

Praktijkonderzoek

‘Het stimuleren van zelfstandigheid bij leerlingen met autisme’



Student: Charlotte Haring
Studentnummer: 2214643
Opleiding: Master Special Education Needs (Maser SEN)
Studiebegeleider: Wilbert Vonck
Toets: PGO
Datum: November 2014
Aantal woorden: 10.933

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
Hoofdstuk 1: Aanleiding en vraagstelling	
1.1 Aanleiding en probleemstellen.....	3
1.2 Doel en vraagstelling.....	4
Hoofdstuk 2: Theoretische kader	
2.1 Deelvraag 1.....	5
2.1.1 Autisme.....	5
2.1.2 Verklaringsmodellen.....	5
2.1.3 Verschil in hersenen.....	6
2.1.4 Leerstijlen.....	7
2.1.5 Contextblindheid.....	7
2.1.6 Zelfstandig werken.....	8
2.1.7 Theoriekeuze.....	8
2.2 Deelvraag 2.....	8
2.2.1 Negen cellen matrix.....	8
2.2.2 Didactische mogelijkheden.....	8
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodiek	
3.1 Onderzoeksrichting.....	11
3.2 Onderzoeksvorm.....	11
3.3 Opbouw.....	11
3.4 Verantwoording instrumenten.....	12
3.5 Ethiek.....	13
3.6 Betrouwbaarheid.....	14
3.7 Manier van analyseren.....	14
Hoofdstuk 4: Datapresentatie en analyse	
4.1 Vooronderzoek.....	15
4.1.1 Vragenlijst voor leerlingen.....	15
4.1.2 Klassengesprek.....	20
4.1.3 Keuze executieve functies.....	22
4.1.4 Observaties.....	22
4.2 Ontwerpfase.....	23
4.2.1 Checklist en negen cellen matrix.....	23
4.2.2 Conclusie.....	24
4.2.3 TEACHH en ‘Geef me de vijf’.....	24
4.3 Evaluatiefase.....	31

Hoofdstuk 5: Conclusies	
5.1 Deelvraag 1	33
5.2 Deelvraag 2	34
5.3 Deelvraag 3	34
5.3.1 Betekenis voor leerling	34
5.3.2 Betekenis voor mij	35
5.3.3 Betekenis voor collega's	35
5.4 Conclusie	35
5.5 Aanbevelingen	36
5.5.1 Proces en gebruikte instrumenten	36
5.5.2 Bijdrage 'critical friends'	36
Hoofdstuk 6: Reflectie	37
Nawoord	39
Literatuurlijst	40
Bijlage	
Bijlage 1 Verklaringsmodellen	43
Bijlage 2 Bevorderen transfer	44
Bijlage 3 Activerende modellen en werkvormen	45
Bijlage 4 Wijzer Onderwijs Autisme VO	46
Bijlage 5 TEACHH	47
Bijlage 6 Vragenlijst	48
Bijlage 7 Observatielijst	54
Bijlage 8 Nagesprekken	64
Bijlage 9 Checklist	67
Bijlage 10 Ingevulde matrix	71
Bijlage 11 Samenvatting matrix	73
Bijlage 12 Feedback	75
Figuren	
Figuur 1	25
Figuur 2	26
Figuur 3	27
Figuur 4	28
Figuur 5	29
Figuur 6	29
Figuur 7	30
Figuur 8	31

Voorwoord

Ik heb deze opleiding gekozen omdat ik mijn handelen wil leren aanpassen aan nieuwe omstandigheden en deze keuzes theoretisch kan onderbouwen.

Met dit praktijkonderzoek vergroot ik mijn theoretische kennis en zet ik deze kennis om in interventies in mijn lessen. Met de uitkomsten van dit praktijkonderzoek wil ik mijn leerlingen met een vorm van autisme beter begeleiden naar zelfstandig functioneren in mijn lessen, op school en in hun verdere leven.

Het vak beeldende vorming helpt bij het leren ontwikkelen van ideeën, ruimtelijk inzicht, vormgeving, het ontwikkelen van de fijne motoriek, de taakgerichtheid, het ervaren van oorzaak en gevolg, het tactiele en kinesthetische bewustzijn, het ervaren van het lichaam in een ruimte, het leren samenwerken, denken in mogelijkheden, het bevorderen van het zelfvertrouwen en zelfstandigheid.

Het vak stimuleert behalve interesse voor kunst en cultuur, vooral ook de eigen kracht van de leerlingen en daarmee de ontwikkeling van het gevoel van eigenwaarde. Het doorlopen van het proces dat leidt tot een kunstwerk, levert nieuwe inzichten op en succeservaringen.

Ik werk met wisselende groepen leerlingen en moet inspelen op verschillende onderwijsbehoeften. Ook spelen binnen deze groepen steeds andere achtergronden, belemmeringen en factoren een rol. Als docent maak ik steeds keuzes en benader deze kritisch.

Het stimuleren van een bepaalde zelfstandigheid vind ik heel belangrijk. Mijn vak leent zich hiervoor heel goed. Leerlingen die zich positief ontwikkelen, leren tegelijk kennis en vaardigheden om zo zelfstandig mogelijk te kunnen leven.

Samenvatting

Ik ben brugklasmentor en geef beeldende vorming en kunstgeschiedenis in het voortgezet speciaal onderwijs aan jongeren met een gedrags- /psychiatrische stoornis. Mijn leerlingen hebben meestal een stoornis in het autistisch spectrum.

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Mensen met autisme ondervinden problemen met communicatie, sociale interactie, verbeelding en begrijpen hierdoor de wereld op een andere manier in vergelijking met mensen zonder autisme. Dit leidt tot een andere reactie en ander gedrag. Sommige leerlingen komen met weerstand mijn les binnen en hebben bepaalde angsten die inherent zijn aan hun beperking. Zij vinden het moeilijk om een opdracht te begrijpen of deze uit te voeren. Ze hebben moeite het grote geheel van een opdracht te zien of richten zich op één aspect waardoor ze de gehele opdracht vergeten. Ook blijkt het moeilijk de stappen binnen een opdracht goed te doorlopen. Ik wil meer inzicht krijgen in de manier van waarnemen, informatieverwerking en denkprocessen van mijn leerlingen zodat ik hun kan begeleiden bij het vergroten van de zelfstandigheid.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Hoe kan ik als docent door middel van interventies denkprocessen van een leerling met autisme beïnvloeden zodat het geheel beter wordt overzien bij een opdracht zodat ze zelfstandiger kunnen functioneren?

Als docenten meer begrijpen over de informatieverwerking en het verloop van de denkprocessen, kunnen wij hen gerichter ondersteunen. Het stimuleren van denkprocessen en de bewustwording hiervan, leidt tot een positiever zelfbeeld.

In dit onderzoek richt ik mij op de lessen beeldende vorming. In dit praktijkgericht ontwerponderzoek besluit ik met de uitkomsten van het literatuuronderzoek en de onderzoeksinstrumenten twee interventies in te zetten: TEACH en 'Geef me de vijf'. Deze interventies richten zich op executieve functies en de centrale coherentie waarbij mijn leerlingen meer ondersteuning nodig hebben. Leerlingen ervaren hierdoor duidelijkheid waardoor zij zelfstandiger werken. Dit vergroot hun zelfvertrouwen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en vraagstelling

1.1 Aanleiding en probleemstelling

In mijn dagelijkse onderwijspraktijk heb ik soms het gevoel dat ik tekort schiet. Omdat ik tijd tekort kom om een probleem echt goed op te lossen of omdat ik gewoon niet weet hoe ik het aan moet pakken. Ik mis een theoretische onderbouwing van mijn handelen. Ik wil zelf oplossingen vinden voor voorkomende problemen om mijn leerlingen passend onderwijs te bieden. Centrale thema's als denken in mogelijkheden, inclusie komen hierbij naar voren.

In mijn lessen valt op dat leerlingen meer moeite hebben met het begrijpen en uitvoeren van opdrachten.

Ik zie grofweg drie typen leerlingen: leerlingen die beginnen met een opdracht en helemaal verdwalen, leerlingen die moeizaam zelf kunnen beginnen en leerlingen die geen idee hebben welke stap de volgende stap is of in welke volgorde ze iets moeten doen om de opdracht voor elkaar te krijgen.

Deze leerlingen laten soms opvallend gedrag zien zoals: constant vragen stellen, niets meer zeggen of doen, storend zijn naar klasgenoten toe en het vertonen van onveilig gedrag. Met het toepassen van interventies om mijn leerlingen zelfstandiger te laten werken, worden tegelijkertijd deze frustraties voorkomen.

Het is van belang dat ik op tijd in grijp en begeleiding biedt, zodat leerlingen zich sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen. Geen geheel zien en moeite hebben met plannen, organiseren of het hebben van een starre houding, zie ik dagelijks. Ik probeer mijn leerlingen te ondersteunen in hun onderwijsbehoefte, het omgaan met situaties die niet gaan zoals zij zouden willen en ik leer hun dat er vaak meer oplossingen zijn.

Als ik (persoon) weet waar bepaald gedrag vandaan komt (theorie), kan ik een leerling specifieke ondersteuning geven (praktijk). Deze triade is belangrijk voor mijn professionele ontwikkeling.

Een beperkte theory of mind, zwak centraal coherent en een tekort aan executieve functies zijn theorieën die autisme kunnen verklaren. (Frith, 2005)

De mate van zelfstandigheid hangt af van de ontwikkeling van de executieve functies (controlefuncties in de hersenen) en de centrale coherentie. Autismen is niet te genezen. Door aanpassingen van de omgeving en een specifieke benadering, kan men de ontwikkeling en participatiekansen vergroten.

Ik wil er achter komen wat mijn leerlingen nodig hebben om zelfstandig te starten, deze te overzien en bij de opdracht te blijven.

Ik heb mijn onderzoekswens besproken met medestudenten en collega's en heb lessen van collega's geobserveerd om te zien of er draagvlak is voor dit onderzoek. Ook in deze lessen hebben leerlingen moeite de opdracht te beginnen, deze te overzien en bij de opdracht te blijven. Mijn collega's staan open om zich hierin te ontwikkelen. Ouders en oud-leerlingen gaven aan dat men op een vervolgopleiding soms vastloopt door problemen met plannen, organiseren en het overzien van opdracht.

Ik vind het belangrijk dat docenten leerlingen begeleiden in het zichzelf leren kennen. Hierdoor bereiden wij onze leerlingen zo goed mogelijk voor op hun vervolgopleiding en participatie in onze maatschappij.

De probleemstelling van mijn onderzoek is dat het voor veel leerlingen met autisme moeilijk

is om zelfstandig te beginnen met een opdracht, om zelf de volgende stap binnen de opdracht te nemen of het overzicht te behouden.

1.2 Doel en vraagstelling

Mijn onderzoeksdoel is vast te stellen hoe wij als docenten, leerlingen met autisme kunnen ondersteunen zodat zij zelfstandiger een opdracht kunnen uitvoeren.

Ik hoop dat de onderzoeksresultaten antwoord geven op de betekenis ervan voor de leerling, de leerlingbegeleiding en voor mijn professionele ontwikkeling. Ook hoop ik mijn collega's te interesseren mijn bevindingen te gebruiken. Dan kan er transfer ontstaan tussen de verschillende vakken.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als docent door middel van interventies denkprocessen van een leerling met autisme beïnvloeden zodat het geheel beter wordt overzien zodat zij zelfstandiger kunnen werken?

Deelvraag 1: *Welke moeilijkheden ervaren leerlingen met een vorm van autisme wanneer zij een opdracht voor beeldende vorming moeten uitvoeren?*

Deelvraag 2: *Welke interventies kan ik als docent inzetten zodat leerlingen met een vorm van autisme zelfstandiger starten met een opdracht, zich niet verliezen in de opdracht en zelf de volgende stap binnen de opdracht kunnen zetten?*

a. *Wat doe ik al tijdens mijn leerlingbegeleiding en waar kan ik mijzelf verder ontwikkelen in mijn lessen beeldende vorming?*

b. *Welke interventies ga ik inzetten zodat ik mijn professioneel handelen kan aanvullen?*

Deelvraag 3: *Wat betekenen deze interventies voor de vaardigheden van de leerlingen, voor mijn vaardigheden als onderwijsprofessional en hoe kunnen mijn collega's hier gebruik van maken?*

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In het theoretisch kader bespreek ik de theorie bij deelvraag 1 en 2. Besproken worden: verklaringsmodellen rondom autisme, verschil in hersenstructuur, leerstijlen en zelfstandigheid als ook de methoden die ik gebruik om de zelfstandigheid te vergroten. Deelvraag 3 wordt behandeld in hoofdstuk 4.

Om de leerlingen voor te bereiden op het functioneren in deze maatschappij, is het belangrijk dat hun zelfstandigheid bevorderd wordt. Een belangrijk speerpunt is het vergroten van de autonomie (Stevens, 1994). Autonomie maakt kinderen minder afhankelijk van volwassenen en geeft hun zelfrespect en zelfvertrouwen.

2.1 Deelvraag 1: Welke moeilijkheden ervaren leerlingen met een vorm van autisme wanneer zij een opdracht voor beeldende vorming moeten uitvoeren?

De informatie uit de verklaringsmodellen rondom autisme, leerstijlen en het begrip zelfstandigheid heeft gevolgen voor het uitvoeren van een opdracht. Mij geeft het inzicht in wat nodig is om dit onderzoek uit te voeren.

2.1.1 Autism

Hoe autisme tot uiting komt is afhankelijk van de vorm, ernst, intelligentie, ontwikkelingsfase en de unieke karaktereigenschappen van de leerling (Delfos, 2008). Men spreekt daarom van een spectrum van autistische stoornissen.

De hersenstichting (2014) omschrijft autisme als een informatieverwerkingsstoornis in de hersenen. Vooral informatie uit de sociale omgeving verloopt verstoord. Deze verstoring dringt door in alle ontwikkelingsgebieden: de sociaal-emotionele ontwikkeling, de verstandelijke ontwikkeling, de spraak-, taalontwikkeling en de ontwikkeling van de motoriek. De diagnose baseert men op het geobserveerde gedrag en de ontwikkeling van het kind. De criteria zijn vastgelegd in de DSM5 (Diagnostic Statistical Manual) van de Amerikaanse Vereniging voor Psychiatrie (2014).

De kenmerken van autisme zijn verdeeld in de triade van autisme: sociale relaties, communicatie en verbeelding. (Wing, 2000)

Binnen het spectrum wordt onderscheid gemaakt tussen een klassieke vorm van autisme, het Syndroom van Asperger, de pervasieve ontwikkelingsstoornis, de stoornis van Rett en de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd. De laatste twee stoornissen zorgen op jonge leeftijd meestal voor een negatief verloop, zij verblijven in een zorginstelling. (CED, 2007)

In mijn onderzoek richt ik mij op leerlingen met de eerste drie stoornissen. Hoewel er wetenschappelijk gezien verschillen zijn, zijn er voldoende overeenkomsten om eenzelfde interventie mogelijk te maken. Ik onderschrijf Wing's standpunt dat bij onderzoek de mogelijkheden en behoeften tot begeleiding centraal moeten staan en niet tot welke subgroep men behoort.

2.1.2 Verklaringsmodellen

Bij autisme is het gedrag minder belangrijk dan de oorzaak van dit gedrag. Het gedrag is het gevolg van de informatieverwerking van de hersenen.

Al ruim veertig jaar wordt onderzocht wat autisme is. Nog steeds zijn er veel onduidelijkheden en vragen. Meerdere theorieën geven inzicht in de denkprocessen van mensen met autisme. (Participatie, 2013)

De drie theorieën hieronder verklaren niet het gehele beeld van autisme, zij vormen wel mijn

theoretisch kader. Iedere theorie beschrijft een ander aspect om autisme te begrijpen. TOM beschrijft de gebrekkige sociale interactie, EF weerstand tegen verandering en herhalend gedrag en CC benoemt de aandacht voor detail en de beperking om het geheel te zien. (Delfos 2006)

Theory of Mind (TOM)

Deze theorie werd ontwikkeld door Baron-Cohen, Frith & Leslie (1985). Ieder mens ontwikkelt een theorie over het eigen denken en voelen en dat van anderen, waardoor het eigen gedrag en dat van anderen begrijpelijk en voorspelbaar wordt.

Iemand met een beperkte 'theory of mind' kan zich moeilijk verplaatsen in wat de ander denkt, voelt, verwacht, bedoelt.

Voor mijn onderzoek betekent dit dat mijn leerlingen geholpen worden met het begrijpen van zichzelf, van de ander en hier rekening mee kunnen houden.

Executieve functies (EF)

Executieve functies zijn denkprocessen die belangrijk zijn bij het plannen van acties en het doelgericht oplossen van problemen. Dit gaat over het stap-voor-stap plannen, impulscontrole, het onderdrukken van bepaalde reacties en het georganiseerd kunnen zoeken.

Executief functioneren wordt wel een paraplubegrip genoemd. Het omvat alle controlerende of zelfregulerende functies die zorgen dat cognitieve activiteit, emotionele respons en openlijk gedrag georganiseerd en gestuurd worden. (Gioia, Isquith, Kenworthy & Barton, 2002)

Voor mijn onderzoek betekent dit dat mijn leerlingen hulp behoeven bij het plannen, uitvoeren en organiseren van activiteiten zodat zij leren hoe ze iets voortaan anders kunnen doen.

Centrale Coherentie (CC)

De centrale coherentie theorie beschrijft dat het vermogen om waargenomen prikkels samen te voegen, bij mensen met autisme onvoldoende functioneert. Prikkel die binnenkomen op het gebied van horen, ruiken, zien en proeven staan min of meer los van elkaar. Mensen met autisme zijn geneigd informatie eerder lokaal dan globaal te verwerken. Dit wordt 'zwakke centrale coherentie' genoemd (Frith, 1998).

Mensen met autisme hebben oog voor details, verliezen het zicht op het geheel en missen ook de context. Soms krijgt men geen totaaloverzicht. Het ontbreken van coherentie leidt tot het ervaren van een chaotische wereld. Veiligheid vindt men in routines en structuren.

Voor mijn onderzoek betekent dit dat mijn leerlingen begeleiding nodig hebben bij het zien en begrijpen van het grotere geheel. Alle 'losse' prikkels moet men leren transformeren tot een juiste conclusie of betekenis. De autistische denker weet niet wat, hoe, waar, wanneer hij/zij een handeling moet doen. (Bruin, 2005) Zij hebben visuele ondersteuning nodig. (De Clerq, 2005)

Inmiddels zijn meer theorieën ontwikkeld. Deze verschillen met de voorgaande: ze gaan niet uit van een gebrek, maar van het anders functioneren van de hersenen. De ESB-theorie gaat er vanuit dat het brein in balans is met zowel een empathische als een systematiserende hersenstructuur (Delfos & Gottmer, 2006). Het socioschema is het verklaringsmodel van Delfos (2002) is gebaseerd op de ontwikkeling van de hersenen en de hersenfuncties gedurende het hele leven. Het verklaringsmodel (Dinstein, 2010, Keyers 2011, Makram 2007) gebruikt het spiegelneuronen-systeem. (bijlage 1).

