletjes.	
14. Zoekt hulp bij het oplossen van een conflict rond een begeerd stuk speelgoed.	
15. Probeert meer dan één oplossing om een eenvoudig doel te bereiken.	
Totaal score	

Bijlage 5: Gedragsvragenlijst geordend in tabel

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Reactie-inhibitie	9	9	14	13	13	14	14	14	15
Werkgeheugen	14	14	15	14	14	15	14	15	15
Volgehouden aandacht	9	14	14	12	13	15	15	15	15
Taakinitiatie	11	13	12	13	12	15	15	15	15
Doelgericht doorzettingsvermogen	7	8	12	13	12	15	11	14	15

Bijlage 6: Observaties geordend in tabel

	15-april 8.45-9.30 u	15-april 9.30-10.15 u	16-april 8.45-9.30 u	16-april 9.30-10.15 u	17-april 8.45-9.30 u	17-april 9.30-10.15 u	18-april 8.45-9.30 u	18-april 9.30-10.15 u	Totaal
Reactie-inhibitie	3	2	3	2	1	4	2	4	21
Verbergen van verleidingen	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Regelmatig dagritme bieden	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Toezicht houden wanneer zich een situatie voordoet waarbij het kind problemen kan krijgen met het beheersen van zijn impulsen	1	2	0	1	0	1	1	0	6
Steeds iets langer uitstellen van het geven van een beloning	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Het uitstellen van een beloning belonen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing	0	0	0	1	0	1	0	1	3
Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oefenen van reactie-inhibitie met behulp van rollenspel	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	5	5	5	4	2	7	5	6	39
Werkgeheugen	3	1	1	5	1	1	2	3	17
Aankijken voordat er iets verteld wordt dat onthouden moet worden	1	1	0	2	0	0	1	1	6
Zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt	0	1	1	1	0	1	1	1	6
Laten herhalen wat er net gezegd is	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Gebruik maken van geschreven of beeldende geheugensteuntjes	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	5	3	2	9	1	2	4	6	32
Volgehouden aandacht	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Af en toe aanmoedigen	0	0	1	0	0	1	1	1	4
Eraan herinneren om door te gaan	2	5	5	2	4	1	3	4	26
Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden	0	1	0	0	1	0	0	1	3
Aantrekkelijker maken van de taak	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gebruik maken van een beloningssysteem	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tijd geven om na de taak iets leuks te kunnen doen	0	3	0	0	0	0	1	0	4

Geven van positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Totaal	2	9	7	4	5	2	5	7	41
Taakinitiatie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	3	3	2	0	4	2	3	1	18
Complimenteren als het beginnen met een taak meteen lukt	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Het maken van een zichtbare aansporing om het kind eraan te herinneren dat hij moet beginnen	0	1	0	0	0	1	1	0	3
Kleiner maken van grote taken	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt	0	1	1	1	0	2	1	0	6
Het kind zelf laten bepalen op welke manier hij aangespoord wil worden om te beginnen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	3	5	3	1	5	6	5	2	30
Doelgericht doorzettingsvermogen	1	1	1	2	2	0	1	1	9
Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	0	0	0	2	2	0	0	1	5
Steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert	0	2	0	1	0	1	0	1	5
Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Herinneren aan het einddoel	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Geven van een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	1	3	2	5	4	1	2	4	22

Executieve functies	
Reactie-inhibitie	39
Werkgeheugen	32
Volgehouden aandacht	41
Taakinitiatie	30
Doelgericht doorzettingsvermogen	22

Reactie-inhibitie	
Verbergen van verleidingen	2
Regelmatig dagritme bieden	7
Toezicht houden wanneer zich een situatie voordoet waarbij het kind problemen kan krijgen met het beheersen van zijn impulsen	6
Steeds iets langer uitstellen van het geven van een beloning	0
Het uitstellen van een beloning belonen	0
Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing	3
Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen	0
Oefenen van reactie-inhibitie met behulp van rollenspel	0
Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen	0

Werkgeheugen	
Aankijken voordat er iets verteld wordt dat onthouden moet worden	6
Zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt	6
Laten herhalen wat er net gezegd is	1
Gebruik maken van geschreven of beeldende geheugensteuntjes	2
Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie	0
Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden	0
Geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is	0

Volgehouden aandacht	
Af en toe aanmoedigen	4
Eraan herinneren om door te gaan	26
Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	2
Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden	3
Aantrekkelijker maken van de taak	0
Gebruik maken van een beloningssysteem	0
Tijd geven om na de taak iets leuks te kunnen doen	4
Geven van positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt	2

Taakinitiatie	
Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	18
Complimenteren als het beginnen met een taak meteen lukt	1
Het maken van een zichtbare aansporing om het kind eraan te herinneren dat hij moet beginnen	3
Kleiner maken van grote taken	2
Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt	6
Het kind zelf laten bepalen op welke manier hij aangespoord wil worden om te beginnen	0

Doelgericht doorzettingsvermogen	
Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	5
Steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert	5
Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak	2
Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen	0
Herinneren aan het einddoel	1
Geven van een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen	0

Bijlage 7: Interviews

Interview 1 met A1

Interviewer: Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies? En hoe uit zich dit dan?

A1:

- Zelfregulatie en emotieregulatie
Hoe ga je er mee om als er een conflict is ontstaan en is het dan nodig om meteen met vol volume te gaan huilen. Of kan het ook op een andere manier opgelost worden.
- Volhouden van de aandacht
Jonge kinderen zijn over het algemeen nog heel snel van hun taak af.
- Flexibiliteit
Wat als we het nu ineens anders gaan doen dan zoals het op het bord hangt. De ene gaat heel flexibel daar mee om en die denkt: 'oh ja prima, gaan we doen' en de ander is het kwijt en die gaan dan nou juist heel veel vragen stellen of daarbij zie je dat het gedrag ineens veranderd.

Interviewer: In hoeverre vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te stimuleren?

A1:

- Taakinitiatie
Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Het plannen met de pompom taakjes en vooral ook het heel erg stimuleren van begin er op tijd aan, zorg dat je het op tijd af hebt. In het begin is dat heel erg lastig, maar doordat je het met de kleuren inzichtelijk maakt, zie je wel dat het steeds beter begrepen wordt en op een gegeven moment dan is het vanzelf sprekend. Met name de 1 en 2 kinderen die hebben dat wel op tijd af. De instromers die kunnen dat gewoon nog niet, dat is gewoon te ver boven hun niveau.
- Volgehouden aandacht
Momenten van aandacht niet te lang maken
De momenten van concentratie worden korter gehouden in de kringen en activiteiten, omdat ze zich wat minder lang kunnen focussen. Dus je probeert daar een korter aanbod te geven en dan ga je wat vaker in een kring zitten op een dag.

Interviewer: Wat doe je om de reactie-inhibitie te versterken?

A1:

- Denk tijd geven
Je merkt dat de een dat veel meer nodig heeft dan de andere. Er zijn kinderen die kun je gewoon een beurt geven zonder dat ze een vinger omhoog steken en andere raken dan echt onder de indruk en weten dan gewoon even niet wat ze moeten doen. Dus bij sommige weet je ook gewoon, die hoef ik zo geen beurt te geven, daarbij moet ik echt wachten totdat ze zelf een vinger omhoog steken. Bij sommige zeg je het ook even van: 'oh je mag er best even over nadenken' of 'het is niet erg als je het niet weet'. Dat ze in ieder geval wel uitgedaagd blijven om wel mee te doen.
- Regelmatig dagritme bieden

Bij een kind dat heel enthousiast en snel door de klas roept zijn we met drie pionnetjes gaan werken. Zijn die pionnetjes nog over of is er in ieder geval nog een pionnetje over dan kun je een sticker verdienen. Die had op een gegeven moment wel door dat hij zijn best moest gaan doen als er nog maar een pion over was. Ik moet nu echt even mijn vinger omhoog steken en even wachten tot de juf tijd heeft voor mij.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om die reactie-inhibitie te versterken?

A1:

- Minder negatief reageren op het kind en meer positief
Maar dat gebeurt zonder dat je het in de gaten hebt of zonder dat je hebt nagedacht.

Interviewer: Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

A1:

- Geheugenspelletjes
Zoals 'ik ga op vakantie en ik neem mee', zo kun je nog wel meer spelletjes bedenken die je inzet om dat geheugen te versterken.
- Vragen om gedachte te onthouden
Zodat er later op terug gekomen kan worden.
- Laten herhalen wat er net gezegd is
Bij sommige kinderen kom je inderdaad wel, na de kring als je de opdrachten gegeven hebt, even terug op de opdrachten van 'wat moest je ook al weer doen', 'kun je het even herhalen' of je zegt het zelf nog een keer.
- Extra hulp bieden bij onderwijsassistent
Is het concreet op een vakgebied dan gaan met J of M nog aan de slag.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

A1:

- Meer tijd creëren voor het individu
Dat de groep vaak zo groot is, dat het er vaak niet van komt om even bij een kindje te gaan zitten en te vragen: 'wat had ik nou gezegd en wat moet je dan nu doen' en 'wat is de volgende stap'.

Interviewer: Wat doe je om de volgehouden aandacht te versterken?

A1:

- Momenten van aandacht niet al te lang te maken
- Aantrekkelijk maken van de taak
Door coöperatieve werkvormen toe te voegen. Dan zie je wel dat dat een positief effect heeft. Als we bijvoorbeeld 'mix & ruil' gaan doen, dan zijn ze allemaal wel bezig en het stukje bewegen zorgt er ook wel weer voor dat de aandacht erbij blijft.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

A1:

- Aantrekkelijk maken van de taak

Meer beweging tijdens een kringmoment door meer coöperatieve werkvormen of bewegend leren in te zetten. Dat zou echt veel meer mogen en ik denk dat dat ook veel meer een positief effect op het bij de stof blijven en betrokken zijn.

Interviewer: Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

A1:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Pompom bord
- Aparte planning met beloningssysteem
Als kinderen dat nog moeilijk vinden dan pakken we vaak een aparte plannen. Dan plannen we op maandag in, dit taakje gaan we op dinsdag doen en dat op woensdag en dat op donderdag, net wat het kind dan wil. Is dat gelukt dan staat daar ook weer een sticker tegenover.
- Grote taak kleiner maken
- Timetimer aanzetten

Interviewer: Zou je hierbij nog iets beter of meer kunnen doen dan dat je nu al doet om de taakinitiatie te versterken?

