

Opleiding bachelor in de toegepaste psychologie

Bijzondere brussen, bijzondere aandacht.

Een onderzoek naar effectiviteit van psycho-educatie aan broers en zussen bij ADHD, met toevoeging van Teigetje.

Rebecca De Cuyper



Bachelorproef voorgedragen tot het
bekomen van het diploma
Bachelor in de toegepaste
psychologie

Promotor: Dagmar Versmissen
Academiejaar: 2015 - 2016

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt,
op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande
schriftelijke toestemming van de maker.

Opleiding bachelor in de toegepaste psychologie

Bijzondere brussen, bijzondere aandacht.

Een onderzoek naar effectiviteit van psycho-educatie aan broers en zussen bij ADHD, met toevoeging van Teigetje.

Rebecca De Cuyper

Bachelorproef voorgedragen tot het
bekomen van het diploma
Bachelor in de toegepaste
psychologie

Promotor: Dagmar Versmissen
Academiejaar: 2015 - 2016

Voorwoord

Dit werk is het eindresultaat van bloed, zweet en tranen. Een eindresultaat waar ik trots op ben en verheugd ben dat het voor u ligt.

Al van kleins af aan kwam ik in contact met de creaties van Disney. De personages van Disney-films weerklonken door de woonkamer. Een Disney-film bekijken gaf mij een gevoel van rust. Deze rust werd onderbroken door de speelsheid en het enthousiasme van mijn jongere broer. Op vroege leeftijd werd bij hem de diagnose ADHD vastgesteld. Nu, jaren later, ben ik nog steeds een zus van een jongen met ADHD.

Een jaar geleden kreeg ik de opdracht een onderwerp te kiezen voor een werk dat de afsluiting van de Bachelor Toegepaste Psychologie betekent. Uit interesse naar ADHD ging ik op zoek naar psycho-educatieprogramma's om broers en zussen te ondersteunen. Al snel voelde ik mij genoodzaakt om de eerste stappen te zetten binnen dit domein.

Met behulp van dit voorwoord zou ik graag iedereen persoonlijk willen bedanken die er mede voor gezorgd heeft deze bachelorproef te realiseren. Als eerste gaat mijn dank uit naar mijn promotor, Mevr. Dagmar Versmissen, voor het formuleren van richtlijnen, tips en kritische bedenkingen gedurende het hele traject. In tweede instantie wens ik dank te uiten aan mijn vervangend promotor, Mevr. Sharon Stuer, voor het geven van uitgebreide en constructieve feedback. Een speciale dank gaat uit naar de deelnemende jongens en meisjes. Zonder hun bijdrage was dit onderzoek immers niet mogelijk geweest. Ten laatste wil ik graag besluiten met een grote bedanking aan de mensen die het nauwst aan het hart liggen. Mijn mama dank ik voor haar geduld, onvoorwaardelijke steun en het meermaals nalezen van dit werk. En tenslotte wil ik mijn andere familieleden bedanken voor het steentje dat elk van hen heeft bijgedragen aan deze Bachelorproef.

Rebecca De Cuyper
Schelle
13 april 2016

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek was om het nut van psycho-educatie aan brussen over ADHD na te gaan. In dit onderzoek werd gewerkt met een samengestelde vragenlijst die berustte op de Session Rating Scale met vier subschalen, zijnde Relatie, Onderwerp, Werkwijze en Algeheel. Deze werd aangevuld met twee kennisitems over ADHD en drie attitude-items ten opzichte van ADHD. Het psycho-educatieprogramma bestond uit een voorleesboek en een werkboek, met toevoeging van het Disney-figuur Teigetje als metafoor. Zowel vóór als na de psycho-educatie vond een vragenlijstmeting plaats. De steekproef bestond uit acht deelnemende jongens en meisjes tussen vijf en 12 jaar, elk met een broer of zus waarbij de diagnose ADHD is vastgesteld.

In huidig onderzoek was er sprake van één onderzoeksvraag, namelijk "Wat is het nut van psycho-educatie bij broers en/of zussen bij ADHD?". Deze werd onderverdeeld in drie hypothesen. Ten eerste werd gepeild naar het plaatsvinden van een kennis- en/of attitudeverhoging na het volgen van psycho-educatie. In tweede instantie werd onderzocht hoe de deelnemers het psycho-educatieprogramma ervaarden. Als laatste werd nagegaan wat de meerwaarde is van de toevoeging van een metafoor in een psycho-educatieprogramma. Uit de resultaten blijkt dat er een significante kennisverhoging optreedt na het krijgen van psycho-educatie. Er vond geen attitudinale verandering plaats. De deelnemers beoordeelden het psycho-educatieprogramma en de toevoeging van een metafoor als positief. Psycho-educatie heeft aldus gunstige effecten, waarbij de toevoeging van een metafoor een extra dimensie geeft. Aansluitend met literatuur stelt dit onderzoek voorop dat het van groot belang is om brussen te betrekken in de ondersteuning van ADHD.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting.....	2
Lijst met tabellen.....	5
Lijst met figuren.....	5
Lijst met bijlagen.....	5
1 Inleiding en probleemstelling	6
2 Theoretisch kader.....	7
2.1 Het gebruik van metaforen en verhalen	7
2.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder.....	8
2.2.1 Wat is ADHD?.....	8
2.2.2 ADHD binnen het gezin.....	11
2.2.3 Wat werkt bij ADHD?	12
2.2.4 Disney: Teigetje.....	13
2.3 Psycho-educatie.....	15
3 Huidig onderzoek.....	17
4 Methode.....	19
4.1 De deelnemers.....	19
4.2 Het gehanteerde materiaal.....	19
4.2.1 Het voorleesboek.....	19
4.2.2 Het werkboek.....	21
4.2.3 Praatplaten.....	22
4.2.4 Vragenlijst.....	22
4.3 De procedure.....	25
4.4 De gehanteerde data-analysetechnieken.....	26
5 Resultaten	28
5.1 Beschrijvende statistiek.....	28
5.2 Verklarende statistiek: toetsing van hypothesen en onderzoeksvraag	29
6 Discussie	34
6.1 Bespreking en interpretatie van de onderzoeksresultaten.....	35

6.1.1	Hypothese 1: Er worden verschillen verwacht in kennis en attitude vóór en na de psycho-educatie.....	35
6.1.2	Hypothese 2: Er wordt verwacht dat de beleving van een psycho-educatieprogramma als positief wordt beoordeeld	36
6.1.3	Hypothese 3: Er wordt verwacht dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zal bieden binnen het psycho-educatieprogramma	36
6.2	Sterktes en beperkingen huidig onderzoek.....	37
6.3	Suggesties voor vervolgonderzoek.....	39
6.4	Implicaties voor praktijk.....	41
6.5	Algemene conclusie	43
	Referenties	45
	Bijlagen	I

Lijst met tabellen

<i>Tabel 1 Absolute scores van de gehanteerde vragenlijst per deelnemer</i>	<i>28</i>
<i>Tabel 2 Gemiddelden en standaarddeviaties van brussen (N = 8) op de SRS (Session Rating Scale).</i>	<i>31</i>
<i>Tabel 3 Beoordeling op de toevoeging van de metafoor Teigetje</i>	<i>32</i>

Lijst met figuren

<i>Figuur 1: Positie van ADHD binnen de classificatie van DSM-5 (Janssens, 2014)....</i>	<i>9</i>
<i>Figuur 2: Drie presentaties van ADHD (Janssens, 2014).</i>	<i>10</i>
<i>Figuur 3: Voorbeeld item uit Children's Session Rating Scale.....</i>	<i>23</i>
<i>Figuur 4: Voorbeeld kennis- en attitude-items uit gehanteerde vragenlijst.</i>	<i>24</i>
<i>Figuur 5: Beoordeling van brussen op de verschillende items van de voor- en nameting.</i>	<i>30</i>

Lijst met bijlagen

<i>Bijlage I: DSM-5 criteria ADHD</i>	<i>I</i>
<i>Bijlage II: Informed consentformulier</i>	<i>II</i>
<i>Bijlage III: Voorleesboek</i>	<i>III</i>
<i>Bijlage IV: Werkboek.....</i>	<i>IV</i>
<i>Bijlage V: Praatplaten.....</i>	<i>IV</i>
<i>Bijlage VI: Vragenlijst</i>	<i>IV</i>
<i>Bijlage VII: Koppeling DSM-5 criteria en gedragingen Teigetje</i>	<i>IV</i>

1 Inleiding en probleemstelling

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) komt voor bij drie tot vijf procent van de kinderen en jongeren (Eenhoorn, 2012; Hallowell & Ratey, 2006). Van deze groep kinderen met ADHD zijn er ook die een broer en/of zus hebben. In voorgaande studies naar psycho-educatie bij ADHD werden steeds enkel het kind zelf, de ouder of de leerkracht betrokken bij het onderzoek (Eenhoorn, 2012). Om in dit werk broers en zussen tegelijk te kunnen aanduiden wordt het woord *brus* gehanteerd. Een gebrek aan oog voor brussen van deze kinderen/jongeren, leidde tot de vorming van een vergeten groep (M. Vermeulen, workshop ADHD, 1 december 2015)¹. Er bestaat weinig literatuur naar de effectiviteit van programma's die broers en zussen van kinderen met ADHD ondersteunen. Bij het behandelen van ADHD wordt vaak beroep gedaan op psycho-educatie, waarbij brussen meestal pas in tweede instantie aandacht krijgen. Toch onderschrijft literatuur de meerwaarde om broers en zussen te benaderen als bijzonder persoon (M. Vermeulen, workshop ADHD, 1 december 2015). Deze bachelorproef zal trachten de hiaat in het onderzoek tegemoet te komen door dieper in te gaan op psycho-educatie over ADHD bij brussen.

Binnen huidig onderzoek wordt gebruik gemaakt van een psycho-educatieprogramma, met toevoeging van het Disney-figuur Teigetje. Deze onderzoeksmethode zal een antwoord bieden op de volgende vraag: "Wat is het nut van psycho-educatie bij broers en/of zussen bij ADHD?". Daarnaast wordt er specifiek gepeild naar het gebruik van een metafoer, namelijk Teigetje. Het theoretisch kader rond het gebruik van metaforen wordt uitgewerkt, waarna de theoretische inzichten omtrent ADHD en psycho-educatie worden besproken. Tot slot worden er op basis van dit theoretisch kader de onderzoeksvraag en hypothesen opgesteld.

¹ Op 1/12/2015 werd een workshop gegeven binnen het centrum Zitstil: "ADHD? Hoe is het dan met broer en zus?". Zitstil is een organisatie dat zich inzet voor het geven van informatie, vormingen, trainingen en ondersteuning voor alle personen die in aanraking komen met ADHD. Het organiseert activiteiten en ontwikkelt producten, diensten en methoden. Deze workshop valt hier onder en werd gegeven door M. Vermeulen. De aandacht tijdens deze workshop werd gericht naar de ouders met de centrale vraag: "Hoe versterk je de veerkracht van broers en zussen?". Na een algemene inleiding werd dieper ingegaan op 4 punten: (1) informatie geven over ADHD, (2) ondersteuning in de omgang met het kind met ADHD, (3) ruimte geven om eigen gevoelens te uiten en (4) kansen om kind te kunnen zijn.

2 Theoretisch kader

2.1 Het gebruik van metaforen en verhalen

Al zo lang als mensen leven, bestaan er verhalen (Kempeneers, 2005). "Een verhaal is een vertelling, iets dat door iemand wordt verteld" (Weijnen, 2007, p.580). Daarnaast geeft Van Dale nog een andere betekenis aan het woord: herstel van krachten (Kempeneers, 2005).

Erickson (1982) en Wallas (1985) realiseerden publicaties over de effecten van het gebruik van verhalen binnen de behandeling van kinderen en/of jongeren. Hieruit blijkt dat het vertellen van verhalen leidt tot spraakmakende effecten, wat kan worden aangenomen als een merkwaardig verschijnsel (Kerseboom, 2004).

Verhalen dragen verscheidene functies met zich mee, die de werking ervan ondersteunen. Zo prikkelen verhalen onder meer de fantasie. Het kind of de jongere gaat hierdoor op verkenning in een voor hem onbekende wereld, waarbij hij zich verdiept in de belevingswereld van anderen en zichzelf. Karakters in een verhaal treden hierbij op als schild. Het kind of de jongere kan zijn ervaringen op het verhaal projecteren en vervolgens het verhaal interpreteren overeenkomstig de ingesteldheid op dat ogenblik. Verhalen worden dan aanzien als modellen, waarbij het kind of de jongere steun en begrip voelt. Het besef wordt ontwikkeld dat andere kinderen/jongeren bepaalde gevoelens of ervaringen delen. Een belangrijke aanvulling hierbij is dat het kind of de jongere zich sneller identificeert met een karakter wanneer de leeftijd overeenstemt, er gelijkaardige gedragingen voorkomen en het karakter zich in een gelijkaardige situatie bevindt. Indien er een goede connectie bestaat tussen het verhaal en de eigen ervaringen, wordt de vertaling naar de dagelijkse situatie optimaler (Bettelheim, 1980; Poortvliet, Verhoeks, & Baarda, 2005; Kempeneers, 2005).

Binnen verhalen wordt het onderwerpdomein van het metafoordomein onderscheiden (Kempeneers, 2005). "Een metafoor is een beeldspraak die op vergelijking berust" (Weijnen, 2007, p.348). Het metafoordomein biedt het kind of de jongere de mogelijkheid om de eigen situatie te herbeleven, zonder hiermee samen te vallen. Dit gegeven creëert een afstand waardoor hij naar zichzelf kan kijken. Een ingewikkeld proces wordt zodoende samengevat in één beeld. Het gevormde beeld kan een metafoor op zichzelf zijn, een metafoor in een verhaal,

een tekening of een gedicht (Nijmanning, 2007). In bijvoorbeeld een verhaal rond sociale vaardigheden, uitgebeeld door dieren, ligt het onderwerpdomein bij sociale vaardigheden terwijl het metafoordomein het dierenrijk omvat (Kempeneers, 2005).

Kempeneers (2005) stelt dat een verhaal een ander niveau aanspreekt. Het kind of de jongere lijkt op dat moment zelf oplossingen te kunnen vinden door de betekenis van het verhaal naast de eigen situatie te leggen. Verhalen bieden een overzicht voor het ordenen en verklaren van innerlijke processen. Een metafoor helpt hierbij door veranderingen teweeg te brengen in de overtuigingen dat het kind/jongere had over zichzelf en zijn omgeving (Bettelheim, 1980; Kempeneers, 2005; Kerseboom, 2004).

Verder kan een verhaal samen aangeboden worden met concreet en niet-concreet materiaal. Een verhaal kan bijvoorbeeld verteld worden aan de hand van tekeningen. Groothoff, Harinck, Hellendoorn en Mostert (1985) hanteren de beschrijving van Lubbers (1960, 1966) vanuit theoretische visie en praktische ervaringen. Lubbers onderscheidt dragende beelden en verhalende beelden. Dragende beelden omvatten veel betekenis en zijn statisch van aard. Verhalende beelden geven de voortgang van een verhaal weer en zijn dynamisch van aard. Hierbij bestaat er een afwisseling tussen beide soorten. Deze manier van werken kan een vastere vorm aannemen door verhalen en tekeningen te bundelen tot een boek (Groothoff et al, 1985; Kempeneers, 2005).

2.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder

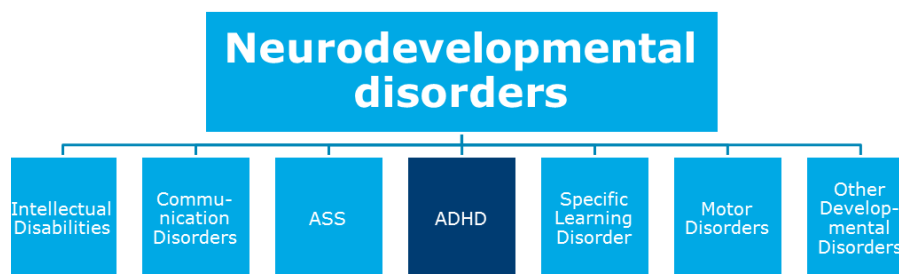
2.2.1 Wat is ADHD?

2.2.1.1 *Diagnostische criteria volgens DSM-5*

ADHD is de afkorting voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In het Nederlands vertaalt zich dat in Aandachtstekortstoornis, met mogelijks hyperactiviteit en/of impulsiviteit. Zoals de naam zelf aangeeft, wordt ADHD onderverdeeld in drie kernsymptomen, zijnde (1) onoplettendheid of aandachtstekort, (2) impulsiviteit en (3) hyperactiviteit. Kinderen met ADHD kunnen zich vaak moeilijk concentreren. Het vasthouden van de concentratie wordt vooral bemoeilijkt bij taken die veel inspanning vergen en saai zijn. Het kind of de jongere kan zich bijvoorbeeld wel concentreren bij het uitvoeren van spannende taken, zoals computerspelletjes met levels. Belangrijke betrokkenen stellen zich

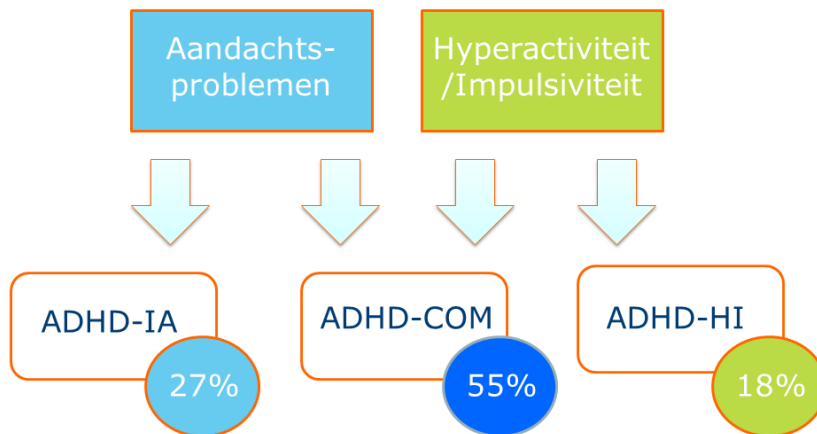
daarom vaak vragen bij het niet *kunnen* concentreren. Zij zijn er immers soms van overtuigd dat het kind of de jongere zich niet *wil* concentreren. Daarnaast zijn kinderen/jongeren met ADHD soms impulsief; ze vinden het moeilijk om eerst na te denken alvorens ze iets doen. Daarnaast vertonen ze ook druk gedrag, op verschillende plaatsen en in verschillende situaties (Baard, 2008; Eenhoorn, 2012; Janssens, 2014).