2.1.3 Verschil in hersenen

Bij mensen met autisme kennen de hersenen een afwijkende dynamiek: ze groeien en krimpen anders. Ook de verbindingen tussen de hersengebieden zijn verschillend. De bouw en structuur van hersenen verschilt. Er is een verhoogde celdichtheid, meer neuronen, meer dendrie-

ten. Er is verminderde dichtheid en grootte van neuronen in het limbisch systeem en het gebied voor gezichtsherkenning is minder actief. De amygdala (emotionele en sociale brein) is kleiner.

Teveel verbindingen over korte afstanden en te weinig over grote afstand leiden tot slechte integratie. Het synaptische pruningsproces, met als doel het 'wegsnoeien' van eerder aangelegde synaptische verbindingen, verloopt onvoldoende. (Colombia University Medical Center, 2014)

Dit proces is noodzakelijk omdat het vorming van zinvolle netwerken mogelijk maakt. De informatieverwerking verloopt inadequaet door verminderde integratie van informatie.

Voor mijn onderzoek betekent dit dat losstaande details niet tot samenhang en tot onvoldoende centrale coherentie leiden bij mijn leerlingen. Zij hebben hierbij ondersteuning nodig.

2.1.4 Leerstijlen

Het denken en het informatie verwerken van leerlingen met een autisme worden bepaald door een andere prikkelgevoeligheid, detailwaarneming, concreet denken en rigiditeit (Clijsen & Leenders, 2006).

Er zijn vier soorten leerstijlen te onderscheiden omdat wij d.m.v. horen, denken, zien en voelen informatie verwerken. De leerstijl van leerlingen met autisme kenmerkt zich door: fragmentarisch leren, contextspecifiek leren, concreet denken, stroef / rigide denken, seriële verwerking van informatie (i.p.v. parallel) en specifieke interesses. (Clijsen & Leenders 2006)

De onvoldoende ontwikkelde centrale coherentie beïnvloedt hun leren, zoals het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. (Vermeulen, 2009)

Leerlingen met autisme hebben moeite met abstractie, neigen concreet te denken vanuit hun waarneming. Belangrijk is dat zij de essentie begrijpen. (Vermeulen, 2002)

Zij kunnen een rigide denkstijl hanteren zonder veel nuances. Hierbij hoort voorkeur voor herhaling, routines die leiden tot transferproblemen.

Voor de zelfstandigheid is het belangrijk te weten dat veel mensen met autisme visueel denken en leren. Prikkel komen binnen via de zintuigen en worden fragmentarisch waargenomen, hierdoor verwerken zij deze informatie op een andere manier. (De Clerq, 2005)

Voor dit onderzoek betekent dit dat visuele ondersteuning nodig is. Dit is essentieel bij het aanleren van vaardigheden. Het zorgt voor duidelijkheid en innerlijke rust. (De Bruin, 2004)

2.1.5 Contextblindheid

Contextblindheid betekent moeite hebben met het waarnemen van de samenhang tussen elementen. Veel mensen met autisme hebben moeite om het geheel te zien, ze richten zich op een detail. Peter Vermeulen zegt ook wel 'Ze zien eerder de nerven van het blad i.p.v. het hele blad'. Zij hebben beperkingen in het begrijpen van verbale communicatie. De waarneembare context, feitelijke en letterlijke betekenissen, begrijpen ze goed. Contextgerelateerde informatie veel minder. (Vermeulen, 2009)

Door deze transferproblemen kan men geleerd gedrag moeilijk toepassen in een andere context. Een beperkt voorstellingsvermogen geeft problemen wanneer een ervaring in een andere situatie moet worden toegepast.

Het onderwijs moet aandacht besteden aan het toepassen van het geleerde in verschillende situaties door vaardigheden in verschillende situaties te oefenen. Hierdoor vergroot je de zelfstandigheid van leerlingen. Het Landelijk Netwerk Autisme (LAN, z.d.) geeft tips voor het bevorderen van deze transfer. (Bijlage 2)

Voor dit onderzoek betekent het dat het voor de leerlingen belangrijk is dat verschillende docenten vaardigheden oefenen in verschillende situaties.

2.1.6 Zelfstandig werken

Teitler (2004) geeft de volgende hoofdonderdelen van zelfstandig werken:

- het leren omgaan met uitgestelde aandacht, het zelfstandig leren werken;
- inzicht krijgen in eigen kunnen, overzien van taken, zelf plannen van taken, het beoordelen van eigen gedrag en werkprestaties, gevolgen kunnen verbinden aan deze beoordelingen;
- zelf problemen kunnen oplossen.

Deze hoofdonderdelen bieden de docent meer mogelijkheden tot differentiatie in de groep.

Beperkte ontwikkelde executieve functies zijn de oorzaak van de weinig ontwikkelde zelfstandigheid van leerlingen met autisme. (Dawson & Guare 2010).

2.1 7 Theoriekeuze

Voor mijn onderzoek gebruik ik vooral de werktheorie over executieve functies en de centrale coherentie om de zelfstandigheid te vergroten. Beperkte ontwikkelde executieve functies zijn de oorzaak van de weinig ontwikkelde zelfstandigheid van leerlingen met autisme. (Dawson & Guare 2010).

In de praktijk hebben leerlingen moeite om te plannen of houden zich star aan de voorspelbare planning en overzien niet het geheel. Een onduidelijke planning of verandering hierin veroorzaakt onrust. Zelfstandigheid wordt bevorderd wanneer in een opdracht de structuurelementen wie, wat, waar, hoe en wanneer te verwerken. (De Bruin, 2004)

Met deze kennis onderzoek ik wat ik al doe en nog kan ontwikkelen in mijn leerlingbegeleiding bij zelfstandig werken en zet ik twee interventies in.

2.2 Deelvraag 2: *Welke interventies kan ik als docent inzetten zodat leerlingen met een vorm van autisme zelfstandiger starten met een opdracht, zich niet verliezen in de opdracht en zelf de volgende stap binnen de opdracht kunnen zetten?*

2.2.1 Negen cellen matrix

De negen cellen matrix van Stevens heb ik gebruikt om antwoord te krijgen op deelvraag 2a: *‘Wat doe ik al tijdens mijn leerling begeleiding en wat kan ik hierbij nog ontwikkelen voor in mijn beeldende vorming lessen?’*

Volgens Stevens (1997) hebben alle kinderen dezelfde basisbehoeften:

- veiligheid en acceptatie (relatie);
- een positief zelfbeeld (competentie);
- zelfstandigheid (autonomie).

De combinatie van deze basisbehoeften en de daaruit voortvloeiende onderwijsdimensies interactie, instructie en klassenorganisatie (Dijkstra & Van der Meer, 1994) vormen een matrix van negen cellen. Ik heb deze matrix gebruikt om inzicht te krijgen in mijn manier van lesgeven.

2.2.2 Didactische mogelijkheden

Deelvraag 2b: *‘Welke interventies ga ik inzetten zodat ik mijn professioneel handelen kan aanvullen?’*

Het is onmogelijk om rekening te houden met alle leerstijlen wel kun je variëren in verschillende werkvormen. Om aan te sluiten aan de behoeften van mijn leerlingen richt ik mij op het activerende leren. Door actieve deelname bekijft de kennis beter en is dus effectiever. Activerende werkvormen (bijlage 3) bevorderen ook de zelfstandigheid. (Flokstra, 2006)

Met klassenmanagement creëer je een ideaal leer- en werkklimaat. Klassenmanagement richt zich op de klasinrichting, lesinhoud, de methoden, manier van werken, de instructie en de docent- leerling relatie.

Alle aspecten uit de Wijzer Onderwijs Autisme (CED-groep, 2007) te vinden in bijlage 4 zitten verwerkt in mijn interventies.

De ingevulde matrix en de informatie uit het vooronderzoek leren mij dat mijn lokaal verduidelijking behoeft: overzichtelijkheid van de materiaal opbergplekken. Ook belangrijk is een visueel overzicht en een stappenplan bij de opdracht. Omdat onderstaande methode terug komen in de literatuur en wij op school al werken gebruik ik deze voor de interventies.

TEACHH methode (bijlage 5)

Fase 1 (bieden van veiligheid) stap 3 uit deze methode (het realiseren van schema's, ritmes en structuur) sluiten aan bij mijn doel de zelfstandigheid te vergroten.

Visualisatie van de materiaalopbergplekken en van de planning van een taak in een schema, bevordert autonoom werken. Ook richt deze methode zich met deze schema's op executieve functies. De leerling kan de lesinformatie zelf vinden. Onduidelijkheden worden weggenomen, angst/stress of onzekerheden gereduceerd, overschatting wordt beperkt en je kunt de planning afstemmen op de competenties van deze leerlingen.

Voordeel is dat de autonomie wordt vergroot terwijl de leerlingen zich niet bewust zijn van een bepaalde methodiek. Nadeel is dat deze methode zich eerder richt op het organiseren van de praktijk dan op het vergroten van de zelfstandigheid.

Ik pas deze methode toe door visualisatie van materialen, een opdrachtschema, een stappenplan en het benoemen van de geleerde vaardigheden zodat de relatie met andere lessen duidelijk wordt.

Geef me de vijf

Deze methode is ontwikkeld door gedragsdeskundige Colette de Bruin (2005). 'Geef me de vijf' wil de omgeving structureren met behulp van pictogrammen of schema's. Deze visualisatie bekijft beter. Antwoord geven op de hoofdvragen: 'Wat moet hij/zij doen? Waar? Wanneer? Hoe? En met wie?', zorgen voor ordening van gedachten. Hiermee richt deze methode zich op de centrale coherentie.

Een voordeel van deze aanpak is dat een vast schema wordt gevolgd dat duidelijkheid en structuur biedt, zodat leerlingen leren zelfstandig te functioneren. Nadeel zou zijn dat leerlingen weten dat zij volgens een bepaalde methode werken.

Met deze methode draag ik bij tot verduidelijking van mijn lesopdrachten; schema van de opdracht en stappenplan.

Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken (Cauffman & Dijk 2011) gebruik ik in mijn leerling-gesprekken. Deze methode richt zich op de mogelijkheden van een leerling en sluit in mijn optiek aan bij de gestelde basisbehoeften relatie, competentie en autonomie.

Richtlijnen voor deze vraagmethodiek sluiten aan bij TEACHH stap 2: het concreet vaststellen van de mogelijkheden van het kind en stap 6: het gebruik van de interesse van het kind. Hiermee betreed ik de laatste 2 fasen van deze methodiek: wat iemand met autisme heeft geleerd, langzaam uitbreiden naar aansluitende ruimten binnen de setting en vervolgens uitbreiden naar alternatieve leef- en werkruimten.

Ik stel de stap 'toekomst oriëntatie' uit de zevenstappen-dans als doel. Ik wil dat mijn leerlingen leren wat zij zelf in een situatie de volgende keer anders kunnen doen. Ik probeer ze te laten zien waarom het de andere keer wel goed verliep. Hierbij gebruik ik de andere stappen in willekeurige volgorde.

Met deze vraagmethodiek betrek ik de leerlingen actiever bij het stellen van doelen. Ik laat ze zelf inschatten hoe het doel te bereiken en laat ze dit proces zelf beoordelen. Dit werkproces neem ik mee in het klassengesprek en ik zet dit in tijdens het begeleiden. Ook het aspect 'niet doorgaan met iets wat niet werkt' komt dagelijks terug in mijn lessen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodiek

3.1 Onderzoeksrichting

Wie zich richt op de complexiteit en de veelzijdigheid van het menselijk handelen maakt gebruik van het interpretatieve paradigma: het verhelderen en begrijpen van de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie. (De Lange, Schuman en Montessori, 2010)
Deze omschrijving sluit aan bij mijn onderzoeksdoel: het begrijpen van het autistische denken en het stimuleren van zelfstandigheid. Ik wil begrijpen waar leerlingen met autisme tegen aanlopen bij het uitvoeren van een opdracht. Ik wil dit zien en zichtbaar maken en met deze inzichten mijn handelen aanpassen.

Mijn onderzoek zal vooral kwalitatief van aard zijn omdat ik het onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet wil treden. Ook sluit ik direct aan bij de onderwijskundige praktijk.

3.2 Onderzoeksvorm

Voor dit onderzoek is gekozen voor een ontwerpgericht onderzoek. Het levert een concreet product, verbeterde aanpak of nieuwe werkwijze op en kan op groepsniveau of voor een individuele leerling ingezet worden. Een ontwerponderzoek combineert praktijk en theorie. (Onderwijsinnovatie, 2012)

Praktijk relevant onderzoek is voor mij en mijn leerlingen belangrijk omdat dat de vertaling naar de praktijk wordt gemaakt. Een ontwerponderzoek bestaat uit drie fases: een vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase.

3.3 Opbouw

Vooronderzoek

Het vooronderzoek behandelt deelvraag 1. Met deze kennis wil ik bepalen met welke didactische methoden ik mijn leerlingen zelfstandiger kan laten werken.

Dit inzicht krijg ik met mijn literatuuronderzoek omtrent autisme, door gesprekken te voeren met gedragsdeskundigen, collega's en door lessen te observeren.

- De literatuur beschrijft de moeilijkheden waar leerlingen met autisme tegen aan lopen, wat dit betekent voor hun zelfstandigheid en de mogelijke didactische oplossingsmethoden. (zie hoofdstuk 2)
- Ik stel middels een vragenlijst 'executieve functies' (Dawson & Guare, 2010) vast wat leerlingen nodig hebben om zelfstandiger te werken. Ik controleer of ze de vragen hebben begrepen in een klassengesprek.
- Ik observeer lessen bij collega's om te zien in hoeverre de leerlingen hier zelfstandig werken en hoe mijn collega's begeleiding bieden. Hierna volgt een evaluatiegesprek.
- Een collega observeert mijn lessen om te zien hoe leerlingen reageren op een opdracht, mijn uitleg en op mijn handelen. Hierna volgt een evaluatiegesprek.

Ontwerpfase

De ontwerpfase geeft antwoord op deelvraag 2. Deze vraag heb ik in tweeën verdeeld.

Door de checklist 'leerkrachtvaardigheden' van Stevens (Barth, Dijkstra, Leferink, Meer, Kolhof, 1998) en de 9 cellen matrix van Stevens (1997) in te vullen, krijg ik inzicht in mijn leerlingbegeleiding en zie ik wat ik zelf kan ontwikkelen.

De informatie uit het vooronderzoek en ontwikkelingspunten van mijn handelen uit de 9 cellen matrix van Stevens, zet ik om in interventies ter vergroting van de zelfstandigheid van mijn leerlingen.

Ik gebruik twee methoden om mijn handelen te verbeteren. De eerste methode, TEACHH, gebruik ik om mijn lokaal te structureren, te verduidelijken. De tweede methode, 'Geef me de vijf', wil ik gebruiken om mijn lesstijl te veranderen, waar nodig.

Deze twee interventies gebruik ik gedurende 6 weken in mijn lessen. Mijn collega observeert hoe de leerlingen met deze interventies reageren op een opdracht, mijn uitleg en mijn handelen.

Evaluatiefase

Tijdens deze laatste fase van mijn onderzoek kan ik antwoord geven op deelvraag 3.

Na de ontwerpfasen worden de twee interventies bijgesteld op grond van feedback van de geobserveerde lessen en check ik in een klassengesprek wat de leerlingen vinden van mijn andere aanpak. Met deze laatste checkfase eindigt mijn onderzoek zoals het bedoeld is voor dit praktijkgericht onderzoek.

Echter, zal ik de aangepaste interventies steeds weer toepassen, evalueren en aanpassen waar nodig.

3.4 Verantwoording van instrumenten

Vooronderzoek

-Literatuur onderzoek: ik heb gebruik gemaakt van literatuurstudies en recente wetenschappelijke artikelen en (internationale) onderzoeken. Er zijn zoektermen gebruikt zoals autisme, vormen van autisme, autisme theorieën, onderwijsbehoeften, leerstijlen, denkprocessen, zelfstandigheid, autisme en contextblindheid, transfer en transferverbeteringen.

-De ingevulde vragenlijst 'executieve functies' (bijlage 6) door leerlingen en het klassengesprek maken inzichtelijk wat zij missen om meer zelfstandig te werken.

"Een vragenlijst heeft als doel op een gestandaardiseerde manier gegevens verzamelen over kenmerken van grote groepen respondenten. De betrouwbaarheid is relatief hoog. De validiteit is echter laag." (De Lange, 2010). Vier klassen van verschillende niveaus vullen de vragenlijst 'executieve functies' in. Mijn onderzoek richt zich op het organiseren/plannen rondom een opdracht. Er zijn zelfbedachte vragen toegevoegd die vragen naar oplossingsstrategieën van de leerlingen zelf.

-Observatie door een collega van mijn les. Hiermee krijg ik andere, nieuwe informatie over mijn leerlingbegeleiding m.b.t. zelfstandigheid.

-Observaties bij verschillende collega's gericht op hun leerlingbegeleiding m.b.t. zelfstandigheid.

Ik heb bewust niet gekozen voor een observatie met video-opnamen. Op mijn school wordt al veel op video vastgelegd. Veel leerlingen vinden dit niet leuk en gedragen zich vaak anders. Bij de observatie gebruik ik de kijkwijzer 'Effectief onderwijsgedrag' (bijlage 7) uit het boek van Beukering en Pameijer (2010) gericht op aanpakken die in principe gunstig zijn voor alle leerlingen.

'Observaties worden gebruikt om gedragingen en gebeurtenissen in situaties te registreren en te analyseren. Bij een observatie is de menselijke neiging tot interpretatie groot.' (De Lange, 2010, p 152/153) Hierdoor heb ik evaluatiegesprekken gevoerd. (Bijlage 8)

Ontwerpfase

-Ik gebruik de checklist 'leerkrachtvaardigheden' (bijlage 9) van Barth et al. (1998) en de 9 cellen matrix van Stevens (bijlage 10, 11). Zo ontstaat een overzicht van mijn manier van lesgeven / handelen. Dit geeft snel inzicht.

-Gebruikte interventies: Op school gebruiken wij deze methoden om de school, de inrichting en omgangsvormen te verduidelijken. Deze methoden zijn bekend bij de leerlingen. Ik heb vastgesteld dat ik deze methode nog beter kan toepassen en zo aansluiten bij de behoeften zijn

van mijn leerlingen.

-TEACHH

Op school zijn er vaste routines, standaardprocedures die zorgen voor structuur in orde en regelmaat. Onze kleurenklok in de lokalen geeft voor ieder lesdeel aan wat er van de leerlingen verwacht wordt, waar, wanneer en hoe lang. Dit hoort bij de eerste strategie van TEACHH.

De tweede strategie zet ik in zodat mijn lokaal meer overzicht krijgt door visualisering en structurering. Ik maak visueel wat er in dichte kasten te vinden is door kaarten op de deuren te plakken. Ik breng structuur aan door gereedschappen/ apparaten/ materialen in kisten te verzamelen en te ordenen op de gereedschapswand. Ik breng structuur aan door het verschil van de gereedschappen te visualiseren.

-‘Geef me de vijf’ zet ik in om de uitleg van een beeldende vorming opdracht structuur te geven. In mijn uitleg en begeleiding bij een beeldende vorming opdracht moet ik meer inzicht geven in de opbouw van een opdracht. Mijn mondelinge instructie wordt door veel leerlingen niet of onvoldoende begrepen.

