

INHOUD

INLEIDING	9
HOOFDSTUK 1. ANALYSE EN INTERPRETATIE VAN WERKHOUING	11
1.1 Wat is een werkhoudingsprobleem?	11
1.2 Het meten van werkhouding	11
1.3 Analyse van werkhouding	13
1.3.1 Fase 1	14
1.3.2 Fase 2	14
1.3.3 Fase 3	15
1.3.4 Fase 4	16
1.4 Interpretatie van werkhouding vanuit beïnvloedende factoren	16
1.4.1 Factoren in de persoon zelf	17
1.4.2 Factoren in de omgeving	20
1.5 Werkhouding en cognitieve stijl	25
1.5.1 Concentratie	26
1.5.2 Impulsieve werkhouding	27
1.5.3 Weinig analytisch werken	28
1.5.4 Weinig zelfstandig werken	28
1.5.5 Werktempo: te snel of te traag	28
1.5.6 Onregelmatig werkritme	29
1.5.7 Weinig zelfcontrole	29
HOOFDSTUK 2. WERKHOUING BIJ KINDEREN EN JONGEREN MET AD(H)D	31
2.1 De term 'AD(H)D'	31
2.2 Subtypes	32
2.3 Stoornis tegenover problemen	33
2.4 Kenmerken van een persoon met AD(H)D	34
2.4.1 Symptomen	34
2.4.2 Concrete werkhoudingsproblemen bij de drie vormen van aandacht	35
2.4.3 Hyperactiviteit is een continuüm: van minder naar meer	38
2.5 Diagnostische kenmerken van het jonge kind met AD(H)D	38
2.5.1 Anamnestiche gegevens	38
2.5.2 Testgegevens	43
2.5.3 Observatiegegevens	44
2.6 Kenmerken van de jongere met AD(H)D	47
2.6.1 Kenmerken van ADHD bij een jongere	50
2.6.2 Begeleiding van de jongere met AD(H)D	57

HOOFDSTUK 3. WERKHOUDINGSPROBLEMEN BIJ KINDEREN EN JONGEREN MET ANDERE PROBLEMATIEKEN	61
3.1 Kinderen en jongeren met een leerstoornis	61
3.2 Kinderen en jongeren met faalangst en een gebrek aan zelfvertrouwen	63
3.3 Kinderen en jongeren met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid	63
3.4 Kinderen met autisme of autistiforme kenmerken	64
3.5 Werkhoudingsproblemen door bijzondere sociaal-emotionele gebeurtenissen, in combinatie met hoogsensitiviteit	64
HOOFDSTUK 4. BEGELEIDING VAN KINDEREN EN JONGEREN MET WERKHOUDINGSPROBLEMEN	67
4.1 Basisprincipes	67
4.1.1 Structuur	67
4.1.2 Geduld	70
4.2 Concrete aanpak vanuit de praktijk	71
4.3 Schematische voorstelling van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum	72
FASE 1. 'WAT MOET IK DOEN?'	73
1. De voorbereidende fasen voor jonge kinderen	75
1.1 Algemene houding en respect	76
1.2 Nauwkeurige kijk- en luisterhouding	77
1.3 Verkennen en probleembesef	81
1.4 Geheugen en geheugenstrategieën	84
2. Het verkennen van de opdracht	88
2.1 Enkelvoudige opdrachten	88
2.2 Deelopdrachten	92
2.3 Probleembesef	95
2.4 Link naar schoolse taken	95
3. Het verkennen van de leerstof (leerstof inprenten)	96
3.1 Verkennen van de leerstof	97
3.2 De structuur markeren	97
3.3 Kernwoorden aanduiden	97
FASE 2. 'HOE GA IK DAT DOEN?'	99
1. Voorbereiding van het echte plannen: planning in actie	101
2. Voorbereiding van de opdracht	106
2.1 Oplossingswegen herinneren	106
2.2 Zoeken naar een nieuwe oplossingsstrategie	107
2.3 Specifieke oplossingswijzen	112
2.4 Link naar schoolse taken	117
3. De leerstof op een persoonlijke manier verwerken	119
3.1 Verwerken met een samenvatting	119
3.2 Verwerken met een schema	119
3.3 Verwerken met een tabel	120