De DSM-5 (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition, 2014) definieert ADHD aan de hand van vijf criteria. Voor alle vermelde symptomen binnen de criteria geldt dat deze voor het twaalfde levensjaar aanwezig dienen te zijn en moeten voorkomen in verschillende domeinen of situaties. Dit impliceert dat de diagnose ADHD enkel wordt toegekend aan het gedrag van een kind als dit gedrag het dagelijks leven van het kind, zijn schoolse prestaties en zijn leven thuis of op het werk verstoort. Dit laatste impliceert vervolgens ook dat de diagnose ADHD op latere leeftijd kan toegekend worden. In bijlage A worden de DSM-5 criteria van ADHD weergegeven. Deze criteria zijn gebaseerd op de drie kernsymptomen van ADHD. ADHD krijgt daarenboven een plaats binnen de ontwikkelingsstoornissen (zie figuur 1, p.4) (American Psychiatric Association, 2014; Eenhoorn, 2012; Hallowell & Ratey, 2006; Janssens, 2014).



Figuur 1: Positie van ADHD binnen de classificatie van DSM-5 (Janssens, 2014).

De drie kernsymptomen leiden tot drie presentaties van ADHD (zie figuur 2, p.5). Ten eerste is er de *gecombineerde presentatie*, wat het meest frequent voorkomt bij kinderen/jongeren. Zij hebben zowel moeite om zich voor een lange tijd met hetzelfde bezig te houden, en vertonen druk en/of impulsief gedrag. Kinderen/jongeren die vooral moeite hebben om hun concentratie vast te houden, vallen onder de *presentatie ADHD-IA*. Tenslotte zijn er kinderen/jongeren die weinig moeite hebben om zich te concentreren, maar nood hebben om te bewegen. Zij behoren tot de *presentatie ADHD-HI*. Aan de hand van de drie presentaties wordt aangegeven dat het kind of de jongere niet bij elk kernsymptoom hinder ondervindt (Baard, 2008; Eenhoorn, 2012; Janssens, 2014).



Figuur 2: Drie presentaties van ADHD (Janssens, 2014).

Naast de beschreven moeilijkheden, hebben kinderen/jongeren met ADHD ook talenten. Deze talenten gaan echter vaak schuil achter de ervaren moeilijkheden. Kinderen/jongeren met ADHD zijn onder meer origineel, creatief en krijgen voldoening uit het werken met handen. Daarnaast stralen ze charisma en energie uit. Kinderen/jongeren met ADHD hebben een apart gevoel voor humor en behalen een hoge intelligentie op bepaalde vaardigheden (Baard, 2008; Hallowell & Ratey, 2006).

2.2.1.2 Prevalentie

Onderzoek wijst uit dat drie tot vijf procent van de schoolgaande kinderen, met basisschoolleeftijd, de diagnose ADHD heeft. Lang werd gedacht dat ADHD een hogere prevalentie had bij jongens dan bij meisjes, respectievelijk een verhouding van één op vier. Recent werd echter opgemerkt dat ADHD minder snel herkend werd bij meisjes door hun onopvallende en dromerige indruk. Hier tegenover stond het opvallend fysieke gedrag van jongens (Eenhoorn, 2012; Hallowell & Ratey, 2006).

2.2.1.3 Etiologie

Uit onderzoek blijkt dat er nog geen exacte oorzaak is gevonden voor ADHD. Dit impliceert dat ADHD multicausaal bepaald is. Ten eerste wordt ADHD beïnvloed door een erfelijkheidscomponent van ongeveer 80%: wanneer één van beide ouders ADHD heeft, stijgt de kans voor het kind of de jongere tot 30% om zelf gediagnosticeerd te worden met ADHD. Indien beide ouders de diagnose hebben,

kan de kans stijgen tot meer dan 50%. In tweede instantie toonden MRI-scans (i.e. Magnetic Resonance Imaging) dat er verschillen bestaan in de regelfuncties van de hersenen bij kinderen met ADHD, meer specifiek de executieve functies. Deze functies zorgen ervoor dat het eigen gedrag wordt gestuurd. Daarnaast is er een lager dopamineniveau in de hersenen. Dopamine is een neurotransmitter die ervoor zorgt dat informatie vanuit de hersenen wordt doorgegeven naar andere delen van het lichaam. Door het verlaagde dopamineniveau zullen er hiaten optreden in de informatie-overdracht. Het krijgen van de diagnose ADHD is echter niet zuiver neurobiologisch bepaald. Naast de verschillen in de executieve functies en het verlaagde dopamine-niveau is er steeds een wisselwerking met de omgeving van het kind of de jongere. Deze wisselwerking leidt ertoe dat ADHD mogelijks tot ontwikkeling komt. Bij het ene kind of de jongere speelt erfelijkheid een grote rol, bij de andere de omgeving (Eenhoorn, 2012; Hallowell & Ratey, 2006; Janssens, 2014).

2.2.2 ADHD binnen het gezin

Vriesema (2011) spreekt over een unieke relatie wanneer het gaat over de brusrelatie, zijnde de relatie tussen broers en zussen. Deze relatie is geen gekozen relatie, maar een onvoorwaardelijke relatie vanaf de geboorte. Ondanks dit gegeven hebben brussen het gevoel altijd bij elkaar te horen, als een soort lotsverbondenheid. Deze kenmerken dragen ertoe bij dat de brusrelatie de meest langdurige relatie is die mensen kennen (Boer, 2012; Vriesema, 2011).

Vermeulen (workshop ADHD, 1 december 2015) geeft aan dat een goede zorg voor brussen bijdraagt tot een goede zorg voor ADHD. Wanneer een kind/jongere de diagnose ADHD krijgt, gebeurt dat niet op slag maar in de loop van het leven. Een kind/jongere met ADHD binnen het gezin kan een belangrijke impact hebben op de brussen binnen het gezin. Brussen van kinderen met ADHD voelen zich vaak te kort gedaan en missen aandacht. Als reactie hierop, gaan ze soms druk gedrag stellen om op die manier alsnog aandacht te verkrijgen. Ook gaan sommigen de lat voor zichzelf hoger leggen, om de last voor de ouders weg te halen (Eenhoorn, 2012; Vriesema, 2011).

Naast deze impact op het gezin, ziet Vermeulen (workshop ADHD, 1 december 2015) echter ook kansen binnen het gezin. Vermeulen beschrijft dat brussen sneller verantwoordelijkheidszin ontwikkelen dan andere kinderen. Daarnaast beschrijft ze

ook dat brussen van kinderen met ADHD het gevoel van een unieke familieband te hebben sterk ervaren.

Samenvattend beschrijft literatuur dat ADHD het hele gezin beïnvloedt. Het is daarom van belang om brussen te betrekken bij elke vorm van ondersteuning. Het onderzoeksopzet van dit onderzoek komt tegemoet aan deze bevindingen in literatuur.

2.2.3 Wat werkt bij ADHD?

De meeste evidentie voor het behandelen van ADHD wordt gevonden bij een samenwerking van verschillende schakels. Er dient vertrokken te worden bij het stellen van een diagnose, bijvoorbeeld aan de hand van DSM-5 (zie supra, p.3-4). Hierbij is het echter belangrijk dat de diagnose aangevuld wordt met de talenten en de sterke punten. Deze talenten en sterke punten kunnen vervolgens ingezet worden bij educatie en begeleiding. Werkzame interventies in de behandeling van ADHD zijn farmacotherapie, psychosociale interventies, neurofeedback en andere behandelingsmethoden. De aard en de ernst van de problematiek waar het kind of de jongere mee te kampen heeft, bepalen welke behandelingsmethode in eerste instantie de voorkeur heeft (Janssens, 2014). In literatuur (Janssens, 2014) wordt beschreven ruime wetenschappelijke evidentie te zijn voor de effectiviteit van een (multi)therapie op basis van medicatie, psycho-educatie en gedragstherapeutische interventies. De meest voorgeschreven medicatie voor het behandelen van ADHD zijn Rilatine (kortdurende werking), Rilatine MR (langdurende werking) en Concerta XL (langdurende werking). Deze medicatie zijn psychostimulantia dat activiteit in bepaalde hersenregio's verhogen (Janssens, 2014). Medicatie wordt toegediend indien nodig en gewenst. Het gebruik van medicatie dient steeds in overleg met een arts ingevoerd te worden (Hallowell & Ratey, 2006). Psycho-educatie valt onder de psychosociale interventies. Dit heeft als doel de cliënt en andere betrokkenen meer inzicht te geven, zodat ze adequater met de stoornis en de gevolgen ervan kunnen omgaan (Janssens, 2004). Gedragstherapeutische interventies zijn gericht op het trainen van opvoedingsvaardigheden bij ouders om de vicieuze cirkel van probleemgedrag te doorbreken. Dit wordt uitgevoerd aan de hand van gedragsmodificatietechnieken op basis van een ABC-schema. Gedragstherapeutische interventies hebben een kleiner effect dan medicatie en werkt eerder in op secundaire problemen dan op kernsymptomen (Janssens, 2014). Neurofeedback en andere behandelingsmethoden worden aangehaald als werkzame

interventies, maar dienen echter nog verder onderzocht te worden om met meer zekerheid conclusies te trekken (Janssens, 2014).

Bovenstaande gaat over het behandelen van ADHD bij het kind/jongere zelf. Maar wat met brussen? Vermeulen (workshop ADHD, 1 december 2015) postuleert dat de veerkracht van brussen moet versterkt worden aan de hand van veerkrachthelpers. Ten eerste dient er informatie gegeven te worden over ADHD aan brussen, zowel in eenvoudige woorden, als aangepast aan de leeftijd. Uitleg over ADHD op zich moet daarenboven uitgebreid worden met welk gedrag het gevolg is van ADHD. Ten tweede moeten brussen ondersteuning krijgen in de omgang met hun broer of zus. Daarna zal men samen zo veel mogelijk oplossingen bedenken voor het adequaat omgaan met het gedrag van het kind of de jongere met ADHD. Het gaat hier niet over de hoeveelheid oplossingen, maar over het samen bedenken ervan. Brussen moeten naast informatie ook de ruimte krijgen om eigen gevoelens te uiten en de kans krijgen om kind te kunnen zijn. Ouders worden aangeraden om kindgerichte activiteiten te stimuleren binnen en buiten het gezin, met oog voor een brusmoment; eens iets apart doen. Ook brussen hebben immers nood aan bijzondere aandacht. Indien brussen aandacht krijgen binnen het gezin zal dit de impact op het gezin verminderen. Door deze aandacht zal het opvoedingsaanbod meer afgestemd worden op de opvoedingsnood van de brus. Doordat ze vaak het gevoel hebben in de schaduw te staan, komen ze met het krijgen van aandacht meer in het licht. Dit draagt bij tot een positief welbevinden van de brus en een optimaler gezinsklimaat.

Het betrekken van brussen binnen ondersteuning heeft een positieve uitwerking op ADHD. Het kind of de jongere met de diagnose ADHD voelt zich begrepen door de brus. De brussen krijgen de nodige aandacht en leren omgaan met ADHD. Dit onderzoek zal dit component includeren binnen de onderzoeksopzet. Brussen krijgen binnen dit onderzoek een centrale plaats.

2.2.4 Disney: Teigetje

In de jaren '20 werd 'The Walt Disney Company' opgericht. The Walt Disney Company omvat media-netwerken, interactieve media, studio entertainment, parken, resorts en consumentenproducten (www.thewaltdisneycompany.com). Rond 1926 schreef A.A. Milne een verhaal over Winnie The Pooh, wat later werd verwerkt in een Disney-film. Het verhaal gaat over Milne's zoon, Christopher Robin

en een aantal van zijn knuffeldieren, zijnde de karakters Winnie The Pooh en zijn vrienden Teigetje, Konijn, Knorretje, Kanga, Roe en Iejour. Zij leven in het zogenaamde Honderd Bunderbos waarbij elk van hen een eigen verhaal met zich mee draagt (Disney, 1997).

De karakters van het verhaal kunnen ingezet worden als metaforen, alsook om inzicht te verwerven in de problematiek en het gewenste gedrag (Adams, 2009; Disney, 1997; www.disney.be).

In combinatie met literatuur (www.disney.be) en videomateriaal (Disney, 1997) wordt duidelijk dat Disney meerdere personages heeft waarbij psychologisch typerende kenmerken vervat zitten. Deze herkenbare karaktertrekken kunnen als metafoor fungeren tijdens een psycho-educatieprogramma. Tijdens het analyseren van een video-fragment (Disney, 1997) kwam een eetproblematiek naar boven bij Winnie The Pooh: hij heeft nood aan het consumeren van honing, een angstproblematiek bij Knorretje: hij ervaart stress, angst en nervositeit, een depressieve problematiek bij Iejour: hij heeft een negatieve kijk op het leven waardoor hij positieve emoties moeilijk kan ervaren, en bijvoorbeeld een obsessief-compulsieve stoornis bij Konijn: Konijn is geobsedeerd door structuur en orde. Hiervoor werd echter verder geen onderzoek verricht, dus moet met enige onzekerheid aangenomen worden.

Hoe zit het dan precies met Teigetje? Teigetje vertoont enkele gelijkenissen met de kernsymptomen van ADHD. Zo maakt hij slordigheids- of aandachtsfouten en treedt hij vaak vergeetachtig op. Daarnaast heeft hij moeite met het organiseren van activiteiten en taken. Waar echter niet naast kan gekeken worden, is dat Teigetje een spring-in-het-veld is: hij stuitert letterlijk de hele tijd door en vaak nog voordat hij heeft gekeken. Teigetje heeft niet altijd door wat de gevolgen zijn; "Doen is de beste leermeester" fungeert als zijn motto. Teigetje heeft echter ook talenten. Hij zit overvol energie en woont in een zelfgemaakte boomhut, wat wijst op de aanwezigheid van creativiteit. Wanneer hij verdwaald is in het bos, vindt hij op uitzonderlijke wijze de weg terug in de mist (Adams, 2009; Disney, 1997; www.disney.be). Voor een uitgebreide koppeling tussen ADHD en Teigetje wordt verwezen naar bijlage 7.

Gezien de overeenkomsten tussen ADHD en de karakteristieken van Teigetje, zal huidig onderzoek Teigetje includeren als metafoor. Deze metafoor zal ingezet worden binnen het psycho-educatieprogramma.

2.3 Psycho-educatie

Vermeulen (2007) hanteert een definitie die stelt dat psycho-educatie verwijst naar educatieve of opvoedkundige interventies om mensen instrumenten aan te reiken die hen helpen hun leven vorm te geven. Ook Van Der Stel (2004) sluit zich aan bij deze begripsbepaling. Psycho-educatie werd ingevoerd omdat, naast het behandelen van de ziekte of stoornis zelf, het kind/jongere moet leren wat de beperkingen en moeilijkheden zijn van de ziekte/stoornis en hoe daarmee om te gaan (Van Der Stel, 2004; Vermeulen, 2007).

Ondanks het gegeven dat psycho-educatie een vrij recent gehanteerde methode is (Vermeulen, 2007), tonen een aantal literatuuronderzoeken reeds gunstige effecten aan. Na het volgen van psycho-educatie is er bij betrokkenen van een kind/jongere een verbetering in het sociaal functioneren, een verhoogde zelfredzaamheid en een verlichting van de draaglast. Op basis van deze effecten stelt Van Der Stel (2004) vast dat psycho-educatie een wetenschappelijk onderbouwde interventie is. Belangrijk hierbij is dat de focus niet alleen wordt gelegd op het geven van informatie. Het is wel een fundamentele schakel binnen psycho-educatie, aangezien het geven van informatie de kennis bij de persoon over de ziekte/stoornis zal verhogen. Men geeft informatie over de oorzaken, de symptomen, het verloop van de ziekte/stoornis en de behandeling ervan. Het is ook belangrijk inzicht te verwerven in de psychische en sociale gevolgen. Psycho-educatie omvat echter nog vier andere basisprincipes. Er moet ten eerste oog zijn voor de psychologische context van de ziekte/stoornis en moet in tweede instantie de stoornis ook vertaald worden naar de persoonlijke context. Hierdoor wordt getracht de graad van acceptatie te bereiken die bijdraagt aan een positief zelfbeeld. Psycho-educatie streeft vervolgens naar empowerment. Dit wil zeggen dat het kind/jongere zijn verworven kennis zal omzetten naar handelen, waardoor de controle over zijn persoonlijke situatie wordt vergroot. Belangrijk is dus dat werkvormen en middelen aangepast worden aan de eigen situatie van het kind/jongere. Tenslotte zal het kind/jongere de vertaalslag maken vanuit deze persoonlijke situatie naar het dagelijkse leven van het kind/jongere. Dit blijkt niet altijd eenvoudig te zijn. Het is onmisbaar het kind/jongere hierbij te ondersteunen (Vermeulen, 2007).