Uitleg bij een voorbeeld opdracht: Wie, wat, waar ,wanneer, hoe

- voorbeelden van kunstenaars, het internet.
- voorbeelden van resultaten van andere leerlingen.
- uitleg van techniek/gereedschap d.m.v. instructiefilmpje, demonstratie docent/ leerling.
- klassengesprek over de volgorde van stappen binnen de opdracht.
- inzicht geven in de noodzaak van de verschillende stappen.

Dit visualiseer ik in een schema en stappenplan zodat leerlingen dit zelfstandig kunnen raadplagen.

Evaluatiefase

-Met de zes observaties en feedback van leerlingen d.m.v. klassengesprek (bijlage 12), valueer ik ook de ingezette veranderingen n.a.v. TEACHH en ‘Geef me de vijf’.

Noodzakelijke aanpassingen voer ik opnieuw uit om een steeds betere leerling-ondersteuning bij hun zelfstandigheid te bereiken. Deze fase vindt plaats buiten dit onderzoek.

3.5 Ethiek

Vooronderzoek

Ik heb mijn onderzoek doorgenomen met mijn locatiedirecteur en de uitcoördinatoren. Mijn collega's heb ik gepolst wat zij van mijn onderzoeksonderwerp vonden.

Verschillende collega's zijn benieuwd naar mogelijke aanpassingen voor een betere ondersteuning van onze leerlingen in hun zelfstandigheid. Enkele leerlingen waren zelf ook echt benieuwd wat de interventies zouden betekenen. Het draagvlak van dit onderzoek is er. Tijdens het uitvoeren van dit praktijkonderzoek zijn mijn leerlingen op de hoogte van het feit dat ik een onderzoek doe, zij weten ook dat zij anoniem blijven.

Tijdens het vooronderzoek heb ik rekening gehouden met de verschillende zienswijzen die binnen de literatuur rond dit thema bestaan. Internationalisering is vormgegeven door het gebruik van nationale en internationale bronnen.

Ontwerpfase en evaluatiefase

In paragraaf 3.4 geef ik aan waarmee ik rekening moet houden en hoe ik de instrumenten inzet in de praktijk. Ook houd ik rekening met de interpretaties van de betrokkenen en van mijzelf.

Het belang van de betrokkenen voor dit onderzoek omschrijf ik in hoofdstuk 1.

De betrokkenen zullen op de formulieren anoniem vermeld staan. Er is toestemming gevraagd om uitwerkingen van gesprekken te gebruiken. Deze uitwerkingen zijn anoniem. De data worden alleen gebruikt voor dit onderzoek. Ik heb verschillende analysemethodes gebruikt die passen bij de instrumenten.

3.6 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid in een kwalitatief onderzoek is moeilijk. In het onderdeel 'Keuze van instrumenten' staat de onderbouwing voor de keuze van instrumenten.

Als onderzoeker observeer ik lessen van collega's en vul ik de 9 cellen matrix van Stevens in. Ik heb geprobeerd zo betrouwbaar mogelijk te zijn. Hiervoor heb ik gebruik gemaakt van een observatielijst, een vaststaande matrix om in te vullen, de vragenlijst en het klassengesprek met leerlingen en een observatie door mijn collega bij mijn les. Ook gebruik ik een vast schema van drie fases, waardoor een bepaalde logica ontstaat en mijn onderzoek overdraagbaar wordt. Hiermee wordt de transparantie en overdraagbaarheid groter en wordt de bruikbaarheid ervan beter zichtbaar.

Gedurende het onderzoek heb ik critical friends uit verschillende achtergronden opdrachten gegeven om mij feedback te geven op: de structuur van het onderzoek, de literatuur- en instrumentkeuze, analyse van data en bronvermelding.

De validiteit is terug te zien in de klassengesprekken en de nagesprekken die ik heb gehouden om eerder verkregen data te toetsen.

In mijn onderzoek zit de triangulatie in de literatuur, de verschillende gebruikte instrumenten en de verschillende personen die ik bij het onderzoek betrek. De conclusie over de kwaliteit van de uitkomsten en de betrouwbaarheid wordt behandeld in H4.

3.7 Manier van analyseren

Vooronderzoek

- Vragenlijst: de uitkomsten van de vragenlijsten voor leerlingen zet ik per klas in een lijndiagram. Op de horizontale streep staan de verschillende executieve functies, op de verticale streep de hoogte van de punten: hoe hoger de punten hoe meer moeite de leerling heeft met de executieve functie. Iedere leerling krijgt een andere gekleurde lijn.
- Nagesprek met leerlingen aan de hand van verdiepingsvragen. Deze noteer ik op het bord en geef ik weer door hier een foto van te maken.
- Observatie bij collega's: door middel van een observatielijst met afvinkpunten (Beukering & Pameijer, 2010) Over deze observaties voer ik afzonderlijke gesprekken om verdieping te verkrijgen a.d.h.v. verdiepingsvragen. Vervolgens maak ik een samenvatting van de bevindingen.
- Observatie van collega bij mij m.b.v. een observatielijst voor de interventies. Deze observatielijst wordt vergeleken met de ingevulde 9 cellen matrix.

Ontwerpfase

- Zes observaties van collega's tijdens het uitvoeren van de veranderingen n.a.v. de methode TEACHH en 'Geef me de vijf'.
- Structuur aanbieden door de tijd, ruimte en situatie concreet maken en visueel maken: schema en stappenplan bij de insectenopdracht en foto's te maken van de aangebrachte ordening in mijn lokaal.

Evaluatiefase

- Observaties van mijn collega bij mij worden geëvalueerd.
- Klassengesprek met leerlingen na interventies om feedback van hen te krijgen.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en analyse

Ik presenteer de resultaten aan de hand van de drie fases van het onderzoek.

4.1 Vooronderzoek

4.1.1 Vragenlijst voor leerlingen

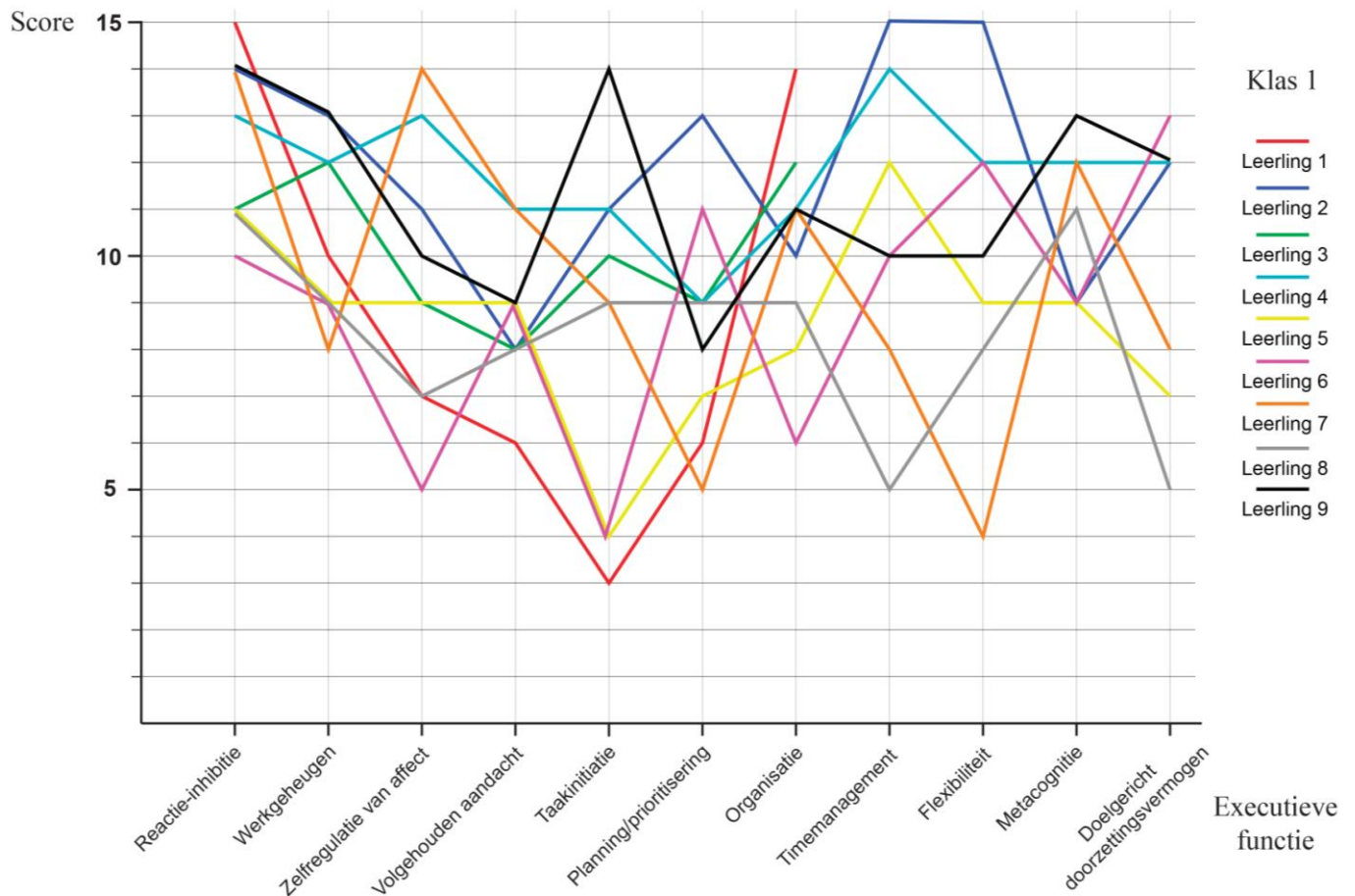
De ingevulde vragenlijst door leerlingen (bijlage 6) toont hoe zij zichzelf inschatten bij verschillende executieve functies.

De resultaten zijn per klas weergegeven. Hoe hoger het aantal punten bij een executieve functie, des te minder problemen de leerling heeft ervaren.

De minimaal te behalen score is 3 en de maximale 15. Een gemiddelde score is 9.

Ik benoem de executieve functies score die gemiddeld of lager waren. Wanneer 4 of meer van de 9 leerlingen deze score hebben, zijn deze vermeld omdat dit het gemiddelde of meer is van een klas.

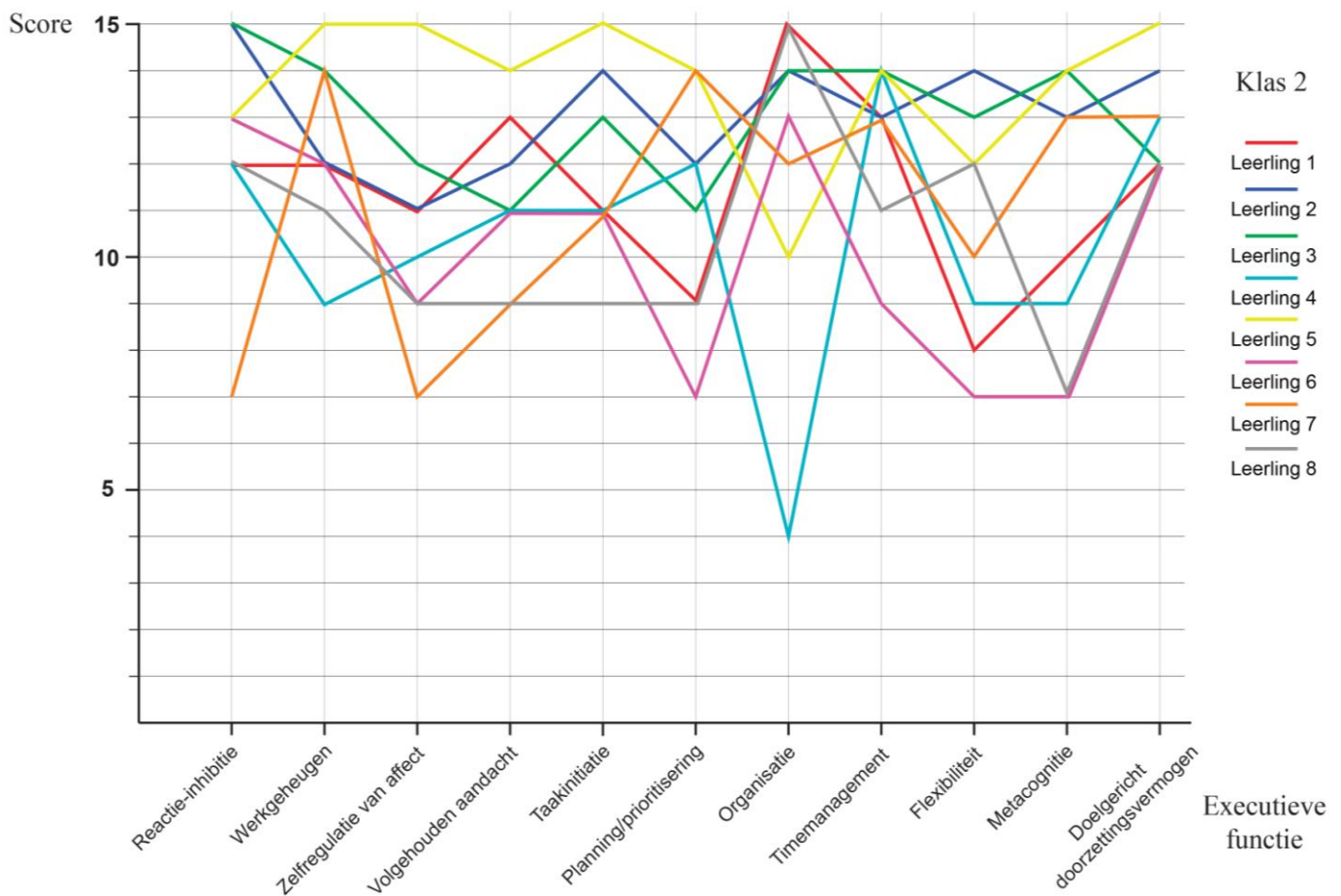
Klas 1



Leerling 1 heeft de vragenlijst niet afgekregen, omdat hij een RT-afpraak had. Opvallend is dat geen enkele leerling in score overeenkomt. Er zijn enkele executieve functies waar 4 of meer leerlingen middelmatig of hieronder score.

Conclusie: de leerlingen hebben meer ondersteuning nodig bij de executieve functies werkgeheugen, zelfregulatie van affect, volhouden aandacht, taak initiatie en planning.

Klas 2

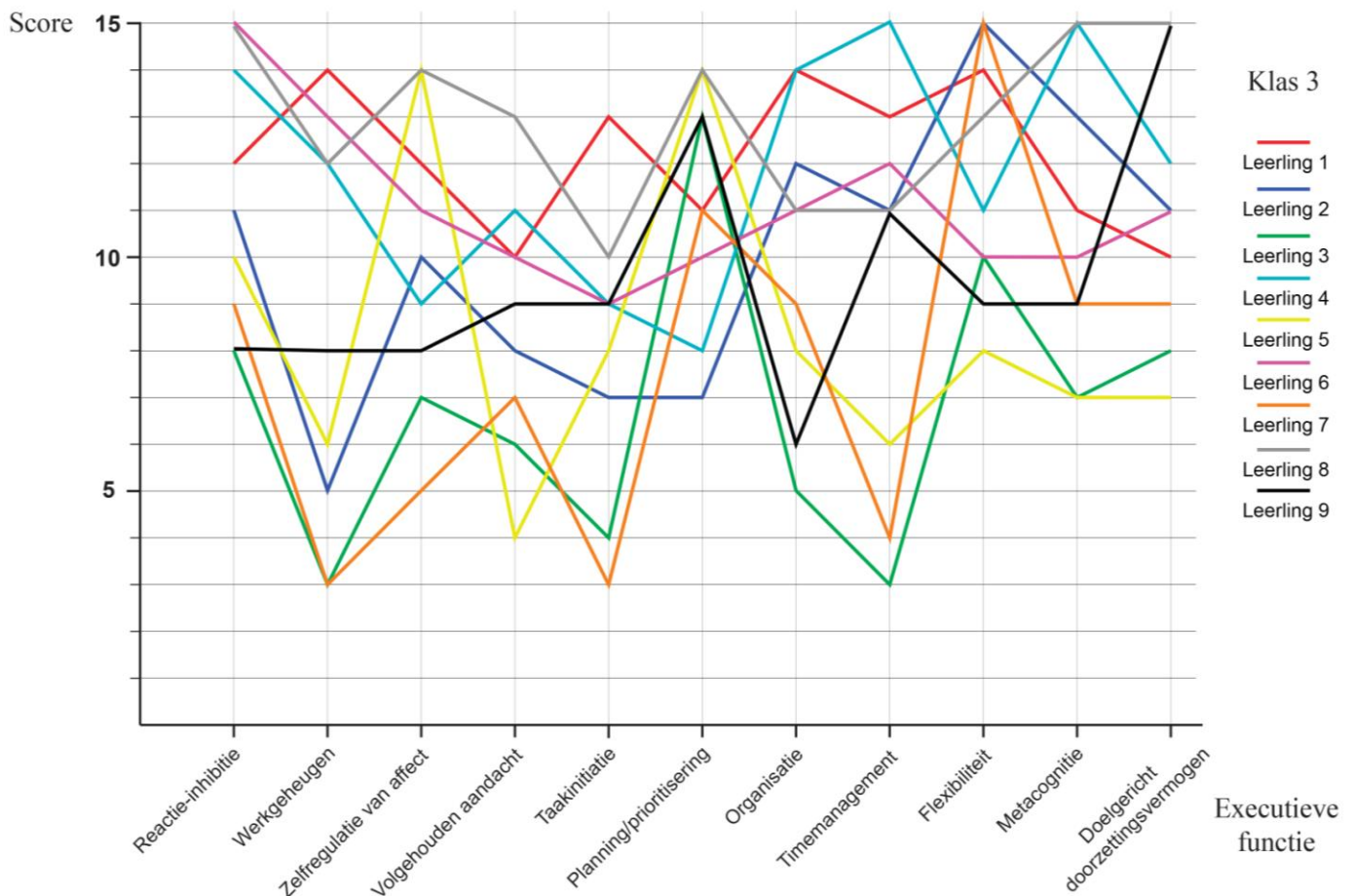


In deze klas hebben de leerlingen over het algemeen geen probleem hebben met de executieve functies. Maximaal 3 van de 9 scoort onder het gemiddelde bij zelfregulatie van affect, planning en flexibiliteit.

Conclusie: Bij organisatie is er één leerling die onder het gemiddelde en zeven die boven het gemiddelde scoren.

Ik concludeer dat leerling 3 heel eerlijk is geweest en de andere zichzelf beter inschatten a.d.h.v. gegeven lessen. Minder dan de helft van deze leerlingen kan zijn werk zelfstandig organiseren. De andere helft heeft veel ondersteuning nodig.