FASE 3. 'IK DOE MIJN WERK'	121
1. Het uitvoeren van de opdracht	123
1.1 Het samenwerken van de drie eerste beertjes	123
1.2 Aandachtspunten	124
1.3 Werken met beloningssystemen	125
2. Het instuderen van de leerstof	133
2.1 Onthoudstrategieën	134
2.2 Een persoonlijke manier om te onthouden	136
FASE 4. 'IK KIJK NA: WAT VIND IK ERVAN?'	137
1. Het controleren van de opdracht	139
1.1 De evaluatie achteraf	139
1.2 De monitorfunctie	141
1.3 Reflexieve stijl, generalisatie, hervul	142
2. Het controleren van de leerstof	144
HOOFDSTUK 5. PARTICIPATIE VAN OUDERS BIJ DE BEGELEIDING VAN WERKHOUDINGSPROBLEMEN	147
5.1 De ouderrol in de schoolloopbaan van hun kind of jongere	147
5.2 Het begeleiden van huiswerk en het voorbereiden van toetsen en examens bij een kind of een jongere	149
5.2.1 Fase 1: verkennen van de opdracht of van de leerstof	149
5.2.2 Fase 2: zoeken naar de manier waarop de opdracht uitgevoerd moet worden of het verwerken van de leerstof	150
5.2.3 Fase 3: het uitvoeren van de opdracht of het memoriseren van de leerstof	151
5.2.4 Fase 4: controleren, zowel een opdracht nakijken als controleren of je je les wel kent	152
5.3 Ouderbegeleiding bij speciale problematieken	152
5.3.1 Kinderen met AD(H)D	153
5.3.2 Kinderen met een leerstoornis	154
5.3.3 Kinderen en jongeren met faalangst, weinig zelfvertrouwen, een laag zelfbeeld, een grote onzekerheid, die ondermijnend zijn bij het uitvoeren van taken en examens	155
5.3.4 Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid	156
5.4 Spelend omgaan met je kinderen	157
HOOFDSTUK 6. AANDACHTS- EN WERKHOUDINGSPROBLEMEN BIJ KINDEREN EN JONGEREN: DE WERKMAP	159
6.1 Concentratie- en nauwkeurigheidsoefeningen onder het thema 'oog-handcoördinatie'	159
6.2 Concentratie- en nauwkeurigheidsoefeningen onder het thema 'visuele waarneming'	160
6.3 Concentratie- en nauwkeurigheidsoefeningen onder het thema 'figuur-achtergrond'	160

6.4	Concentratie- en nauwkeurigheidsoefeningen onder het thema 'logisch redeneren'	160
6.5	Concentratie- en nauwkeurigheidsoefeningen onder het thema 'decoderen'	161
6.6	Creatief zijn is de boodschap!	161

BIBLIOGRAFIE

163

ANALYSE EN INTERPRETATIE VAN WERKHOUDING

1.1 WAT IS EEN WERKHOUDINGSPROBLEEM?

Algemeen kunnen we werkhouding omschrijven als een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van negatieve invloed spreken we dus van werkhoudingsproblemen.

Een kind of jongere met problemen uit dat in zijn gedrag. Sommige probleemgedragingen zijn uiterlijk zichtbaar.

VOORBEELDEN

- Het kind of de jongere begint niet te werken.
- Hij is al begonnen nog voor de instructie helemaal gegeven is.
- Hij prutst met schrijfgierief terwijl de instructie gegeven wordt.
- Hij stopt met werken en begint rond te kijken.
- Hij werkt zijn oefening niet systematisch af en slaat stukken over.
- Hij kijkt zijn werk niet na.
- ...



Er is ook gedrag dat we niet kunnen zien. Dat speelt zich af op het niveau van het denken. We spreken hier van denkgedrag.

VOORBEELDEN

- Het kind of de jongere droomt weg, is afgeleid, denkt aan iets anders dan aan de taak.
- Hij voert de taak uit zonder vooropgesteld plan en dus zonder systematiek (*trial and error*).
- Hij maakt geen terugkoppeling naar de gestelde opdracht.
- Hij stopt met werken en begint rond te kijken.
- ...



1.2 HET METEN VAN WERKHOUDING

Wanneer we inzicht willen krijgen in de werkhouding van een persoon, kunnen we ons niet baseren op genormeerde tests. We moeten dus het gedrag van de persoon observeren. Het 'meten' van werkhouding krijgt daardoor een subjectief karakter: wat zien we precies en hoe

benoemen en interpreteren we dat? Zou iedere betrokkene het geobserveerde gedrag op dezelfde manier benoemen en interpreteren?