De effecten van psycho-educatie verhogen wanneer er wordt samengewerkt met de omgeving. De belangrijkste reden hiervoor is dat niet enkel het kind/jongere zich moet aanpassen aan de beperkingen/moeilijkheden. Ook de omgeving moet weten wat de ziekte/stoornis is en hoe ze daarmee moeten omgaan (Vermeulen, 2007). Ondanks deze mooie woorden in literatuur, ontbreken toch psycho-educatieprogramma's aan brussen van kinderen/jongeren met ADHD. Dit onderzoek zal tegemoet komen aan deze hiaten binnen huidige onderzoeken.

3 Huidig onderzoek

In dit onderzoek wordt nagegaan hoe brussen van jongens en/of meisjes met ADHD psycho-educatie ervaren. Uit literatuur blijkt dat het gebruik van metaforen, binnen begeleiding, en daarnaast ook psycho-educatie op zich, een gunstig effect kan hebben (Vermeulen, 2007; Van Der Stel, 2004). Hierbij is het onmisbaar om de omgeving te betrekken (Vermeulen, 2007). Toch wordt opgemerkt dat psycho-educatie aan brussen veelal ontbreekt binnen het huidige aanbod van ondersteuningsmogelijkheden.

In de praktijk zijn veel informatieve boeken voorhanden over een bepaalde stoornis of problematiek die de brussen kunnen raadplegen, maar zij krijgen hierbij geen specifieke begeleiding, ondersteuning of informatie op maat aangeboden. Daarnaast wordt ook vaak ondersteuning of begeleiding aangeboden voor het gehele gezin. Maar welke plaats krijgen brussen hier? Toch leiden de beperkingen van farmacologische behandelingen ertoe dat de nood aan psycho-educatieve ondersteuning verhoogd wordt. Het toedienen van medicatie, aan het kind/jongere met een stoornis, is niet voldoende om kinderen/jongeren vaardigheden aan te leren om met een stoornis om te gaan (Miranda, Presentación, & Soriano, 2002). Psycho-educatie heeft dan ook als doel om kenmerken van de stoornis te (h)erkennen, een actieve participatie in het behandelingsproces en het aanleren van vaardigheden. Hierbij wordt geopteerd voor een multimodale ondersteuning met inbegrip van medicatie, educatie en training. Onderzoek en omschrijving in literatuur stellen vast dat de toevoeging van psycho-educatie een belangrijk onderdeel is van een multimodale behandeling (Montoya, Colom, & Ferrin, 2010; Pollio, North, Osborne, Kap, & Foster, 2001).

Gebrek aan psycho-educatieprogramma's voor brussen leverde heel wat onderzoeksmogelijkheden. Huidig onderzoek maakt gebruik van een voorleesboek en een werkboek om psycho-educatie aan brussen vorm te geven. Hierbij wordt een metafoor aangewend, namelijk het Disney-figuur Teigetje. Er werd gekozen voor Teigetje gezien de overeenkomsten tussen ADHD en de karakteristieken van dit Disney-figuur. Binnen huidig onderzoek worden zowel de effecten van psycho-educatie over ADHD aan brussen nagegaan, als de meerwaarde van een metafoor. Er worden zowel vóór als na de psycho-educatie gegevens verzameld om de samenhang van deze data te analyseren. De meerwaarde van een metafoor wordt

tijdens de nameting onderzocht. Vanuit onderzoek en literatuur kan aangenomen worden dat psycho-educatie over ADHD aan brussen, met toevoeging van een metafoor, gunstige effecten geeft (Kempeneers, 2005; Vermeulen, 2007; Van Der Stel, 2004). Dit resulteert in volgende onderzoeksvraag en hypothesen:

OV1: Wat is het nut van psycho-educatie aan broers en/of zussen over ADHD?

Hypothese 1: Er worden verschillen verwacht in kennis en attitude vóór en na de psycho-educatie.

Hypothese 2: Er wordt verwacht dat de beleving van een psycho-educatieprogramma als positief wordt beoordeeld.

Hypothese 3: Er wordt verwacht dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zal bieden binnen het psycho-educatieprogramma.

4 Methode

4.1 De deelnemers

In november 2015 werd een flyer verspreid voor het verzamelen van deelnemers. Deze flyer werd per mail verstuurd naar 32 scholen. Daarnaast werden twee grote centra, namelijk Andante en ZitStil, gecontacteerd met de vraag tot medewerking en een aantal scholen werden persoonlijk aangesproken. Ook werd het sociaal medium Facebook ingezet om zo veel mogelijk potentiële deelnemers te bereiken. De flyer omvat wat het doel van het onderzoek is en wie kan deelnemen. De inclusiecriteria schreven voor dat de deelnemers een broer of zus van een jongen en/of meisje moesten zijn waarbij de diagnose ADHD is vastgesteld. Het leeftijdsbereik werd beperkt tussen vijf en 12 jaar.

Dit resulteerde in zes deelnemende gezinnen verspreid over de provincie Antwerpen. De deelnemers hadden telkens één broer met ADHD. De totale steekproef van huidig onderzoek bestond uit acht jongens en meisjes, waarbij de leeftijd varieerde tussen vijf en 12 jaar met een gemiddelde leeftijd van negen jaar ($SD = 2$). Er namen zes jongens en twee meisjes deel aan het onderzoek.

Vermits huidig onderzoek gebruik maakt van een kleine steekproefgrootte zijn de beschreven resultaten niet representatief voor de gehele populatie.

4.2 Het gehanteerde materiaal

Psycho-educatie combineert vaak werkvormen (Vermeulen, 2007). Binnen huidig onderzoek werd gebruik gemaakt van een voorleesboek en een werkboek. Ten eerste wordt de realisatie van het voorleesboek besproken. In de daaropvolgende paragrafen staan respectievelijk het bijhorende werkboek, de praatplaten en de gehanteerde vragenlijst beschreven.

4.2.1 Het voorleesboek

Voor huidig onderzoek werd door de onderzoeker zelf een voorleesboek gecreëerd. Het samenstellen van dit voorleesboek gebeurde in verschillende stappen.

Voor het uitwerken van het voorleesboek werden de DSM-5 criteria voor de diagnose ADHD gehanteerd (American Psychiatric Association, 2014). Daarnaast werd een film van Winnie The Pooh (Disney, 1997) grondig bekeken, met aandacht voor de criteria. De criteria en de geobserveerde gedragingen werden aan elkaar gekoppeld. Bijvoorbeeld het criterium dat vooropstelt dat kinderen met ADHD vaak onrustig bewegen, kan gekoppeld worden aan het stuitergedrag van Teigetje. In bijlage 7 wordt een uitgebreide koppeling tussen de DSM-5 criteria en het gedrag van Teigetje weergegeven.

Daarna werd een verhaal geschreven vanuit de inspiratie van de onderzoeker waarin deze gedragingen tot uiting komen. Teigetje is energiek, creatief en probleemoplossend. Daarom werd 'feest' gekozen als onderwerp.

Als derde stap werden tekeningen ontwikkeld ter ondersteuning van het verhaal. Bestaande tekeningen werden opgezocht via het medium 'Google Chrome'. Het gaat hier onder meer over tekeningen van Teigetje, Teigetje in interactie met Winnie The Pooh, het Honderdbunderbos en een cadeau. De gevonden tekeningen gaven een idee van vormgeving. Deze werden digitaal aangepast zodat ze duidelijk het verhaal in beeld brachten. Een voorbeeld hierbij is dat er een bestaande tekening gevonden werd van Teigetje dat op de buik van Winnie The Pooh springt. Hierbij werd dan digitaal een cadeau dat op de grond ligt toegevoegd. Vervolgens werden de tekeningen getekend op papier voor een goede beeldvorming. Om deze tekeningen eenvoudig te gebruiken, werden ze ingescand in een lokaal copycenter. Via het online softwareprogramma van CEWE Photoservice werd de tekst bij de tekeningen geplaatst. Bijlage 3 geeft beelden van het voorleesboek weer. Het definitieve voorleesboek werd gedrukt door CEWE Photoservice.

Het gebruik van een voorleesboek tijdens het onderzoek zorgt voor separatie tussen de deelnemers onderling enerzijds en tussen de onderzoeker en de deelnemers anderzijds. Wanneer er een voorleesboek gebruikt wordt tijdens het onderzoek wil dit zeggen dat elke deelnemer een boek heeft alsook de onderzoeker. Ieder kijkt en leest in zijn eigen voorleesboek. Op basis hiervan werd door de onderzoeker ervoor gekozen om het voorleesboek om te zetten in praatplaten. Deze praatplaten werden tijdens het onderzoek gebruikt in plaats van het voorleesboek (zie supra, p.22).

4.2.2 Het werkboek

Het werkboek fungeert als handleiding bij het voorleesboek. Hierin wordt het verhaal ondersteund met theorie en opdrachten. Op deze manier kunnen brussen zelfstandig aan de slag met beide boeken. Inspiratie werd gevonden bij Kaijenhoff (2010) en Baard (2008), wat aangevuld werd met eigen creativiteit. De vermelde boeken boden een duidelijke structuur en lay-out aan. Daarnaast stonden er opdrachten in, die inspiratie gaven voor het maken van nieuwe opdrachten. Samenvattend hielpen deze boeken de onderzoeker om het werkboek op te bouwen. Het opbouwen van het werkboek werd afgestemd op het leeftijdsbereik van huidig onderzoek. Het werkboek kreeg een kleurrijke lay-out met toegankelijke opdrachten. Voorbeelden van opdrachten zijn onder meer 'Zoek de verschillen', 'Zoek Teigetje en het cadeau', 'Lees volgende woorden', 'Maak volgende doolhof', 'Teken een vogel'. Deze opdrachten geven ofwel een inleiding op een theoretisch luik, of hebben op het einde van een theoretisch luik een samenvattende functie. Dit geeft de deelnemers een overzicht op een interactieve wijze.

Daarnaast geeft het werkboek informatie aan brussen over de tekeningen en het verhaal. Deze theorie werd geformuleerd vanuit literatuur. De theorie werd onderverdeeld in een algemeen luik en vier specifieke luiken; 'Wat is ADHD?', 'Brussen met ADHD vinden het moeilijk om zich te concentreren', 'Brussen met ADHD vinden het moeilijk om stil te zitten en bewegen veel', 'Brussen met ADHD zijn impulsief' en 'Brussen met ADHD hebben unieke kwaliteiten'. De inhoud van deze theoretische luiken werd gevormd uit de boeken van Baard (2008), Eenhoorn (2012), Hallowell en Ratey (2006) en Janssens (2014). In deze literatuur wordt uitgelegd wat ADHD is, uit welke kerncomponenten het bestaat en wat deze kerncomponenten omvatten.

De toevoeging van theorie, in combinatie met opdrachten, geeft brussen de zelfstandigheid om het werkboek te hanteren. Het werkboek is ontwikkeld om brussen zelf aan de slag te laten gaan. Anderzijds kan vanuit het belang van het betrekken van de omgeving, ook samengewerkt worden met de ouders en het kind of de jongere met ADHD. Dit geheel werd samengebracht in het Microsoft-programma 'Power Point'. Bijlage 4 toont een overzicht van het werkboek. Dit werd gedrukt en gebundeld in een lokaal copycenter.

4.2.3 Praatplaten

Het gehanteerde materiaal werd afgestemd op de doelgroep, zijnde kinderen met basisschoolleeftijd, en de praktische bruikbaarheid werd op de voorgrond gezet. Dit is de reden waarom er voor de uitvoering van het onderzoek nog een extra element werd toegevoegd. Tijdens het onderzoek werd geen gebruik gemaakt van het voorleesboek. In plaats van dat elke deelnemer een eigen boek heeft, werd een 'kamishibai' gemaakt (zie bijlage 5). Kamishibai is beter gekend als praatplaten. Dit zijn platen van prenten of tekeningen. Op de achterkant van deze platen wordt dan de bijhorende tekst geplaatst. Op deze manier kunnen de kinderen naar het verhaal luisteren en de prenten bekijken. Tegelijkertijd kan de persoon die het verhaal voorleest de tekst aflezen en de prenten aan de kinderen tonen. Het doel van het gebruik van praatplaten is het voorlezen toegankelijker en interactiever te maken. Om het voorleesboek om te zetten in praatplaten werden de tekeningen van het voorleesboek op A3-formaat gedrukt en geplastificeerd. Op de achterkant van deze tekeningen werd de bijhorende tekst vanuit het voorleesboek geplaatst. Bij het voorlezen van de tekst is de tekst naar de onderzoeker gericht en de tekening naar de deelnemer. Naast het verhogen van de betrokkenheid tussen de deelnemers, kan de onderzoeker via deze methode ook tijdens het onderzoek de reacties van de deelnemers waarnemen.

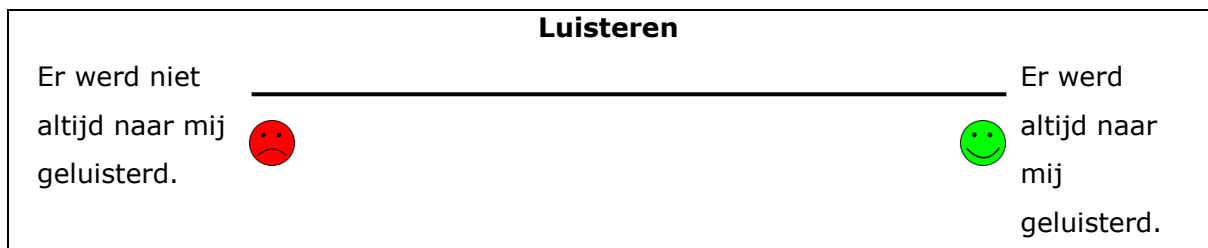
4.2.4 Vragenlijst

4.2.4.1 *Session Rating Scale (SRS)*

Door het gebrek aan bestaande instrumenten die de effecten van psycho-educatie over ADHD aan brussen in kaart brengen, werd er enerzijds ten dele beroep gedaan op een vragenlijst die de zinvolheid van een gesprek of sessie nagaat, namelijk de Nederlandstalige versie van de **Session Rating Scale** (SRS, 2000, Asmus, Crouzen & van Oenen). Deze vragenlijst wil aan de hand van vier vragen de ervaring van een sessie in kaart brengen (Crouzen, 2010). De vragenlijst bestaat uit vier subschalen, namelijk relatie, onderwerp, werkwijze en algeheel (De Keyser, 2015). Elke subschaal bestaat telkens uit één item. De subschaal *relatie* meet hoe de deelnemer de relatie tussen zichzelf en de onderzoeker ervaren heeft. Het item dat bijdraagt tot deze subschaal gaat er over in hoeverre de onderzoeker oor heeft gehad voor de deelnemer tijdens de sessie. De subschaal *onderwerp* meet in hoeverre het onderwerp aansluit bij de interesse van de deelnemers; Hoe belangrijk vond de deelnemer dit onderwerp? De subschaal *werkwijze* meet de

manier van werken tijdens de sessie. Deze subschaal omvat hoe de deelnemer deze manier van werken ervaren heeft. In de vragenlijst wordt deze subschaal omschreven als 'wat we deden'. Als laatste meet de subschaal *algeheel* de algemene ervaring van de deelnemer. De deelnemers geven op deze schaal aan of ze nog een keer zouden willen deelnemen aan deze sessie.

De deelnemers worden gevraagd voor elke subschaal op een lijn van tien centimeter aan te duiden waarop zij het eens zijn met de stellingen die aan weerskanten vermeld staan. Het aantal centimeters wordt omgezet in een score. Wanneer een deelnemer bijvoorbeeld een kruisje zet op vier centimeter, betekent dit een score van vier. De maximale score is 40. De SRS wordt na de psycho-educatie afgenomen om de ervaring ervan te meten. Figuur 3 geeft een voorbeelditem weer.



Figuur 3: Voorbeeld item uit Children's Session Rating Scale.

4.2.4.2 Aanvullende items

De bestaande vragenlijst werd, in samenspraak met mevrouw Versmissen, aangevuld met twee items die peilen naar de **kennis** over ADHD en drie items over de **attitude** van ADHD. In figuur 4 wordt van zowel de kennisitems als de attitude-items een voorbeeld weergegeven. Kennis-items peilen naar de gevormde kennis van de deelnemer. Het gaat over hoe goed de deelnemer weet wat ADHD is en of de deelnemer ADHD herkent bij een ander persoon. Daarnaast peilen de attitude-items naar de houding van de deelnemer ten opzichte van een kind of een jongere met ADHD. Dit wordt onderverdeeld in hoe een deelnemer denkt over de gelijkheid van een kind of een jongere met ADHD, de intentie van het gedrag van een kind of een jongere met ADHD en of de deelnemers graag samenspelen met een kind of een jongere met ADHD. Analoog aan de SRS duiden de deelnemers voor elk item op een lijn van 10 centimeter aan waar ze zichzelf situeren. De kennis- en attitude-items worden zowel vóór als na de psycho-educatie beantwoord. De minimale score bedraagt nul en de maximale score bedraagt 50 (per meting).