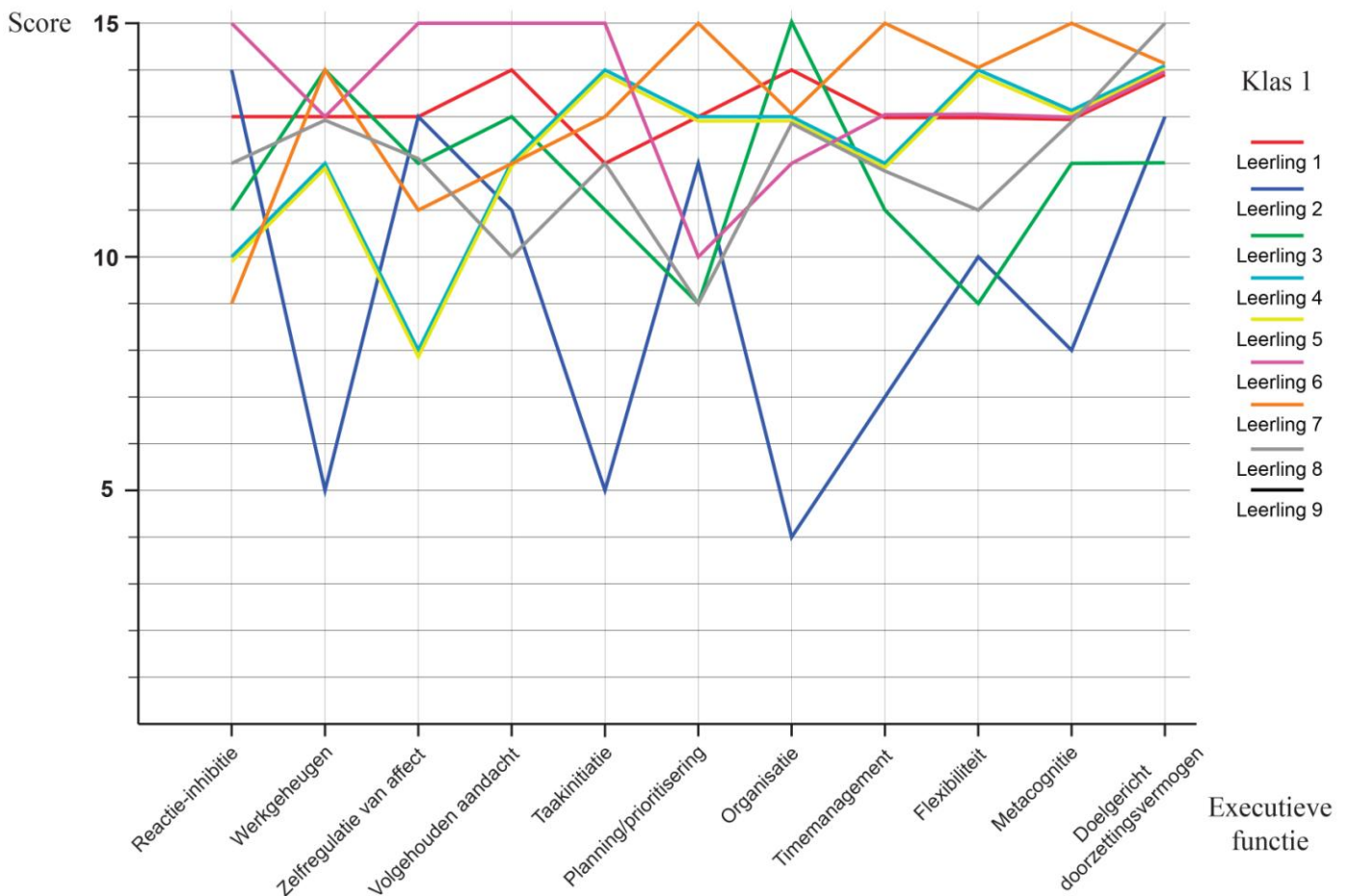
Klas 3



Deze leerlingen schatten zichzelf verschillend in. De executieve functies waar 4 of meer leerlingen gemiddeld of hieronder scoren zijn: werkgeheugen, zelfregulatie van affect, volhouden aandacht, taakinitiatief, organisatie en metacognitie

Conclusie: Werkgeheugen en timemanagement geven de opvallendste, lage scores. Ze hebben ondersteuning nodig bij: 'waar moet ik aan denken bij deze opdracht' en 'wat moet ik allemaal doen in de opruimtijd'. Ik herhaal dit gedurende de les. En het merendeel kan niet zonder onze kleurenklok waarbij ik ze herinner aan hoeveel tijd ze nog hebben qua lessen.

Klas 4



In deze klas hebben twee leerlingen exact hetzelfde ingevuld. Het merendeel van de klas scoort vrij hoog, er is één leerling die opvallend lager scoort bij werkgeheugen, taakinitiatie, organisatie en metacognitie. Een gemiddelde score of lager van 4 of meer leerlingen is er niet.

Conclusie: de verklaring voor het verschil bij organisatie is dat deze leerlingen vrij zelfstandig kunnen werken. Bij mijn lessen komt dit ook door de manier van ondersteuning die ik geef.

Bij de vragenlijst heb ik vragen toegevoegd. Men kon kiezen uit de antwoorden: 'ja', 'een beetje' of 'nee'.

Resultaat beantwoording vakgerichte vragenlijst:

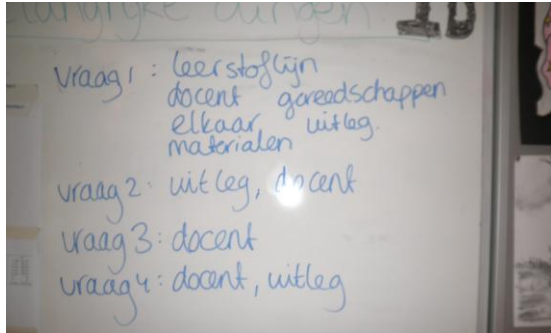
- 55,2 % zegt de opdracht te kunnen verdelen in stappen, 37,9% een beetje en 6,9 % niet.
- 41,4 % zegt geen eigen tijdsplan te kunnen maken van de stappen van een opdracht, 31% een beetje en 27,6% wel.
- 44,9% kan niet zelf inschatten hoe lang een stap duurt , 31 % wel en 24,1 een beetje.
- 62,1 % let op de tijd tijdens de opdracht, 24,1% niet en 13,8 % een beetje.
- 34,5 % krijgt de opdracht niet af , 27,6 % wel en 37,9 % een beetje.

4.1.2. Klassengesprek

Omdat de vragenlijst als lastig werd ervaren, de uitkomsten soms erg verschillend waren en ik meer informatie wilde hebben met betrekking tot mijn vak, heb ik met iedere klas een nagesprek gehouden aan de hand van vragen:

1. Wat hebben jullie nodig om aan een beeldende vorming opdracht te beginnen?
2. Wat hebben jullie nodig om zelf van stap 1 naar stap 2 te komen binnen de opdracht?
3. Wat hebben jullie nodig om zelfstandig materialen/gereedschappen te pakken?
4. Wat hebben jullie nodig om te weten/ te onthouden wat je met welk gereedschap moet doen?

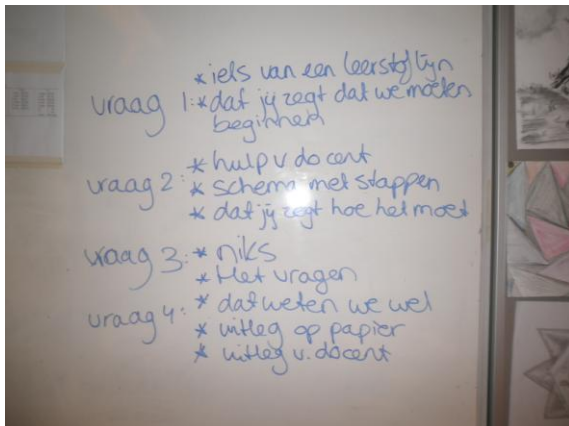
Klas 1



In de vragenlijst toonde elke executieve functie een andere score. Uit het gesprek bleek dat vaardigheden die horen bij werkgeheugen, zelfregulatie van affect, volhouden aandacht, taakinitiatie en planning, als moeilijk werden ervaren door meer dan de helft van de leerlingen.

Ook bleek dat ze mij veel nodig hebben bij het uitvoeren van een opdracht en gaven ze aan misschien een leerstoflijn nodig te hebben. Ik geef geheugensteuntjes, spoor leerlingen verbaal aan en geef ondersteuning bij de eerste stap. Dit sluit aan bij werkgeheugen, taakinitiatie en planning.

Klas 2

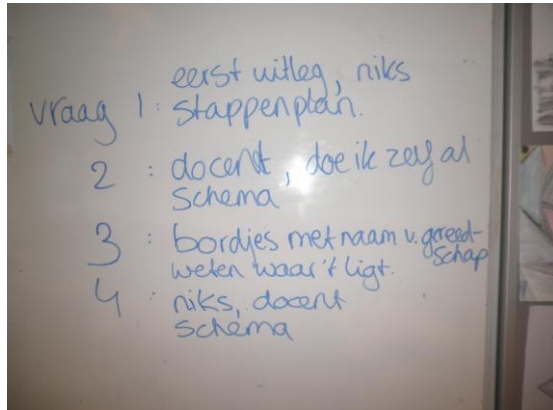


Deze klas gaf over het algemeen aan geen probleem te hebben met de executieve functies. Slechts 3 van de 9 leerlingen scoorden onder het gemiddelde bij zelfregulatie van affect, planning en flexibiliteit.

Tijdens het klassengesprek werd mijn vermoeden bevestigd dat het resultaat van de vragenlijst niet overeenkwam met mijn ervaring. Een groter deel heeft meer begeleiding nodig dan aangegeven. Deze aspecten hebben betrekking op de vaardigheden volhouden, aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie.

Dit was een verrassend klassengesprek omdat zij problemen noemden, die niet bij de vragenlijst naar voren kwamen.

Klas 3



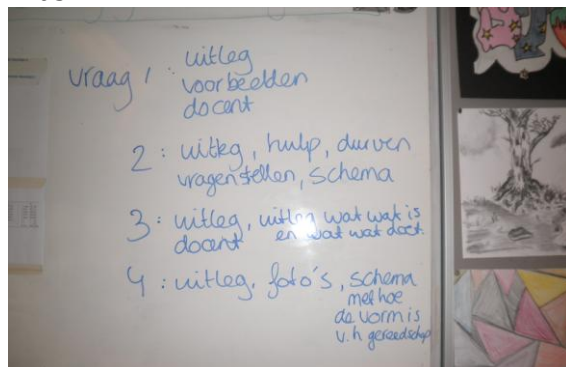
Deze leerlingen schatten zichzelf bij iedere executieve functie verschillend in. Als klas scoorden zij middelmatige of laag bij werkgeheugen, zelfregulatie van affect, volhouden aandacht, taakinitiatief, organisatie en metacognitie.

Mijn ervaring met deze klas wat betreft het aspect 'werkgeheugen' verschilt met het resultaat van de vragenbeantwoording. Veel leerlingen hebben meer ondersteuning nodig bij werkgeheugenfuncties, dan uit de beantwoording door de leerlingen blijkt.

Ook bij timemanagement heeft het grootste deel meer steun aan bv. de kleurenklok dan uit de antwoorden blijkt.

Tijdens het klassengesprek gaf iets minder dan de helft van de klas aan dat zij niks nodig hebben. De rest heeft wel een stappenplan, schema of verduidelijking in het lokaal nodig. Deze aspecten hebben betrekking op vaardigheden bij: werkgeheugen, volhouden aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie.

Klas 4



Ook dit klassengesprek toonde aan dat de leerlingen toch meer verschillende voorbeelden, uitleg en schema's wensen dan uit de vragenlijst bleek.

Conclusie klassengesprekken:

Vooral bij klas 2 en 4 verschilden de uitkomsten van de lijndiagram met het klassengesprek. Beide klassen hebben toch meer structuur nodig om te kunnen starten, zelf van stap 1 naar stap 2 te komen, het overzicht te houden en voor hun gereedschap keuze en vindbaarheid.

4.1.3 Keuze executieve functies

Ik heb besloten om mijn onderzoek te richten op de vaardigheden die horen bij: werkgeheugen, volhouden aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie.

Bij het werkgeheugen gaat het om de vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van complexe taken. Eerder geleerde vaardigheden, ervaringen of probleemoplossingsstrategieën worden toegepast in actuele of toekomstige situaties.

Bij volhouden aandacht gaat het om de vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een taak ondanks afleiding.

Bij taakinitiatie gaat het om het vermogen om zonder uitstellen aan een taak te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze.

Bij planning gaat het om het vermogen om een plan te bedenken om een taak te volbrengen of doel te bereiken. Hierin zit ook het vermogen om beslissingen te nemen over waar we wel of niet onze aandacht op moeten richten.

Bij organisatie gaat het om de vaardigheid om dingen volgens een bepaald systeem uit te voeren.

4.1.4 Observaties

De observaties (Bijlage 7), nagesprekken (bijlage 8) hebben de volgende aandachtspunten opgeleverd:

Werkgeheugen

Collega 1: Grijpt terug op eerdere lessen: wat er is gedaan en wat moeten ze doen. Er wordt aangegeven dat de instructie per klas verschillend is.

Collega 2: Gebruikt een papieren schema om te herinneren aan eerder geleerde vaardigheden die nu weer moeten worden gebruikt.

Ik: Grijp terug op de lessen hiervoor en wat we in deze les gaan doen. Spreek leerlingen tijdens de les aan door een geheugensteuntje te geven van de opdracht, uitleg of tijd.

Volhouden aandacht

Collega1: Probeert de instructie af te wisselen. Geeft leerlingen feedback. Wie klaar is mag als beloning iets voor zichzelf doen.

Collega 2: Geeft iedere leerling aandacht en complimenteert leerlingen tijdens het werken. Gebruikt eindtijden wanneer ze klaar moeten zijn met hun taak. Geeft bijsturing waar nodig.

Ik: Gebruik verschillende instructievormen. Benoem wat goed gaat, geef iedere leerling aandacht.

Taakinitiatie

Collega1: Moet enkele aansturen hun boeken te pakken. Helpt bij het starten met hun werk, aan het werk te blijven of antwoord te geven op een vraag. Verwijst naar de leerstoflijn.

Collega 2: Leerlingen hebben veel hulp nodig bij het pakken van spullen en om de vervolgstap te maken. Leerlingen vragen constant om hulp. De instructie is klassikaal. Tijdens het zelfstandig werken, geeft de docent individuele instructie n.a.v. de vraag van de leerling.

Ik: Spoor leerlingen klassikaal/individueel aan om te beginnen. Help hun met de stappen die zij moeten zetten om de opdracht te doen. Gebruik termen als 'dit gaan we deze les doen' steeds meer.

Planning

Collega 1: Volgt de planning van de leerstoflijn. Loopt rond en controleert hoe ver de leerlingen zijn.

Collega 2: Volgt wat de leerlingen doen en hoe ver ze daarmee zijn. Betreft het schema van

de les bij de aansporing.

Ik: Geef steeds meer aan het begin aan dit gaan we doen. Hou overzicht wie waar mee bezig is en hoe ver men is. Spoor de leerling aan of zorg voor ondersteuning.

Organisatie

Collega 1: Verwijst leerlingen regelmatig naar de leerstoflijn. Bespreekt bij vastlopen welke stappen ze moeten ondernemen om toch tot het antwoord te komen. Materialen liggen op vaste plek, sommige leerlingen vragen nog om toestemming.

Collega 2: Gebruikt een schema waarin staat wat er moet gebeuren. Verdeelt de taken. Er zijn enkele materialen klaar gelegd, maar leerlingen vragen naar andere materialen die zij ook nodig hebben.

Ik: Heb geen visueel schema. De aspecten noodzakelijk voor een volgende stap in de opdracht worden klassikaal besproken. Materialen liggen op vaste plekken. Leerlingen vragen veel hulp bij het pakken/ vinden van het juiste materiaal.

Conclusie:

Iedere docent heeft een verschillende aanpak. Een verschil is dat ik geen leerstoflijn of schema gebruik voor visuele ondersteuning.

Alleen bij collega 2 krijgen leerlingen ieder een deeltaak van een opdracht. Ik bespreek aspecten die leerlingen moeten doorlopen om de volgende stap te zetten klassikaal en individueel. Alleen collega 2 geeft eindtijden mee aan leerlingen. Collega 1 en ik polsen steeds hoe ver leerlingen zijn.

4.2 Ontwerpfase

Omdat ik dit onderzoek uitvoer in mijn lessen, bespreek ik in deze fase welke executieve functies ik al toepas en wat ik wil ontwikkelen.

4.2.1 Checklist en negen cellen matrix

Met de ingevulde checklist (bijlage 9) en de negen cellen matrix van Stevens (bijlage 10,11) maak ik inzichtelijk wat ik al doe om mijn leerlingen te begeleiden en wat ik wil ontwikkelen. Ik heb hierbij de bevindingen van de observatie/nagesprek van de geobserveerde les meegenomen.

Hieronder geef ik bij interactie, instructie en klassenmanagement aan op welke executieve functies ik al inspeel en op welke ik meer moet gaan inspelen.

Interactie bij relatie, competentie en autonomie

Flexibiliteit/doorzettingsvermogen/zelfregulatie van affect: Ik geef positieve feedback. Ik benoem/bepreek belemmeringen of tegenslagen klassikaal en individueel.

Als een leerling vastloopt probeer ik altijd een 'deal' te sluiten zodat deze een positieve leerervaring krijgt. Of verdeel ik de opdracht in hele kleine stappen.

Reactie-inhibitie/Metacognitie: Ik bespreek hoe iets zelf kan worden opgelost. Ik maak gebruik van de manier van vragenstellen bij oplossingsgericht werken: Hoe heb je het opgelost? Kun je nog meer manieren bedenken om dit op te lossen? Waardoor lukte het nu wel?

Op welke executieve functies kan ik meer inspelen?

Taakinitiatie/ Planning/Organisatie: bijv. leerlingen die de opdracht moeilijk vinden zelf de opdracht in kleine stukken laten verdelen. Nu doe ik dit dan voor ze.

Instructie bij relatie, competentie en autonomie

Reactie-inhibitie/flexibiliteit/metacognitie: Ik geef aan waar mogelijk een probleem kan ontstaan, ik leg de les stil als iets opvalt, laat leerlingen meedenken over oplossingen, leer elkaar te helpen, leer hen omgaan met tegenslagen.

Werkgeheugen: Ik grijp terug op het geleerde van vorige les.

Op welke executieve functies kan ik meer inspelen?

Volhouden aandacht/taakinitiatie/planning/organisatie: De lesopbouw visualiseren om tussenstappen binnen een opdracht inzichtelijk te maken. Lesdoel duidelijk aangeven en hiernaar terugverwijzen. Leerlingen actief bezig laten zijn. Voorbeelden van internet, resultaten van leerlingen, uitleg van gereedschappen, instructiefilmpje, voor doen, leerlingen laten voorstellen.

Klassenmanagement bij relatie, competentie en autonomie

Timemanagement: Ik maak gebruik van de kleurenklok, geef aan hoeveel tijd er is.

Flexibiliteit/metacognitie/zelfregulatie van affect: Leerlingen laten samenwerken, stimuleren contact te maken, elkaar helpen. Aangeven hoe te zien wanneer ik hen kan helpen.

Volhouden aandacht: De opdracht eenvoudiger maken of juist uitbreiden. Einddoel aangeven.

Als beloning voor het goede werken mogen ze aan hun eigen project werken.

Op welke executieve functies kan ik meer inspelen?

Taakinitiatie/planning/organisatie: Uitleg van de structuur van de opdracht. Duidelijkheid geven waar, wat te vinden is in het lokaal. Leerlingen laten begrijpen waarom en wat ze eerst moeten doen, zodat ze deze volgorde begrijpen. Het einddoel van een les aangeven zodat ze zelf kunnen checken of ze aan de criteria van de opdracht voldaan hebben.