A1:

- Kinderen helpen met kiezen van een taakje dat ze langer gaan doen
Maar ook daarin merk ik weer, hoe meer kinderen er zijn hoe minder goed ik het zelf kan bijhouden en hoe minder ik stuur. Maar dat is vooral met de instromers, daar kun je het natuurlijk ook wel weer wat meer van verwachten.

Interviewer: Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

A1:

- Af en toe aanmoedigen
Om het doorzettingsvermogen te stimuleren, door te zeggen: 'kom op, je kunt het' en 'ik wil dat je dit binnen deze tijd af hebt'. Dat stimuleer je wel door complimenten. Of als een kind zegt: 'dat kan ik niet', dan toch stimuleren om door te gaan door te zeggen: 'we gaan het proberen'. Er even bij gaan zitten. Een ander kind vragen om er even bij te gaan zitten
- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is
De taak kleiner maken. Om toch een die succes ervaring te hebben

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

A1:

- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is
Een klassendoel maken, zodat de kinderen een doel voor ogen hebben en daar moet ik aan voldoen, maar ik denk dat wij dat niet doen zoals dat zou moeten. Ik zou eerlijk gezegd ook niet weten hoe ik dat met kleuters zou moeten doen. Ik denk dat je met kleuters ook wel echt al met doelen kunt gaan werken, maar wel op een bepaalde manier dat het ook weer niet teveel van het goede wordt. Ik weet dat ze in groep 3 bijvoorbeeld op een gegeven moment het doel: 'Hoeveel sommen kan ik binnen een minuut oplossen?'. Ik zeg maar iets en dat kinderen zichzelf gaan inschatten. Na een tijdje gaan ze ook weer evalueren en dan

zien ze dat ze ook weer een stukje gegroeid zijn. Dat geeft voor zichzelf ook weer heel veel inzicht. Ik denk dat het ook wel positief kan zijn, maar wel in een bepaalde mate.

Interviewer: Wat doe je om de kinderen op groep 3 voor te bereiden met betrekking tot de executieve functies?

A1:

- Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden
Wat je dan in ieder geval probeert in groep 2 is het schrijven en dat is natuurlijk een stukje motoriek, maar dat is ook leren om in een boekje te werken, een langere tijd stil te zitten en een langere tijd met een taakje bezig te zijn.
- Gericht zijn op het versterken van de volgehouden aandacht

Interview 2 met A2

Interviewer: Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies en hoe krijgt dit vorm?

A2:

- Taakinitiatie
Dat is denk ik de belangrijkste, dus het zelf weten wat ze moeten doen en zichzelf daar toe zetten zonder hulp van de leerkracht. Sommigen hier in de klas kunnen dat heel goed en sommigen moet je elke keer dat duwtje geven. Of die hebben echt extra hulp nodig voordat ze het zelf gaan doen of kunnen doen. Als je kijkt naar de overgang van 2 naar 3 dan is dat denk ik wel een van de belangrijkste die ze missen.
- Volgehouden aandacht
Bij de taakjes hier zijn de kinderen ongeveer binnen tien minuten klaar en kunnen ze iets anders doen. De kringen duren ook echt niet langer dan twintig minuten over het algemeen en anders zijn ze super wisselend. Bij de groep 2 kinderen merk je het vooral bij bepaalde jongens.

Interviewer: In hoeverre dat vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te stimuleren?

A2:

- Volgehouden aandacht
Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden
Je probeert de kinderen wel continue bij de les te houden. Maar als ze een taakje aan het doen zijn zie ik soms niet dat ze dat maar vijf minuten aan het doen zijn. Alleen bij de verplichte taakjes, daar verplicht je ze om het af te hebben. Verder heb je daar niet super veel controle over.

Interviewer: Wat doe je bijvoorbeeld om de reactie-inhibitie te versterken?

A2:

- Reflecteren/terugkoppelen met het kind op de actie
Bijvoorbeeld S die knijpt andere kindjes en dan probeer ik haar na te laten denken van wat zou je dan moeten doen als je met iemand samen wilt spelen. Hoe ze het anders op kan lossen.
- Regelmatig dagritme bieden
Door van tevoren handvaten te bieden zoals onder anderen een gesprekje, maar dat doe je niet bij alle kinderen. Dat zijn echt maar een aantal kinderen in de klas waarmee je daar mee bezig bent. Als er bijvoorbeeld zo een keer in de week iets voorkomt dat iets moet zeggen, dan doe je dat meestal achteraf. Want dat is niet zo vervelend of storend voor de groep of voor jezelf.

Interviewer: Wat zou jij beter of meer om die reactie-inhibitie te versterken?

A2:

- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen
Vooraf benoemen wat gewenst gedrag is of wanneer er een situatie is waarbij ze zich in moeten houden. Dit hoeft niet bij alle kinderen. Ik denk dat je iedere, aan het begin van de

dag bijvoorbeeld bij sommige kinderen iets moet zeggen: 'let op je erop dat je vandaag goed nadenkt voordat je iets roept door de klas', 'weet je nog...', 'we gaan een sticker verdienen, want...' of net wat het aandachtspunt is van dat kind. Ik denk dat dat preventief juist heel goed is en ik denk dat ik dat te weinig doe.

Interviewer: Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

A2:

- Denkspelletjes
Door ze hierbij na te laten denken en ook al is het maar heel kort. Je bent wel continu bezig om ze verder te laten denken.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

A2:

- Aantrekkelijk maken van de taak
Ik denk dat je sommige lessen best wel kan schrappen of het doel wel behouden, maar in een ander jasje te gieten door bijvoorbeeld coöperatieve werkvormen of een spel, waardoor je ze allemaal activeert. Want kinderen die serieus zijn en het zichzelf kunnen opbrengen, die doen wel mee, maar je wilt natuurlijk ook dat iedereen daarin getriggerd wordt.

Interviewer: Wat doe je om de volgehouden aandacht te versterken?

A2:

- Eraan herinneren om door te gaan
Door continu bij de les te roepen. Ook weer vooraf, je ziet dat een kind aan het kletsen is of onderuit aan het zakken is en proberen diegene non-verbaal of nou juist verbaal weer eventjes bij het padje te trekken.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

A2:

- Aantrekkelijk maken van de taak
Actief betrekken bij de les, dat je toch bij meer kinderen de aandacht trekt.

Interviewer: Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

A2:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Bij het pompombord, dat ze zelf mogen plannen van de moet taakjes, maar je blijft wel zien dat bepaalde kinderen altijd hun taakjes pas op donderdag gaan doen
- Belonen als meteen beginnen lukt
Klappen als een kind op maandag zijn taakjes al af heeft, even proberen van tevoren benoemen dat we dat gaan doen als ze klaar zijn. Of even benoemen dat er al zo veel kindjes hun vinger opsteken om een taakje te gaan doen of 'ik zie dat alle meiden van groep 2 dit al af hebben'. Dus vooral complimenteren, maar sommige kinderen zijn daar niet zo vatbaar voor.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de taakinitiatie te verbeteren?

A2: Dat weet ik eigenlijk niet zo goed. Ik heb ook wel eens gedacht van kun je ze ook niet gewoon zelf indelen. Dus bijvoorbeeld G jij gaat op dinsdag dit taakje doen en op woensdag het volgende. Maar ik weet niet ik ben daar niet echt een voorstander van, want dan komt het niet vanuit de kinderen zelf.

Interviewer: Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

A2:

- Zorgen dat er iets is om naar uit te kijken na de taak
Ik benoem wel eens uit dat kinderen als ze het dan dadelijk af hebben dan mogen ze iets zelf kiezen.
- Herinneren aan het einddoel
Of dan kun je een kaartje ophangen en dan ben je er klaar mee of dan kunnen we straks voor je klappen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

A2: Ik denk wel dat het beter zou kunnen, maar ik weet even niet hoe.

Interviewer: Wat doe je om de kinderen op groep 3 voor te bereiden met betrekking tot de executieve functies?

A2:

- Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden
Schrijven is dan maar even een voorbeeld, maar dan moeten ze ook wat langer bezig moeten zijn met een taakje of met een ding.
- Werkgeheugen
We pakken soms de groep 2 en groep 1 apart. Ik merk dat dat ook wel echt goed is voor die groep 2 kinderen, dat je ook echt dieper kan ingaan op de vragen. Je hebt dan maar een heel klein groepje, dus je kan heel makkelijk tussendoor een kort spelletje doen.
- Zelfstandigheid
Richting het sociale bijvoorbeeld, van probeer het eens zelf op te lossen, maar ook bij een taakje 'Hoe zou je dit nou moeten oplossen?'. Dat ze zelf weten wat ze moeten doen.

Interview 3 met B1

Interviewer: Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies en hoe uit zich dit dan?

B1:

- Reactie-inhibitie
Het vermogen om te denken voor je iets doet. Dat is vooral bij kleuters wel een dingetje. Dan begin je met een uitleg en dan denk ik dat ze de eerste helft opnemen en dan is bij sommigen de aandacht weg. Waardoor ik merk dat ze bij het werken niet het juiste gaan doen.
- Volgehouden aandacht
Dan begin je met een uitleg en dan denk ik dat ze de eerste helft opnemen en dan is bij sommigen de aandacht weg. Waardoor ik merk dat ze bij het werken niet het juiste gaan doen.
- Werkgeheugen

Interviewer: In hoeverre vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te versterken?

B1:

- Werkgeheugen
Korte uitleg geven
Ik probeer een uitleg zo kort mogelijk te houden bijvoorbeeld bij taakjes. Zo kort mogelijk, zo weinig mogelijk, niet een hoop verschillende dingen achter elkaar omdat ik dan weet dat de helft dan toch verloren gaat. Ik vraag ook wel eens ooit, als ik het uitgelegd heb, aan een paar kinderen: 'Weten jullie nu wat de bedoeling is?' Ik laat de kinderen even herhalen wat ik gevraagd heb of opgedragen heb.

Interviewer: Wat doe je om de reactie-inhibitie te versterken?