Kennis	
Ik weet niet wat ADHD is.	Ik weet wat ADHD is.
Attitude	
Ik speel helemaal niet graag met een kind dat ADHD heeft.	Ik speel heel graag met een kind dat ADHD heeft.

Figuur 4: Voorbeeld kennis- en attitude-items uit gehanteerde vragenlijst.

De nameting bevat ook twee **open vragen**. De eerste peilt naar de toevoeging van Teigetje binnen het psycho-educatieprogramma. De vraag wordt geformuleerd als: 'Wat vond jij van de toevoeging van Teigetje?' en wordt beantwoord door de deelnemer zelf (brus). Naast het beantwoorden van deze open vraag, wordt het antwoord ook geobjectiveerd doordat de deelnemer een score op tien moet geven. De tweede open vraag gaat na wat de deelnemers hebben meegenomen uit de psycho-educatie en hoe ze het zelf zouden verwoorden. Het gaat hier over wat de deelnemers geleerd hebben tijdens de psycho-educatie en in welke woorden ze deze kennis zouden overbrengen naar anderen.

Per deelnemer wordt ook het geslacht en de geboortedatum bevestigd. Er wordt een nummer bovenaan de vragenlijst toegevoegd om de exemplaren van de voor- en de nameting geanonimiseerd aan elkaar te koppelen per deelnemer. Bijlage 6 geeft de volledige vragenlijst weer.

De betrouwbaarheid van de vragenlijst en de subschalen werd nagegaan door het gebruik van interne consistentie, uitgedrukt in Cronbach's alfa coëfficiënten. De interne consistentie voor kennis en attitude kwamen overeen met respectievelijk .81 en .08, wat getuigt van een gematigde consistentie. Globaal kent de vragenlijst een interne consistentie van .68, wat overeenkomt met een voldoende betrouwbaarheid. De Session Rating Scale heeft als betrouwbaarheid een

Cronbach's alfa coëfficiënt van .89 (Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown, & Johnson, 2003), wat overeenkomt met een hoge betrouwbaarheid.

4.3 De procedure

In december 2015 werd een flyer verspreid via het sociale medium Facebook. Daarnaast werden deze flyers ook uitgedeeld op twee basisscholen en twee centra. Wanneer ouders deze flyer ontvingen of zagen verschijnen, konden ze de onderzoeker contacteren via het e-mailadres dat op de flyer stond. In deze mail moesten de ouders laten weten dat ze interesse hadden voor deelname aan het onderzoek. Wanneer de onderzoeker deze mail ontving, contacteerde de onderzoeker het gezin. De ouders kregen een mail of telefoon met meer informatie over het onderzoek, namelijk de inhoud, de werkwijze, de plaats, de mogelijke data, de duur en dergelijke. De mogelijke data werden verzameld in een 'Doodle'. Dit is een online programma waarin ouders dan kunnen aanduiden welke data zij vrij hebben voor het onderzoek. Indien de onderzoeker de data van elk gezin had ontvangen, gaf de onderzoeker elk gezin een vaste datum voor het onderzoek. De afspraak werd gemaakt dat het gezin zelf beslist of de onderzoeker op huisbezoek kwam of het gezin naar de onderzoeker kwam. Dit impliceert dat het gaat over individuele onderzoeken. Elke brus nam afzonderlijk deel aan het onderzoek. De onderzoeken vonden plaats in de maand februari 2016.

Tijdens het onderzoek was er meestal één ouder van de brus aanwezig. Eén keer waren beide ouders aanwezig. Daarnaast was enkel de brus en de onderzoeker aanwezig. Het kind of de jongere met ADHD was niet aanwezig tijdens het onderzoek. Bij de start van het onderzoek kreeg de aanwezige ouder een informed consentformulier, dewelke de rechten van de deelnemer beschreef (zie bijlage 2). Door de informed consent te lezen en te ondertekenen, gaven ze toestemming om hun kind(eren) te laten deelnemen aan het onderzoek en ze gaven aan ingelicht te zijn over de anonieme verwerking van gegevens. Alvorens het onderzoek van start ging, kregen de brussen kort een inleiding met de reden waarom net zij deelnamen aan het onderzoek en ontvingen zij een vragenlijst. De reden die werd gegeven was dat zij op dit onderzoek aanwezig waren omdat zij een broer en/of zus hebben met de diagnose ADHD. Tijdens het invullen van de vragenlijst waren de ouder(s) nog steeds aanwezig. De ouder(s) kregen telkens een zitplaats op afstand. Op deze manier konden ze alles meevolgen, voelde de deelnemer zich veilig, maar hadden ze geen inbreng in het onderzoek. Bij het invullen van de vragenlijst las de

onderzoeker de items voor en gaven de brussen schriftelijk antwoord. Dit werd bij elke deelnemer op deze manier gedaan, omdat er een aantal deelnemers waren die het moeilijk hadden zelfstandig de items te lezen. Daarna werd aan de hand van de praatplaten het verhaal verteld. Vervolgens kreeg elke brus een werkboek en een potlood. De onderzoeker gaf de brussen informatie door wat in het werkboek staat geschreven, te vertellen. Daarnaast voerde de deelnemer de eerste opdracht 'Teken een vogel' uit en deze werd achteraf tussen de deelnemer en de onderzoeker besproken. De onderzoeker tekende ook een vogel. De verschillen en de gelijkenissen tussen de vogels werd besproken. Deze eerste opdracht is een inleiding op het theoretische luik dat ieder kind of jongere een andere vogel tekent omdat ieder kind of jongere ook anders is. Waarna kan overgeschakeld worden op het theoretische luik van ADHD door uit te leggen dat kinderen/jongeren met ADHD ook anders zijn. Telkens wanneer er een opdracht werd gemaakt, werd de uitkomst van deze opdracht tussen de deelnemer en de onderzoeker besproken. Wanneer het werkboek ten einde was, ontvingen de brussen een experten-diploma voor het volgen van deze psycho-educatie. Op dit diploma werd de datum en hun naam genoteerd.

Vervolgens kregen ze de tweede versie van de vragenlijst. Deze vragenlijst werd analoog aan de eerste versie ingevuld. De onderzoeker las de items voor en de deelnemers gaven schriftelijk antwoord. Het onderzoek duurde 45 minuten. Op het einde van het onderzoek kreeg elke deelnemer ter bedanking een goodie-bag waarin een potlood, gom, ballon, stift en snoepgoed zat. Daarnaast werden de deelnemers alsook de ouders bedankt voor hun medewerking. Aan de ouders werd de mededeling gegeven dat de onderzoeker een samenvatting van het onderzoek zal debriefen.

4.4 De gehanteerde data-analysetechnieken

In het verdere verloop van dit werk worden er analyses gemaakt van kennis- en attitude-items van ADHD. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het computerprogramma Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versie 22.0). De afhankelijke variabele is een totaalscore van ordinale resultaten, wat intervalniveau is. De analyse gebeurt aan de hand van de t-toets voor afhankelijke steekproeven (Paired Samples Test). De (mogelijks) significante verschillen zeggen echter niets over het effect ervan (Vanhoomissen & Valkeneers, 2014). De

effectgrootte wordt manueel berekend aan de hand van de resultaten van de t-toets volgens deze formule:

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

Er wordt gesproken van een sterk effect wanneer de effectgrootte (r) zich bevindt boven .70. Indien de effectgrootte (r) zich bevindt tussen .30 en .70, wordt van een matig effect gesproken. Een zwak effect wordt gerapporteerd bij een effectgrootte (r) kleiner dan .30 (Valkeneers & Vanhoomissen, 2012).

Om de meerwaarde van de metafoor na te gaan binnen de psycho-educatie wordt gebruik gemaakt van de beschrijvende statistiek. Dit gebeurt aan de hand van descriptieve statistiek, namelijk gemiddelden en standaarddeviaties (Valkeneers & Vanhoomissen, 2012).

5 Resultaten

5.1 Beschrijvende statistiek

Huidig onderzoek wenst na te gaan of het verschil tussen de totaalscore op de vragenlijst van de voormeting significant verschilt met de totaalscore op de vragenlijst van de nameting.

De itemscores van de twee toegevoegde subschalen – zijnde de kennis- en attitudeschaal - van de gehanteerde vragenlijst werden samengenomen tot een totaalscore op 50. De totaalscore wordt bekomen door de absolute waarden van de scores op de vijf items op te tellen. De score van ieder item apart kon variëren tussen nul en tien. Een hogere totaalscore impliceert een hogere mate van kennis en een positievere attitude. Tabel 1 toont per deelnemer de absolute scores op de verschillende subschalen. De gemiddelde scores op de kennis-schaal ($M = 15.46$, $SD = 6.29$) en de attitude-schaal ($M = 19.47$, $SD = 3.29$) na de psycho-educatie liggen hoger dan de gemiddelde scores op de kennis-schaal ($M = 10.35$, $SD = 5.81$) en de attitude-schaal ($M = 15.19$, $SD = 6.88$) vóór de psycho-educatie.

Tabel 1

Absolute scores van de gehanteerde vragenlijst per deelnemer

	Kennis		Attitude		Totaal	
	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na
D1	11.60	18.50	18.70	19.70	30.3	38.2
D2	.20	.80	1.00	24.30	1.2	25.1
D3	13.00	13.00	21.80	22.60	34.8	35.6
D4	20.00	20.00	20.10	21.10	40.1	41.1
D5	12.80	17.50	15.30	16.50	28.1	34.0
D6	10.00	19.20	19.90	20.00	29.9	39.2
D7	5.30	16.60	14.80	17.20	20.1	33.8
D8	9.90	18.10	9.90	14.40	19.8	32.5

Noot. D = Deelnemer; Kennis = kennis van ADHD; Attitude = attitude over ADHD

Om te bepalen of de data voldoen aan de assumptie van normaliteit, werd via de Kolmogorov-Smirnov de normale verdeeldheid van de variabelen in de populatie onderzocht. De test resulteerde in p-waarden > 0.05 , wat betekent dat de

variabelen normaal verdeeld zijn in de populatie en een parametrische analyse kan worden uitgevoerd.

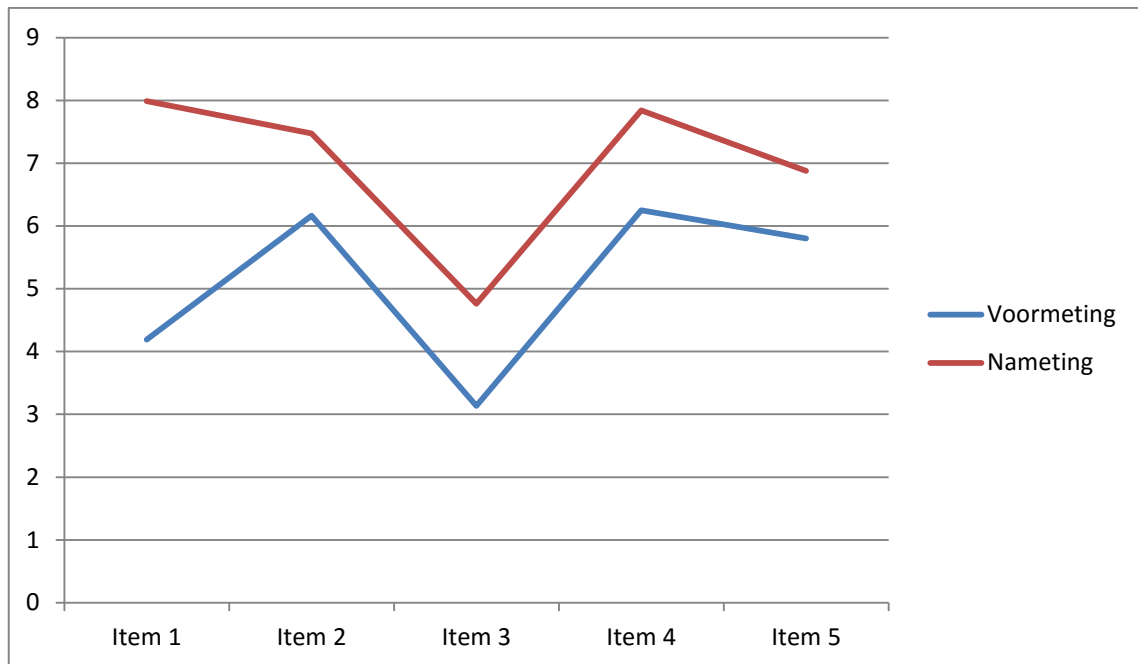
5.2 Verklarende statistiek: toetsing van hypothesen en onderzoeksvraag

In wat volgt worden de onderzoeksresultaten per hypothese besproken. De gehanteerde statistische analyses bieden een antwoord op de onderzoeksvraag “Wat is het nut van psycho-educatie aan broers en/of zussen over ADHD?” en de daarbij geformuleerde hypothesen.

Hypothese 1: Er worden verschillen verwacht in kennis en attitude vóór en na de psycho-educatie.

Om de hypothese te toetsen dat brussen van jongens en/of meisjes met ADHD een betere kennis en een positievere attitude hebben ten aanzien van kinderen met ADHD na psycho-educatie, werd een t-toets voor afhankelijke steekproeven (paired samples t-test) uitgevoerd. De beoordelingen van de deelnemers voor de kennis- en attitudeitems op de voor- en nameting, tonen aan dat de gemiddelde beoordeling na de psycho-educatie ($M = 34.94$, $SD = 4.96$) hoger was dan de gemiddelde beoordeling vóór het krijgen van de psycho-educatie ($M = 25.54$, $SD = 11.96$). Dit verschil bleek significant, $t(7) = 3.52$, $p < .01$, $r = .80$.

Figuur 5 geeft een overzicht van de beoordeling op de verschillende items op de subschalen kennis en attitude tijdens de voor- en de nameting.



Figuur 5: Beoordeling van brussen op de verschillende items van de voor- en nameting.²

Bij nazicht van de resultaten per schaal, werd opgemerkt dat het algemene significante verschil wordt veroorzaakt door het significante verschil op de **kennis**-schaal. Uit de gegevens blijkt dat de gemiddelde beoordeling op vlak van kennis na de psycho-educatie ($M = 15.46$, $SD = 6.29$) hoger was dan de gemiddelde beoordeling op vlak van kennis vóór de psycho-educatie ($M = 10.35$, $SD = 5.81$). Dit verschil bleek significant, $t(7) = 3.23$, $p < .05$, $r = 0.77$.

Daarnaast blijkt uit de gegevens ook dat de gemiddelde beoordeling op vlak van **attitude** na de psycho-educatie ($M = 19.48$, $SD = 3.29$) hoger was dan de gemiddelde beoordeling op vlak van attitude vóór de psycho-educatie ($M = 15.19$, $SD = 6.88$). Dit verschil bleek echter niet significant, $t(7) = 1.56$, $p = .16$.

Op basis van bovenstaande resultaten kan de hypothese deels bevestigd worden. Als we de hypothese opsplitsen in kennis en attitude, kan er gesteld worden dat de

² De kennis-schaal bestaat uit de items 1 en 2. Item 3, 4 en 5 vormen samen de attitude-schaal. De kennis-schaal gaat na over hoeveel kennis de deelnemers zowel voor als na de psycho-educatie beheersen. De attitude-schaal gaat na hoe de deelnemers staan ten opzichte van kinderen/jongeren met ADHD. Meer specifiek peilt item 1 naar of de deelnemers weten wat ADHD is, item 2 peilt naar of ze ADHD herkennen bij een kind of jongere, item 3 peilt naar of een kind of een jongere met ADHD anders of gelijk is dan andere kinderen/jongeren, item 4 peilt naar de intentie (per expres/per ongeluk) van het gedrag van een kind of een jongere met ADHD en item 5 peilt naar of de deelnemers graag met een kind of een jongere met ADHD spelen.

hypothese: 'Er worden verschillen verwacht in kennis vóór en na de psycho-educatie' bevestigd wordt. De hypothese: 'Er worden verschillen verwacht in attitude vóór en na de psycho-educatie' niet bevestigd wordt.

Hypothese 2: Er wordt verwacht dat de beleving van een psycho-educatieprogramma als positief wordt beoordeeld.

Tijdens de nameting gaven de deelnemers een score op tien voor de vier schalen van SRS, zijnde relatie, onderwerp, werkwijze en algeheel. Deze scores op de aparte schalen werden opgeteld tot een totaalscore op 40. De analyse van deze scores gebeurde aan de hand van beschrijvende statistiek. Tabel 2 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op deze schalen.

Tabel 2

Gemiddelden en standaarddeviaties van brussen (N = 8) op de SRS (Session Rating Scale).

	Meisjes		Jongens		Totaal	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Relatie	9.30	0.71	9.15	0.80	9.19	0.73
Onderwerp	9.55	0.35	8.61	1.28	8.85	1.17
Werkwijze	9.45	0.07	8.83	1.39	8.99	1.20
Algeheel	9.50	0.28	8.05	1.52	8.41	1.45
Algemeen	37.80	0.14	34.65	4.52	35.44	4.09

Noot. Relatie = luisteren; Onderwerp = hoe belangrijk; Werkwijze = wat we deden; Algeheel = alles bij elkaar; Algemeen = totaalscore SRS; Meisjes = scores van de deelnemende meisjes; Jongens = scores van de deelnemende jongens; Totaal = scores van beide geslachten samen

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat brussen van jongens en/of meisjes met ADHD het psycho-educatieprogramma beoordelen met een gemiddelde van 35.44 op 40. De literatuur spreekt over een geslaagd resultaat indien de score zich bevindt tussen 32 en 36 op 40 (Crouzen, 2010; De Keyser, 2015).