4.2.2 Conclusie

Mijn onderzoeksdoel is hoe de leerlingen zelfstandiger kunnen werken. Mijn klassenmanagement pas ik aan door mijn lokaal te structureren: waar vinden ze materialen/gereedschappen en waar kunnen ze hun spullen opbergen. Met deze duidelijkheid kunnen leerlingen zelfstandig werken. De TEACHH-methode helpt mij hierbij.

Tijdens de instructie en de interactie met de leerlingen bied ik overzicht van de opdracht: een overzicht bieden, duidelijk de stappen aangeven en de criteria vaststellen.

Stap voor stap laat ik de leerlingen steeds meer zelf meedenken met dit proces zelf uit te denken en voeren. Hiervoor gebruik ik de 'Geef me de vijf'-methode.

4.2.3 TEACHH en 'Geef me de vijf'

Ik heb twee methoden gebruikt om de zelfstandigheid van de leerlingen te vergroten en in te spelen op de executieve functies. De eerste methode TEACHH helpt de structuur in mijn lokaal te verduidelijken en met de tweede methode 'Geef me de vijf' kan ik mijn manier van lesgeven veranderen. Beide methoden spelen in op werkgeheugen, volhouden aandacht en organisatie.

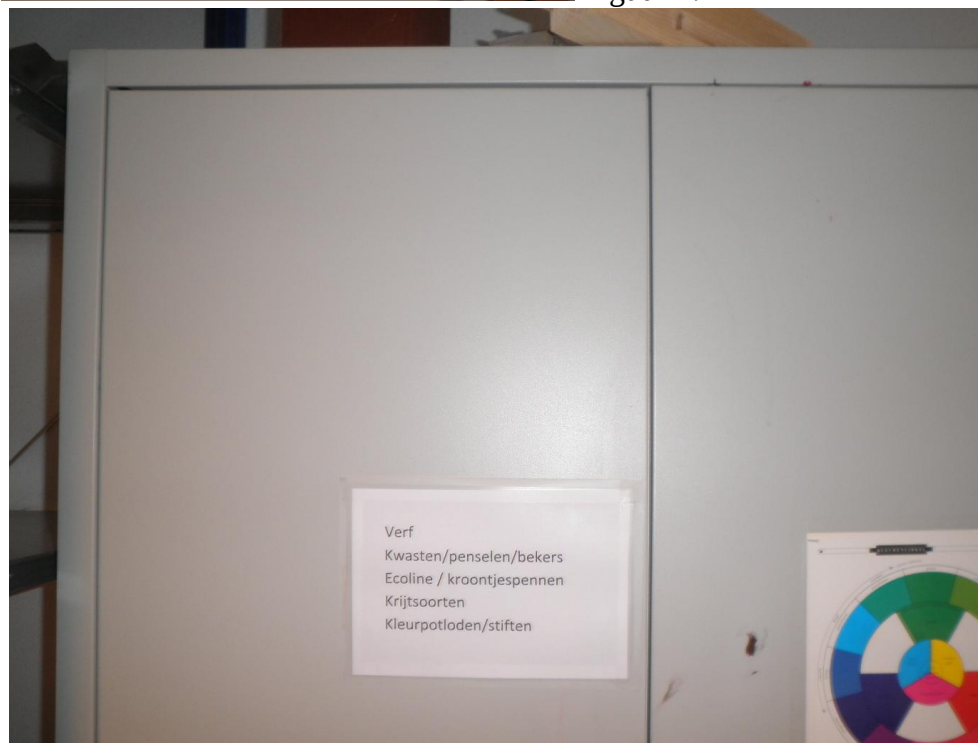
TEACHH

De foto's hieronder tonen mijn aanpassingen aan de ordening in mijn lokaal. Deze visualisatie dient als geheugensteun, ondersteunt bij het organiseren van hun taak en bij het vasthouden van de aandacht: zij kunnen hun benodigdheden zelf pakken en hoeven het mij niet meer te vragen.

Figuren 1: Visueel maken wat er in de dichte kasten te vinden is



Figuur 1.1



Figuur 1.2

Figuren 2: Het structureren van gereedschappen/ materialen.



Figuur 2.1



Figuur 2.2

Figuren 3: Visueel maken van opbergplek



Figuur 3.1



Figuur 3.2

Figuur 4: Visueel maken wat bijv. een hout of ijzerzaag is.



Figuur 4.1



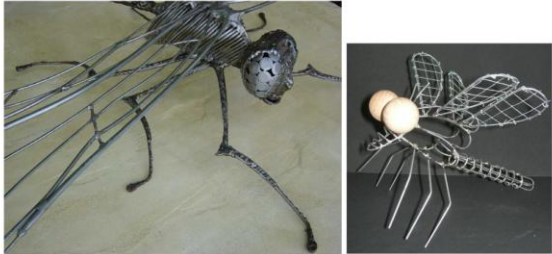
Figuur 4.2

‘Geef me de vijf’

Deze methode is verwerkt in onderstaande kaart: opdrachtschema (figuur 5), gebruikt bij de uitleg van de opdracht. Dit sluit aan op de behoefte om een coherent geheel te krijgen. Hierbij heb ik aangegeven op welke executieve functie er wordt ingespeeld ondanks de meerdere overlappingsen tussen deze executieve functies.

Opdracht Insecten maken

Wat is de opdracht: Het maken van een insect door middel van te solderen.



Wie: Iedereen maakt individueel een insect waarbij je elkaar kan helpen.

Waar: Deze opdracht voer je uit in het beeldende vorming lokaal.
Thuis zoek je voorwerpen op die je kunt gebruiken bij het maken van je insect.

Wanneer: Gedurende deze hele periode werk je 2 uur per week aan deze opdracht.

Hoe is de opdracht opgebouwd:
Week 1: Uitleg opdracht, insect bedenken, evt. starten met tekening.
Week 2: Uitwerken van tekening insect evt. starten met onderdelen maken.
Week 3: Starten met de eerste onderdelen.
Week 4: Verder werken aan insect.
Week 5: Verder werken aan insect.
Week 6: Afmaken van je insect.

Figuur 5: Opdracht schema
Executieve functie: werkgeheugen,
volhouden aandacht.

Ik vertel door onderstaande kaart (figuur 6) welke gereedschappen/materialen gebruikt worden.

Welke gereedschappen gebruik je bij deze opdracht:



Buigtang, kniptang, combinatietang



Soldeertafel



Aambeeld



Hand boormachine



Boormachine



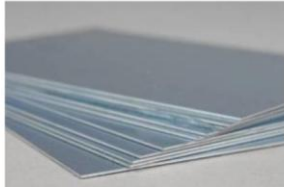
Vijlen, fijn

Figuur 6: Overzicht gereedschappen
Executieve functie: Organisatie

Welke materialen gebruik je bij deze opdracht:



ijzerdraad



zinkplaten



Verskillende veren



Fijn gaas – kippengaas

Materialen die je thuis kunt verzamelen:



Figuur 7: Overzicht materialen
Executieve functie: organisatie

Onderstaand stappenplan (Figuur 8) heb ik actief gebruikt in mijn begeleiding. Als houvast voor mijzelf en als visueel stappenplan voor de leerlingen.

Stappenplan per week bij de opdracht: insect maken Week 1 Instructiefilmpje strandbeesten Theo Janssen laten zien: http://www.strandbeest.com/ Voorbeelden laten zien van insecten van metaal internet, resultaten van afgelopen jaren. Laten zien welke gereedschappen/materialen er gebruikt kunnen worden. <i>Stap 1 voor de leerling: Bedenk welk insect je wilt maken. Zoek op het internet, in boeken.</i> Week 2 Voorbeelden laten zien van tekeningen van afgelopen jaren. <i>Stap 2 voor de leerling: Teken je insect in zijn geheel na op papier:</i> - Teken uit welke losse onderdelen je insect bestaat. - Geef aan met welk materiaal je welk onderdeel gaat maken. - Geef aan in centimeters hoe groot ieder onderdeel ongeveer gaat worden. Week 3 Vragen rondje: wie weet hoe hij/zij het gereedschap moet gebruiken; doe dit voor. Leg de stappen van solderen kort uit: soldeertafel aanzetten, voorwerp met tang vasthouden, vloeistof gebruiken, tin met soldeerbout oppakken, tin over voorwerp 'smeren', soldeerbout terug in houder niet op tafel, potje soldeervloeistof weer sluiten, soldeertafel uitzetten en zorgen dat er twee tangen blijven liggen. <i>Stap 3 voor de leerling: Begin met maken van je insect:</i> - Start met de belangrijkste of grootste onderdelen. Maak hierna pas de kleinere onderdelen. - Kijk in je ontwerp waar evt. gaten geboord moeten worden. Doe dit voordat je bijv. zink gaat buigen. - Zorg dat je de bramen weghaalt d.m.v. vijlen te gebruiken. Week 4,5: <i>Stap 4 voor de leerling: Bekijk bij welk onderdeel je bent gebleven en ga hier mee verder of start een nieuw onderdeel.</i> - Kijk op je tekening welke onderdelen je moeten maken, van welk materiaal en voor de juiste afmetingen. - Zorg aan het einde van de les dat al je onderdelen bij elkaar op de plank van je klas liggen. Gebruik eventueel een plastic zakje met je naam er op. Week 6: <i>Stap 5 voor de leerling: Afmaken insect.</i> - Zorg dat je in deze week een stuk tape met je naam aan je insect bevestigd.
--

Figuur 8: Stappenplan

Executieve functie: Taakinitiatie en planning

4.3 Evaluatiefase

Na de 6 weken van uitproberen en evalueren evalueer ik de twee interventies om de betekenis te achterhalen voor mij voor de leerlingen. Ik heb hiervoor gebruik gemaakt van de feedback van mijn collega en van de twee klassen (bijlage 12) waar de twee interventies zijn ingezet.

In deze paragraaf behandel ik de betekenis voor mij als docent. In hoofdstuk 5 behandel ik de effecten voor leerlingen, de tips van mijn collega en zijn conclusies.

Deze werkwijze betekent voor mij:

- Dat ik goed bedenk welke structurering en visualisering van het lokaal bijdragen aan zelfstandigheid.
- Meer voorbereidingstijd om een opdrachtschema te maken a.d.h.v. 'Geef me de vijf'.

- Een schema maken van alle stappen binnen een opdracht.
- De schema's actief gebruiken: projecteren op de muur en/of uitprint.
- Steeds verwijzen naar deze schema's.
- Terugverwijzen naar de vorige les, als geheugensteuntje.
- Gebruik van schema en stappenplan levert tijd op om rond te lopen en overzicht te houden.
- Aan het einde van de les bekijken hoever iedereen is en anticiperen op de volgende les.
- Aangeven in welke week iedereen start met uitvoeren van de opdracht.
- Het gebruik van de gereedschappen toelichten: demonstratie door mij en leerlingen.
- Minder vragen over vindplaats van gereedschap of materiaal.
- Fysiek afstand nemen zodat leerlingen sneller elkaar vragen.
- De leerlingen zelf laten benoemen wat goed en minder goed ging. Hierdoor leren ze van elkaar en zij weet waar je in de volgende les aandacht aan kan geven.

Tijdens dit onderzoek voer ik geen tweede cyclus uit met aanpassingen van de twee interventies. Hier ga ik mee verder na het afronden van de Master SEN.

Hoofdstuk 5 Conclusies

Dit hoofdstuk beantwoordt mijn onderzoeksvraag: *Hoe kan ik als docent door middel van interventies denkprocessen van een leerling met autisme beïnvloeden zodat het geheel beter wordt overzien waardoor zij zelfstandiger kunnen werken?* Ik bespreek de deelvragen van het onderzoek.

5.1 Deelvraag 1

De resultaten van het literatuuronderzoek, de lesobservaties, de beantwoorde leerling-vragenlijst en het nagesprek leerden mij afstemmen en gebruik maken van mogelijkheden

Autisme is een stoornis waarbij het functioneren van de hersenen centraal staat. Denken en informatieverwerking worden bij deze leerlingen bepaald door een andere prikkelgevoeligheid, detailwaarneming, concreet denken en rigiditeit (Clijsen & Leenders, 2006). Volgens deze auteurs worden de leerstijlen die deze leerlingen bij voorkeur hanteren, gekenmerkt door: fragmentarisch leren, context specifiek leren, concreet denken, stroef/rigide denken, seriële verwerking van informatie (i.p.v. parallel) en specifieke interesses. Mijn oplossing was om visualisatie toe te passen.

Sommige leerlingen kunnen niet starten, zelfstandig verder werken of verliezen zich in een opdracht. Het vermogen om waargenomen prikkels samen te voegen tot een geheel functioneert onvoldoende zo luidt de coherentietheorie. Het geven van antwoorden op de vragen: wie, wat, waar, hoe en wanneer, zorgt voor structuur. (De Bruin, 2004) Executieve functies als plannen, organiseren en uitvoeren zijn nodig bij het plannen van opdrachten en het oplossen van problemen. Mijn oplossing was meer structuur in tijd, ruimte en activiteit en visuele ondersteuning aanbieden.

Met de vragenlijst van Dawson & Guare (2010) kreeg ik helder hoe de leerlingen zelf denken over de ontwikkeling van hun executieve functies en heb ik besloten mij te richten op de executieve functies: werkgeheugen, volhouden aandacht, taak initiatie, planning en organisatie. Tijdens het klassengesprek gaven de leerlingen mij hun eigen ideeën om hun zelfstandigheid te vergroten. Ook de lesobservaties maakten duidelijk welke problemen de leerlingen ondervonden en hoe de docenten zelfstandigheid ondersteunden. Mijn oplossing was om aan de slag te gaan met planningsschema's voor het bieden overzicht en zelfstandig werken.

Dit samen zorgde ervoor dat ik mij ging richten op de executieve functies: werkgeheugen, volhouden aandacht, taak initiatie, planning en organisatie.

Hierdoor realiseer ik mij dat de reflectie van onze leerlingen op hun eigen kunnen, kan verschillen met de ervaring die wij met hen hebben. Van de docent wordt dus verwacht dat deze telkens controleert of de manier waarop de instructie is gegeven voldoende is afgestemd. Onvoldoende afstemming kan leiden een onjuiste uitwerking van een opdracht.

Leerlingen hebben aangegeven hoe zij denken hun zelfstandigheid te kunnen vergroten, door visualisering. Ik heb mijn lokaal visueel verduidelijkt en een opdrachtschema/stappenplan gebruikt. Dit biedt de leerling meer handvatten tot overzicht en zelfstandig werken. Echter, moet de docent zich blijven realiseren dat in een schema onduidelijkheden kunnen staan voor de individuele leerling. Een klassikale toelichting en een individuele toelichting, is daarom noodzakelijk.

Ik heb gemerkt dat een leerling gefrustreerd raken aan het begin van een opdracht. Ik heb daarop ingespeeld door bij de instructie duidelijk aan te geven dat ik langs iedereen loop om onduidelijkheden op te lossen. Deze individuele benadering biedt veiligheid aan de vragende leerling en de anderen kunnen meteen aan de slag en hoeven niet te wachten. Tijdens de opdracht is het belangrijk dat je blijft rondlopen om tijdig steun te kunnen bieden.

Ook heb ik gemerkt dat niet iedere leerling kan omgaan met uitgestelde aandacht. Hierop heb ik ingespeeld door aan te geven wat een leerling kan doen in de tijd dat hij moet wachten op zijn beurt. In mijn beeldende vorming lessen is dit niet altijd eenvoudig: wie niet verder kan, moet zijn werkstuk even laten liggen. Soms kan hij materiaal opruimen wat hij niet meer nodig heeft, soms wordt geduld gevraagd. In een theoretische les waar bijvoorbeeld vragen moeten worden gemaakt, kan de leerling alvast doorgaan met de volgende vraag totdat hij aan de beurt is.

5.2 Deelvraag 2

In de analyse van de checklist en de matrix heb ik gekeken op welke executieve functies gericht op ik al inspeel en hoe ik mijzelf verder kan ontwikkelen.(deelvraag 2a)

Mijn manier van lesgeven is veranderd en verandert nog steeds. Ik bied meer afstemming gericht op zelfstandigheid. Ik betrek hun actief bij de uitleg en bij de stappenplannen binnen de opdracht, waardoor zij zelfstandiger kunnen werken.

Mijn klassenmanagement en organisatie heb ik aangepast: ik richt mij op de executieve functies werkgeheugen, volhouden aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie met behulp van methode TEACHH en 'Geef me de vijf'.

Ik kan concluderen dat mijn leerlingen in de afgelopen periode zelfstandiger zijn geworden. De visualisatie van de lokaalinrichting geeft hen structuur. De visuele ondersteuning bevordert de zelfstandigheid van het gereedschapsgebruik en het opbergen van hun werk. Er is meer duidelijkheid wat leidt tot minder vragen. Leerlingen vinden het prettig dat zij nu zelf kunnen zien hoe een gereedschap heet. De leerlingen vinden het fijn dat ze meer zonder hulp kunnen doen. Ze hoeven niet meer te wachten tot ik kan helpen en kunnen meteen verder. Hierdoor verslapt hun aandacht niet. Dit laat zien dat de aanpak de executieve functies ondersteunen.

Het toepassen van de 'Geef me de vijf'-methode in het visuele stappenplan voor een opdracht zorgt ervoor dat leerlingen onafhankelijker worden en hierdoor zelfstandiger worden. Dit kun je steeds meer uitbreiden wat per klas of per leerling anders kan verlopen.

5.3 Deelvraag 3

5.3.1 Betekenis voor leerling

Het werkgeheugen wordt aangesproken door de visualisatie van de opdracht. Deze blijft zichtbaar tijdens de les, dat geeft hen rust. Zij onthouden de gereedschappen beter omdat ik hen actief betrek bij de bespreking ervan.

Aandacht volhouden is vergroot: zij weten wat de opdracht is, waar alles ligt en vragen mij minder; zij kunnen de opdrachten uitvoeren met minder onderbrekingen.

Taakinitiatie: de concrete voorbeelden van de opdracht maken hen enthousiast. Het gevisualiseerde stappenplan wijst de weg. De eindbespreking van de les geeft aan waar de volgende les mee begint.

Planning: de schema's geven duidelijkheid over de opdrachtfasen. Het einddoel van een les is duidelijk, bij de eindbespreking weten zij wat de volgende les brengt.

Organisatie: de leerlingen kunnen het gereedschap zelf uitkiezen, zij weten door de visualisatie waar en wat het is.

5.3.2 Betekenis voor mij

Het werkgeheugen: het maken van een stappenplan en werkschema kost mij meer voorbereidingstijd. Het geeft een positief effect op de werkhouding en het werkplezier van mij en mijn leerlingen. Doordat ik zie dat het werkt blijf ik dit inzetten.

Volhouden aandacht: het gebruik van een stappenplan werkt goed. Door de feedback pas ik sommige werkstappen aan, afhankelijk van de klas of de leerling of het tijdstip van de les.

Taakinitiatie: Ik weet nu wat de leerlingen nodig hebben om te starten, de opdracht te overzien of bij de opdracht blijven. Het stappenplan biedt hen houvast. Ik blijf alert op de gegeven stappen en pas ze aan wanneer nodig.