Het observeren van werkhouding houdt een aantal moeilijkheden in:

- › denkgedrag is niet altijd zichtbaar;
- › de interpretatie hangt af van verschillende factoren;
- › gedrag kan pas als probleemgedrag benoemd worden als dat bij een persoon regelmatig en in verschillende taaksituaties voorkomt.

Voor het niet-zichtbare gedrag kunnen we ons behelpen met het **bevragen** van het gedrag. Hiermee wordt bedoeld dat we aan de persoon vragen hoe hij deze taak uitgevoerd heeft, welke denkstappen hij gezet heeft, hoe het kwam dat hij hier niet meer verder kon, enzovoort.

VOORBEELD



Een kind schrijft $62 - 18 = 40$.

Het antwoord is fout. Dat kan verschillende redenen hebben. Het kind heeft misschien gegokt of gewoon een telfout gemaakt. Wanneer je aan het kind vraagt hoe het tot die oplossing is gekomen, krijg je een beeld van zijn denkgedrag.

Het kind zegt: $60 - 10 = 50 - 8 = 42 - 2 = 40$.

Hiermee weet je dat het kind niet gegokt heeft en ook geen telfout gemaakt heeft. Het kind heeft wel degelijk gezocht naar een oplossingsmethode, maar heeft de rekenregel fout toegepast.

Vragen naar het denkgedrag geeft ons dus meer informatie dan enkel het zichtbare gedrag observeren. Observeren en bevragen van gedrag is een tijdrovende bezigheid. Er is ook zoveel te zien, maar is alles wel even relevant?

Wie individueel kinderen en jongeren begeleidt, beschikt bovendien niet over alle informatie. Een kind gedraagt zich soms anders in een groep (klas) of thuis (bij het huiswerk) dan in een individuele sessie. Om onze beperkte observatiegegevens aan te vullen, zullen we ook navraag doen bij de leerkracht en bij de ouders.

Vaak zien we dan dat probleemgedrag weergegeven wordt in algemene en vage bewoordingen. Ze proberen aan het geobserveerde gedrag een verklaring te geven, het te benoemen vanuit de eigen ervaring: 'dat heb ik al eens eerder gezien'. Zo krijgt een persoon een etiket opgekleefd, dat eigenlijk een interpretatie inhoudt van het geobserveerde gedrag.

Die interpretatie vormt een obstakel bij het observeren van (werk)gedrag. Een bepaald gedrag kan veroorzaakt worden door verschillende factoren. Afhankelijk van welke beïnvloedende factor we voor ogen hebben, kan eenzelfde gedrag toch verschillend geïnterpreteerd en dus benoemd worden.



VOORBEELD



Je ziet een kind naar zijn blad staren en niet verder werken. Het kan bijvoorbeeld zijn dat:

- het kind de opdracht niet gehoord heeft (aandacht);
- hij de opdracht niet begrepen heeft (mogelijkheden);
- hij droomt (emotionele gebeurtenis);
- hij toch nadenkt (taakgericht, maar niet duidelijk zichtbaar);
- hij vastzit en niet meer verder kan (onzekerheid, faalangst, beperkte mogelijkheden).

Gedrag observeren en daaruit probleemgedrag halen, is niet gemakkelijk. Menselijk gedrag is niet lineair: er is niet één oorzaak voor een bepaald gedrag. We proberen daarom te werk te gaan op een wetenschappelijk verantwoorde manier. Ons doel is namelijk werkhoudingsproblemen te ontdekken en daar dan ook nog iets aan te doen. We noemen dat behandelingsgerichte observatie. Met dat doel voor ogen is het belangrijk probleemgedrag zo objectief mogelijk te observeren, nauwkeurig te analyseren op zijn oorzaken en juist te interpreteren. Een verkeerde begeleidingsvorm zou immers meer kwaad dan goed kunnen doen.

VOORBEELD



Je ziet een kind dat niet voortwerkt, stopt, rondkijkt en afgeleid is. Je denkt aan een werkhoudingsprobleem gebaseerd op een concentratietekort. Je wilt dat kind helpen door het te stimuleren met een beloningsprogramma.

Maar het kan zijn dat het kind de leerinhoud niet begrepen heeft door beperkte mogelijkheden. Dan helpt je beloningsprogramma niet. Het kan ook zijn dat het kind al overgestimuleerd wordt om te presteren en daardoor faalangst ontwikkeld heeft. Dan kan je beloningsprogramma dat probleem misschien zelfs vergroten.