Wanneer de resultaten per schaal bekeken worden, wordt opgemerkt dat elke schaal een gelijke bijdrage levert aan de algemene score. De hoogste beoordeling,

zijnde de score op *Relatie*, en de laagste beoordeling, zijnde de score op *Algeheel*, verschillen met minder dan één punt. De gemiddelde beoordeling van meisjes ($N = 2$) lag hoger ($M = 37.80$, $SD = 0.14$) dan de gemiddelde beoordeling van de jongens ($N = 6$, $M = 34.65$, $SD = 4.52$).

De hypothese: 'Er wordt verwacht dat de beleving van een psycho-educatieprogramma als positief wordt beoordeeld' kan bevestigd worden op basis van de verkregen resultaten.

Hypothese 3: Er wordt verwacht dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zal bieden binnen het psycho-educatieprogramma.

De hypothese die vooropstelt dat de toevoeging van een metafoor binnen psycho-educatie ondersteuning biedt, werd geanalyseerd aan de hand van de beschrijvende statistiek. Tijdens de nameting werd via een open vraag gepeild wat de deelnemers vonden van de toevoeging van de metafoor Teigetje. De deelnemers gaven daarbij een score op tien, alsook een verantwoording voor de gegeven score. Tabel 3 toont een overzicht van de gegeven beoordelingen en de bijhorende verantwoording.

Tabel 3
Beoordeling op de toevoeging van de metafoor Teigetje

	Absolute score	Verantwoording
D1	10	Het was duidelijker.
D2	7	Duidelijker Leuk
D3	9	Ik vond het een heel goed idee.
D4	7	Omdat er iets werd verteld en wat Teigetje zelf heeft.
D5	8	Omdat Teigetje ook soms heel druk is.
D6	8	Het is duidelijk door Teigetje.
D7	10	Ik vind het wel heel leuk voor de kleine kindjes.
D8	9	Ik vond het heel fijn.

Noot. D = deelnemer

De metafoor Teigetje krijgt een gemiddelde beoordeling van 8.50 op 10 ($SD = 1.20$), met een spreiding van de scores tussen zeven en tien. Het gemiddelde wordt gebruikt als maat van centrale tendens. Het gemiddelde van deze steekproef is een schatter van het gemiddelde van de populatie (Valkeneers & Vanhoomissen, 2012). Bij het bekijken van de gegevens van de verantwoording kwam vooral naar voren dat het gebruik van Teigetje als metafoor de deelnemers duidelijkheid gaf, het als voorbeeld werd aanschouwd en dat het een goed/leuk idee is om het toe te voegen.

Bij het analyseren van bovenstaande gegevens, kan gesteld worden dat de hypothese 'Er wordt verwacht dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zal bieden binnen het psycho-educatieprogramma' bevestigd is.

6 Discussie

Psycho-educatie vormt een belangrijke schakel binnen het ondersteuningsproces (Janssens, 2015). Literatuur toonde aan dat psycho-educatie ingezet wordt om de geestelijke gezondheid te bevorderen (Van Der Stel, 2004), maar echter niet beperkt mag worden tot het kind of de jongere met de stoornis of ziekte. Een samenwerking met de omgeving is cruciaal voor de efficiëntie van psycho-educatie (Vermeulen, 2007). Het kind/jongere draagt een stoornis met zich mee, alsook een omgeving. Daarbij is het belangrijk dat ook deze omgeving wordt afgestemd op de noden van het kind of de jongere (Vermeulen, 2007). Een methodiek die kan aangewend worden in het psycho-educatieproces is het gebruik van een metafoor, waarbij deze optreedt als schild tussen het kind of de jongere en diens stoornis. Eerder onderzoek (Kerseboom, 2004) toont aan dat het gebruik van metaforen gunstige effecten heeft in het verkrijgen van inzicht. Zo verwerven zowel het kind of de jongere, alsook de omgeving beiden inzicht in de stoornis. Via de creatie van inzicht, kan samen naar een strategie en potentiële oplossingen gezocht worden om gepast te leren omgaan met de stoornis. Deze oplossingen kunnen voor elke betrokken partij binnen het gezin gevormd worden; het kind of de jongere met ADHD, de bruis en de ouders (Bettelheim, 1980; Kempeneers, 2005; Kerseboom, 2004).

Binnen het luik van ondersteuning is psycho-educatie een vrij recente methode (Vermeulen, 2007), waardoor literatuur omtrent deze methodiek in combinatie met de gekozen doelgroep – bruisen van kinderen of jongeren met ADHD – weinig voorhanden is. Huidig onderzoek draagt zodoende bij aan dit luik door zijn verkennend karakter. Deze studie gaat na wat de effecten zijn van psycho-educatie aan bruisen over ADHD. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, werd ook een metafoor toegevoegd binnen het psycho-educatieprogramma, waarvan de meerwaarde eveneens werd onderzocht. Door het gebrek aan bestaande instrumenten om deze effecten te onderzoeken, werd een vragenlijst ontwikkeld die berust op de Session Rating Scale aangevuld met extra items (zie bijlage 6). Acht jongens en meisjes namen deel aan een psycho-educatieprogramma en gaven hieraan een beoordeling. Deze deelnemers hebben allen een broer en/of zus met ADHD. Naast de beoordeling, werd ook hun kennis en attitude ten opzichte van ADHD gemeten, zowel vóór als na het krijgen van psycho-educatie. Huidig onderzoek wilde de eerste aanzet geven om deze doelgroep meer in de aandacht te plaatsen.

In onderstaande discussie worden de resultaten van huidig onderzoek besproken. Er wordt gezocht naar verklaringen voor de gevonden resultaten, in vergelijking met voorgaand onderzoek. Daarnaast worden ook de sterktes en zwaktes van huidig onderzoek op een rij gezet. Tot slot worden ook mogelijke implicaties voor de praktijk toegelicht.

6.1 Bespreking en interpretatie van de onderzoeksresultaten

6.1.1 Hypothese 1: Er worden verschillen verwacht in kennis en attitude vóór en na de psycho-educatie

Huidig onderzoek ging na of psycho-educatie aan brussen van jongens en meisjes met ADHD kan leiden tot veranderingen in kennis en attitude over ADHD. Deze hypothese werd onderzocht aan de hand van de kennis- en attitude-items uit de voor- en nameting. Uit de resultaten blijkt, in lijn met de verwachtingen, een duidelijk effect van psycho-educatie. Literatuur beschreef reeds dat het krijgen van psycho-educatie gunstige effecten heeft. Psycho-educatie geeft het kind/jongere en diens omgeving inzicht in de stoornis en de gevolgen ervan (M. Vermeulen, workshop ADHD, 1 december 2015; Kerseboom, 2004; Van Der Stel, 2004). Dit effect wordt in huidig onderzoek vooral gevonden op vlak van kennis: brussen geven via de vragenlijst subjectief aan meer kennis over ADHD te bezitten na het volgen van psycho-educatie. Ondanks dat de deelnemende jongens en meisjes ervaren meer kennis te hebben over ADHD na het krijgen van psycho-educatie, vond er echter geen significante attitudinale verandering plaats. Literatuur beschrijft uitdrukkelijk dat geslaagde psycho-educatie niet enkel gericht mag zijn op het overdragen van kennis (Van Der Stel, 2004). Psycho-educatie moet zich naast kennis-overdracht ook richten op de persoonlijke context en de vertaling naar het dagelijkse leven. Dit wil zeggen dat er niet enkel informatie moet aangeboden worden, maar dat er ook training moet plaatsvinden om deze informatie om te zetten tot handelen in dagelijkse situaties. Psycho-educatie omvat drie grote delen, waaronder kennis-overdracht, alsook vaardigheidstraining en counseling (Janssens, 2015). Tijdens de vaardigheidstraining ligt de nadruk op het handelen en is deze gericht op het verband tussen gedachten, gevoelens en gedrag. Brussen worden vaardigheden aangeleerd aan de hand van rollenspelen en thuisopdrachten om de transfer naar dagelijkse situaties te verhogen. Counseling biedt ondersteuning bij het verwerken van een diagnose binnen het gezin (Janssens, 2015). Wanneer op elk van deze aspecten wordt ingezet, zal de kans op attitudinale verandering

vergroten. Doordat huidig onderzoek vooral de focus heeft gelegd op het geven van informatie, kan worden besloten dat er op meer moet worden ingezet om een attitudinale verandering te bewerkstelligen. In de literatuur beschreven gaat het over de inclusie van informatie-overdracht, vaardigheidstraining en counseling (Janssens, 2015). Een vaardigheidstraining kan bestaan uit het aanreiken van oefeningen om vaardigheden aan te leren aan de deelnemers. Een voorbeeld hiervan is dat er een rollenspel gespeeld wordt: "Jouw brus met ADHD zit steeds te wiebelen op zijn stoel. Toch zegt mama en papa altijd tegen jou dat jij rustig op jouw stoel moet zitten. Wat is de beste manier om hiermee om te gaan?". Op deze manier kunnen, samen met de deelnemers, mogelijke manieren besproken worden om op een gepaste manier met zo'n situatie om te gaan.

6.1.2 Hypothese 2: Er wordt verwacht dat de beleving van een psycho-educatieprogramma als positief wordt beoordeeld

Hypothese 2 stelt voorop dat brussen het als positief ervaren wanneer ze worden betrokken bij psycho-educatie over ADHD. Deze hypothese werd onderzocht aan de hand van de Session Rating Scale waarbij elke deelnemer het psycho-educatieprogramma moest beoordelen op basis van vier thema's, zijnde (1) relatie, (2) onderwerp, (3) werkwijze en (4) algeheel. De scores op deze vier thema's tonen aan dat de gemiddelde gegeven beoordeling van 35.44 op 40 aan de psycho-educatie zich bevindt binnen het scoregebied van 32 tot 36 op 40 om te kunnen spreken van een goed resultaat (De Keyser, 2015). Op basis van de resultaten kan aldus worden vastgesteld dat de meisjes en jongens de deelname aan een psycho-educatiesessie als een positieve ervaring beoordeelden. Elementen dat voor een positieve ervaring kunnen zorgen zijn bijvoorbeeld de metafoor die een hoge herkenbaarheid gaf in de psycho-educatie. Door het gebruik van een metafoor sloot de psycho-educatie aan bij de leefwereld en het leeftijdsniveau van de deelnemers. Dit maakte de drempel naar de eigen persoonlijke situatie minder groot. Dat zorgt ervoor dat het voor de deelnemers mogelijks aangenamer maakte om het theoretische luik binnen de psycho-educatie te volgen.

6.1.3 Hypothese 3: Er wordt verwacht dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zal bieden binnen het psycho-educatieprogramma

De analyses bevestigden hypothese 3 die voorspelde dat de toevoeging van een metafoor extra ondersteuning zou bieden binnen het psycho-educatieprogramma.

Uit de resultaten kwam namelijk naar voren dat de deelnemers de toevoeging van Teigetje als positief ervaarden. Daarbij werd aangegeven dat het gedrag van Teigetje kan dienen als voorbeeld van ADHD en duidelijkheid kon scheppen. Zoals in de aanwezige literatuur beschreven, treedt een metafoor op als een schild. Kinderen/jongeren aanzien een metafoor als voorbeeld voor de stoornis. Ze krijgen daardoor inzicht in de belevingswereld van de metafoor, alsook in de belevingswereld van het kind/jongere met de stoornis (Kerseboom, 2004). Een verhaal met metafoor spreekt een ander niveau aan. Er wordt namelijk een overstap gemaakt naar de eigen belevingswereld en die van een ander. De ervaringen worden vanuit een andere invalshoek bekeken. Een verhaal biedt karakters die kunnen ingezet worden als metaforen, waarbij kinderen/jongeren op deze manier innerlijke processen naar de buitenwereld kunnen brengen (Bettelheim, 1980; Kempeneers, 2005; Kerseboom, 2004). De metafoor van huidig onderzoek is een herkenbaar figuur voor de gehanteerde leeftijdsgroep. Teigetje vertoont gedragingen die te koppelen zijn aan ADHD (Disney, 1997; www.disney.be). Jongens en meisjes geven tijdens de bevraging aan dat Teigetje garant staat als voorbeeld. Teigetje geeft inzicht in de problematiek en het gewenste gedrag (Adams, 2009). Dit zorgt voor herkenbaarheid, met als gevolg de positieve beoordeling van het psycho-educatieprogramma. Huidig onderzoek bevestigt aldus dat een verhaal of metafoor van betekenis kan zijn in iemands leven of educatieproces.

6.2 Sterktes en beperkingen huidig onderzoek

Uit de schaarse literatuur is gebleken dat er nood is aan psycho-educatie aan brussen. Huidig onderzoek toont ook aan dat het geven van informatie tijdens psycho-educatie de kennis bij de brussen vergroot en hij/zij meer inzicht verwerft in het functioneren van hun brussen met ADHD. Specifieker voor dit onderzoek is de toevoeging van een extra element, namelijk een metafoor. Omdat het onderzoek gaat over brussen van kinderen/jongeren met ADHD, werd gekozen voor de metafoor Teigetje. Uit onderzoek blijkt dat dit een meerwaarde geeft aan een psycho-educatieprogramma omwille van zijn duidelijkheid en herkenbaarheid. Samenvattend wordt gesteld dat dit een uniek onderzoeksopzet is. Er wordt in huidig onderzoek een onderwerp onderzocht, namelijk psycho-educatie over ADHD, bij een specifieke doelgroep, namelijk brussen. Voorheen werd hier nog weinig onderzoek naar verricht. Huidig onderzoek is aldus een vernieuwend onderzoek.

Dit onderzoek staat namelijk aan de basis van een nieuwe piste in wetenschappelijk onderzoek naar psycho-educatie over ADHD aan brussen.

Huidig onderzoeksopzet combineert verschillende werkvormen voor het opstellen van het psycho-educatieprogramma. Literatuur beschrijft dat het combineren van werkvormen bijdraagt aan een hogere mate van effectiviteit (Vermeulen, 2007). Dit onderzoek maakte gebruik van een voorleesboek en een werkboek. Hierbij luisterden de meisjes en jongens naar wat de onderzoeker meegaf van informatie, en daarnaast maakten ze zelf opdrachten. Dit vormt een interactie binnen de psycho-educatie.

Aan de hand van de verkregen resultaten, kan gesteld worden dat, mits enkele bijkomende studies, huidig onderzoek een nieuwe invalshoek kan betekenen voor de aanpak van ADHD in het gezin.

Naast de besproken sterktes, zijn er ook enkele beperkingen binnen deze studie. Ten eerste vormt de kleine steekproefgrootte een belangrijke beperking. Dit onderzoek is namelijk uitgevoerd bij een onderzoeksgroep van acht deelnemers. Het is mogelijk dat deze steekproef te gering is om de gevonden resultaten te generaliseren naar de algemene populatie. De geringe steekproef in huidig onderzoek is veelal het gevolg van de moeilijkheid om de specifieke steekproef te verzamelen. Over een periode van vijf maanden, werden immers slechts zes deelnemende gezinnen uit de algemene populatie verzameld.

Daarnaast werd op voorhand de bedenking gemaakt dat tien tot 12-jarigen de metafoer van Teigetje mogelijk kinderachtig vinden. Er werd echter opgemerkt dat het net deze meisjes en jongens waren die er goed mee overweg konden. De jongsten, zijnde vijf tot zeven jarigen, konden moeilijk zelfstandig aan de slag met het voorlees- en werkboek. Ze hadden ondersteuning nodig bij het voorlezen en het maken van de opdrachten. Deze bevindingen werden vastgesteld op basis van observaties tijdens het uitvoeren van de psycho-educatie. Dat de jongsten meer ondersteuning nodig hadden kan zowel aanzien worden als een beperking alsook een sterkte van huidig onderzoek. Wanneer het als een beperking wordt aangevoeld, gaat het over de beïnvloeding van de onderzoeker die vergroot. Dit omdat de onderzoeker leeftijdsadequaat aanpast, waardoor deze niet voor iedereen hetzelfde is. Anderzijds hoeft dit ook niet altijd zo te zijn. Doordat de onderzoeker

de informatie eenvoudig kan aanpassen aan de leeftijd, maakt dat het gehanteerde materiaal geschikt is voor een breder leeftijdsbereik.

Psycho-educatie is vooral talige informatie geven over wat ADHD inhoudt en hoe het met elkaar samenhangt. Soms worden beelden toegevoegd, maar deze kunnen niet de gehele uitleg vervangen. Eén op vijf kinderen groeit op in een allochtoon gezin, alsook één op vijf kinderen met ADHD. Literatuur vertelt dat vijf procent van de kinderen/jongeren ADHD heeft, wat impliceert dat één procent van de kinderen/jongeren met ADHD uit België in een allochtoon gezin opgroeit (Cuadros Perez, & Bouckaert, 2009) die mogelijks het Nederlands niet machtig zijn. Om het talige aspect van psycho-educatie te reduceren, moet er denkbaar meer ingezet worden op computerondersteunende middelen. Informatie kan bijvoorbeeld worden overgedragen aan de hand van pictogrammen, beelden of gesproken tekst (Van Der Stel, 2004). In huidig onderzoek werd een combinatie van zowel geschreven tekst als beelden gehanteerd. In de eerste instantie wordt om een kennis-verhoging te kunnen bekomen, een zekere mate van taalvaardigheid verwacht. Dit wordt verwacht om de opdrachten en de theorie te kunnen begrijpen. In tweede instantie werd in huidig onderzoek gebruik gemaakt van beelden ter ondersteuning van de tekst. Er kan gesteld worden dat huidig onderzoek deels tegemoet komt aan het nadeel van het talige aspect van psycho-educatie, en wordt aanzien als een sterkte van huidig onderzoek.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een advies dat bij de bovenstaande bevindingen kan geformuleerd worden, is dat in vervolgonderzoek een **grotere onderzoeksgroep** dient gehanteerd te worden. Wanneer onderzoek plaatsvindt bij een ruimere steekproef – gezien er meer gegevens worden verzameld - kunnen bevindingen met meer zekerheid gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie. Replicerend onderzoek met een grotere onderzoeksgroep is ook nodig om de resultaten te toetsen. Dit om te bekijken of vervolgonderzoek de huidige studie bevestigt, weerlegt of bijstuurt. Hoe meer onderzoek hierrond wordt uitgevoerd, hoe meer gevonden resultaten kunnen getoetst worden aan de hand van literatuur en voorgaand onderzoek. Daarenboven kan ook worden nagegaan of het gevonden verschil in het ervaren van psycho-educatie tussen jongens en meisjes ook in een ruimere groep wordt gedetecteerd.