Planning: Ik weet door de bestudeerde theorie beter welke interventie ik moet inzetten zodat leerlingen zelfstandiger werken. Met het gebruik van een opdrachtschema/stappenplan kunnen leerlingen zelfstandiger uit de voeten en houden hun aandacht er langer bij.

Organisatie: Ik gebruik een iets andere aanpak in mijn lessen. De visualisering van werkplan, kasten, en opbergplekken levert de leerlingen en mij overzicht, ruimte en daardoor rust op. Ik wil nog een instructiefilm of -kaart maken gericht op executieve functies: organiseren, volhouden aandacht en werkgeheugen, waardoor leerlingen machines veiliger en zelfstandiger kunnen gebruiken.

5.3.2 Betekenis voor collega's

Onze leerlingen vinden het moeilijk het geleerde toe te passen in een andere situatie. Zij behoeven begeleiding bij deze transfer. Wanneer docenten hun leerlingen leren welke methode ze kunnen gebruiken om een activiteit helder te krijgen en te verdelen in stappen, kunnen zij deze methode steeds weer toepassen.

Ik deel mijn ervaringen met collega's om ze enthousiast te maken.

TEACHH en 'Geef me de vijf' zijn praktisch en bekend bij mijn collega's, dit verlaagt de drempel. Ik vermoed dat sommige collega's minder geïnteresseerd zijn omdat zij hun eigen routines hebben en houden. Hierbij ligt de drempel van toepasbaarheid niet in mijn oplossing maar in de attitude van die collega's. Het gevolg hiervan is een blijvende afhankelijkheid van de leerling. Anderen zijn wel geïnteresseerd en willen hun attitude wel veranderen. Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken vereist verdieping van docenten. Waarbij mijn rol is dat ik hun inzicht geef op deze manier van vragen stellen.

5.4 Conclusie

Samenvattend kan ik concluderen dat de gebruikte interventies hun toepasbaarheid hebben bewezen.

De interventies hebben vooral rust en daarmee meer werkplezier opgeleverd bij de leerlingen en bij mij waardoor leerlingen zelfstandigheid kunnen oefenen. Hierdoor kunnen zij werken aan het vergroten van zelfsturing.

Het feit dat een opdrachtschema/stappenplan niet star is en ik het kan aanpassen wanneer nodig, vind ik heel prettig. Het feit dat ik nog niet iedere leerling bereik, betekent dat ik nog

niet scherp genoeg heb afgestemd die leerling-behoefte. Mijn docentschap moet aan veranderingen onderhevig zijn waarbij een flexibel werkinstrument onmisbaar is.

5.5 Aanbevelingen

5.5.1 Proces en gebruikte instrumenten

Van het praktijkonderzoek, het analyseren van het onderzoek en het toepassen van de bevindingen, heb ik enorm veel geleerd.

Een volgende keer gebruik ik een andere vragenlijst omdat mijn leerlingen de antwoordwijze verwarrend vonden. De antwoordwijze moet bijv. naar drie antwoord mogelijkheden terug gebracht worden. De keuze voor de vragenlijst van Dawson & Guare hielp mij om TEACHH de executieve functies te passen. Maar een volgende keer gebruik ik een vragenlijst die doelgerichter is op een aantal executieve functies. Hierdoor maak ik een bewustere stap in welke vragenlijst voldoet aan wat ik wil weten. (De Lange et.al., 2010) Achteraf heb ik hier toch niet goed opgelet. deze digitaal laten invullen zodat de scores automatisch berekend worden. Ook zou ik zo'n vragenlijst bij een grotere groep willen afnemen.

Ik ben blij met de nagesprekken die ik heb gevoerd. Ik kon om verheldering vragen en toetsen of mijn interpretatie klopte.

Het was enerzijds verrassend dat de beantwoording van de vragenlijst en de klassengesprekken andere uitkomsten hadden. Anderzijds is dit verschil goed te verklaren vanuit de andere manier van informatie verwerken. De observaties wil ik bij een volgende keer gericht uitvoeren door ook de executieve functies te bekijken.

Ik heb geleerd om gericht een keuze te maken op grond van executieve functies in plaats van een methode uit te voeren.

In het vervolg van dit onderzoek kunnen leerlingen meedenken met gegeven stappen binnen een opdracht. Ik pas het stappenplan aan m.b.v. de tips van mijn collega en ik wil een instructiefilm of -kaart maken over het veilig gebruiken van machines.

5.5.2 Bijdrage 'critical friends'

Om kritisch te blijven heb ik de 'input' van anderen nodig. Ik heb collega's en leerlingen mogen 'gebruiken' om aspecten helder te krijgen. Waarbij ik eerst dacht ik critical friends alleen maar zou belasten. Ik neem mee dat ik critical friends nodig heb om de groten lijn vast te houden en ze eerder moet inzetten.

Mijn critical friends en het doen van dit onderzoek hebben duidelijk bijgedragen in mijn professionele ontwikkeling. Ik kan mijn handelwijze verbeteren door de achtergrond van deze bevindingen in een theoretisch kader te plaatsen. Deze kennis kan ik toetsen door mijn handelen aan te passen en het effect vast te stellen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn voor mij zeer verrijkend gebleken. Ik wil deze verrijking vasthouden en verder ontwikkelen.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Beschrijvende reflectie

Allereerst heb ik veel geleerd over mijzelf, mijn lesaanpak, het gedrag en de begeleiding van de leerlingen, de omgang met collega's en de wisselwerking tussen docent, leerling, ouders en hulpverleners. (C5,6,7,B2.2) Ik kan mijn handelen nu theoretisch onderbouwen, het overleg met collega's verloopt beter, dit geeft zelfvertrouwen.

Ik begeleid mijn leerlingen nu beter in hun behoefte aan zelfredzaamheid. De theorie geeft geen eenduidige oplossing voor de beste aanpak.(A1) Deze kennis leidt wel tot een groter bewustzijn en kritische houding. (A3)

Technische reflectie

Ik heb technieken en vaardigheden geleerd, welke de haalbaarheid van mijn doelen vergroten. Met deze kennis weet ik nu waarom mijn handelwijze voldoet.(C7)

Ik heb geleerd betrouwbare informatie te selecteren door literatuuronderzoek, vragenlijsten en observatielijsten. (B1) De literatuur gaf mij tools om mijn begeleiding te verbeteren: het voeren van oplossingsgerichte leerling-gesprekken, het zelf verantwoordelijk stellen van de leerling, het stellen van concrete, haalbare, kleine doelen, het geven van directe feedback op hun handelen en de aanpassingen in het lokaal en tijdens het lesgeven. (C1,2,3,4,7,A2,B2.1)

Het literatuuronderzoek gaf mij kennis over autisme. De beantwoorde vragenlijsten toonden hoe de leerling zichzelf zag, de observaties leerden mij hoe de collega's lesgeven en gaven inzicht in mijn eigen lessen. (C5) De vragen- en observatielijsten bleken niet altijd optimaal bruikbaar. Ik wil een eigen vragenlijst samenstellen gericht op mijn praktijksituatie. (B1) De checklist en het invullen van de matrix toonden wat ik al doe en verder wil ontwikkelen: mij richten op executieve functies: werkgeheugen, volhouden aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie. (C2,3,4,B2.3)

Biografische reflectie

Leren wat je sterke punten zijn, met elkaar communiceren, samenwerken, omgaan met tegenslagen en zelfvertrouwen krijgen, vind ik belangrijk. De normen en waarden die mij thuis zijn geleerd, het verloop van mijn middelbare schoolcarrière, hebben mij gevormd.

Elkaar respecteren en in de eigen waarde laten, horen daarom in mijn lessen thuis.(C1)

Ik stel op een handelingsgerichte manier de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van een leerling vast. (C2,3) Hierbij betrek ik omgevingsfactoren, de leerling, ouders en hulpverleners meer dan eerst.(C4,6,B2.1)

Op mijn school ben ik de jongste, waardoor ik mij niet altijd zelfverzekerd voelde. Mijn leservaring, de studie Master SEN, de feedback van mijn omgeving leidden tot meer zelfvertrouwen en positieve persoonlijke ontwikkeling. Ik neem meer initiatief tot overleg en draag bij aan de besluitvorming. (C5)

Het blijft soms lastig om feedback niet persoonlijk op te vatten. Ik kan nu op verschillende manieren reflecteren. Doordat ik mijn handelen kan onderbouwen, laat ik mij niet meer omver praten. (C5,7,A3)

Kritische reflectie

Ik geniet wanneer een leerling glimlacht. Ik kan hem met praktische vaardigheden laten ervaren trots te zijn op zichzelf. Ik hoop dat zij leren méér te kunnen dan ze dachten. (C1, A1) De glimlach motiveert mij kritisch te blijven en te zoeken naar de beste didactiek. Ik geef nu meer complimenten en daag leerlingen uit elkaar te helpen.

De opbrengst van mijn onderzoek is zichtbaar: de leerlingen oefenen zelfstandigheid, krijgen meer zelfvertrouwen doordat ik mijn interventies heb toegepast.

Ik laat mijn leerlingen meedenken over hun behoeftes, hierdoor zien zij hun mogelijkheden.

(C1,A1)

In het vervolgonderzoek betrek ik leerlingen bij het opstellen en toepassen van een stappenplan binnen de opdracht. (C7, B2.3) Dit helpt hun deze oplossingsstrategie te gebruiken, draagt bij aan de transfer en zorgt ervoor dat zij schema's/stappenplannen zelf kunnen inzetten. (C2,3,4)

Meta reflectie

Voordat ik deze Master startte was ik volgens het leerstijlenmodel van Kolb een doener. Ik ben nu meer een denker en beslisser geworden. Ik beslis eerder of wat ik doe, werkt of niet.

Ook de dromer komt tijdens dit Praktijk Gericht Onderzoek naar voren doordat ik doelgericht werk. Ik doorloop steeds de hele cirkel zodat ik een afgewogen beslissing kan nemen.

Reflecteren op mijn eigen handelen doe ik tijdens en na mijn lessen. Ook bespreek ik vaker de strategie met de leerlingen en hun ouders om een gewenste ontwikkeling te bereiken. (C5,6,7, B2.2)

Deze studie motiveert mij nog meer mogelijkheden te proberen. (B2.1) Ik deel dit met ouders en collega's. Ik laat leerlingen vaker zelf zoeken naar oplossingen.

Het uitproberen en evalueren van iets nieuws, is spannend. Ik ben hierdoor gegroeid als professional. Met een goede theoretische onderbouwing kun je een praktijksituatie veranderen. (A2) De onderzoeksfase was voor mij een leerproces met ups en downs.

Gebruik maken van 'critical friends' vond ik moeilijk, iedereen heeft het immers al zo druk. Maar dat je werk gelezen en voorzien wordt van feedback, helpt je echt verder. Mijn 'critical friends' zijn enthousiast en willen weten wat ik allemaal leer. (C5,6,7, A1, A2)

Nawoord

Terugkijkend op mijn onderzoek en persoonlijke ontwikkeling, ben ik trots. Het onderzoek heb ik als zeer intensief, maar vooral als verrijkend ervaren. Ik hoop mijn collega's enthousiast te maken voor het verbeteren van de leerlingbegeleiding in hun ontwikkeling naar zelfstandigheid.

Ik wil mijn 'critical friends' en andere participanten bedanken voor het vrijmaken van hun tijd om mij te ondersteunen. Mijn studiebegeleider dank ik voor zijn kritische feedback en bemoedigende woorden, mijn familie en vriend voor de aanmoediging om vol te houden gedurende de gehele opleiding.

Literatuurlijst

- Baron-Cohen, S., Frith, U & Leslie. (1985) *Does the autistic child have a theory of mind?* 37-46.
- Barth, L., Dijkstra, R., Leferink, L., Meer van der N., Koolhof, A. (1998). *Ideeënboek adaptief onderwijs*. Utrecht: APS.
- Beukering T, Palmeijer N (2008), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Uitgeverij Acco, Leuven
- Bruin, C. de (2005) *Geef me de vijf; een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Cauffman, L. & Dijk van Dick, J. (2011) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- CED-groep Rotterdam (2007). *Wijzer Onderwijs: Autisme VO*. CED-groep, Uitgeverij.
- Clercq, H. de (2005). *Autisme van binnenuit. Een praktische gids*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Colombia University Medical Center, 2014. *Children with Autism have extra synapses in brain*. Geraadpleegd okt 2014. <http://newsroom.cumc.columbia.edu/blog/2014/08/21/children-autism-extra-synapses-brain/>
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten : een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Diagnostic Statistical Manual van de Amerikaanse Vereniging voor Psychiatrie. DSM 5. Geraadpleegd sept 2014. <http://www.autisme.nl/over-autisme/diagnostiek.aspx>
- Dinstein, I (2010), 'Normal movement selectivity in autism', in Neuron. Geraadpleegd okt-nov. 2014.
- Delfos, M.F. (2002). *Autisme: het socioschema*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme, 20-34.
- Delfos, M.J. (2008). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners, en de mensen zelf*. Amsterdam: SPW.
- Delfos, M. en Gottmer, M. (2006). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu Loghem
- Dijkstra, R. & N. van der Meer (1994). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS

Flokstra J.H (2006) *Activerende Werkvormen - voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd sept-okt 2014. file:///C:/Users/acer/Downloads/activerende-werkvormen%20.pdf

Frith, U. (2005). *Autisme. Verklaringen van het raadsel*. Berchem: Epo.

Frith, U., & Happé, F, (1998) *Why specific developmental disorders are not specific: On-line and developmental effect in autism and dyslexia*. *Developmental Science* 1, 267-272.

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Kenworthy, L., & Barton, R.M. (2002). *Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders*. *Child Neuropsychology*, 8, 121-137.

Hersenstichting (z.d.) *Autismespectrum stoornissen*. Geraadpleegd op feb-mei 2013, sept 2014. <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/hersenaandoeningen/autismespectrumstoornissen>.

Landelijk Autisme Netwerk (LAN z.d.) *Bevorderen transfer*. Geraadpleegd tussen februari/mei 2013. <http://www.landelijknetwerkautisme.nl/index.php?pid=94>

Lange, R. de, Monetessori, N. Montesano, Schuman, H. *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn. Garant, 2011.

Makram, H (2007) , 'The intense world syndrome - an alternative hypothesis for autism', in *Frontiers in Neuroscience*.

Onderwijsinnovatie, 2012 *Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind?* Geraadpleegd tussen feb-mei 2013. <http://www.ou.nl/documents/10815/482ea3fe-533c-4b0c-b5cc-021f59bf0c7b>

Ozonoff, S., en E.M. Griffith 2000, *Neuropsychological function and the external validity of Asperger syndrome*. In A. Klin, F.R. Volkmar, & S.S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndroom* (pp. 72 -96), Guilford Press, New York.

Participatie vereniging. Geraadpleegd 2013 <http://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen.cfm>

Stevens, L. (1997). *Adaptief onderwijs*. Geraadpleegd september 2014: <http://www.aps.nl/APSSite/Onderwijssectoren/Projecten/Onderwijsconcepten/Adaptief+onderwijs.htm>

TEACHH, z.d. *Methodieken*. Geraadpleegd mei 2014 www.methodieken.nl/methodieken_methoden.asp?methode_link=TEACCH

Teitler, P. (2004). *Leren in veiligheid*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.

Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel: over autistisch denken*. Berchem/Gent: EPO/Vlaamse Dienst Autisme.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: EPO.

Vermeulen P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Berchem: uitgeverij Epo.

Wing, L. (2000). *Leven met uw autistisch kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bijlage 1 Verklaringsmodellen

Theory of mind

Mensen met autisme kunnen zich volgens deze theorie niet verplaatsen in het perspectief van een ander en hebben moeite met sociale interacties, doordat ze blind zijn voor de bedoelingen, ideeën en gevoelens van een ander. Hierdoor wordt het gedrag van anderen, de sociale omgeving, onvoorspelbaar en onbegrijpelijk voor hen.

Het niet kunnen lezen van de mentale toestanden van de anderen, is volgens TOM de belangrijkste reden voor de beperkingen van autisten op het gebied van socialisatie, communicatie en verbeelding.

De Sally-Anne False Believe-test dient als basis om te onderzoeken of kinderen in staat zijn deze mentale modellen te begrijpen. Hierbij gaat men na of iemand begrijpt dat iemand anders een verkeerde opvatting kan hebben over de realiteit. Het kind zal inzien dat deze mentale beelden geen exacte kopieën van de werkelijkheid zijn.

Wanneer kinderen niet slagen voor deze test, zou dit een verklaring bieden voor de problemen die kinderen met autisme vertonen op de sociale ontwikkeling en functioneren. Hoewel deze theorie ons veel inzichten heeft gegeven, zijn er toch enkele kanttekeningen te maken.

Een eerste bezwaar heeft te maken met het feit dat het 'theory of mind' tekort geen verklaring kan bieden voor de sociaalpragmatische tekorten. Een ander bezwaar heeft te maken met de universaliteit van het tekort. De bevinding dat personen met autisme slagen op 'theory of mind' taken, en toch ernstige sociaal communicatieve problemen vertonen, wijst erop dat deze theorie haar beperkingen heeft.

Vervolgens is men zich meer gaan richten op globale cognitieve eigenaardigheden: De tekorten op het vlak van executieve functies en gebrekkige centrale coherentie.

Executieve functies

Mensen met autisme hebben moeite hun gedrag te reguleren. Oorzaak is een gebrekkig vermogen tot het bedenken van passende oplossingsstrategieën, deze vast te houden en te kunnen uitvoeren.

Deze theorie heeft (net als bij TOM) ook zijn gebreken. Executieve functieproblemen komen bij heel wat klinische groepen voor. Ook zijn er mensen met autisme die op dit vlak geen duidelijke problemen vertonen.

De E(type) S(type) B(type) theorie (ESB)

De theorie van ESB gaat uit van een empathische hersenstructuur (E-type brein) of een systematiserende hersenstructuur (S-type). Het brein is in balans als er zowel een empathische als een systematiserende hersenstructuur ontwikkeld is (B-type).

Het verklaart de sociale en communicatieve problemen bij mensen met autisme op basis van achterstanden en tekorten in het empathische vermogen. Ook verklaart deze theorie een sterke eigenschap: het vermogen tot systematiseren. Baron-Cohen gaat een stapje verder doordat hij de theorie doortrekt naar het verschil tussen een vrouwelijk brein (met meer aanleg voor sympathiseren) en een mannelijk brein (met meer aanleg voor systematiseren). Bij mensen met autisme zou dan sprake zijn van een extreem mannelijk brein.

Het Socioschema

Het socioschema is het verklaringsmodel van Martine Delfos dat is gebaseerd op de ontwikkeling van de hersenen en de hersenfuncties gedurende het hele leven. Gekeken wordt naar de ontwikkeling, wat deze betekent voor het functioneren en het in relatie staan tot anderen. Delfos (2006) benoemt de bewuste en onbewuste kennis van de persoon, hoe men in de wereld staat, hoe men in de relatie tot anderen staat. Binnen het socioschema onderscheidt men de fysieke en de psychologische ontwikkeling. Deze twee staan onlosmakelijk met elkaar in verband.

Om zelfstandiger te functioneren is begeleiding nodig bij het begrijpen van het functioneren van hun eigen lichaam en zijn/haar grenzen.

Hulp is nodig bij besef van tijd en ruimte, sociaal inzicht, sociaal functioneren, het zelfbeeld, empathie en zelfregulatie.