B1:

- Korte uitleg geven
Waardoor de kinderen niet het laatste dat ze gehoord hebben als enige gaan doen
- Reflecteren/terugkoppelen op de actie van het kind
Op de regels wijzen, als er iemand aan het praten is dan moeten ze luisteren en vooral bij uitleg.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de reactie-inhibitie te versterken?

B1:

- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen
Vooraf herhalen wat de regels zijn, dat doe ik niet altijd, eigenlijk moet dat natuurlijk wel. Eigenlijk moet ik daar altijd aan denken, maar ik zal eerlijk zijn.

Interviewer: Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

B1:

- Laten herhalen wat er net gezegd is

- Korte uitleg geven
Anders wordt het te complex voor die kinderen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

B1:

- Korte uitleg geven
Ik zeg dat wel dat ik het zo kort mogelijk wil maken, maar ik betrap me er zelf toch wel op dat ik soms ga uitweiden en dan denk ik: 'dat moet ik niet doen'.

Interviewer: Wat doe je om de volgehouden aandacht te versterken?

B1:

- Stemgeluid aanpassen
Mijn stemgeluid zacht houden, zodat ze moeite moeten doen om op te letten.
- Eraan herinneren om door te gaan
Even in gesprek gaan, waarom is het taakje niet meer interessant en dan probeer ik hem of haar daar toch weer bij te krijgen
- Tijd geven om na de taak iets leuks te doen
'Als je nou lekker door werkt dan is het af en dan kun je dadelijk iets anders kiezen.' Iets leuks in het verschiet, maar het moet toch af.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

B1: Ik kan dat zo even niet benoemen. Ik zal niet zeggen dat niet iemand een tip heeft, die ik in zou kunnen zetten. Ik probeer het zo meestal te doen, vaak lukt het ook wel moet ik eerlijk zeggen. Als ze het echt niet doen, dan laat ik ze niet zitten zonder iets te doen. Dat vind ik een beetje jammer van de tijd, dan probeer ik het op een ander tijdstip weer.

Interviewer: Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

B1:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Ik zeg wel eens die en die taakjes zijn er, je kunt kiezen. Maar als er dan niemand is die een taakje wilt doen, dat maak je wel eens ooit mee.
- Belonen als meteen beginnen lukt
Dan zeg ik tegen de kinderen van: 'Als je dit nou doet dan heb je als eerste de taakjes af'. Zo probeer ik ze te belonen. Want als ze als eerste hun taakjes af hebben dan krijgen ze een applaus in de kring.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de taakinitiatie te versterken?

B1: Dat zou ik zo niet kunnen zeggen. Nee sorry, hier heb ik even geen idee voor.

Interviewer: Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

B1:

- Herinneren aan het einddoel
Je probeert ze gewoon door ze te belonen aan het werk te zetten ook met opruimen, dan eis je van iedereen dat die mee helpt met opruimen. Als ze dat binnen een aannemelijke tijd

hebben gedaan dan worden ze beloond met een sticker voor de hele klas. Als uiteindelijk die bloem vol is dan mogen ze iets leuks doen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

B1:

- Consequenter zijn

Ik denk dat ik hierin consequenter kan zijn. Ik doe niet altijd hetzelfde ook weet ik dat kinderen dat nodig hebben. Terwijl dat toch heel belangrijk is, dat weet ik en toch hou ik mezelf daar niet altijd aan. Als ik het even over het opruimen heb dan denk je toch van 'oh ja het moet opgeruimd worden', dan ga ik toch hier en daar wat helpen. Terwijl ze dat eigenlijk zelf moeten doen. Maar dan zit je soms toch in tijd nood en dan ga ik toch maar even zelf mee helpen.

Interviewer: Wat doe je om de kinderen op groep 3 voor te bereiden met betrekking tot de executieve functies?

B1:

- Herinneren aan einddoel

Ik benoem het wel eens ooit tegen kinderen van groep 2 bij het opruimen bijvoorbeeld of met een taakje dat ze een beetje de brui eraan geven. Dan benoem ik wel dat het in groep 3 anders zal gaan, minder vrij, daar moet je wel rekening mee houden. Probeer nou alvast aan het werk te gaan.

- Consequenter zijn

Op dat gedrag, die executieve functies, ben ik voor kinderen van groep 2 wel consequenter dan voor kinderen van groep 1. Daar heb ik wel verschil in en daar verwacht ik meer van.

Interview 4 met C1

Interviewer: Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies? En hoe uit zich dit dan?

C1:

- Volgehouden aandacht
Aantrekkelijk maken van de taak
Hier in groep 3 is het vooral dat het teveel vraagt van kinderen om zo lang geconcentreerd bezig te zijn. Dat is wel lastig voor de kinderen en dan probeer ik dat tussendoor met bewegen en spelletjes die aandacht toch weer terug te krijgen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

C1:

- Aantrekkelijk maken van de taak
Nou ik denk zelf dat als kinderen in groep 3 een beetje hetzelfde kunnen werken als bij de kleuters. Dus een beetje kunnen rouleren, maar dat wel alles aan bod komt wat er eigenlijk aan bod moet komen. Dan denk ik eerlijk gezegd dat kinderen dat makkelijker op kunnen brengen dan nu ze het dag na dag moeten doen. Maar van de andere kant zie ik ook dat als het op een andere manier gebeurt, dat het niet zoveel effect heeft als nu.

Interviewer: In hoeverre vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te versterken?

C1:

- Op niveau werken
Natuurlijk kan het altijd beter, maar ik hou er wel al rekening mee wie wat kan. Er zitten hier kinderen die ook echt al op een hoger denk niveau zitten, deze kinderen krijgen andere stof aangeboden, ze mogen zelfstandiger werken en die werken met de denk sleutels. Maar ook kinderen die het lastiger hebben, die krijgen dan een wiebelkussen of speciale laadjes.
- Tijd om kinderen individueel te begeleiden
Ik vind het soms wel lastig om het kind, die met rekenen op het niveau van groep 4 zit, op de goede manier te begeleiden. Niet zo zeer dat ik de stof niet begrijp, maar waar vind je de tijd.

Interviewer: Wat doe je om de reactie-inhibitie te versterken?

C1:

- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen
Als leerkracht stel je de kinderen natuurlijk veel vragen en hier in groep 3 is het nog vaak, wat die kinderen dan belangrijk vinden daar krijg je dan antwoord op. Dan probeer ik wel uit te leggen dat ik een vraag stel, dat daar over nagedacht moet worden en dat daar het antwoord op gegeven moet worden.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de reactie-inhibitie te versterken?

C1:

- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen

Wat kan ik daaraan doen, proberen elke keer weer te zeggen: 'goed nadenken over de vraag en straks mag je komen vertellen wat jij belangrijk vindt'.

Interviewer: Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

C1:

- Veel informatie geven over verschillende onderwerpen
Ik probeer de kinderen wel heel veel mee te geven. Dat ze in ieder geval heel veel algemene kennis mee krijgen. Als kinderen van veel dingen iets af weten dan kunnen ze er bij andere opdrachten ook mee vooruit.
- Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden
Of ik laat ze elkaar helpen, bijvoorbeeld als ze even iets bij de conciërge moeten halen, dan kunnen ze elkaar helpen.
- Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie
Dan vertel ik dat tegen twee kinderen: "Dan moet je naar meneer L gaan. Weet je waar meneer L zit? Weet je ook nog wat je moet doen? Hoeveel?"

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

C1:

- Stappen in de instructie kleiner maken
Ik begin met een opdracht. 'Leg je boekje daar neer.' Ik maak de opdracht kleiner om die later groter te maken.

Interviewer: Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

C1:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Voor de vakantie hebben we daar drie "graad meters" om aan te geven dat de kinderen direct aan de slag gaan, nog even een praatje hebben gemaakt, dus nog net iets langer hebben gewacht en dat kleuren ze dan zelf in. Of hier met het stoplicht of de time timer, even zeggen dat ze daar op moeten letten. Dan kunnen ze ook zien, we moeten beginnen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de taakinitiatie te versterken?

C1: Het kan natuurlijk altijd beter, maar ik weet niet of dat bij zulke jonge kinderen al moet.

Interviewer: Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

C1:

- Herinneren aan het einddoel
Door uit te leggen, wat is je doel. Dat hebben we dus ook hier in beeld. Dat wordt dan ook besproken met de kinderen, wat is het doel van de lessen die we geven. Dus dat die kinderen ook in beeld hebben waarom we alles doen. Het is niet voor de juf, maar het is voor mijzelf.
- Hulp bieden
Ik vind bij een kind dat heel onzeker is, dat die dan zegt: 'ik kan het niet', dan vind ik het wel heel belangrijk dat hij weet dat hij geholpen kan worden. Als die dan zegt: 'ik kan het niet', dan zeg ik: 'kom maar hier, dan proberen we het samen' of 'vraag het eens aan je schoudermaatje of je oogmaatje en kom je er dan niet uit dan kom je bij mij'.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

C1:

- Herinneren aan het einddoel
Nog meer proberen duidelijk te maken dat het voor hen zelf is. Dat ze zelf ergens naartoe werken. Dat ze op allerlei manieren moeten proberen en ook moeten aannemen van andere kinderen, dat het op die manier makkelijker gaat of beter gaat.

Interviewer: Zie je het versterken van de executieve functies van groep 2 terug in het begin van groep 3?

C1: Natuurlijk wel grotendeels, want die kinderen hebben daar natuurlijk heel veel geleerd. Maar ze moeten hier toch wel weer andere dingen gaan gebruiken dan die ze gewend waren.

Interviewer: Welke executieve functie zou volgens jou beter ontwikkeld moeten zijn voordat ze naar groep 3 komen?

C1:

- Taakinitiatie
Het valt me dan een beetje tegen dat kinderen ondanks de taakjes die ze dan al in groep 1/2 hebben gedaan. Ze soms nog steeds gestimuleerd moeten worden om het te gaan doen. Hier moeten ze het er naast doen, op eigen initiatief. Regelmatig merk ik dat ik nog moet zeggen: 'jongens wie moet er nog zijn taakjes doen?'. Maar van de andere kant weten kinderen ook niet wat ze moeten verwachten in groep 3, sommige kinderen verwachten dat ze al moeten kunnen lezen.