1.3 ANALYSE VAN WERKHOUDING

Omdat de methode van Meichenbaum, waarop we ons baseren bij de begeleiding van werkhoudingsproblemen, verloopt in **vier fasen**, is het handig om onze observatiegegevens ook in te delen volgens deze vier fasen:

1. de fase waarin de instructie gegeven wordt;
2. de fase waarin het kind of de jongere nadenkt over de oplossingsstrategie;
3. de fase waarin het kind of de jongere de taak concreet uitvoert;
4. de fase waarin het kind of de jongere zijn werk evalueert.

Het is belangrijk om bij het verzamelen van observatiegegevens zo objectief mogelijk het gedrag te beschrijven. Te snel interpreteren leidt tot informatieverlies.

VOORBEELD



Je kunt beter schrijven 'het kind kijkt rond, prutst aan schrijfgerief, praat met buur' dan noteren 'het kind luistert niet'.

Wat kan er misgaan in deze vier fasen? Welk gedrag kunnen we zien dat kan leiden tot werkhoudingsproblemen? We geven enkele voorbeelden, ingedeeld per fase.

1.3.1 FASE 1

Terwijl de instructie gegeven wordt:

- › loopt het kind van zijn plaats;
- › kijkt het om zich heen;
- › zoekt het in zijn boekentas naar materiaal;
- › prutst het met schrijfgerief;
- › is het al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten;
- › praat het met andere kinderen.

Sommige kinderen of jongeren zijn in staat om toch te luisteren naar de opdracht, ook al zijn ze duidelijk zichtbaar met iets anders bezig. In dat geval spreken we wel van niet-taakgericht gedrag, maar hoeft het nog geen werkhoudingsprobleem te zijn.

Wanneer we eenmalig probleemgedrag zien bij een kind of jongere, hoeven we ons nog geen zorgen te maken. Pas wanneer we dat gedrag systematisch, in verschillende situaties, zien en van ouders of andere leerkrachten hetzelfde verhaal horen, kunnen we op het niveau van deze eerste fase spreken van een werkhoudingsprobleem.

1.3.2 FASE 2

Wanneer de instructie gegeven is, zien we:

- › dat het kind of de jongere onmiddellijk van start gaat zonder er vooraf even over na te denken;
- › dat hij helemaal niet begint, treuzelt, rondkijkt;
- › dat hij vraagt wat hij eigenlijk moet doen;
- › dat hij bevestiging vraagt van details uit de instructie ('moet dat in het rood?').

Het is uiteraard niet verkeerd wanneer een kind, na de instructie beluisterd te hebben, onmiddellijk aan de oplossing begint. Sommige taken vragen ook niet veel denkwerk vooraf. Het is pas wanneer het kind direct start en als gevolg daarvan onsystematisch en chaotisch te werk gaat (*trial and error*), dat er in zijn werkhouding iets niet klopt.

Een kind dat na de instructie niet kan beginnen omdat het niet weet wat het moet doen, kan natuurlijk in fase 2 niet op zoek gaan naar de meest geschikte oplossingsstrategie. Het heeft dus een werkhoudingsprobleem op het niveau van fase 1, met een logisch gevolg voor fase 2.

Wat zou het kind of de jongere dan moeten doen voor een goede werkhouding in fase 2? We gaan hier nu kort op in, maar komen er uitgebreid op terug in paragraaf 1.5, *Werkhouding en cognitieve stijl*.

Taakgericht gedrag zou bijvoorbeeld kunnen zijn:

- › de juiste kleurstiften vooraf klaarleggen;
- › even met de vinger de doolhof doorlopen in plaats van met potlood de ene vergissing na de andere te maken;
- › zichzelf afvragen welke bewerkingen er uitgevoerd moeten worden om het vraagstuk op te lossen;
- › een schema maken waarbinnen de oplossing geplaatst zal worden;
- › in zijn ervaring gaan zoeken of hij dit probleem ooit eerder gehad heeft en zich dan afvragen of die oplossingsstrategie hier ook gebruikt kan worden;
- › de verschillende subtaken een nummer geven om een volgorde aan te brengen in de taken.