In de toekomst is het aangewezen dat een **genormeerde vragenlijst** wordt opgesteld om de effecten van psycho-educatie over ADHD bij brussen na te gaan. Er is slechts gering onderzoek gevoerd naar effecten van psycho-educatie over ADHD aan brussen, waardoor de gevonden resultaten in huidig onderzoek moeilijk kunnen afgetoetst worden aan eerder onderzoek. Door gebrek aan bestaande instrumenten, werd in dit onderzoek een zelf samengestelde vragenlijst gehanteerd. Ondanks dat deze beschikte over een voldoende betrouwbaarheid en er geen beperkingen van het gebruik van deze vragenlijst naar boven kwamen, kan het interessant zijn om hier in vervolgonderzoek aandacht aan te besteden om de test-hertestbetrouwbaarheid te verhogen. Naast het ontwikkelen van een genormeerde vragenlijst, dient geopteerd te worden voor een meer **objectieve manier van het meten van kennis**. In huidig onderzoek werd gebruik gemaakt van zelfrapportage. De beperking die hiermee gepaard gaat is sociale wenselijkheid, zelfoverschatting en subjectiviteit (Stubbé, Jetten, Paradies, & Veldhuis, 2015). De deelnemers gaven zelf een score op een aantal kennis- en attitude-schalen. Dit zijn items waarbij ze over zichzelf moeten nadenken en dit beantwoorden. De gehanteerde vragenlijst omvat geen items die de kennis en attitude objectief bevragen door inhoudelijke vragen te stellen. Een voorbeeld kan zijn: "Uit welke drie componenten bestaat ADHD?". Op deze manier kan een overstap gemaakt worden van zelfrapportage naar een meer objectieve bevraging. Een suggestie voor vervolgonderzoek is werken met objectieve bevraging zowel in de voor- als nameting. Er wordt dan een test vooraf aan de psycho-educatie afgenomen alsook na de psycho-educatie.

Huidig onderzoek bestaat uit één sessie waarin enkel informatie wordt gegeven. Verder onderzoek kan het **psycho-educatieprogramma uitbreiden** tot meerdere sessies. Hierin wordt dan ingezet op informatieoverdracht, vaardigheidstraining en counseling (Janssens, 2015). Literatuur beschrijft dat het geven van informatie een belangrijke schakel is binnen psycho-educatie, maar dat het ook beperkt is om enkel hierop te focussen (Vermeulen, 2007). Dit wil zeggen dat brussen informatie verkrijgen over de diagnose, oorzaken die het ontstaan van de stoornis verklaren, symptomen/kenmerken die zich manifesteren bij het kind/jongere en de gevolgen van de stoornis. Daarnaast worden er bij brussen ook vaardigheden aangeleerd aan de hand van vaardigheidstraining. Dit is gericht op het verband tussen gedachten, gevoelens en gedrag, wat de basis is voor cognitief-gedragstherapeutische interventies. Vervolgens is het belangrijk ondersteuning te bieden aan brussen voor de verwerking en het accepteren van de stoornis van hun brus met ADHD, alsook

het versterken van hun positieve attitude ten opzichte van hun bruis. De gradatie van deze drie aspecten kunnen verschillen van psycho-educatieprogramma: de ene bruis kan de diagnose aanvaarden en ervaart weinig negatieve gevoelens, maar heeft vooral nood aan kennis. Onderzoek van 2010 (Janssens, 2015) toont aan dat 73,50 % minstens één sessie aan psycho-educatie besteedt. Een kanttekening hierbij is dat dit vaak aan één partij wordt aangeboden; enkel de leerkracht, enkel de ouders, enkel het kind/jongere in kwestie bijvoorbeeld. De reden waarom er een tijdspanne nodig is voor het uitvoeren van psycho-educatie is het opbouwen van een vertrouwensrelatie. Bruisen worden verwacht over gevoelens en situaties te vertellen. Dit kan echter niet wanneer de vertrouwensrelatie ontbreekt. Daarnaast is dit ook belangrijk zodat de onderzoeker bruisen en hun context over een langere tijd kan ondersteunen en opvolgen (Janssens, 2015). Bij de uitbreiding van een psycho-educatieprogramma kunnen ook follow-upgesprekken ingepland worden. Het uitvoeren van één sessie kan de duurzaamheid van de bekomen effecten van het programma niet inschatten. Door het uitvoeren van deze gesprekken kan men nagaan of de verworven kennis over een langere tijd nog aanwezig is. Daarnaast kan men door de uitbreiding van het psycho-educatieprogramma bekijken of er bij het uitvoeren hiervan wel een attitudinale verandering plaatsvindt. Dit was namelijk een belangrijke beperking van huidig onderzoek doordat de focus vooral lag op informatie-overdracht.

6.4 Implicaties voor praktijk

De nauwe verwevenheid tussen psycho-educatie en andere hulpverlening, maakt het moeilijk om na te gaan wat het precieze effect van psycho-educatie is (Van Daele, Hermans, Vansteenwegen, Audenhove, & Van den Bergh, 2010). Psycho-educatie vormt immers vaak een onderdeel van een breder behandelplan. Het gegeven dat psycho-educatie op zich al duurzame effecten heeft is een belangrijk argument voor de uitvoering ervan, al dan niet binnen een ruimer geheel. Het grootste verschil met het globale behandelplan is dat bij psycho-educatie de didactische activiteit centraal staat (Van Daele et al, 2010). Het overige binnen het behandelplan legt de focus meer op het aanleren van vaardigheden, het verhogen van de acceptatiegraad van de stoornis, het inzetten op het verhogen van zelfvertrouwen en het verlagen van schaamte en schuld (Janssens, 2015). Onderzoek stelt dat bruisen en andere gezinsleden psycho-educatie gelijkend ervaren (Pollio et al, 2001). Dit zorgt voor een inclusie van ouders, bruisen en andere familieleden voor het aanbieden van psycho-educatie. Dit is de reden voor

het gering bestaan van psycho-educatieprogramma's specifiek gericht op brussen. Een gezinslid met een stoornis brengt een zorg met zich mee, waarbij de impact ervan voelbaar is in het gehele gezin. Vragen zoals "Waarom ben ik anders als mijn brus? Wat maakt dat mijn brus niet moet stilzitten aan tafel en ik wel?" (Pollio et al, 2006), wegen op de schouders van brussen, waarbij psycho-educatie deze druk kan reduceren.

De meerwaarde van psycho-educatie aan brussen is dat zij zich vaak in de schaduw voelen staan. Aandacht van ouders gaat vaak naar het kind/jongere met de stoornis in kwestie (Vriesema, 2011). Toch blijkt uit literatuur dat een samenwerking met de omgeving onmisbaar is om een goede zorg voor ADHD te bewerkstelligen (Eenhoorn, 2012; Vriesema, 2011). Uit huidig onderzoek blijkt ook dat brussen het psycho-educatieprogramma als positief ervaren. Daarbovenop treedt er een kennisverhoging op na het krijgen van psycho-educatie. Dit betekent dat brussen aangeven meer te weten over ADHD en meisjes of jongens met ADHD beter te herkennen na het krijgen van psycho-educatie. Dit is positief voor de praktijk omdat hieruit kan geconcludeerd worden dat het aanbieden van informatie brussen kan helpen om te gaan met ADHD. Een uitbreiding van een psycho-educatieprogramma met een vaardigheidstraining en counseling kan mogelijks ook een positieve verandering aanbrengen aan de attitude ten opzichte van ADHD bij meisjes en jongens.

Het nut van het betrekken van brussen in de praktijk heeft dus verscheidene functies. Enerzijds treden brussen op als levenspartner: de brusrelatie is de meest unieke relatie die kinderen/jongeren kunnen hebben (Vriesema, 2011). Brussen hebben het recht om informatie te verkrijgen over de stoornis waar ze dagelijks mee geconfronteerd worden. Brussen creëren een waaier aan kennis waardoor ze aangeleerd krijgen hoe ze er het beste mee kunnen omgaan. Anderzijds kan het betrekken van brussen het kind/jongere met ADHD het gevoel geven dat er rekening gehouden wordt met zijn reacties. Een impulsieve reactie is niet altijd met slechte intentie. Er wordt in de praktijk veel ingezet op hoe een kind/jongere met ADHD zijn/haar gedrag het beste kan reguleren. Maar het is belangrijk dat brussen leren hoe ze dit gedrag het beste kunnen opvangen.

Psycho-educatie kan tijdens alle fasen van een stoornis worden uitgevoerd en kan zowel preventief als curatief ingezet worden (Van Der Stel, 2004). Het is belangrijk dat psycho-educatie niet enkel ingezet wordt ter ondersteuning indien er reeds sprake is van een problematiek of stoornis (i.e. curatief). Psycho-educatie

kan mits aanpassing zowel preventief als curatief ingezet worden, en in elke situatie aangeboden worden (Van Der Stel, 2004). Dit betekent dat psycho-educatie preventief kan aangeboden worden door de focus te leggen op informatie-overdracht om brussen inzicht te geven in een bepaalde stoornis. Daarnaast kan men psycho-educatie ook aanbieden binnen het curatieve luik door intensiever ondersteuning te bieden bij het verwerken van de stoornis bij een brus. Specifiek voor ADHD betekent dit dat binnen het preventieve luik men informatie geeft over wat ADHD is, waardoor het veroorzaakt wordt, uit welke kernsymptomen het bestaat en hoe men er best mee kan omgaan. Binnen het curatieve luik kan men dan de focus leggen op het verwerkingsproces, bijvoorbeeld "Wat als mijn brus ADHD heeft? Hoe ga ik daar mee om?" en dergelijke. Afgestudeerde psychologisch consulenten worden vooral in het preventieve luik tewerkgesteld.

6.5 Algemene conclusie

ADHD wordt in de literatuur omschreven als een ontwikkelingsstoornis die het gehele gezin beïnvloedt (Eenhoorn, 2012; Vriesema, 2011). Ondanks dit gegeven, vond slechts gering onderzoek plaats naar psycho-educatie aan brussen van kinderen/jongeren met ADHD. Huidig onderzoek trachtte deze hiaat te vullen en heeft de focus gelegd op psycho-educatie voor de brussen. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een herkenbare metafoor die aansluit bij de bestudeerde problematiek. Een metafoor biedt een kind/jongere de kans om zijn eigen situatie en ervaringen te herbeleven vanuit een ander oogpunt (Nijmanning, 2007). Huidig onderzoek heeft psycho-educatie over ADHD en het gebruik van metaforen gecombineerd. Er werd gewerkt met een voorleesboek en een bijhorend werkboek waarbij theorie afgewisseld werd door opdrachten.

Algemeen kan geconcludeerd worden dat psycho-educatie een bijdrage kan leveren aan de behandeling van ADHD en dat de aanwezigheid van een metafoor het educatieproces positief beïnvloedt. Deze meerwaarde werd vooral gevonden voor het bevorderen van kennis bij brussen, waarbij een kennisverhoging optrad bij brussen na het krijgen van psycho-educatie. Omdat er enkel ingezet werd op informatie-overdracht, vond er geen attitudinale verandering plaats. Vervolgonderzoek kan hieraan tegemoet komen door de toevoeging van vaardigheidstraining en counseling. Daarnaast is het belangrijk dat brussen ondersteuning krijgen zowel binnen als buiten de hulpverlening. ADHD beïnvloedt het gehele gezin, waarbij er vaak ondersteuning geboden wordt aan ouders. Het

belang om brussen in de aandacht te zetten is omdat dit vaak een vergeten groep is binnen de ondersteuning, maar de brusrelatie toch een unieke en onvoorwaardelijke relatie is. Inzicht krijgen in elkaars gedrag draagt ertoe bij dat deze relatie versterkt wordt omdat de noden en het aanbod van gezinsleden op elkaar wordt afgestemd.

De gevonden resultaten impliceren dat, dankzij de summiere doch hoopvolle aanzet van huidige studie, er binnen het landschap van ondersteuning nog meer ingezet moet worden op onderzoek naar psycho-educatie aan brussen, om deze programma's optimaal af te stemmen op deze doelgroep.

Kinderen/jongeren moeten blijven geloven in verhalen en karakters. Brussen moeten de nodige aandacht en zorg krijgen. Bijzondere brussen hebben immers ook recht op bijzondere aandacht.

Referenties

- Adams, J. R. (2009). Using Winnie the Pooh Characters to Illustrate the Transactional Analysis Ego States. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4, 237-248, doi: 10.1080/15401380903192721
- American Psychiatric Association. (2014). *Nederlandse vertaling van Diagnostisc and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Amsterdam: Boom.
- Baard, M. (2008). *Weet jij wat ADHD is? Ervaar en leer alles over kinderen met ADHD*. Huizen: Pica
- Bettelheim, B. (1980). *Het nut van sprookjes*. Amsterdam: De Bezige Bij
- Boer, F. (2012). *Broers en zussen van speciale en gewone kinderen: invloed op ontwikkeling en gedrag*. Houten: Lannoo
- Cuadros Perez, R., & Bouckaert, M. (2009). *D.R.U.K. of A.D.H.D.? Een educatief pakket rond ADHD voor allochtone ouders*. Leuven: Acco
- De Keyser, J. (2015). *Onderwijs- en leerlingenbegeleiding*. Niet gepubliceerde cursus, Thomas More Hogeschool, departement toegepaste psychologie, Antwerpen
- Dejonghe, C. (2015). *Psychodiagnostiek*. Niet gepubliceerde cursus, Thomas More Hogeschool, departement toegepaste psychologie, Antwerpen
- Disney [website]. Geraadpleegd op 30 november 2015 via www.disney.be
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3-12. Retrieved from Google Scholar
- Eenhoorn, A. (2012). *ADHD bij kinderen: kinderpsychologie in praktijk*. Tiel: Lannoo
- Groothoff, E. Harinck, F., Hellendoorn, J., & Mostert, P. (1985). Andere vormen van beeldcommunicatie. In Groothoff, E., Harinck, F., Hellendoorn, J., & Mostert, P. (Red.), *Beeldcommunicatie: een vorm van kinderpsychotherapie* (pp. 176-188). Deventer: Van Loghum Slaterus
- Hallowell, E., & Ratey, J. (2006). *Hulpvaders ADHD: de meest actuele en complete gids voor een succesvol leven met ADHD*. Amsterdam: Nieuwezijds
- Hess, S. (2015). *De Walt Disney-strategie: Dé strategie voor creativiteit en vernieuwing*. Geraadpleegd via <http://www.nlp-groningen.com/walt-disney-strategie-nlp/>

- Janssens, V. (2014). *School- en pedagogische psychologie*. Niet gepubliceerde cursus, Thomas More Hogeschool, departement toegepaste psychologie, Antwerpen
- Janssens, V. (2015). *Leerstoornissen*. Niet gepubliceerde cursus, Thomas More Hogeschool, departement toegepaste psychologie, Antwerpen
- Kempeneers, S. (2005). *Als woorden spreken: over het gebruik van verhalen en metaforen in psychotherapie*. Leuven: Acco
- Kerseboom, R. (2004). *Vertel mij wat: kinderen helpen met verhalen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Kraijenhoff, L. (2010). *Het vollehoofdenboek: een werkboek voor kinderen en volwassenen*. Leuven: Acco
- Miranda, A., Presentación, M. J., & Soriano, M. (2002). Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. *Journal of learning disabilities, 35*(6), 546-562. Retrieved from Limo
- Montoya, A., Colom, F., & Ferrin, M. (2010). Is psychoeducation for parents and teachers of children and adolescents with ADHD efficacious? A systematic literature review. *European Psychiatry, 26*, 166-175. Retrieved from Limo
- Nijmanning, M. (2007). Creatieve therapie. In Nijmanning, M. (Red.), *Handboek kindercounseling* (pp. 71-89). Amsterdam: SWP
- Pollio, D. E., North, C. S., Osborne, V., Kap, N., & Foster, D. A. (2001). The Impact of Psychiatric Diagnosis and Family System Relationship on Problems Identified by Families Coping with a Mentally Ill Member. *Family Process, 40*(2), 199-209. Retrieved from Limo
- Pollio, D. E., North, C. S., Reid, D. L., Miletic, M. M., & McClendon, J. R. (2006). Living with Severe Mental Illness – What Families and Friends Must Know: Evaluation of a One-Day Psychoeducation Workshop. *Social Work, 51*(1), 31-38. Retrieved from Limo
- Poortvliet, E., Verhoeks, M., & Baarda, B. (2005). *Leesdokter: de bibliotherapeutische invloed van kinderboeken*. Amsterdam: SWP
- Stubbé, H. E., Jetten, A. M., Paradies, G. L., & Veldhuis, G. J. (2015). *Creatief Vermogen – de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*. Geraadpleegd via <file:///C:/Users/user/Downloads/TNO-2015-R11421.pdf>
- The Walt Disney Company [website]. Geraadpleegd op 30 november 2015 via www.thewaltdisneycompany.com

- Valkeneers, G., & Vanhoomissen, T. (2012). *Inleiding in de statistiek voor de gedragswetenschappen: met ondersteuning van SPSS (3^{de} dr.)*. Leuven: Acco
- Van Daele, T., Hermans, D., Vansteenwegen, D., Van Audenhove, C., & Van den Bergh, O. (2010). Preventie van stress, angst en depressie door psycho-educatie: een overzicht van interventies. *Psychologie & Gezondheid, 38*(5), 224-235. Retrieved from Limo
- Van Der Stel, J. (2004). *Handboek preventie: voorkomen van psychische problematiek en bevorderen van geestelijke gezondheid*. Assen: Van Gorcum
- Vanhoomissen, T., & Valkeneers, G. (2014). *Inductieve statistiek voor de gedragswetenschappen: toegepaste hypothesetoetsing met SPSS (3^{de} dr.)*. Leuven: Acco
- Vermeulen, P. (2007). *Ik ben speciaal 2: werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO
- Vriesema, I. (2011). *Het beroemde Broer & Zus Boek*. Amsterdam: Thomas Rap
- Walt Disney. (1997). *De Meest Verre Tocht Van Winnie De Poeh* [Film]. (Buena Vista Home Entertainment B.V.)
- Weijnen, A. A. (2007). Archetype. In *Prisma woordenboek Nederlands (42nd ed.)* (pp. 46). Utrecht: Het Spectrum
- Weijnen, A. A. (2007). Metafoor. In *Prisma woordenboek Nederlands (42nd ed.)* (pp. 348). Utrecht: Het Spectrum
- Weijnen, A. A. (2007). Verhaal. In *Prisma woordenboek Nederlands (42nd ed.)* (pp. 580). Utrecht: Het Spectrum

Bijlagen

Bijlage I: DSM-5 criteria ADHD

- A. Een persisterend patroon van **onoplettendheid (aandachttekort) en/of hyperactiviteit-impulsiviteit** dat interfereert met het functioneren of de ontwikkeling, zoals gekenmerkt door (1) en/of (2).