Interview 5 met C2

Interviewer: Welke problemen ondervind je met betrekking tot de executieve functies en hoe uit zich dit dan?

C2:

- Reactie-inhibitie

Kinderen komen best vaak nog naar me toe met de vraag wat ze moeten doen, als ze vast lopen. Dus meer tijdens het werken als ze vast lopen en dan stel ik altijd de wedervraag: 'Wat zou je kunnen doen?'. Dat vind ik wel een lastige. Als ze klaar zijn met het werk weten ze eigenlijk heel goed wat ze kunnen doen, het kiesbord of de rekenkast. Dat weten ze wel, maar als ze vast lopen tijdens het werk, dat ze niet zelf nadenken. Er zijn ook wel echt kinderen die moeite hebben hun vraag uit te stellen. Dat heeft er ook mee te maken, dat meteen reageren. Dus meteen reageren voordat ze hun vinger opsteken of voordat ze iets bedenken om zelf tot die oplossing te komen.

Interviewer: In hoeverre vind je van jezelf dat je voldoende doet om de executieve functies te versterken?

C2: Kan natuurlijk altijd beter. Ik denk dat ik te weinig bewust met de executieve functies bezig ben. Ik ken de theorie en onbewust doe ik er toch wel wat aan, maar dat ik er heel bewust mee bezig ben. Ik ben bijvoorbeeld een tijd terug op basisschool de Waai gaan kijken in Cuijk. Die kinderen kenden alle executieve functies en die wisten ook van zichzelf te vertellen, zo sta ik ervoor. Waarvan ik denk daar heb ik nog heel veel in te halen om daar bewust mee bezig te zijn.

Interviewer: Wat doe je om de reactie-inhibitie te versterken?

C2:

- Regelmatig dagritme bieden

Met een aantal kinderen werken we met de beertjes van Meichenbaum, dus een stappenplan van hoe pak ik het aan, wat moet ik eerst doen en als ik klaar ben hoe doe ik het dan. Als we een dictee hebben, hebben we altijd een plannetje dat groot op het bord komt. Eerst zeg je het woord, dan hak je het woord dan plak je het nog eens. Dat de kinderen eerst na gaan denken, voordat ze uiteindelijk het woord gaan opschrijven en daarna een stukje reflectie nog. Van ik kijk nog eens naar het woord, ik lees het woord nog een keer na, dus eigenlijk nog een soort check daarna doen. Ik wijs kinderen op het niet zomaar door de klas roepen zonder hun vinger omhoog te steken. Die leerling die dat doet, die heeft ook die Meichenbaum beertjes op de tafel geplakt zitten. Dus dan wijs ik weer daar op, op de algemene klassenregels. Het liefste dat ik dan diegene aanspreek als we in een gesprekje samen zitten, dus een op een.

- Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen

Dat door de klas roepen die hebben we er twee en soms neger ik het ook. Als je er zelf niet op reageert, reageren andere kinderen er ook niet op.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de reactie-inhibitie te versterken?

C2:

- Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen

Met name bij voor de beurt praten, het negeren van dat gedrag, dat dat een hele goede is, dat ik dat meer mag doen.

- Regelmatig dagritme bieden
Ik merk dat die stappenplannetjes, met name bij spelling, dat werkt heel goed. Die Meichenbaum beertjes wat minder. Na het bespreken merk ik niet dat kinderen daar heel erg bewust mee bezig zijn, met die Meichenbaum beertjes, maar met dat stappenplan van spelling elke keer herhalen wel. Dat weet ik zeker dat kan vaker, dat kan ook bij een rekenopdracht.

Interviewer: Wat doe je om het werkgeheugen te versterken?

C2:

- Steeds iets moeilijker maken van de taken waarbij het werkgeheugen gebruikt moet worden
Bij de kleuters geef je vaak enkelvoudige taakjes, maar nou merk je wel dat je het hier uit kunt breiden.
- Laten herhalen wat er net gezegd is
Je kent de kinderen en je weet diegene moet ik even aanspreken of er begrepen is wat ik bedoel, vragen om te herhalen, maar dan is het meer op een enkele leerling.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het werkgeheugen te versterken?

C2:

- Bewustwording
Ik denk in eerste instantie me hier bewust van te zijn en dat bewust in te zetten.
- Stappen in de instructie kleiner maken
Door heel bewust meervoudige opdrachten te geven. Dus als eerste ga je dit doen, als tweede ga je dat doen, als derde ... en als die derde dan ook al lukt, dan pak je er de volgende keer een extra opdracht bij. Lukt die vierde ook nog en dit te checken.

Interviewer: Wat doe je om de volgehouden aandacht te versterken?

C2:

- Aantrekkelijk maken van de taak
Ik doe best wel veel bewegend leren tussendoor, coöperatief, denkbeelden die probeer ik er ook best wel wat doorheen te ploppen, dus door veel afwisseling te gebruiken. Daar ben ik wel heel veel mee bezig, omdat het voor de kinderen die van 2 naar 3 komen heel veel zitten is, heel veel rustig zijn. Ik merk dus dat ze het heel erg nodig hebben om die afwisseling te hebben. Op die manier probeer ik het ook aantrekkelijk te maken voor de kinderen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de volgehouden aandacht te versterken?

C2:

- Aantrekkelijk maken van de taak
Het kan altijd beter, het kan altijd meer, maar dit punt vind ik mezelf best wel sterk in. Maar ik kan nog meer coöperatief doen.

Interviewer: Wat doe je om de taakinitiatie te versterken?

C2:

- Belonen als meteen beginnen lukt
Heel toevallig hebben we dat nou als klassendoel. De vorige keer was het: 'ik kom binnen en ik ga werken' en de nieuwe is: 'binnen de tijd klaar zitten'. Dus ik ga even de time timer

zetten en binnen die minuut heb jij opgeruimd en zit jij klaar. Of binnen de twee minuten, daar begin ik natuurlijk mee, want het moet wel haalbaar zijn. Want hoe leuk is het als de thermometer vol is en dat beloofd wordt.

- Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt
Wat ze nodig hebben is dan toch iedere keer hetzelfde, maar dat blijf ik dan toch maar herhalen en ook nog even vasthouden van de spullen die ze nodig hebben. Die tijd heb je ervoor, de timer gaat aan.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om de taakinitiatie te versterken?

C2:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
Nu is er even een dingetje van gemaakt, maar ik mag er altijd wel op letten. Als je altijd hier mee bezig bent en je zet altijd de timer even klaar, dat kost voor mij geen moeite. Maar kinderen weten wel dat de timer weer loopt en dat ze op tijd klaar moeten zijn.

Interviewer: Wat doe je om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

C2:

- Herinneren aan het einddoel
Lesdoelen heb ik eigenlijk altijd hier op het doelenbord hangen en dat zijn dan de doelen die die blok of kern centraal staan. Iedere les begin ik ook met dit gaan wij vandaag leren. Aan het begin van de kern of blok geef ik altijd aan wat we deze kern of blok gaan leren. Aan het eind van de les probeer ik altijd te evalueren hoe het gegaan is. Vandaag is het bijvoorbeeld na de lessen niet gelukt, maar heb ik aan het eind van de dag nog even geëvalueerd.
- Persoonlijk leerdoel laten formuleren
De doelen voor zichzelf zijn we nou heel erg mee bezig om dat op te zetten. Ik merkte wel met de gesprekjes die ik gevoerd heb, dat kinderen heel goed aan kunnen geven van waar sta ik en wat heb ik nodig om daar te komen.

Interviewer: Wat zou je beter of meer kunnen doen om het doelgericht doorzettingsvermogen te versterken?

C2:

- Persoonlijk leerdoel laten formuleren
De gesprekjes met de kinderen dat mag ik wel veel meer doen. We zijn daar wel heel erg mee bezig dat we dat volgend jaar meer gaan doen, maar dat mag dus echt meer en bewuster.

Interviewer: Zie je het versterken van de executieve functies vanuit groep 2 terug in het begin van groep 3?

C2: Sommige leerlingen zijn hier gewoon al heel goed in en sommigen blijven met de executieve functies moeite hebben, dus daar zit sowieso een verschil in. Je zou zeggen dat je verschil zou moeten zien tussen kinderen die net in groep 1/2 komen en kinderen die net naar groep 3 komen. Maar ik vind dat heel moeilijk om te zeggen.

Interviewer: Welke executieve functie zou beter ontwikkeld moeten zijn voordat de kinderen naar groep 3 komen?

C2:

- Reactie-inhibitie
- Ik denk toch die reactie-inhibitie en dat er toch minder die vragen komen van: 'juf ik weet niet wat ik moet doen?'.

Bijlage 8: Labels interviews

Nu	Reactie-inhibitie	Denk tijd geven	Je merkt dat de een dat veel meer nodig heeft dan de andere. Er zijn kinderen die kun je gewoon een beurt geven zonder dat ze een vinger omhoog steken en andere raken dan echt onder de indruk en weten dan gewoon even niet wat ze moeten doen.
		Regelmatig dagritme bieden	Bij een kind dat heel enthousiast en snel door de klas roept zijn we met drie pionnetjes gaan werken. Zijn die pionnetjes nog over of is er in ieder geval nog een pionnetje over dan kun je een sticker verdienen.
			Met een aantal kinderen werken we met de beertjes van Meichenbaum, dus een stappenplan van hoe pak ik het aan, wat moet ik eerst doen en als ik klaar ben hoe doe ik het dan. Als we een dictee hebben, hebben we altijd een plannetje dat groot op het bord komt. Ik wijs kinderen op het niet zomaar door de klas roepen zonder hun vinger omhoog te steken. Die leerling die dat doet, die heeft ook die Meichenbaum beertjes op de tafel geplakt zitten. Dus dan wijs ik weer daar op, op de algemene klassenregels.
			Door van tevoren handvaten te bieden zoals onder anderen een gesprekje, maar dat doe je niet bij alle kinderen. Dat zijn echt maar een aantal kinderen in de klas waarmee je daar mee bezig bent. Als er bijvoorbeeld zo een keer in de week iets voorkomt dat iets moet zeggen, dan doe je dat meestal achteraf. Want dat is niet zo vervelend of storend voor de groep of voor jezelf.
		Reflecteren/terugkoppelen met het kind op de actie	Bijvoorbeeld S die knijpt andere kindjes en dan probeer ik haar na te laten denken van wat zou je dan moeten doen als je met iemand samen wilt spelen. Hoe ze het anders op kan lossen.
			Op de regels wijzen, als er iemand aan het praten is dan moeten ze luisteren en vooral bij uitleg.
		Korte uitleg geven	Waardoor de kinderen niet het laatste dat ze gehoord hebben als enige gaan doen
		Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft	Als leerkracht stel je de kinderen natuurlijk veel vragen en hier in groep 3 is het nog vaak, wat die kinderen dan belangrijk vinden daar krijg je dan antwoord op. Dan