Bij mensen met autisme verloopt de ontwikkeling van elk van deze aspecten anders, vertraagd of versneld. Dit heeft gevolgen voor het functioneren m.b.t. het gedrag, de groei en ontwikkeling van het lichaam maar ook in het presteren op bijv. school.

Spiegelneuronen

Spiegelneuronen worden actief wanneer je een activiteit uitvoert en ook wanneer je een ander persoon dezelfde activiteit ziet uitvoeren. Met spiegelneuronen kun je leren van een ander en een normale sociale interactie hebben.

Met spiegelneuronen kun je de gevoelens, bedoelingen en doelen van anderen begrijpen. Voorheen werd aangenomen dat het spiegelneuronen-systeem bij mensen met autisme niet aanwezig zou zijn. Christian Keyzers van het Nederlands Instituut voor Neurowetenschappen ontdekte dat het wel aanwezig is, maar dat het op jonge leeftijd nog zeer zwak ontwikkeld is.

De spiegelneuronen ontwikkelen zich trager. Deze activiteit is eerst gering, neemt vervolgens met de jaren toe, en kan rond de 35 jaar zelfs actiever zijn dan normaal.

Onderzoeker Ilan Dinstein kwam tot de conclusie dat de spiegelneuronen bijna net zo actief waren als bij mensen zonder autisme.

Neurowetenschapper Vilayanur Ramachandran laat de mogelijkheid open dat de spiegelneuronen zelf wel goed werken, maar dat hun signalen door een ander deel van de hersenen niet goed worden opgepikt.

De onderzoekers Henry en Kamila Makram noemen de mogelijkheid dat dat mensen met autisme niet te weinig maar juist te veel voelen door hyperactieve hersencellen. Door de heftige indrukken trekken autisten zich uit een soort van zelfbescherming terug in hun eigen wereld. Dit verklaringsmodel verklaart in ieder geval duidelijk dat spiegelneuronen een essentiële rol spelen bij autisme. Of ze nu te hard werken of te weinig doen.

Bijlage 2 Bevorderen transfer

Context helpt bij het verwerken van de informatie die we doorkrijgen via onze zintuigen. De context helpt mensen zonder autisme dingen en situaties snel te herkennen en te begrijpen. De context wordt verstoord wanneer informatie vaag, onvolledig en of dubbelzinnig is. Bij mensen met autisme denken we dat fantasie en verbeelding beperkt of niet ontwikkeld is omdat het verplaatsen en verbeelden van gedrag naar een andere context lastig is voor hen.

Aantal tips van landelijk netwerk autisme voor het bevorderen van de transfer:

- Zorg dat het kind de leerstof of vaardigheid helemaal beheerst. Men kan beter 'overtrainen', zodat het kind in de echte situatie buiten de klas geen negatieve ervaringen opdoet. Veel voordoen en veel herhalen.
- Maak gebruik van realistische leersituaties, die dicht bij de werkelijkheid en leefwereld van het kind staan. Breng variatie in de oefensituaties aan. Bijvoorbeeld iets leren vragen aan je eigen juf, aan de directeur, aan een medeleerling, enzovoort.
- Geef de toepassingsmogelijkheden van het geleerde heel expliciet aan. Bijvoorbeeld het kind heeft geleerd zijn hand op te steken als het iets wil vragen. Geef expliciet aan dat dit ook geldt bij de invalleerkracht, bij de gymleerkracht, enzovoort.
- Overleg en samenwerking met de ouders is erg belangrijk. De transfer wordt bevorderd als ouders en school hetzelfde spoor bewandelen. Het kind heeft bijvoorbeeld met behulp van pictogrammen geleerd wat het moet doen als het naar de wc gaat. Thuis worden dezelfde pictogrammen gebruikt als het kind naar de wc gaat.

Hieronder een aantal tips voor het geven van een zo'n duidelijke mogelijke opdracht:

- Geef concreet aan wat het kind moet doen en wat van het kind verwacht wordt.
- Markeer goed het begin- en eindpunt van een opdracht. Je begint hier ... en stopt daar ... Bij meerdere opdrachten moeten de opdrachten goed genummerd zijn.
- Geef ook de tijd aan die het kind tot zijn beschikking heeft om de opdracht uit te voeren (op klok aangeven). Zorg dat er voldoende tijd is in verband met de langere verwerkingstijd die veel kinderen met autisme nodig hebben.
- Ga uit van een vaste lesopbouw en van vaste werkwijzen. Liefst hebben ook de werkbladen een vaste opzet, zodat het kind precies weet wat het moet doen. Een kind met autisme heeft een grote behoefte aan vaste routines.
- Geef het kind (in het begin) één opdracht tegelijk.
- Gebruik bij complexe, samengestelde opdrachten waarin het kind meerdere stapjes moet zetten handelingsschema's, waarin precies de stapjes aangegeven staan die achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden.
- Maak ook bij vrije opdrachten gebruik van een schema waarin de stapjes aangegeven staan en bespreek deze vooraf met het kind. Gooi het kind niet meteen in het diepe. Het maken van bijvoorbeeld een werkstuk is te veel ineens.
- Gebruik bij het uitvoeren van opdrachten een praatpapier (Van Doorn, 2000; Van Doorn & Stavinga, 2001). In het praatpapier staan leerpunten voor het kind geformuleerd. Bijvoorbeeld: 'Na de uitleg ga ik direct aan het werk'. Deze leerpunten worden vooraf en achteraf met het kind doorgesproken. Het navolgen van een leerpunt wordt beloond. In hoofdstuk 4 vindt u meer informatie over praatpapieren.
- Maak afspraken met het kind over wat het moet doen als het niet verder kan met een opdracht. Het kind kan bijvoorbeeld een vraagteken op de tafel leggen.
- Geef na afronding van de opdracht direct feedback aan het kind.
- Moedig het kind tijdens de uitvoering van de opdracht aan. Beloon het kind als het de opdracht goed uitgevoerd heeft. Het mag bijvoorbeeld iets doen wat hij/zij leuk vindt.
- Spreek concreet met het kind af wat hij gaat doen als de opdracht klaar is. Kinderen met autisme hebben grote moeite met 'lege momenten'. Je doet hen geen plezier met een opmerking als: "Als je klaar bent, mag je wat voor jezelf gaan doen."

Bijlage 3 Activerende modellen en didactische werkvormen

Drie veelgebruikte modellen die recht willen doen aan activerend lesgeven en die passen bij wat mijn leerlingen nodig hebben om zelfstandiger te werken zijn:

-Leren in vijf dimensies (Marzano): Dimensie 1: motivatie, Dimensie 2: nieuwe kennis en vaardigheden verwerven en integreren, Dimensie 3: kennis en vaardigheden verbreden en verdiepen, Dimensie 4: kennis en vaardigheden toepassen in betekenisvolle situaties, Dimensie 5: reflectie.

-Didactische routes: Een reeks activiteiten die een leerling uitvoert om vooraf gestelde doelen te halen. Activiteiten kunnen zijn: opnemen, openen, ervaren, bewerken, delen, verwerken, doen, maken, reflecteren en integreren. Leerstofgerichte, leerling-gerichte en ervaringsgerichte routes.

-De piramide van Miller: De onderste laag in de piramide vormt de basis voor de lagen erboven. Kennis: dit is de onderste laag van de piramide. Weten hoe: de leerling weet hoe hij de kennis moet toepassen. Laten zien: de leerling laat zien hoe hij de kennis toepast. Doen: de praktijk. Verworven kennis en vaardigheden toepassen in de praktijk. Dit aspect vormt de top van de piramide. Het betekent dat je competent bent.

Didactische werkvormen zijn grofweg in vijf groepen onder te verdelen:

- Instructievormen: is door de leraar gestuurd. Meestal ligt het accent meer op de leerstof dan op de leerling, maar ondanks dat kan de leerling erg actief zijn. Geschikt voor het doorgeven van informatie of het inleiden van een onderwerp. Voorbeelden zijn: doceren, vertellen, voorlezen of demonstreren.
De manier van instructie geven kan helpen bij het vergroten van de zelfstandigheid van de leerlingen wanneer je dingen verteld, laat zien en laat doen door de leerling.
- Interactievormen: hierbij kunnen leerlingen kennis, ervaringen en vragen met elkaar uitwisselen. Geschikt om te leren overleggen, actief te luisteren, een mening te vormen, de leerstof te verwerken en zich open te stellen voor de ander. Voorbeelden zijn: klassengesprek, kringgesprek of een forumdiscussie.
De stimuleren om interactie te hebben met elkaar helpt bij het vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen.
- Opdrachtvormen: hierbij krijgen leerlingen taken, die ze vervolgens zelfstandig of met anderen uitvoeren. Het gaat hierbij niet alleen om het product, maar ook om het proces. Geschikt om te leren samenwerken, informatie zoeken, verwerken en presenteren. Ook wordt een beroep gedaan op zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.
De structuur die je geeft rondom een opdracht draagt bij aan het helpen van het vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen. Leerlingen leren hierdoor als je leerlingen hier ook steeds meer in betreft hoe ze later een opdracht/ activiteit moeten aanpakken.
- Samenwerkingsvormen. Ook wel coöperatief leren. De leerlingen werken samen aan een gezamenlijk doel. De groepssamenstelling kan gebaseerd zijn op interesse, ontwikkelingsniveau, vorderingen of het sociogram.
Het is belangrijk voor mijn leerlingen dat zij leren om samen te werken alleen neem ik dit niet mee in mijn onderzoek.
- Spelvormen. Hierbij is er onderscheid tussen vrij en geleid spel. Voorbeelden zijn een leerspel (zoals kwartet) of een rollenspel. Spelvormen gebruiken komt ook niet in dit onderzoek terug om de zelfstandigheid te vergroten.

Bijlage 4 Wijzer Onderwijs Autisme VO

Didactische aanpassingen vanuit Wijzer Onderwijs Autisme VO (CED-groep, 2007):

- ☐ Zorg voor een rustige, veilige en uitlokkende leeromgeving.
- ☐ Het bieden van korte, overzichtelijke en duidelijke opdrachten.
- ☐ De docent dient verbanden in de lesstof te leggen, om het begrijpelijk te maken.
- ☐ Eenduidige regels en afspraken over zelfstandig werken.
- ☐ Behoeft aan tijdsordening.
- ☐ Aangepaste lesstof (zoals: ander lettertype, aangepaste vraagstelling) en instructies.
- ☐ Visualisering van communicatie en leerwerk, bijvoorbeeld door middel van pictogrammen.
- ☐ Afwisseling in activiteiten.
- ☐ Persoonlijke begeleiding bieden bij het oplossen van problemen.

Bijlage 5 TEACHH

The TEACHH methode staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

Deze methodiek is opgebouwd uit een aantal stappen. Dit om de omgeving van diegene met autisme te helpen om te gaan met deze stoornis. Het biedt duidelijkheid aan de omgeving en aan de persoon zelf. We hebben het dan over de volgende stappen:

- Wat autisme is en het vertrouwd raken met een werkelijkheid
- Het concreet vaststellen van de mogelijkheden van het kind.
- Het realiseren van schema's, ritmes en structuur voor het kind.
- Met de omgeving van het kind bespreken hoe om te gaan met de situatie.
- Het concreet sturen van de afspraken en verantwoordelijkheden.
- Het gebruik maken van de interesse van het kind.

De zes stappen krijgen vorm in drie fasen:

- 1.Het bieden van maximale veiligheid als basis, heeft gevolgen voor ruimte, tijd, plaats en mate van concrete aanwezigheid en ondersteuning.
- 2.Dat wat de persoon met autisme geleerd heeft wordt stukje bij beetje uitgebreid naar aansluitende ruimten binnen de setting.
- 3.Dat wat de persoon met autisme in de ene setting heeft geleerd, uitbreiden naar alternatieve leef/werkruimten.

Het belangrijkste doel van het TEACHH is de kwaliteiten en eigenschappen van een persoon met autisme zo goed mogelijk benutten en in te zetten voor een zo groot mogelijke zelfstandigheid. Structuur aanbrenge in tijd, ruimte, situatie/activiteit is belangrijk om ontwikkeling en groei te stimuleren.

Structuur aanbieden kan in twee strategieën gebeuren:

- De tijd, ruimte en situatie concreet maken. Dus inzichtelijk, overzichtelijk en voorspelbaar.
- De tijd, ruimte en situatie visueel maken. Dus informatie wordt visueel gepresenteerd en is tussentijds steeds opnieuw te raadplegen.

Formulier 2.5

Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

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

Item	Score
1. Ik gedraag me impulsief.	5
2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.	4
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	5
Totaalscore:	14
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	1
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	1
6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	3
Totaalscore:	5
7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken.	3
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.	5
9. Ik ben snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	5
Totaalscore:	13
10. Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	5
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	1
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	5
Totaalscore:	11
13. Ik stel huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	1
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	3
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	1
Totaalscore:	5
16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	4
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.	3
18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	5
Totaalscore:	12
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	1
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn rommelig.	1
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	2
Totaalscore:	4

- | | |
|--|----------|
| 22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld het maken van huiswerk). | <u>3</u> |
| 23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken. | <u>3</u> |
| 24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken). | <u>1</u> |
| Totaalscore: | <u>7</u> |

- | | |
|---|-----------|
| 25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken. | <u>4</u> |
| 26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan. | <u>5</u> |
| 27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk). | <u>1</u> |
| Totaalscore: | <u>10</u> |

Aleen voor middelbareschoolleerlingen

- | | |
|--|----------|
| 28. Ik weet niet hoe ik het effectiefst kan studeren. | <u>1</u> |
| 29. Ik controleer mijn huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf. | <u>3</u> |
| 30. Ik evalueer mijn huiswerk niet en verander mijn aanpak niet om de kans op succes te vergroten. | <u>4</u> |
| Totaalscore: | <u>8</u> |

- | | |
|--|-----------|
| 31. Het lukt me maar niet om geld te sparen om iets te kopen wat ik graag wil hebben. | <u>5</u> |
| 32. Ik zie niet in waarom ik goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren. | <u>5</u> |
| 33. Als ik moet studeren en er iets leuks te doen is, vind ik het moeilijk om mezelf te dwingen om te gaan studeren. | <u>3</u> |
| Totaalscore: | <u>13</u> |

- | | |
|---|-----------|
| Ik kan zelf de beeldende vorming opdracht verdelen in kleine stappen. | <u>ja</u> |
| Ik kan zelf een tijdsplan maken van de stappen die ik moet doorlopen om de opdracht te maken. | <u>ja</u> |
| Ik kan zelf inschatten hoe lang je over een stap ga doen. | <u>ja</u> |
| Ik let op de tijd die ik heb bij de beeldende vorming opdracht. | <u>ja</u> |
| Ik krijg de beeldende vorming opdracht af tijdens de periode. | <u>ja</u> |

Formulier 2.5

Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

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

Item	Score
1. Ik gedraag me impulsief.	<u>4</u>
2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.	<u>4</u>
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	<u>3</u>
Totaalscore:	<u>11</u>
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	<u>4</u>
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	<u>5</u>
6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	<u>5</u>
Totaalscore:	<u>14</u>
7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken.	<u>3</u>
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.	<u>5</u>
9. Ik ben snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	<u>4</u>
Totaalscore:	<u>12</u>
10. Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	<u>5</u>
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	<u>4</u>
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	<u>4</u>
Totaalscore:	<u>13</u>
13. Ik stel huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	<u>4</u>
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	<u>2</u>
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	<u>5</u>
Totaalscore:	<u>11</u>
16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	<u>3</u>
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.	<u>3</u>
18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	<u>3</u>
Totaalscore:	<u>9</u>
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	<u>5</u>
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn rommelig.	<u>5</u>
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	<u>5</u>
Totaalscore:	<u>15</u>

22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld het maken van huiswerk).	<u>3</u>
23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken.	<u>4</u>
24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken).	<u>11</u>
Totaalscore:	<u>18</u>

25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken.	<u>3</u>
26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.	<u>2</u>
27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk).	<u>4</u>
Totaalscore:	<u>9</u>

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Ik weet niet hoe ik het effectiefst kan studeren.	<u>3</u>
29. Ik controleer mijn huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf.	<u>4</u>
30. Ik evalueer mijn huiswerk niet en verander mijn aanpak niet om de kans op succes te vergroten.	<u>5</u>
Totaalscore:	<u>12</u>

31. Het lukt me maar niet om geld te sparen om iets te kopen wat ik graag wil hebben.	<u>5</u>
32. Ik zie niet in waarom ik goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren.	<u>5</u>
33. Als ik moet studeren en er iets leuks te doen is, vind ik het moeilijk om mezelf te dwingen om te gaan studeren.	<u>2</u>
Totaalscore:	<u>12</u>

- Ik kan zelf de beeldende vorming opdracht verdelen in kleine stappen.
- Ik kan zelf een tijdsplan maken van de stappen die ik moet doorlopen om de opdracht te maken.
- Ik kan zelf inschatten hoe lang je over een stap ga doen.
- Ik let op de tijd die ik heb bij de beeldende vorming opdracht.
- Ik krijg de beeldende vorming opdracht af tijdens de periode.

beetje

nee

beetje

nee

Vakgerichte vragen en uitslag:

Vraag 1: Ik kan zelf de beeldende vorming opdracht verdelen in kleine stappen.

Vraag 2: Ik kan zelf een tijdsplan maken van de stappen die ik moet doorlopen om de opdracht te maken.

Vraag 3: Ik kan zelf inschatten hoe lang ik over een stap ga doen.

Vraag 4: Ik let op de tijd die ik heb bij de beeldende vorming opdracht.

Vraag 5: Ik krijg de beeldende vorming opdracht af tijdens de periode.

Klas 1

4 van de 9 heeft vragen beantwoord. 44.4 %

Van de overige 4 leerlingen vind.