(1) Onoplettendheid: Zes (of meer) van de volgende symptomen zijn gedurende ten minste zes maanden aanwezig geweest in een mate die onaangepast is en een negatieve invloed heeft op sociale, schoolse of beroepsmatige activiteiten en niet past bij het ontwikkelingsniveau. **N.B.** De symptomen zijn niet alleen een manifestatie van oppositioneel gedrag, uitdagendheid, vijandigheid of een onvermogen om taken of instructies te begrijpen. Oudere adolescenten en volwassenen (17 jaar en ouder) moeten aan ten minste vijf symptomen voldoen. De betrokkene:

- a. Onvoldoende aandacht voor details
- b. Moeite de aandacht bij taken of spel te houden
- c. Lijkt niet te luisteren
- d. Maakt taken niet af
- e. Moeite met het organiseren van taken en activiteiten
- f. Vermijdt langdurige geestelijke inspanning
- g. Raakt vaak dingen kwijt
- h. Wordt vaak gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels
- i. Is vaak vergeetachtig

(2) Hyperactiviteit en impulsiviteit Zes (of meer) van de volgende symptomen zijn gedurende ten minste zes maanden aanwezig geweest in een mate die onaangepast is en een negatieve invloed heeft op sociale, schoolse of beroepsmatige activiteiten en niet past bij het ontwikkelingsniveau.

N.B. De symptomen zijn niet alleen een manifestatie van oppositioneel gedrag, uitdagendheid, vijandigheid of een onvermogen

om taken of instructies te begrijpen. Oudere adolescenten en volwassenen (17 jaar en ouder) moeten aan ten minste vijf symptomen voldoen.

- a. Beweegt vaak onrustig
 - b. Staat vaak op in de klas
 - c. Rent vaak rond of klimt
 - d. Kan moeilijk rustig spelen of zich bezighouden met ontspannende activiteiten
 - e. Is vaak "in de weer" of "draaft maar door"
 - f. Praat vaak aan een stuk door
 - g. Gooit het antwoord er vaak al uit voordat de vragen afgemaakt zijn
 - h. Heeft vaak moeite op zijn/haar beurt te wachten
 - i. Verstoort of onderbreekt anderen
- B. Enkele symptomen van hyperactiviteit-impulsiviteit of onoplettendheid die beperkingen veroorzaken waren **voor het twaalfde jaar** aanwezig.
- C. Enkele beperkingen uit de groep **symptomen zijn aanwezig op twee of meer terreinen** (bijvoorbeeld op school (of werk) en thuis).
- D. Er moeten duidelijke aanwijzingen van **significante beperkingen** zijn in het sociale, school- of beroepsmatig functioneren.
- E. De symptomen komen **niet uitsluitend** voor in het beloop van een pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie of een andere psychotische stoornis en zijn niet eerder toe te schrijven aan een andere psychische stoornis (bijvoorbeeld stemmingsstoornis, angststoornis, dissociatieve stoornis of een persoonlijkheidsstoornis).

Bijlage II: Informed consentformulier

Titel onderzoek: Psycho-educatie aan broers en zussen van een jongen of meisje met ADHD

Verantwoordelijke onderzoeker: Rebecca De Cuyper

In te vullen door de deelnemer

Ik verklaar te zijn ingelicht op een duidelijke wijze over de aard en het doel van het onderzoek. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden.

Ik geef de toestemming dat geregistreerd materiaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt.

Ik stem geheel vrijwillig in met de deelname van mijn zo(o)n(en) en/of dochter(s) aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder verantwoording mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer(s):

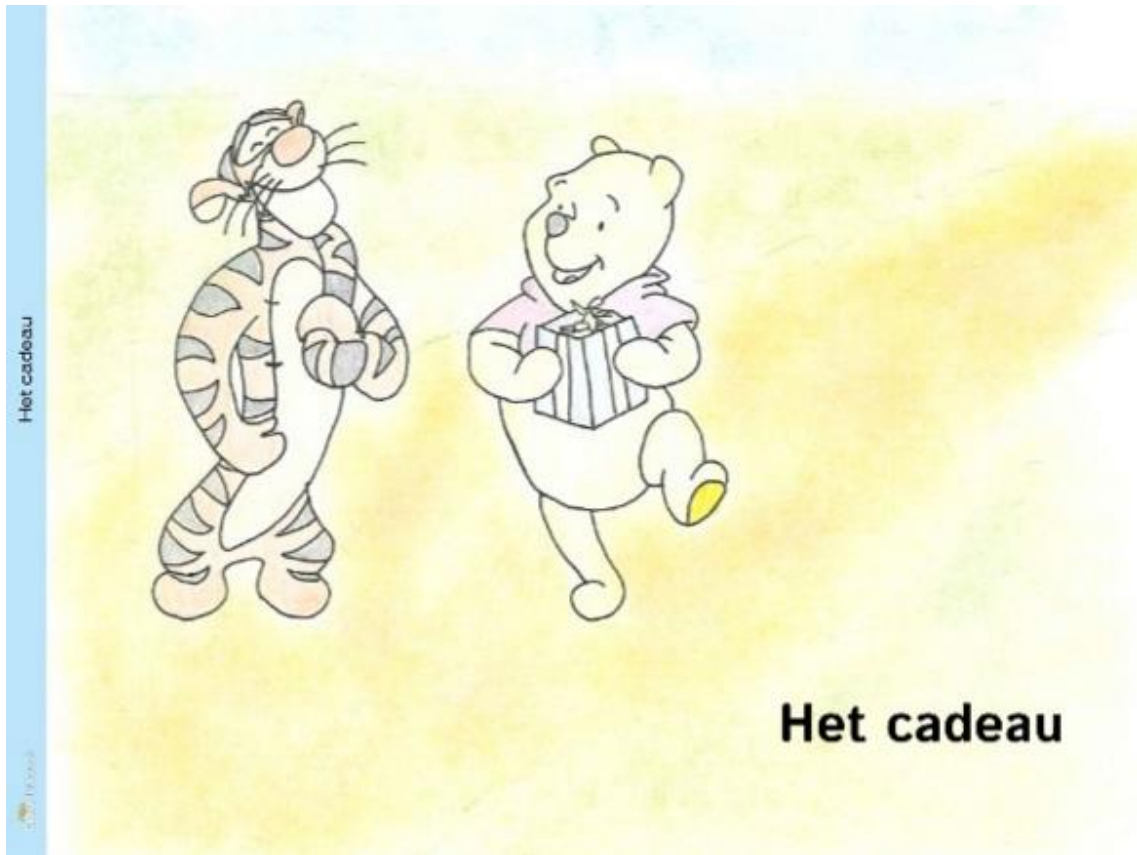
.....
.....

Naam ondergetekende:

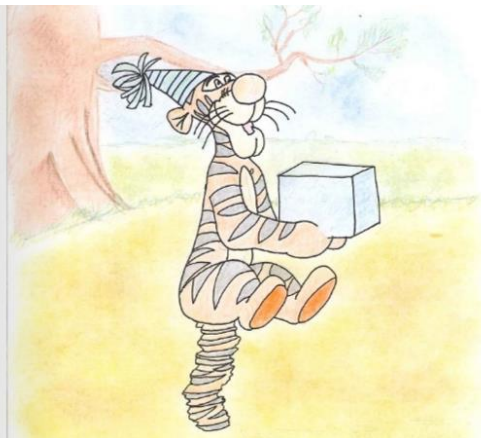
.....

Datum: Handtekening:

Bijlage III: Voorleesboek



Teigetje en zijn vrienden hebben een uitnodiging gekregen.
 Ze gaan naar een feest.
 Teigetje vindt feesten leuk.
 Hij heeft zijn feesthoed op gezet.
 Bij een feest horen cadeautjes.
 Teigetje heeft al een cadeau ingepakt.
 Hij heeft er mooi papier rond gedaan.
 Hij wil er een strik van maken.
 Maar hij vindt geen lintje.



Teigetje gaat met zijn cadeau naar het huis van Winnie The Pooh.
 "Winnie heeft wel een lintje", denkt hij.
 Hij stuitert door het honderdbunderbos naar het huis van Winnie.



Teigetje komt aan bij het huis van Winnie.
 Winnie staat op het punt om te vertrekken naar het feest.
 Winnie heeft het cadeau vast.



Teigetje stuitert binnen in het huis van Winnie The Pooh.
 Hij stuitert op de buik van Winnie.
 Winnie's cadeau valt op de grond.



Teigetje zoekt overal in het huis van Winnie.
 In de kast. Onder de tafel. Achter de potten
 honing.
 Hij zoekt een lintje voor zijn cadeau.
 Winnie The Pooh is boos.
 Winnie vraagt aan Teigetje wat hij zoekt.
 Teigetje hoort niet wat Winnie zegt.
 Hij is te druk bezig met zoeken.



Teigetje schrikt.
 Het cadeau ligt op de grond.
 Hij kijkt er naar.
 Winnie The Pooh wordt bozer.
 Winnie zegt tegen Teigetje: "Wil je
 alstublieft stoppen met stuiten?"
 Teigetje antwoordt: "Jouw cadeau is stuk.
 Het is een rommel."
 Teigetje heeft het cadeau stuk gemaakt.
 Hij beseft het niet.
 Winnie The Pooh zegt tegen Teigetje dat hij
 niet mee mag naar het feest.
 Hij moet stoppen met stuiten.



Teigetje is verdrietig.
 Hij wil graag naar het feest met Winnie.
 Teigetje heeft het cadeau stuk gemaakt.
 Dat weet hij nu.
 Winnie is boos op hem.
 Dat weet hij nu.
 Teigetje heeft een idee.



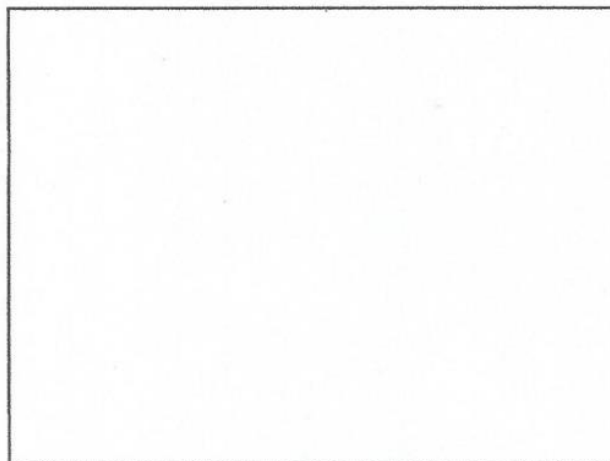
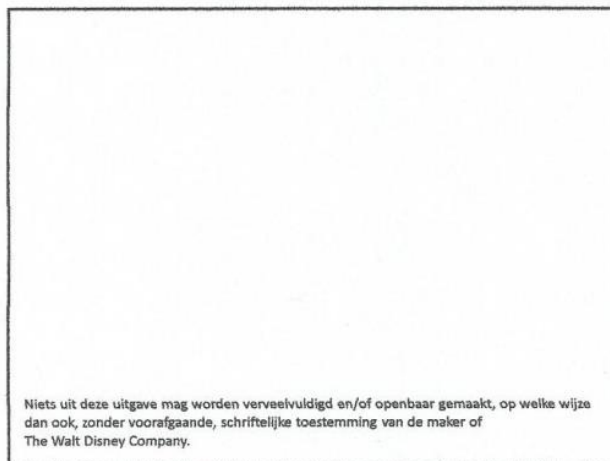
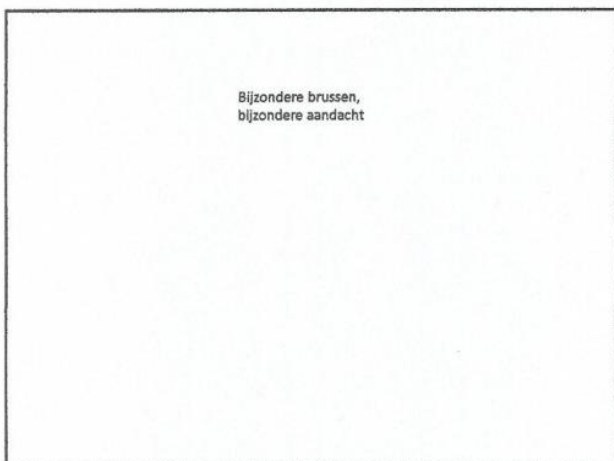
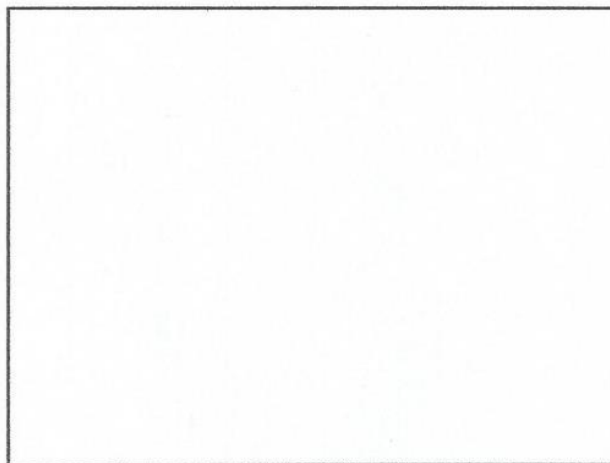
Winnie The Pooh mag Teigetjes cadeau af geven.
Winnie vindt dit een goed idee.
Winnie is blij.
Teigetje weet dat hij fout was.
Ze zoeken samen een lintje.
Winnie en Teigetje pakken het cadeau in.



Teigetje en Winnie The Pooh lopen door het honderdbunderbos.
Ze gaan naar het feest.
Samen.



Bijlage IV: Werkboek



Dat jij dit boekje vast hebt, wil zeggen dat jij een broer en/of zus hebt met ADHD. Dit boekje is gemaakt voor jongens en meisjes zoals jij! Je kan dit best samen gebruiken met het leesboek: "Het cadeau".

Vanaf nu spreken we niet meer over broers en zussen, maar over brussen.

BROER + ZUS = BRUS.

Dat is makkelijker voor jou om te lezen.

Doe mee en word een expert in ADHD.

Heel veel lees- en werkplezier gewenst!

Als het leesboek te moeilijk is voor jou; geen paniek! Vraag aan jouw mama, papa, broer of zus of zij het voor jou willen voorlezen!

Inhoud

- Wat is ADHD? p.4
- Brussen met ADHD vinden het moeilijk om zich te concentreren p.12
- Brussen met ADHD vinden het moeilijk om stil te zitten en bewegen veel p.18
- Brussen met ADHD zijn impulsief p.21
- Brussen met ADHD hebben unieke kwaliteiten p.27



Wat is ADHD?

4

Teken een vogel.

Vergelijk deze vogel met de vogel van uw brus.

Wat zijn gelijkenissen?

Wat zijn verschillen?

Deze vogels zien er anders uit, omdat ze door andere personen getekend zijn. Kijk eens rond jou. Iedereen is anders. Ook jouw brus. Ook kinderen met ADHD vinden het fijn als anderen hen begrijpen en accepteren zoals ze zijn.