		waarin hij zijn impulsen moet beheersen	probeer ik wel uit te leggen dat ik een vraag stel, dat daar over nagedacht moet worden en dat daar het antwoord op gegeven moet worden.
		Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen	Dat door de klas roepen die hebben we er twee en soms neger ik het ook. Als je er zelf niet op reageert, reageren andere kinderen er ook niet op.
	Werkgeheugen	Geheugenspelletjes	Zoals 'ik ga op vakantie en ik neem mee', zo kun je nog wel meer spelletjes bedenken die je inzet om dat geheugen te versterken.
			Door ze hierbij na te laten denken en ook al is het maar heel kort. Je bent wel continu bezig om ze verder te laten denken.
		Vragen om gedachte te onthouden	Zodat er later op terug gekomen kan worden.
		Laten herhalen wat er net gezegd is	Bij sommige kinderen kom je inderdaad wel, na de kring als je de opdrachten gegeven hebt, even terug op de opdrachten van 'wat moest je ook al weer doen', 'kun je het even herhalen' of je zegt het zelf nog een keer.
			Even vragen wat ik net gezegd heb.
			Je kent de kinderen en je weet diegene moet ik even aanspreken of er begrepen is wat ik bedoel, vragen om te herhalen, maar dan is het meer op een enkele leerling.
		Extra hulp bieden bij onderwijsassistent	Is het concreet op een vakgebied dan gaan met J of M nog aan de slag.
		Korte uitleg geven	Ik probeer een uitleg zo kort mogelijk te houden bijvoorbeeld bij taakjes.
		Veel informatie geven over verschillende onderwerpen	Ik probeer de kinderen wel heel veel mee te geven. Dat ze in ieder geval heel veel algemene kennis mee krijgen. Als kinderen van veel dingen iets af weten dan kunnen ze er bij andere opdrachten ook mee vooruit.
		Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden	Of ik laat ze elkaar helpen, bijvoorbeeld als ze even iets bij de conciërge moeten halen, dan kunnen ze elkaar helpen.
		Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie	Dan vertel ik dat tegen twee kinderen: "Dan moet je naar meneer L gaan. Weet je waar meneer L zit? Weet je ook nog wat je moet doen? Hoeveel?"
		Steeds iets moeilijker maken van de taken waarbij het werkgeheugen gebruikt moet worden	Bij de kleuters geef je vaak eenvoudige taakjes, maar nou merk je wel dat je het hier uit kunt breiden.

	Volgehouden aandacht	Momenten van aandacht niet te lang maken	De momenten van concentratie worden korter gehouden in de kringen en activiteiten, omdat ze zich wat minder lang kunnen focussen. Dus je probeert daar een korter aanbod te geven en dan ga je wat vaker in een kring zitten op een dag.
		Aantrekkelijk maken van de taak	Door coöperatieve werkvormen toe te voegen. Dan zie je wel dat dat een positief effect heeft. Als we bijvoorbeeld 'mix & ruil' gaan doen, dan zijn ze allemaal wel bezig en het stukje bewegen zorgt er ook wel weer voor dat de aandacht erbij blijft.
			Hier in groep 3 is het vooral dat het teveel vraagt van kinderen om zo lang geconcentreerd bezig te zijn. Dat is wel lastig voor de kinderen en dan probeer ik dat tussendoor met bewegen en spelletjes die aandacht toch weer terug te krijgen.
			Ik doe best wel veel bewegend leren tussendoor, coöperatief, denkbeelden die probeer ik er ook best wel wat doorheen te ploppen, dus door veel afwisseling te gebruiken.
		Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	Wat je dan in ieder geval probeert in groep 2 is het schrijven en dat is natuurlijk een stukje motoriek, maar dat is ook leren om in een boekje te werken, een langere tijd stil te zitten en een langere tijd met een taakje bezig te zijn.
			Schrijven is dan maar even een voorbeeld, maar dan moeten ze ook wat langer bezig moeten zijn met een taakje of met een ding.
	Eraan herinneren om door te gaan		Door continu bij de les te roepen. Ook weer vooraf, je ziet dat een kind aan het kletsen is of onderuit aan het zakken is en proberen diegene non-verbaal of nou juist verbaal weer eventjes bij het padje te trekken.
			Even in gesprek gaan, waarom is het taakje niet meer interessant en dan probeer ik hem of haar daar toch weer bij te krijgen
		Stemgeluid aanpassen	Mijn stemgeluid zacht houden, zodat ze moeite moeten doen om op te letten.
	Taakininitiatie	Tijd geven om na de taak iets leuks te doen	'Als je nou lekker door werkt dan is het af en dan kun je dadelijk iets anders kiezen.' Iets leuks in het verschiep, maar het moet toch af.
		Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	Het plannen met de pompom taakjes en vooral ook het heel erg stimuleren van

			begin er op tijd aan, zorg dat je het op tijd af hebt.
		Aparte planning met beloningssysteem	Als kinderen dat nog moeilijk vinden dan pakken we vaak een aparte plannen. Dan plannen we op maandag in, dit taakje gaan we op dinsdag doen en dat op woensdag en dat op donderdag, net wat het kind dan wil. Is dat gelukt dan staat daar ook weer een sticker tegenover.
		Grote taak kleiner maken	Een taak makkelijker maken door iets weg te laten.
		Timetimer aanzetten	Om te laten zien hoe lang ze nog hebben.
		Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	Bij het pompombord, dat ze zelf mogen plannen van de moet taakjes, maar je blijft wel zien dat bepaalde kinderen altijd hun taakjes pas op donderdag gaan doen
		Belonen als beginnen meteen lukt	Klappen als een kind op maandag zijn taakjes al af heeft, even proberen van tevoren benoemen dat we dat gaan doen als ze klaar zijn. Of even benoemen dat er al zo veel kindjes hun vinger opsteken om een taakje te gaan doen of 'ik zie dat alle meiden van groep 2 dit al af hebben'. Dan zeg ik tegen de kinderen van: 'Als je dit nou doet dan heb je als eerste de taakjes af'. Zo probeer ik ze te belonen. Want als ze als eerste hun taakjes af hebben dan krijgen ze een applaus in de kring. Heel toevallig hebben we dat nou als klassendoel. De vorige keer was het: 'ik kom binnen en ik ga werken' en de nieuwe is: 'binnen de tijd klaar zitten'. Dus ik ga even de time timer zetten en binnen die minuut heb jij opgeruimd en zit jij klaar.
		Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	Ik zeg wel eens die en die taakjes zijn er, je kunt kiezen. Maar als er dan niemand is die een taakje wilt doen, dat maak je wel eens ooit mee. Voor de vakantie hebben we daar drie "graad meters" om aan te geven dat de kinderen direct aan de slag gaan, nog even een praatje hebben gemaakt, dus nog net iets langer hebben gewacht en dat kleuren ze dan zelf in. Of hier met het stoplicht of de time timer, even zeggen dat ze daar op moeten letten. Dan kunnen ze ook zien, we moeten beginnen.
		Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt	Wat ze nodig hebben is dan toch iedere keer hetzelfde, maar dat blijf ik dan toch maar herhalen en ook nog even vasthouden van de spullen die ze nodig

			hebben. Die tijd heb je ervoor, de timer gaat aan.
	Doelgericht doorzettingsvermogen	Af en toe aanmoedigen	Om het doorzettingsvermogen te stimuleren, door te zeggen: 'kom op, je kunt het' en 'ik wil dat je dit binnen deze tijd af hebt'. Dat stimuleer je wel door complimenten. Of als een kind zegt: 'dat kan ik niet', dan toch stimuleren om door te gaan door te zeggen: 'we gaan het proberen'. Er even bij gaan zitten. Een ander kind vragen om er even bij te gaan zitten.
		Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	De taak kleiner maken. Om toch een die succes ervaring te hebben
		Zorgen dat er iets is om naar uit te kijken na de taak	Ik benoem wel eens uit dat kinderen als ze het dan dadelijk af hebben dan mogen ze iets zelf kiezen.
		Herinneren aan het einddoel	Of dan kun je een kaartje ophangen en dan ben je er klaar mee of dan kunnen we straks voor je klappen.
			Je probeert ze gewoon door ze te belonen aan het werk te zetten ook met opruimen, dan eis je van iedereen dat die mee helpt met opruimen. Als ze dat binnen een aannemelijke tijd hebben gedaan dan worden ze beloond met een sticker voor de hele klas. Als uiteindelijk die bloem vol is dan mogen ze iets leuks doen.
			Door uit te leggen, wat is je doel. Dat hebben we dus ook hier in beeld. Dat wordt dan ook besproken met de kinderen, wat is het doel van de lessen die we geven. Dus dat die kinderen ook in beeld hebben waarom we alles doen. Het is niet voor de juf, maar het is voor mijzelf.
			Lesdoelen heb ik eigenlijk altijd hier op het doelenbord hangen en dat zijn dan de doelen die die blok of kern centraal staan. Iedere les begin ik ook met dit gaan wij vandaag leren. Aan het begin van de kern of blok geef ik altijd aan wat we deze kern of blok gaan leren. Aan het eind van de les probeer ik altijd te evalueren hoe het gegaan is.
		Hulp bieden	Ik vind bij een kind dat heel onzeker is, dat die dan zegt: 'ik kan het niet', dan vind ik het wel heel belangrijk dat hij weet dat hij geholpen kan worden. Als die dan zegt: 'ik kan het niet', dan zeg ik: 'kom maar hier, dan proberen we het samen' of 'vraag het

			eens aan je schoudermaatje of je oogmaatje en kom je er dan niet uit dan kom je bij mij'.
		Persoonlijk leerdoel laten formuleren	De doelen voor zichzelf zijn we nou heel erg mee bezig om dat op te zetten.