1.3.3 FASE 3

Het kind of de jongere gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

- › hij start heel snel, vertraagt, stopt, kijkt rond, werkt weer een beetje (onregelmatig werken);
- › hij werkt te snel, onnauwkeurig en slordig;
- › hij slaat delen over;
- › hij werkt niet systematisch van links naar rechts en van boven naar onder;
- › hij vraagt na iedere deeltaak om bevestiging of heeft aanmoediging nodig om verder te werken;
- › hij schrijft wat op, streept het weer door of gomt het uit en raakt zo niet vooruit;
- › hij geeft op;
- › hij werkt zonder plan, zonder sturing, zonder doel;
- › hij had wel een plan maar volgt het niet op.

Ongeacht of het kind wel weet wat het moet doen (fase 1) of een gericht plan heeft hoe het de taak zal uitvoeren (fase 2), kan er dus op het niveau van fase 3 nog veel misgaan. Die aspecten hebben rechtstreeks te maken met de werk- en denkstijl van het kind en bieden ons dus zeer veel informatie.

Niet alleen de werkstijl, maar ook het gehele denkproces is essentieel in de observatie en de analyse. Als leerkracht heb je er meer aan om te weten **hoe** het kind gekomen is tot deze foute redenering dan om te weten dat het 6 op 10 heeft.

Zoals we eerder aanbrachten, is niet elk gedrag uiterlijk waarneembaar. Vooral in fase 3 zullen we het kind vragen naar zijn denkstrategie.

1.3.4 FASE 4

Na het uitvoeren van de taak zien we dat het kind of de jongere als volgt handelt:

- › hij is klaar met zijn taak en stopt;
- › hij is niet zeker van zijn werk en vraagt of het goed is (externe evaluatie);
- › hij vergelijkt zijn oplossing met die van een ander kind en wijzigt zijn eigen oplossing.

Net als bij fase 2 zien we dat ook fase 4 (de evaluatie) meestal overgeslagen wordt. Vaak zijn kinderen en jongeren wel nieuwsgierig naar het resultaat van hun werk (de punten), maar ze laten dat over aan de leerkracht.

Zelfevaluatie is niet eenvoudig. Wanneer we aan kinderen of jongeren vragen om hun werk nog eens na te kijken, 'overlopen' ze de antwoorden even oppervlakkig en veranderen er doorgaans niets meer aan. Zelfevaluatie is bovendien niet alleen een activiteit voor achteraf. Ook tijdens het zoeken naar de juiste oplossingsstrategie (fase 2) of tijdens de uitvoering zelf (fase 3) kan je jezelf voortdurend vragen stellen: 'Is het wel zo?', 'Ben ik nog goed bezig?', 'Oei, ik ben fout'. Dat heeft dan vooral te maken met zelfcontrole en zelfsturing tijdens het oplossen.

Bij het bestuderen van de werkhouding hebben we het kind en de jongere zo objectief mogelijk geobserveerd en de houding geanalyseerd in vier fasen. We hebben gezocht naar probleemgedrag dat zich in verschillende situaties voordoet. We controleren of deze observatiegegevens bevestigd worden door de indrukken van anderen (leerkrachten, ouders...).

1.4 INTERPRETATIE VAN WERKHOUDING VANUIT BEÏNVOEDENDE FACTOREN

Na het verzamelen van gegevens gaan we over tot de interpretatie: we zoeken naar verklaringen voor het werkhoudingsprobleem. Menselijk gedrag wordt beïnvloed door verschillende factoren, die vaak niet los van elkaar staan en elkaar zelfs nog versterken.

De oorzaak van probleemgedrag ligt dus in een voortdurende interactie tussen uitlokkende factoren vanuit de omgeving, maar ook vanuit het kind of de jongere zelf. Die interactie zorgt ervoor dat een bepaald gedrag gesteld wordt, en het resultaat ervan heeft op zijn beurt weer invloed op de uitlokkende factoren.

VOORBEELD

Een kind heeft weinig zelfvertrouwen en krijgt in zijn omgeving ook dikwijls te horen dat het niet goed mee kan. Met dat gegeven in het achterhoofd denkt het kind bij een toets 'Ik kan het toch niet', het spant zich niet volledig in en faalt. Het gevolg is dat het kind er nu nog meer van overtuigd is dat het niets kan.

We kunnen de beïnvloedende factoren globaal verdelen in twee groepen. Het is uiteraard zo dat die opsplitsing (en het benoemen van aparte deelfactoren) artificieel is. In de praktijk