5

6

Om een brus met ADHD te begrijpen, is het een goed idee om te leren wat ADHD is. Iedereen heeft een hoofd. En in onze hoofden, zitten hersenen. Onze hersenen zorgen voor alles wat wij doen. Zij zijn als het ware ons hoofdkwartier. De hersenen laten ons denken, voelen, proeven, horen, bewegen, ... Net zoals iedereen anders is, werken ook de hersenen anders. Ook bij een brus met ADHD.

Wat betekent dat nu?


 Brussen met ADHD vinden het moeilijk zich gedurende een lange tijd met iets bezig te houden. Dit komt omdat ze hun concentratie niet goed kunnen vasthouden.


 Brussen met ADHD vinden het soms moeilijk om stil te zitten. Ze hebben er nood aan om af en toe eens op te staan en rond te lopen.


 Brussen met ADHD doen vaak iets zonder na te denken. Ze vinden het moeilijk om eerst rustig na te denken, en dan pas te doen.

7

Nu je weet waaruit ADHD bestaat; welke dingen herken jij bij jouw brus? Schrijf ze hieronder.










8

Verbind.

 ● Teigetje stuitert op Winnie The Pooh zonder na te denken.

 ● Winnie The Pooh stelt een vraag aan Teigetje, maar hij hoort dat niet. Hij is te druk bezig met zoeken.

 ● Teigetje stuitert door het bos, van links naar rechts.

9

Zoals je misschien kan zien, hebben niet alle brussen met ADHD last van elk onderdeel. Sommige brussen vinden het vooral moeilijk om zich te concentreren, maar kunnen wel stil zitten. Dit noemen we dan ADD. Zij hebben er moeite mee snel afgeleid te zijn en vaak te dromen.

Maak volgende doolhof.



10

Brussen met ADHD zijn niet dom. Hun hoofdkwartier wordt anders gestuurd. Daardoor zijn er ook heel veel dingen dat brussen met ADHD makkelijk vinden en heel graag doen, dingen die wij moeilijk en saai vinden. Brussen met ADHD kunnen vaak snel een oplossing vinden, en vinden het leuk om creatief bezig te zijn.

11

BRUSSEN MET ADHD VINDEN HET MOEILIK OM ZICH TE CONCENTREREN

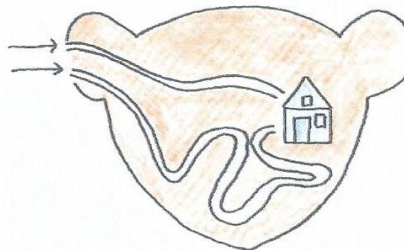
12

Onze hersenen bestaan uit snelwegen en omwegen. Als jij naar school gaat, neem je vaak de snelste weg omdat je dan sneller op school bent. Onze hersenen kunnen we vergelijken met een landkaart. Alles wat we zien, horen, proeven, ruiken, zijn signalen voor onze hersenen. Deze signalen worden door snelwegen en omwegen vervoerd naar onze hersenen. Onze hersenen zijn dan de bestemming.

13

Een hoofd van een brus met ADHD heeft zowel omwegen als snelwegen. Maar de landkaart bestaat uit meer omwegen dan snelwegen. Bij hen duurt het langer voordat de signalen aankomen op hun bestemming.

Via welke weg doe je er het langste over?



14

Doordat brussen met ADHD meer omwegen hebben, komen de signalen nog meer andere signalen tegen onderweg. Deze signalen zorgen ervoor dat brussen met ADHD snel afgeleid zijn. Brussen zonder ADHD hebben minder omwegen, waardoor er minder signalen in hun hoofd zijn die hen afleiden.

15

Zoek de 5 verschillen.



16

Je ziet dat er in het rechtse prentje meer zaken getekend zijn dan in het linkse prentje. Brussen met ADHD zien het huis van Winnie The Pooh zoals het rechtse prentje. Door de omwegen in hun hoofd en de extra signalen, gaan ze meer dingen zien waardoor ze afgeleid geraken.

17

**BRUSSEN MET ADHD VINDEN
HET MOEILIK OM STIL TE
ZITTEN EN BEWEGEN VEEL**

18

Brussen met ADHD zie je vaak friemelen, prutsen, praten en bewegen op hun stoel.

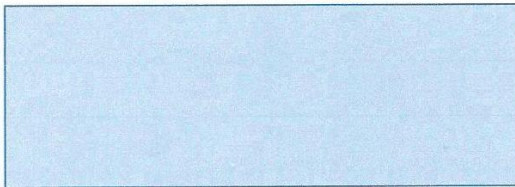
Teigetje wandelt niet. Hij stuitert van hier naar daar. Brussen met ADHD stuteren niet, maar zij zijn wel onrustig doordat ze bijvoorbeeld niet op hun stoel kunnen blijven zitten.

Ga recht staan en neem dit boekje in uw handen.
Probeer volgende zin te lezen terwijl je springt.

**Doe mee en word expert in
ADHD!**

19

Wat vond je ervan om deze zin te lezen, terwijl je onrustig was?



Als je het moeilijk vond, is dat heel normaal. Het is moeilijk om iets te lezen terwijl je onrustig bent. Dit hebben brussen met ADHD vaak. Zij zijn dan onrustig in hun hoofd, of het is onrustig om hen heen.

20

**BRUSSEN MET ADHD
ZIJN IMPULSIEF**

21

Impulsief wil zeggen dat je iets doet zonder dat je er eerst rustig over nadacht. Iedereen heeft dat wel eens. Je zegt of doet dan iets, en daarna heb je spijt of wilde je eigenlijk iets anders doen of zeggen.

Brussen met ADHD hebben dit vaker dan ons. Ze vinden het moeilijk om iets af te werken, te wachten op hun beurt tijdens een spel, te wachten om een opdracht te maken totdat de juf/meester alles heeft uitgelegd.

22

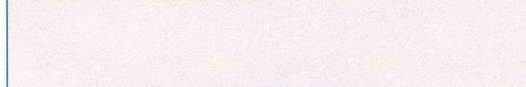
Als Teigetje voor het huis van Winnie The Pooh staat, stuitert hij het huis binnen. Hij stuitert op de buik van Winnie. In Teigetjes hersenen zit een motor waarvan de remmen slecht werken. Ieder van ons heeft remmen in zijn hoofd. Wanneer wij voor het huis van Winnie zouden staan, zouden we aan de deur aanbellen, op de deur aankloppen, de naam roepen, ... Dit komt omdat er een rem in ons hoofd zit dat ervoor zorgt dat we even wachten voordat we binnengaan. Brussen met ADHD hebben net zoals Teigetje een rem dat niet goed werkt. Zij reageren overal op. Zij gaan dingen doen of zeggen voordat ze er over nagedacht hebben.

23

Als je zelf remmen hebt, is het soms moeilijk om te begrijpen hoe het is zonder remmen. Lees volgende woorden zo snel mogelijk.

GEEL BLAUW ROOD
GROEN PAARS ROOS

Hoe vond je het om deze woorden te lezen?



24

Lees nu volgende woorden zo snel mogelijk.

ROOD **ROOS** **GEEL**

PAARS **GROEN** **BLAUW**

Hoe vond je het om deze woorden te lezen?

Wat maakte dat je het makkelijk/moeilijk vond?

25

Brussen met ADHD hebben vaak hetzelfde gevoel dat jij had bij het lezen van het tweede groepje woorden. Zij vinden het moeilijk om eerst na te denken voordat ze iets zeggen.

26

**BRUSSEN MET ADHD
HEBBEN UNIEKE KWALITEITEN**

27

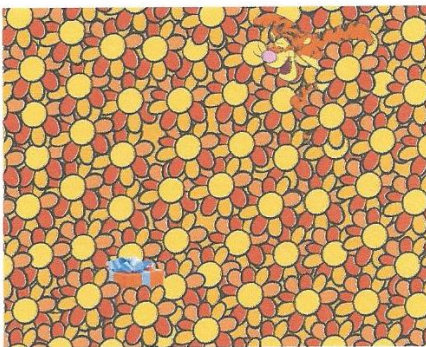
Om brussen met ADHD helemaal te begrijpen, moeten we ook weten dat ze unieke kwaliteiten hebben. Ze kunnen zich heel goed inzetten voor iets dat ze leuk vinden.

Teigetje vindt feesten leuk. Maar hij heeft geen lintje om het cadeau in te pakken. Terwijl hij zoekt maakt hij Winnie boos, waardoor hij niet meer naar het feest mag. Maar Teigetje zoekt een oplossing. Hij kan uiteindelijk toch naar het feest.

Brussen met ADHD zijn net zoals Teigetje heel goed in het vinden van oplossingen. Ook zijn ze creatief en vinden ze het fijn om met hun handen aan het werk te gaan.

28

Hoe goed kan jij oplossingen vinden?
Zoek Teigetje.
Zoek het cadeau.



29

Ook brussen met ADHD krijgen graag complimentjes.
Wat is het eerste complimentje dat je gaat geven aan jouw brus, nu je weet wat ADHD is?

Hieronder kan je het vast al eens opschrijven.



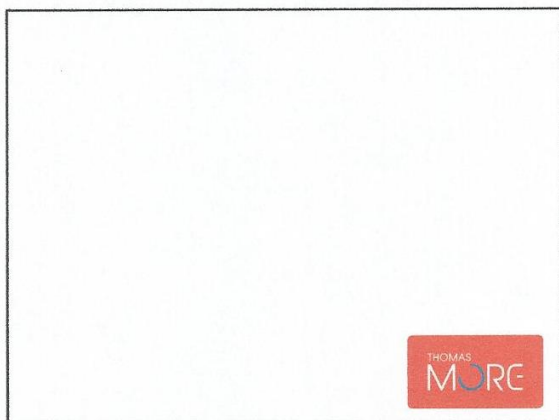
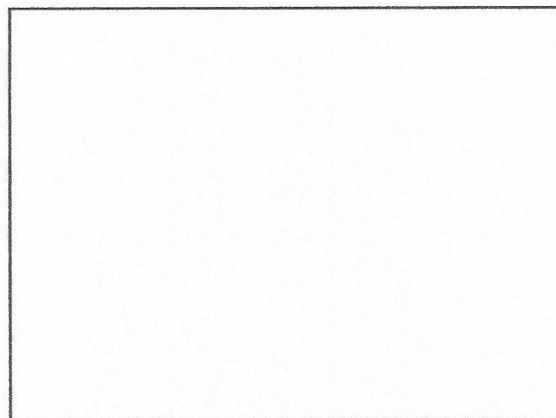
30

Proficiat!

Jij hebt uw experten-diploma behaald!

Nu is het aan jou om aan anderen uit te leggen wat jij weet over ADHD!

Veel succes!



Heb jij een broer of zus met ADHD, en wil je er graag meer over weten? Dan is dit boek voor jou gemaakt! Dit werkboek werd uitgebracht als toevoeging aan het voorleesboek 'Het cadeau'. Op deze manier kunnen brussen van jongens en/of meisjes met ADHD concreet aan de slag.



Rebecca De Cuyper is een studente toegepaste psychologie aan Thomas More te Antwerpen.

Bijlage V: Praatplaten



Bijlage VI: Vragenlijst

Nummer:

Ben je een jongen of een meisje?

- Jongen
- Meisje

Wanneer ben je geboren?

.....(dag)/.....(maand)/.....(jaar)

Wat vind jij van ADHD? Zet een kruisje op elke lijn om ons te laten weten wat je vindt.Ik weet niet wat
ADHD is.

Ik weet wat ADHD
is.Ik herken ADHD
helemaal niet bij
iemand.

Ik kan goed zien of
iemand ADHD
heeft.Een kind dat ADHD
heeft is anders dan
alle andere
kinderen.

Een kind dat ADHD
heeft is voor mij
hetzelfde als alle
andere kinderen.Een kind dat ADHD
heeft doet alles per
expres.

Een kind dat ADHD
heeft doet alles per
ongeluk.Ik speel helemaal
niet graag met een
kind dat ADHD
heeft.

Ik speel heel graag
met een kind dat
ADHD heeft.**Dank u wel!**

Wat vind jij van ADHD? Zet een kruisje op elke lijn om ons te laten weten wat je vind.

Ik weet niet wat
ADHD is.

Ik weet wat ADHD
is.

Ik herken ADHD
helemaal niet bij
iemand.

Ik kan goed zien of
iemand ADHD
heeft.

Een kind dat ADHD
heeft is anders dan
alle andere
kinderen.

Een kind dat ADHD
heeft is voor mij
hetzelfde als alle
andere kinderen.

Een kind dat ADHD
heeft doet alles per
expres.

Een kind dat ADHD
heeft doet alles per
ongeluk.

Ik speel helemaal
niet graag met een
kind dat ADHD
heeft.

Ik speel heel graag
met een kind dat
ADHD heeft.

Wat vond jij van vandaag? Zet een kruisje op elke lijn om ons te laten weten wat je vond.

Luisteren

Er werd niet altijd naar mij geluisterd.



Er werd altijd naar mij geluisterd.

Hoe belangrijk

Wat we deden en waar we over praatten was helemaal niet belangrijk voor mij.



Wat we deden en waar we over praatten was heel belangrijk voor mij.

Wat we deden

Ik vond wat we vandaag hebben gedaan helemaal niet fijn.



Ik vond wat we vandaag hebben gedaan zeer fijn.

Alles bij elkaar

Ik zou dit nooit meer willen doen.



Ik zou dit heel graag nog eens willen doen.

Wat vond jij van de toevoeging van Teigetje?

...../10

Hoe kan jij ADHD uitleggen aan andere kinderen/mama's/papa's/familie/juffen/...?

.....
.....
.....

Dank u wel!

Bijlage VII: Koppeling DSM-5 criteria en gedragingen Teigetje

ONOPLETTENDHEID

DSM-5-criteria	Gedragingen Teigetje (Walt Disney, 1997)
Maakt taken niet af	Teigetje had beloofd aan Kanga om goed voor Roe te zorgen. Ze belandden echter in een boom.
Moeite met het organiseren van taken en activiteiten	Teigetje gaat op stap met Roe. Door het ijskoude weer is de vijver bevroren. Teigetje stelt voor om te schaatsen op dit ijs. Tijdens het schaatsen botst Teigetje op Konijn en belandden ze beiden in de sneeuw naast de vijver.
Is vaak vergeetachtig	Iedere keer dat Teigetje iemand tegenkomt stelt hij zich voor aan de hand van een eigen lied. Maar ook wanneer hij meerdere malen éénzelfde persoon tegenkomt, stelt hij zich voor aan de hand van dit lied.

HYPERACTIVITEIT/IMPULSIVITEIT

DSM-5 criteria	Gedragingen Teigetje (Walt Disney, 1997)
Beweegt vaak onrustig + rent vaak rond of klimt	Teigetje stuitert heel de tijd in het rond.
Is vaak "in de weer" of "draaft maar door" + praat vaak aan een stuk door	Als Teigetje zich voorstelt aan anderen, zingt hij een liedje dat hem beschrijft. Dit liedje zingt hij zodanig snel dat het soms moeilijk is om te volgen. Tijdens het zingen van dit lied, stuitert hij in het rond. Daarnaast springt Teigetje vaak zonder te kijken naar waar hij springt.
Gooit het antwoord er vaak al uit voordat de vragen afgemaakt zijn	Teigetje geeft vaak aan dat een bepaalde handeling zijn specialiteit is. Wanneer hij deze handeling uitvoert, bijvoorbeeld schaatsen op het ijs, en dit loopt fout af; dan geeft hij aan dat het zijn specialiteit niet meer is.
Heeft vaak moeite op zijn/haar beurt te wachten	Teigetje loopt steeds vooraan in de rij. Een voorbeeld hiervan is wanneer er een feest gehouden wordt, loopt Teigetje vooraan in de feesttrein.
Verstoort of onderbreekt anderen	Teigetje springt vaak op de buik van anderen zonder dat hij kijkt. Daarnaast vindt hij dat doen de beste leermeester is. Hij voert vaak handelingen uit zonder dat hij nadenkt over de gevolgen. Bijvoorbeeld wanneer Konijn aan het tuinieren is, maakt Teigetje een rommel in zijn tuin door alle wortels uit te trekken. Teigetje heeft achteraf geen idee van wat hij gedaan heeft. Ook de situatie van het ijsschaatsen kan hieronder geplaatst worden.

TALENTEN

Rubriek	Gedragingen Teigetje (Walt Disney, 1997)
Creatief	Teigetje woont in een zelfgemaakte boomhut.
Enthousiast/gedreven	Hij brengt zijn liedje om zichzelf voor te stellen heel enthousiast over aan anderen.
Vindingrijk	Wanneer anderen hem willen achterlaten in het bos vanwege een ruzie, vindt hij zelf de weg terug door de mist. Daarnaast zijn de anderen onderweg Konijn kwijt geraakt. Wanneer Teigetje dit hoort als hij aankomt bij de anderen, gaat hij meteen naar Konijn op zoek. Ook Konijn wordt door Teigetje gevonden en teruggebracht naar de anderen.
Energiek	Teigetje stuitert steeds heen en weer.
Gevoelig	Op het moment dat Teigetje Roe gaat halen om een uitstap te maken, geeft Kanga het compliment "Teigerlief" aan Teigetje. Teigetje wordt hierdoor verlegen. Ook wanneer Teigetje ruzie heeft met de anderen vanwege zijn stuitergedrag, is Teigetje verdrietig en zegt hij te stoppen met stuiten.