Verbeter-mogelijkheid	Reactie-inhibitie	Meer positief reageren op het kind	Minder negatief reageren op het kind, maar dat gebeurt zonder dat je het in de gaten hebt of zonder dat je hebt nagedacht.
		Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen	Vooraf benoemen wat gewenst gedrag is of wanneer er een situatie is waarbij ze zich in moeten houden.
			Vooraf herhalen wat de regels zijn, dat doe ik niet altijd, eigenlijk moet dat natuurlijk wel.
			Wat kan ik daaraan doen, proberen elke keer weer te zeggen: 'goed nadenken over de vraag en straks mag je komen vertellen wat jij belangrijk vindt'.
		Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen	Met name bij voor de beurt praten, het negeren van dat gedrag, dat dat een hele goede is, dat ik dat meer mag doen.
		Regelmatig dagritme bieden	Ik merk dat die stappenplannetjes, met name bij spelling, dat werkt heel goed. Die Meichenbaum beertjes wat minder.
	Werkgeheugen	Meer tijd creëren voor het individu	Dat de groep vaak zo groot is, dat het er vaak niet van komt om even bij een kindje te gaan zitten en te vragen: 'wat had ik nou gezegd en wat moet je dan nu doen' en 'wat is de volgende stap'.
		Aantrekkelijk maken van de taak	Ik denk dat je sommige lessen best wel kan schrappen of het doel wel behouden, maar in een ander jasje te gieten door bijvoorbeeld coöperatieve werkvormen of een spel, waardoor je ze allemaal activeert.
		Korte uitleg geven	Ik zeg dat wel dat ik het zo kort mogelijk wil maken, maar ik betrap me er zelf toch wel op dat ik soms ga uitweiden en dan denk ik: 'dat moet ik niet doen'.
		Stappen in de instructie kleiner maken	Ik begin met één opdracht. 'Leg je boekje daar neer.' Ik maak de opdracht kleiner om die later groter te maken. Door heel bewust meervoudige opdrachten te geven.

		Bewustwording	Ik denk in eerste instantie me hier bewust van te zijn en dat bewust in te zetten.
	Volgehouden aandacht	Aantrekkelijk maken van de taak	Meer beweging tijdens een kringmoment door meer coöperatieve werkvormen of bewegend leren in te zetten.
			Actief betrekken bij de les, dat je toch bij meer kinderen de aandacht trekt.
			Nou ik denk zelf dat als kinderen in groep 3 een beetje hetzelfde kunnen werken als bij de kleuters. Dus een beetje kunnen rouleren, maar dat wel alles aan bod komt wat er eigenlijk aan bod moet komen. Dan denk ik eerlijk gezegd dat kinderen dat makkelijker op kunnen brengen dan nu ze het dag na dag moeten doen.
			Het kan altijd beter, het kan altijd meer, maar dit punt vind ik mezelf best wel sterk in. Maar ik kan nog meer coöperatief doen.
		Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	Je probeert de kinderen wel continue bij de les te houden. Maar als ze een taakje aan het doen zijn zie ik soms niet dat ze dat maar vijf minuten aan het doen zijn.
	Taakinitiatie	Kinderen helpen met kiezen van een taakje dat ze langer gaan doen	Kinderen helpen met kiezen van een taakje van een taakje dat ze langer gaan doen
		Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	Nu is er even een dingetje van gemaakt, maar ik mag er altijd wel op letten. Als je altijd hier mee bezig bent en je zet altijd de timer even klaar, dat kost voor mij geen moeite. Maar kinderen weten wel dat de timer weer loopt en dat ze op tijd klaar moeten zijn.
	Doelgericht doorzettingsvermogen	Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	Een klassendoel maken, zodat de kinderen een doel voor ogen hebben en daar moet ik aan voldoen, maar ik denk dat wij dat niet doen zoals dat zou moeten.
		Consequenter zijn	Ik denk dat ik hierin consequenter kan zijn. Ik doe niet altijd hetzelfde ook weet ik dat kinderen dat nodig hebben. Terwijl dat toch heel belangrijk is, dat weet ik en toch hou ik mezelf daar niet altijd aan. Als ik het even over het opruimen heb dan denk je toch van 'oh ja het moet opgeruimd worden', dan ga ik toch hier

			en daar wat helpen. Terwijl ze dat eigenlijk zelf moeten doen.
		Herinneren aan het einddoel	Nog meer proberen duidelijk te maken dat het voor hen zelf is. Dat ze zelf ergens naartoe werken. Dat ze op allerlei manieren moeten proberen en ook moeten aannemen van andere kinderen, dat het op die manier makkelijker gaat of beter gaat.
		Persoonlijk leerdoel laten formuleren	De gesprekjes met de kinderen dat mag ik wel veel meer doen. We zijn daar wel heel erg mee bezig dat we dat volgend jaar meer gaan doen, maar dat mag dus echt meer en bewuster.

Bijlage 9: Verbetermogelijkheden geordend in tabel

Verbetermogelijkheden reactie-inhibitie	
Meer positief reageren op het kind	1
Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen	3
Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen	1
Regelmatig dagritme bieden	1

Verbetermogelijkheden werkgeheugen	
Meer tijd creëren voor het individu	1
Aantrekkelijk maken van de taak	1
Korte uitleg geven	1
Stappen in de instructie kleiner maken	2
Bewustwording	1

Verbetermogelijkheden volgehouden aandacht	
Aantrekkelijk maken van de taak	4
Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden	1

Verbetermogelijkheden taakinitiatie	
Kinderen helpen met kiezen van een taakje dat ze langer gaan doen	1
Stimuleren om meteen met een taak te beginnen	1

Verbetermogelijkheden doelgericht doorzettingsvermogen	
Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is	1
Consequenter zijn	1
Herinneren aan het einddoel	1
Persoonlijk leerdoel laten formuleren	1

Bijlage 10: Interview vragen naar aanleiding van de interventies

Welke versterking(en) uit mijn plan heb je het meest toegepast?

Welke versterking(en) vond je moeilijk om in te passen?

Door welke versterkingen ben je nu bewuster gaan handelen?

Bij welke executieve functie merk je het meest verschil bij de kinderen uit groep 2?

Bijlage 11: Interventieplan na observaties

Doelgericht doorzettingsvermogen

Blijven doen:

- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is
- Steeds moeilijkere doelen laten behalen, te beginnen met een taak waar het kind zich voor interesseert

Meer toepassen:

- Zorgen voor iets om naar uit te kijken na de taak
- Herinneren aan het einddoel

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Langer maken van de tijd die nodig is om het doel te behalen
- Geven van een beloning die het kind ook echt wilt en niet zomaar kan krijgen

Reactie-inhibitie

Blijven doen:

- Regelmatig dagritme bieden.
- Toezicht houden wanneer zich een situatie voordoet waarbij de kinderen problemen kunnen krijgen met het beheersen van hun impulsen.

Meer toepassen:

- Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing
- Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen
- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen.

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Verbergen van verleidingen
- Steeds iets langer uitstellen van het geven van een beloning
- Het uitstellen van een beloning belonen
- Oefenen van reactie-inhibitie met behulp van rollenspel

Taakinitiatie

Blijven doen:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen
- Helpen met het bedenken van hoe en wanneer de taak uitgevoerd wordt

Meer toepassen:

- Complimenteren als het beginnen met een taak meteen lukt
- Het maken van een zichtbare aansporing om het kind eraan te herinneren dat hij moet beginnen
- Kleiner maken van grote taken

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Kinderen zelf laten bepalen op welke manier hij aangespoord wil worden om te beginnen

Volgehouden aandacht

Blijven doen:

- Eraan herinneren om door te gaan

Meer toepassen:

- Af en toe aanmoedigen
- Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden
- Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden
- Tijd geven om na de taak iets leuks te kunnen doen
- Geven van positieve aandacht wanneer het lukt om de aandacht erbij te houden en geen aandacht wanneer dit niet lukt

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Gebruik maken van een beloningssysteem
- Aantrekkelijker maken van de taak

Werkgeheugen

Blijven doen:

- Aankijken voordat er iets verteld wordt dat onthouden moet worden
- Zorgen dat het kind niet afgeleid kan zijn als er aandacht van hem of haar gevraagd wordt

Meer toepassen:

- Laten herhalen wat er net gezegd is
- Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie

Eventueel meer toepassen bij uitzonderlijke situaties:

- Gebruik maken van geschreven of beeldende geheugensteuntjes
- Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden
- Geven van een beloning bij het onthouden van iets belangrijks of een sanctie wanneer het belangrijke vergeten is

Bijlage 12: Interventieplan na interviews

Doelgericht doorzettingsvermogen

Blijven doen:

- Af en toe aanmoedigen
- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door taken kleiner te maken
- Zorgen dat er iets is om naar uit te kijken na de taak door te mogen kiezen als ze klaar zijn
- Herinneren aan het einddoel door te herinneren aan de beloning (klappen) of aan te geven wat het doel van de les is
- Hulp bieden bij een kind dat heel onzeker is
- Persoonlijk leerdoel laten formuleren

Meer toepassen:

- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken
- Consequenter zijn bijvoorbeeld bij het opruimen niet mee helpen
- Herinneren aan het einddoel door duidelijk te maken dat het voor hen zelf is
- Persoonlijk leerdoel laten formuleren

Reactie-inhibitie

Blijven doen:

- Denk tijd geven in de kring
- Reflecteren/terugkoppelen op de actie van het kind
- Korte uitleg geven
- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen
- Regelmatig dagritme bieden door een beloningssysteem of stappenplan (beertjes van Meichenbaum)
- Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen

Meer toepassen:

- Minder negatief reageren op het kind en meer positief
- Geven van een seintje net voordat het kind zich in een situatie begeeft waarin hij zijn impulsen moet beheersen en dat je het gewenste gedrag benoemt
- Geen aandacht geven wanneer het niet lukt om impulsen te beheersen
- Regelmatig dagritme bieden, dus stappenplannen bij meerdere vakgebieden inzetten

Taakinitiatie

Blijven doen:

- Stimuleren om meteen met een taak te beginnen, zoals bij de pompom taakjes
- Aparte planning met beloningssysteem
- Grote taken kleiner maken
- Timetimer aanzetten
- Belonen als meteen beginnen lukt door te klappen op maandag of klassendoel kleuren

- Helpen met het bedenken van hoe en wanneer een taak uitgevoerd wordt door aan te geven welke spullen er nodig zijn

Meer toepassen:

- Kinderen helpen met kiezen van een taakje dat ze langer gaan doen

Stimuleren om meteen met een taak te beginnen door een timer aan te zetten

Volgehouden aandacht

Blijven doen:

- Momenten van aandacht niet te lang maken
- Aantrekkelijk maken van de taak door coöperatieve werkvormen, denkbeelden en bewegend leren
- Eraan herinneren om door te gaan
- Stemgeluid aanpassen
- Tijd geven om na de taak iets leuks te doen

Meer toepassen:

- Aantrekkelijk maken van de taak door coöperatieve werkvormen, denkbeelden en bewegend leren
- Steeds iets langer maken van de tijd dat de aandacht erbij gehouden moet worden zodat kinderen niet zo snel van taakje wisselen

Werkgeheugen

Blijven doen:

- Denk-/geheugenspelletjes
- Vragen om de gedachte te onthouden
- Laten herhalen wat er net gezegd is
- Extra hulp bieden bij onder andere de onderwijsassistent
- Korte uitleg geven
- Veel informatie geven over verschillende onderwerpen
- Helpen bij het bedenken hoe iets belangrijks onthouden kan worden door bijvoorbeeld een maatje aan te stellen
- Laten herhalen wat hij of zij moest doen of moest onthouden vlak voor de relevante situatie
- Steeds iets moeilijker maken van de taken waarbij het werkgeheugen gebruikt moet worden

Meer toepassen:

- Meer tijd creëren voor het individu
- Aantrekkelijk maken van de taak door bijvoorbeeld coöperatieve werkvormen
- Korte uitleg geven
- Stappen in de instructie kleiner maken
- Bewustwording

Bijlage 13: Interviews na de interventies

Interview 1 met A1 na de interventies

Interviewer: Welke versterking(en) uit mijn plan heb je het meest toegepast?

A1:

- Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing
Een jongen uit groep twee die is heel enthousiast, maar die kent zijn rem dan ook niet. Een keer vind ik dat dan prima en dan zeg ik: Goh zou je dit en dit even willen doen. Er gebeurde niks, ik zeg: dit was de laatste keer dat ik heb gewaarschuwd. De volgende keer kun je je stoel pakken en even op de gang zitten. Die keer kwam ook dus daar heb ik heb dan ook meteen op de gang gestuurd en naderhand nog even teruggekoppeld. Die dag was er nog een voorbeeld, dat ik dacht van: ik ga ook niet meer lopen aanmodderen, want ze zijn voortaan pittig in de klas. Maar het is niet zo van daar zijn we, dat is iets wat op lange termijn zal zijn.
- Laten herhalen wat er net gezegd is
Heb ik wel meerdere keren toegepast en dan kom je er eigenlijk pas achter hoe snel je er vanuit gaat dat een kind het eigenlijk maar begrijpt. Want dan zeg je: Wat had ik ook al weer gezegd en wat moesten we ook al weer doen? Dan zie je echt maar een vinger.
- Kleiner maken van grote taken
Dat heb ik wel gedaan met het schrijven van groep 2. Dan zie je er gewoon een aantal die kost het zoveel kruim en die moeten er zoveel voor doen voordat ze dat voor elkaar krijgen. Dan zeg ik wel: jij maakt alleen dit stukje en een ander maakt het hele stukje dus daarin ben ik wel aan het kijken hoe ik het aanpas. Het gaat niet om de hoeveelheid, het gaat erom dat ze het kunnen.
- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken
We hebben een klassendoel gemaakt voor het oplossen van conflicten. Kinderen die conflicten niet wisten op te lossen, of door er zelf over te spreken of door hulp te zoeken bij ons, mochten een sticker op de klassenbloem plakken, wanneer ze dit wel goed wisten op te lossen. Dit was wel heel erg moeilijk, want je moet veel meer letten op deze kinderen wanneer ze in een conflict zijn.

Interviewer: Welke versterking vond je moeilijk om in te passen?

A1:

- Een seintje geven net voordat het kind zich in een situatie bevindt waarbij impulsen beheerst moeten worden
Dat is soms nog wel lastig, vooral als het er zoveel zijn, want je hebt echt niet altijd alles in de gaten wat er gebeurt.

Interviewer: Door welke versterkingen ben je nu bewuster gaan handelen?

A1:

- Laten herhalen wat er net gezegd is
Ja daar ben ik me wel bewust van geworden en die bewustwording zorgt er natuurlijk dan ook weer voor dat je er naar gaat handelen.
- Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden

Ik heb dat eigenlijk bijna niet gedaan, want het zit zo in mijn systeem om de timer alleen te gebruiken voor het opruimen, maar die zit nog niet in mijn systeem om aan te geven hoe lang de werktijd is voor een individu. Er waren er twee die waren zo lang bezig en daar heb ik wel de timer bij gezet. Deze kinderen hadden het dan ook wel netjes op tijd af.

Interviewer: Bij welke executieve functie merk je het meest verschil bij de kinderen uit groep 2?

A1:

- Werkgeheugen (Laten herhalen wat er net gezegd is)
Kijk bij dat stukje herhalen. De eerste keer vroeg ik het en toen was het echt zo van: huh? Ja dat weet ik niet wat ze heeft gezegd. Dus dan word je er eerst zelf heel bewust van, maar als je dat op een gegeven moment vaker doet, dan merk je ook wel dat er een paar van die dromertjes die het eerst niet hadden meegekregen, het nu wel mee hadden gekregen. Je bereikt niet de hele klas, want er zijn er altijd wel bij zelfs na drie keer herhalen komt het nog niet binnen. Maar ik merk wel een positief effect al is het niet groot.
- Reactie-inhibitie (Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing)
Kijk als je bij die jongen uit groep 2 heel duidelijk naar hem bent, dan zie je ook wel dat hij de rest van de dag een stuk tammer is. Want dat vind hij echt helemaal niet tof om op de gang te staan, want hij wil het zo dolgraag goed doen, maar het lukt hem gewoon niet altijd. Dus bij zo'n jongens van groep 2, als je zo'n voorval op een moment heb. Dan heeft dat wel weer meteen effect voor de rest van de dag of de rest van de week. Het verschil doet zich helemaal niet zoveel voor, maar je merkt het wel als je het toepast.

Interview 2 met A2 na de interventies

Interviewer: Welke versterking(en) uit mijn plan heb je het meest toegepast?

A2:

- Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen
Op de maandagochtend ben ik gaan bespreken wat de regels ook al weer waren en hoe ze zich daar bij moesten gedragen. Ik liet weten dat ik van ze verwachtte; dat ze in de kring op hun stoel bleven zitten, hun vinger opstaken als ze iets wilde zeggen etc.
- Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing
En hier heb ik duidelijke consequenties aan verbonden. We hebben het met z'n allen besproken, dat is de eerste keer, wanneer ze niet het gewenste gedrag laten zien krijgen ze een waarschuwing om hen eraan te herinneren wat de afspraken zijn. Maar wanneer ze dit weer lieten zien konden ze buiten de kring gaan zitten.
- Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken
We hebben de kinderen een beloningssysteem gegeven om een conflict zelf op te lossen. Alle kinderen waren hier verantwoordelijk voor. Wanneer ze het conflict zelf wisten op te lossen of naar de juf kwamen voor hulp en het dan wisten op te lossen mochten ze een sticker plakken. Ik heb vooral stickers gegeven aan kinderen die naar mij kwamen voor hulp, of wanneer meerdere kinderen zeiden dat een ruzie was opgelost. Want ik moet eerlijk zeggen dat ik het niet altijd in de gaten kon houden.
- Herinneren aan het einddoel
Ik zorg ervoor dat ik bij elke kringactiviteit aangeef waarom dit belangrijk is om te leren, maar ook bij alle werkjes die de kinderen moeten maken zeg ik waarom het belangrijk is. Bijvoorbeeld bij het werkje van deze week moesten ze die doen om het knippen te verbeteren.

Interviewer: Welke versterking vond je moeilijk om in te passen?

A2:

- Kleiner maken van grote taken
Alle taakjes die de kinderen bij ons krijgen staan al vast en meestal kunnen die niet kleiner gemaakt worden. Ik heb het wel zo gedaan, dat ik tegen een kind gezegd heb, die het taakje echt niet wilde maken, dat hij vandaag een stukje zou doen en morgen de rest. Maar als ik dit op een andere manier zou moeten doen dan zou ik niet weten hoe.
- Aantrekkelijker maken van de taak
Ik heb het wel zoveel mogelijk proberen te doen, maar het is bijna het eind van het schooljaar en dat is altijd zo druk. Dus het is er niet heel veel van gekomen. Ik heb wel elke dag geprobeerd om een kringactiviteit wat bewegelijker te maken, zodat iedereen tegelijk bezig kon zijn.

Interviewer: Door welke versterkingen ben je nu bewuster gaan handelen?

A2:

- Herinneren aan het einddoel
Je hebt op de PABO geleerd het doel altijd voorafgaand aan de les tegen de kinderen te zeggen. In het begin van het jaar deed ik dit dan ook nog vaker, maar naar verloop van tijd is

dit er weer een beetje uitgegaan. Dus ik vind het heel fijn om weer even met de neus op de feiten te worden gedrukt, dat dit heel belangrijk is.

- Praten over situaties waarbij problemen met impulsbeheersing voor kunnen komen
De regels bespreek je natuurlijk vooral in het begin van het jaar weer, maar doordat ik dit nu weer wat vaker gedaan heb, merk ik wel dat de kinderen dit echt nodig hebben. Er komen telkens weer andere kinderen bij die de regels niet kennen en deze dus ook niet zo volgens als afgesproken. Wat voor verwarring bij de andere kinderen kan zorgen, pietje doet dit ook, dan kan ik dat misschien ook wel doen. Ook weten de nieuwe kinderen niet wat de consequenties zijn. Wanneer dit vaker besproken wordt, kunnen de oudere kinderen de jongere kinderen hier ook op aanspreken.

Interviewer: Bij welke executieve functie merk je het meest verschil bij de kinderen uit groep 2?

A2:

- Doelgericht doorzettingsvermogen (Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken)
Alle kinderen voelen zich nu veel meer verantwoordelijk voor het goed oplossen van een ruzie. Ik heb het idee dat de kinderen die voorheen al goed ruzies op konden lossen, de ruzies voor de anderen oplossen. Maar ik denk dat de kinderen die hier wel moeite mee hebben, nu leren hoe ze conflicten moeten oplossen. Zij komen nu ook steeds vaker (zonder kinderen die ruzies al goed op kunnen lossen) langs om samen met mij een conflict uit te praten. Zoals T die kwam voorheen nooit om conflicten op te lossen, hij loste het allemaal zelf wel op door boos te worden of door te slaan. Het verschil is niet heel groot, maar het is er wel.
- Reactie-inhibitie (Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing)
Ik merk dat ik nog steeds wel vaak de eerste waarschuwing moet geven, maar dan weten ze wel dat het ook echt klaar is.

Bijlage 14: Labels interviews na interventies

Het meest toegepaste versterkingen	Doelgericht doorzettingsvermogen	Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken	We hebben een klassendoel gemaakt voor het oplossen van conflicten. Kinderen die conflicten niet wisten op te lossen, of door er zelf over te spreken of door hulp te zoeken bij ons, mochten een sticker op de klassenbloem plakken, wanneer ze dit wel goed wisten op te lossen. Dit was wel heel erg moeilijk, want je moet veel meer letten op deze kinderen wanneer ze in een conflict zijn.
			We hebben de kinderen een beloningssysteem gegeven om een conflict zelf op te lossen. Alle kinderen waren hier verantwoordelijk voor. Wanneer ze het conflict zelf wisten op te lossen of naar de juf kwamen voor hulp en het dan wisten op te lossen mochten ze een sticker plakken. Ik heb vooral stickers gegeven aan kinderen die naar mij kwamen voor hulp, of wanneer meerdere kinderen zeiden dat een ruzie was opgelost. Want ik moet eerlijk zeggen dat ik het niet altijd in de gaten kon houden.
		Herinneren aan het einddoel	Ik zorg ervoor dat ik bij elke kringactiviteit aangeef waarom dit belangrijk is om te leren, maar ook bij alle werkjes die de kinderen moeten maken zeg ik waarom het belangrijk is. Bijvoorbeeld bij het werkje van deze week moesten ze die doen om het knippen te verbeteren.
	Reactie-inhibitie	Duidelijke consequenties verbinden aan slechte impulsbeheersing	Een jongen uit groep twee die is heel enthousiast, maar die kent zijn rem dan ook niet. Een keer vind ik dat dan prima en dan zeg ik: Goh zou je dit en dit even willen doen. Er gebeurde niks, ik zeg: dit was de laatste keer dat ik heb gewaarschuwd. De volgende keer kun je je stoel pakken en even op de gang zitten. Die keer kwam ook dus daar heb ik heb dan ook meteen op de gang gestuurd en naderhand nog even teruggekoppeld. Die dag was er nog een voorbeeld, dat ik dacht van: ik ga ook niet meer lopen aanmodderen, want ze zijn voortaan pittig in de klas. Maar het is niet zo van daar zijn we, dat is iets wat op lange termijn zal zijn. En hier heb ik duidelijke consequenties aan verbonden. We hebben het met z'n allen besproken, dat is de eerste keer, wanneer ze niet het gewenste gedrag laten zien krijgen ze een waarschuwing om hen eraan te herinneren wat de afspraken zijn. Maar wanneer ze dit

			weer lieten zien konden ze buiten de kring gaan zitten.
		Praten over situaties waarbij problemen met impuls-beheersing voor kunnen komen	Op de maandagochtend ben ik gaan bespreken wat de regels ook al weer waren en hoe ze zich daar bij moesten gedragen. Ik liet weten dat ik van ze verwachtte; dat ze in de kring op hun stoel bleven zitten, hun vinger opstaken als ze iets wilde zeggen etc.
	Taakinitiatie	Kleiner maken van grote taken	Dat heb ik wel gedaan met het schrijven van groep 2. Dan zie je er gewoon een aantal die kost het zoveel kruim en die moeten er zoveel voor doen voordat ze dat voor elkaar krijgen. Dan zeg ik wel: jij maakt alleen dit stukje en een ander maakt het hele stukje dus daarin ben ik wel aan het kijken hoe ik het aanpas. Het gaat niet om de hoeveelheid, het gaat erom dat ze het kunnen.
	Werkgeheugen	Laten herhalen wat er net gezegd is	Heb ik wel meerdere keren toegepast en dan kom je er eigenlijk pas achter hoe snel je er vanuit gaat dat een kind het eigenlijk maar begrijpt. Want dan zeg je: Wat had ik ook al weer gezegd en wat moesten we ook al weer doen? Dan zie je echt maar een vinger.
Moeilijk om in te passen	Reactie-inhibitie	Een seintje geven net voordat het kind zich in een situatie bevindt waarbij impulsen beheerst moeten worden	Dat is soms nog wel lastig, vooral als het er zoveel zijn, want je hebt echt niet altijd alles in de gaten wat er gebeurt.
	Taakinitiatie	Kleiner maken van grote taken	Alle taakjes die de kinderen bij ons krijgen staan al vast en meestal kunnen die niet kleiner gemaakt worden. Ik heb het wel zo gedaan, dat ik tegen een kind gezegd heb, die het taakje echt niet wilde maken, dat hij vandaag een stukje zou doen en morgen de rest. Maar als ik dit op een andere manier zou moeten doen dan zou ik niet weten hoe.
	Volgehouden aandacht	Aantrekkelijker maken van de taak	Ik heb het wel zoveel mogelijk proberen te doen, maar het is bijna het eind van het schooljaar en dat is altijd zo druk. Dus het is er niet heel veel van gekomen. Ik heb wel elke dag geprobeerd om een kringactiviteit wat bewegelijker te maken, zodat iedereen tegelijk bezig kon zijn.

Bewuster geworden	Doelgericht doorzettingsvermogen	Herinneren aan het einddoel	Je hebt op de PABO geleerd het doel altijd voorafgaand aan de les tegen de kinderen te zeggen. In het begin van het jaar deed ik dit dan ook nog vaker, maar naar verloop van tijd is dit er weer een beetje uitgegaan. Dus ik vind het heel fijn om weer even met de neus op de feiten te worden gedrukt, dat dit heel belangrijk is.
	Reactie-inhibitie	Praten over situaties waarbij problemen met impuls-beheersing voor kunnen komen	De regels bespreek je natuurlijk vooral in het begin van het jaar weer, maar doordat ik dit nu weer wat vaker gedaan heb, merk ik wel dat de kinderen dit echt nodig hebben. Er komen telkens weer andere kinderen bij die de regels niet kennen en deze dus ook niet zo volgens als afgesproken. Wat voor verwarring bij de andere kinderen kan zorgen, pietje doet dit ook, dan kan ik dat misschien ook wel doen. Ook weten de nieuwe kinderen niet wat de consequenties zijn. Wanneer dit vaker besproken wordt, kunnen de oudere kinderen de jongere kinderen hier ook op aanspreken.
	Volgehouden aandacht	Gebruik maken van een timer waarop de tijdsverloop zichtbaar gemaakt kan worden	Ik heb dat eigenlijk bijna niet gedaan, want het zit zo in mijn systeem om de timer alleen te gebruiken voor het opruimen, maar die zit nog niet in mijn systeem om aan te geven hoe lang de werktijd is voor een individu. Er waren er twee die waren zo lang bezig en daar heb ik wel de timer bij gezet. Deze kinderen hadden het dan ook wel netjes op tijd af.
	Werkgeheugen	Laten herhalen wat er net gezegd is	Ja daar ben ik me wel bewust van geworden en die bewustwording zorgt er natuurlijk dan ook weer voor dat je er naar gaat handelen.
Meeste verschil	Doelgericht doorzettingsvermogen	Beginnen met korte taken, waarbij het doel direct zichtbaar is door een klassendoel te maken	Alle kinderen voelen zich nu veel meer verantwoordelijk voor het goed oplossen van een ruzie. Ik heb het idee dat de kinderen die voorheen al goed ruzies op konden lossen, de ruzies voor de anderen oplossen. Maar ik denk dat de kinderen die hier wel moeite mee hebben, nu leren hoe ze conflicten moeten oplossen. Zij komen nu ook steeds vaker (zonder kinderen die ruzies al goed op kunnen lossen) langs om samen met mij een conflict uit te praten. Zoals T die kwam voorheen nooit om conflicten op te lossen, hij loste het allemaal zelf wel op door boos te worden of door te slaan. Het verschil is niet heel groot, maar het is er wel.
	Reactie-inhibitie	Duidelijke consequenties verbinden aan	Ik merk dat ik nog steeds wel vaak de eerste waarschuwing moet geven, maar dan weten ze wel dat het ook echt klaar is.

		slechte impuls-beheersing	Kijk als je bij die jongen uit groep 2 heel duidelijk naar hem bent, dan zie je ook wel dat hij de rest van de dag een stuk tammer is. Want dat vind hij echt helemaal niet tof om op de gang te staan, want hij wil het zo dolgraag goed doen, maar het lukt hem gewoon niet altijd. Dus bij zo'n jongens van groep 2, als je zo'n voorval op een moment heb. Dan heeft dat wel weer meteen effect voor de rest van de dag of de rest van de week. Het verschil doet zich helemaal niet zoveel voor, maar je merkt het wel als je het toepast.
	Werkgeheugen	Laten herhalen wat er net gezegd is	De eerste keer vroeg ik het en toen was het echt zo van: huh? Ja dat weet ik niet wat ze heeft gezegd. Dus dan word je er eerst zelf heel bewust van, maar als je dat op een gegeven moment vaker doet, dan merk je ook wel dat er een paar van die dromertjes die het eerst niet hadden meegekregen, het nu wel mee hadden gekregen. Je bereikt niet de hele klas, want er zijn er altijd wel bij zelfs na drie keer herhalen komt het nog niet binnen. Maar ik merk wel een positief effect al is het niet groot.