Ja = 5, voornamelijk ja = 4, beetje = 3, voornamelijk nee = 2, nee = 1

Vraag 1: 3, 3, 5, 5 = 50% een beetje, 50% Ja

Vraag 2: 2, 2, 5, 3 = 50% voornamelijk nee, 25% Ja, 25% een beetje

Vraag 3: 2, 3, 5, 3 = 50% een beetje, 25%, voornamelijk nee, 25% Ja

Vraag 4: 4, 5, 5, 5 = 75% ja, 25% voornamelijk ja

Vraag 5: 2, 4, 1, 3 = 25%beetje, 25%nee, 25% voornamelijk ja, 25% voornamelijk nee

Klas 2

8 van de 8 heeft vragen beantwoord 100 %

Ja = 5, voornamelijk ja = 4, beetje = 3, voornamelijk nee = 2 nee = 1

Vraag 1: 5, 4, 3, 3, 5, 1, 3, 5 = 37.5% een beetje, 37.5% Ja, 12.5% nee, 12.5% voornamelijk ja

Vraag 2: 3, 3, 3, 1, 1, 1, 5, 1 = 50% nee, 37.5% een beetje, 12.5% Ja

Vraag 3: 5, 3, 3, 1, 1, 1, 5, 1 = 50% nee, 25% een beetje, 25% Ja

Vraag 4: 5, 4, 5, 1, 5, 3, 1, 5 = 50% Ja, 25% nee, 12.5% een beetje, 12.5% voornamelijk ja

Vraag 5: 1, 1, 1, 3, 1, 3, 5, 3 = 50% nee, 37.5% een beetje, 12.5% Ja

Klas 3

9 van de 9 heeft vragen beantwoord 100 %

Ja = 5, voornamelijk ja = 4, beetje = 3, voornamelijk nee = 2 nee = 1

Vraag 1: 5, 1, 5, 3, 3, 3, 5, 5, 3 = 44.4% Ja, 44.4% beetje, 11.2% nee,

Vraag 2: 5, 1, 3, 3, 1, 3, 1, 3, 1 = 44.4% nee, 44.4% een beetje, 11.2% Ja

Vraag 3: 1, 1, 1, 3, 1, 4, 5, 5, 1 = 55.6% nee, 22.2% Ja, 11.1% een beetje, 11.1% voornamelijk ja

Vraag 4: 1, 1, 1, 5, 1, 4, 5, 5, 1 = 55.5% nee, 33.3% ja, 11.1% een beetje, 11.1% voornamelijk ja

Vraag 5: 5, 1, 5, 5, 1, 3, 5, 5, 3 = 55.6% ja, 22.2% nee, 22.2% beetje

Klas 4

8 van de 8 heeft vragen beantwoord 100 %

Ja = 5, voornamelijk ja = 4, beetje = 3, voornamelijk nee = 2 nee = 1

Vraag 1: 3, 5, 3, 5, 5, 5, 5, 5 = 75% Ja, 25% een beetje

Vraag 2: 3, 5, 1, 5, 5, 5, 5, 1 = 62.5% ja, 25% nee, 12.5% een beetje

Vraag 3: 1, 3, 1, 5, 5, 5, 3, 1 = 37.5% Ja, 37.5% nee, 25% een beetje

Vraag 4: 3, 5, 3, 5, 5, 5, 3, 5 = 62.5% Ja, 37.5% een beetje

Vraag 5: 1, 3, 3, 3, 3, 3, 5, 1 = 62.5% een beetje, 25% nee, 12.5% Ja

Totaal klassen

Total leerling 29

Bij het berekenen van de totaal score is het antwoord 4 (voornamelijk ja) bij 5 (ja) toegevoegd. Zo is ook 2 (voornamelijk nee) bij 1(nee) toegevoegd.

Ja = 5, beetje = 3, nee = 1

Vraag 1: 2/29 (6.9%)= nee, 11/29 (37.9%)= beetje, 16/29 (55.2%) = ja

Vraag 2: 12/29 (41.4%)=nee, 9/29 (31%)= beetje, 8/29(27.6%) = ja

Vraag 3: 13/29(44.9%)=nee, 7/29(24.1%)=beetje, 9/29(31%)=ja

Vraag 4: 7/29(24.1%)=nee, 4/29(13.8%)=beetje, 18/29(62.1%)= ja

Vraag 5: 10/29(34.5%)=nee, 11/29(37.9%)= beetje, 8/29(27,6%)= ja

collega 1

positief te formuleren, ingekort en waar mogelijk geïntegreerd vanwege de overlap in thema's. Hierdoor zijn verschillende lijsten met aandachtspunten ontstaan, die als kader voor gesprek, observatie en reflectie kunnen fungeren.

☐ Kijkwijzers effectief onderwijsgedrag: illustraties

☒ *Onderwijsinhouden, didactische werkvormen en klassenmanagement*

De leraar:

- ☒ overziet de leerlijnen die aan de methoden ten grondslag liggen
- ☒ bevordert de samenhang tussen de onderwijsinhouden
- ☒ bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- ☐ daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht aan te werken
- ☐ bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen
- ☒ bevordert dat alle leerlingen in eigen tempo en via een voor hen passende leerroute aan de beheersing van voor hen geldende doelen werken
- ☐ bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd)
- ☒ stemt didactische werkvormen af op de behoeften van leerlingen
- ☐ zorgt ervoor dat de didactische werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bevatten
- ☐ bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van het werk of spel
- ☒ bespreekt het werk en het spel met leerlingen
- ☒ stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen
- ☐ bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen
- ☐ bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties

☒ *Instructievaardigheden*

- ☒ De les is goed voorbereid door de leraar en hij volgt deze lesplanning
- ☒ De les en instructie beginnen op tijd, maar pas als alle leerlingen erbij zijn
- ☐ De leraar maakt de doelen duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen
- ☒ De uitleg is duidelijk en afgestemd op de interesses van de leerlingen
- ☐ De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze
- ☒ De leraar gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- ☐ De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden
- ☒ Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen
- ☒ De inhoud van de les is afgestemd op het niveau van de leerlingen
- ☐ De leraar brengt variatie aan in de instructie en benut daarbij de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt
- ☒ De leraar houdt de leerlingen actief bij de les
- ☒ De instructie duurt niet te lang

- ☒ Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven
- ☐ De leraar stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk
- ☐ Hij geeft precies aan wat de leerlingen moeten doen en waarom
- ☒ De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is
- ☐ Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen
- ☒ De leraar geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt; hij stelt vragen die de leerlingen kunnen beantwoorden
- ☒ Hij formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- ☒ De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht

✓ Afstemming van de opdrachten op de doelen en de onderwijsbehoeften van leerlingen

- ☐ De opdrachten voor de leerlingen zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel
- ☒ De opdrachten zijn afgestemd op wat ze kunnen en op hun interesses en sterke kanten
- ☐ De opdrachten zijn een vervolg op wat de leraar heeft uitgelegd
- ☒ De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd
- ☐ Er zijn geschreven richtlijnen en materialen voor de leerling aanwezig
- ☐ Er is afwisseling in didactische werkvormen
- ☒ De les wordt nauwelijks onderbroken
- ☐ De overgangen tussen lesactiviteiten verlopen gestructureerd en vlot
- ☐ De leraar hanteert doelgericht verschillende groeperingsvormen

✓ Individuele verwerking en lesverloop

De leraar:

- ☒ loopt tijdens de verwerking door de groep
- ☒ houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- ☐ laat leerlingen elkaar helpen
- ☒ verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- ☐ praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen er niet door worden afgeleid
- ☐ maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen
- ☒ geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling
- ☒ laat leerlingen op elkaar reageren
- ☒ heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken
- ☐ formuleert vragen/opdrachten die aansluiten bij de eigen ervaringen van leerlingen

✓ Beurten geven, feedback en terugkoppeling

De leraar:

- ☒ zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen
- ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas

- ☒ geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven, hij is geduldig
- ☐ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als 'dit kunnen jullie vast wel' en 'dit hebben we al eens gedaan en toen ging het top'
- ☒ legt bij de nabespreking van werk de nadruk op de dingen die goed gegaan zijn
- ☒ laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken
- ☒ geeft aan hoe hij het werk beoordeelt
- ☒ geeft snel feedback op resultaten of vragen
- ☒ geeft gerichte en concrete complimenten aan leerlingen, hij prijst leerlingen bij een goed antwoord en geeft geen negatieve feedback
- ☐ houdt de leervorderingen systematisch bij

✓ *Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal*

- ☐ De materialen zijn aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel
- ☒ De materialen en hulpmiddelen liggen klaar
- ☐ Het materiaal is goed bereikbaar, kinderen weten het te vinden
- ☐ Er is voldoende materiaal aanwezig, ook in de hoeken
- ☒ De looproutes zijn goed georganiseerd; veelbelopen delen blijven vrij
- ☐ De leraar gebruikt een aparte instructietafel
- ☒ De leraar kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien; hij kan alle leerlingen zien
- ☒ De leerlingen kunnen de leraar en het bord goed zien

✓ *Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag*

- ☒ Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☒ De leerlingen zijn met hun taak bezig; ze werken geconcentreerd aan de activiteiten
- ☒ De leerlingen zijn productief; er wordt veel lesstof verwerkt
- ☐ De leraar stimuleert samenwerking tussen leerlingen
- ☐ Leerlingen helpen elkaar/leggen elkaar uit
- ☒ De groepen storen elkaar niet
- ☐ De leraar interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren
- ☒ De leraar overziet regelmatig de klas, hij heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☒ Hij hanteert de gedragsregels consistent en is daarin voorspelbaar
- ☒ Hij geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☒ Hij prijst en belooft het gewenste gedrag direct
- ☒ Hij stopt ongewenst gedrag direct
- ☒ Hij spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan

✓ *Heldere regels en afspraken over gedrag*

De leraar geeft zijn concrete verwachtingen aan. Hij maakt met de leerlingen afspraken over:

- ☒ het binnenkomen en verlaten van de groep
- ☒ het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen zoals puntenslijper en rekenmachine
- ☒ hulp vragen aan de leraar en de begeleiding tijdens het werken
- ☐ het inleveren van het werk
- ☒ wat te doen als het werk klaar is

✓ Relatie: bevorderen dat alle leerlingen zich veilig en aanvaard voelen

De leraar:

- ☒ laat leerlingen merken dat hij beschikbaar is en dat hij naar hen luistert
- ☒ toont belangstelling voor schoolwerk, spel en culturele achtergrond van leerlingen
- ☐ bevordert dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen
- ☒ komt afspraken met leerlingen na
- ☒ neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten
- ☐ bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun afkomst, geslacht, ontwikkelingsaspecten en culturele of maatschappelijke achtergrond
- ☒ gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- ☒ houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie

✓ Competentie: versterken van het zelfvertrouwen van alle leerlingen

De leraar:

- ☒ geeft positieve feedback op het werk en gedrag van leerlingen
- ☒ laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- ☐ laat merken dat hij hoge maar realistische verwachtingen van de leerlingen heeft
- ☐ bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- ☒ bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- ☒ houdt rekening met verschillen in zelfvertrouwen van leerlingen

✓ Autonomie: bevorderen van zelfstandigheid en het nemen van verantwoordelijkheid

De leraar:

- ☐ daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- ☒ geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- ☐ bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng
- ☒ leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag
- ☐ leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar
- ☐ leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen
- ☐ houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid betreft

collega 2

positief te formuleren, ingekort en waar mogelijk geïntegreerd vanwege de overlap in thema's. Hierdoor zijn verschillende lijsten met aandachtspunten ontstaan, die als kader voor gesprek, observatie en reflectie kunnen fungeren.

☐ Kijkwijzers effectief onderwijsgedrag: illustraties

☒ *Onderwijsinhouden, didactische werkvormen en klassenmanagement*

De leraar:

- ☒ overziet de leerlijnen die aan de methoden ten grondslag liggen
- ☒ bevordert de samenhang tussen de onderwijsinhouden
- ☐ bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- ☒ daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht aan te werken
- ☒ bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen
- ☐ bevordert dat alle leerlingen in eigen tempo en via een voor hen passende leerrou-
te aan de beheersing van voor hen geldende doelen werken
- ☒ bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwik-
kelingsactiviteiten (effectieve leertijd)
- ☒ stemt didactische werkvormen af op de behoeften van leerlingen
- ☐ zorgt ervoor dat de didactische werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitda-
ging bevatten
- ☐ bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en be-
oordeling van het werk of spel
- ☐ bespreekt het werk en het spel met leerlingen
- ☒ stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen
- ☒ bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen
- ☐ bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties

☒ *Instructievaardigheden*

- ☒ De les is goed voorbereid door de leraar en hij volgt deze lesplanning
- ☒ De les en instructie beginnen op tijd, maar pas als alle leerlingen erbij zijn
- ☐ De leraar maakt de doelen duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen
- ☐ De uitleg is duidelijk en afgestemd op de interesses van de leerlingen
- ☒ De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voor-
kennis van leerlingen en activeert deze
- ☐ De leraar gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- ☐ De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel
en doel) en concrete voorbeelden
- ☒ Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen
- ☒ De inhoud van de les is afgestemd op het niveau van de leerlingen
- ☐ De leraar brengt variatie aan in de instructie en benut daarbij de leerlijn die aan
de methode ten grondslag ligt
- ☐ De leraar houdt de leerlingen actief bij de les
- ☐ De instructie duurt niet te lang

- ☐ Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven
- ☐ De leraar stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk
- ☐ Hij geeft precies aan wat de leerlingen moeten doen en waarom
- ☒ De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is
- ☐ Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen
- ☐ De leraar geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt; hij stelt vragen die de leerlingen kunnen beantwoorden
- ☒ Hij formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- ☒ De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht

✓ *Afstemming van de opdrachten op de doelen en de onderwijsbehoeften van leerlingen*

- ☒ De opdrachten voor de leerlingen zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel
- ☐ De opdrachten zijn afgestemd op wat ze kunnen en op hun interesses en sterke kanten
- ☒ De opdrachten zijn een vervolg op wat de leraar heeft uitgelegd
- ☐ De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd
- ☐ Er zijn geschreven richtlijnen en materialen voor de leerling aanwezig
- ☐ Er is afwisseling in didactische werkvormen
- ☐ De les wordt nauwelijks onderbroken
- ☐ De overgangen tussen lesactiviteiten verlopen gestructureerd en vlot
- ☐ De leraar hanteert doelgericht verschillende groeperingsvormen

✓ *Individuele verwerking en lesverloop*

De leraar:

- ☒ loopt tijdens de verwerking door de groep
- ☒ houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- ☐ laat leerlingen elkaar helpen
- ☐ verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- ☐ praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen er niet door worden afgeleid
- ☐ maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen
- ☒ geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling
- ☒ laat leerlingen op elkaar reageren
- ☒ heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken
- ☐ formuleert vragen/opdrachten die aansluiten bij de eigen ervaringen van leerlingen

✓ *Beurten geven, feedback en terugkoppeling*

De leraar:

- ☐ zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen
- ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas

- ☒ geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven, hij is geduldig
- ☒ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als 'dit kunnen jullie vast wel' en 'dit hebben we al eens gedaan en toen ging het top'
- ☐ legt bij de nabespreking van werk de nadruk op de dingen die goed gegaan zijn
- ☐ laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken
- ☐ geeft aan hoe hij het werk beoordeelt
- ☐ geeft snel feedback op resultaten of vragen
- ☒ geeft gerichte en concrete complimenten aan leerlingen, hij prijst leerlingen bij een goed antwoord en geeft geen negatieve feedback
- ☐ houdt de leervorderingen systematisch bij

✓ *Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal*

- ☐ De materialen zijn aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel
- ☐ De materialen en hulpmiddelen liggen klaar
- ☐ Het materiaal is goed bereikbaar, kinderen weten het te vinden
- ☐ Er is voldoende materiaal aanwezig, ook in de hoeken
- ☐ De looproutes zijn goed georganiseerd; veelbelopen delen blijven vrij
- ☐ De leraar gebruikt een aparte instructietafel
- ☒ De leraar kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien; hij kan alle leerlingen zien
- ☒ De leerlingen kunnen de leraar en het bord goed zien

✓ *Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag*

- ☒ Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☐ De leerlingen zijn met hun taak bezig; ze werken geconcentreerd aan de activiteiten
- ☐ De leerlingen zijn productief; er wordt veel lesstof verwerkt
- ☒ De leraar stimuleert samenwerking tussen leerlingen
- ☐ Leerlingen helpen elkaar/leggen elkaar uit
- ☐ De groepen storen elkaar niet
- ☐ De leraar interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren
- ☒ De leraar overziet regelmatig de klas, hij heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☒ Hij hanteert de gedragsregels consistent en is daarin voorspelbaar
- ☒ Hij geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☐ Hij prijst en belooft het gewenste gedrag direct
- ☒ Hij stopt ongewenst gedrag direct
- ☒ Hij spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan

✓ *Heldere regels en afspraken over gedrag*

De leraar geeft zijn concrete verwachtingen aan. Hij maakt met de leerlingen afspraken over:

Collega bij mij

positief te formuleren, ingekort en waar mogelijk geïntegreerd vanwege de overlap in thema's. Hierdoor zijn verschillende lijsten met aandachtspunten ontstaan, die als kader voor gesprek, observatie en reflectie kunnen fungeren.

☐ Kijkwijzers effectief onderwijsgedrag: illustraties

☒ *Onderwijsinhouden, didactische werkvormen en klassenmanagement*

De leraar:

- ☒ overziet de leerlijnen die aan de methoden ten grondslag liggen
- ☐ bevordert de samenhang tussen de onderwijsinhouden
- ☐ bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- ☐ daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht aan te werken
- ☒ bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen
- ☒ bevordert dat alle leerlingen in eigen tempo en via een voor hen passende leerroute aan de beheersing van voor hen geldende doelen werken
- ☒ bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd)
- ☒ stemt didactische werkvormen af op de behoeften van leerlingen
- ☐ zorgt ervoor dat de didactische werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bevatten
- ☐ bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van het werk of spel
- ☒ bespreekt het werk en het spel met leerlingen
- ☒ stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen
- ☒ bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen
- ☐ bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties

☒ *Instructievaardigheden*

- ☒ De les is goed voorbereid door de leraar en hij volgt deze lesplanning
- ☒ De les en instructie beginnen op tijd, maar pas als alle leerlingen erbij zijn
- ☒ De leraar maakt de doelen duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen
- ☒ De uitleg is duidelijk en afgestemd op de interesses van de leerlingen
- ☐ De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze
- ☐ De leraar gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- ☐ De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden
- ☒ Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen
- ☒ De inhoud van de les is afgestemd op het niveau van de leerlingen
- ☐ De leraar brengt variatie aan in de instructie en benut daarbij de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt
- ☒ De leraar houdt de leerlingen actief bij de les
- ☒ De instructie duurt niet te lang

- ☒ Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven
- ☒ De leraar stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk
 - ☐ Hij geeft precies aan wat de leerlingen moeten doen en waarom
 - ☐ De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is
 - ☐ Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen
 - ☐ De leraar geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt; hij stelt vragen die de leerlingen kunnen beantwoorden
 - ☐ Hij formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- ☒ De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht

✓ *Afstemming van de opdrachten op de doelen en de onderwijsbehoeften van leerlingen*

- ☒ De opdrachten voor de leerlingen zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel
 - ☐ De opdrachten zijn afgestemd op wat ze kunnen en op hun interesses en sterke kanten
- ☒ De opdrachten zijn een vervolg op wat de leraar heeft uitgelegd
 - ☐ De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd
 - ☐ Er zijn geschreven richtlijnen en materialen voor de leerling aanwezig
- ☒ Er is afwisseling in didactische werkvormen
- ☒ De les wordt nauwelijks onderbroken
- ☒ De overgangen tussen lesactiviteiten verlopen gestructureerd en vlot
 - ☐ De leraar hanteert doelgericht verschillende groeperingsvormen

✓ *Individuele verwerking en lesverloop*

De leraar:

- ☒ loopt tijdens de verwerking door de groep
- ☒ houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- ☒ laat leerlingen elkaar helpen
- ☒ verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
 - ☐ praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen er niet door worden afgeleid
 - ☐ maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen
 - ☐ geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling
- ☒ laat leerlingen op elkaar reageren
- ☒ heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken
- ☒ formuleert vragen/opdrachten die aansluiten bij de eigen ervaringen van leerlingen

✓ *Beurten geven, feedback en terugkoppeling*

De leraar:

- ☒ zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen
 - ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas

- ☒ geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven, hij is geduldig
- ☒ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als 'dit kunnen jullie vast wel'
- ☒ en 'dit hebben we al eens gedaan en toen ging het top'
- ☒ legt bij de nabespreking van werk de nadruk op de dingen die goed gegaan zijn
- ☒ laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken
- ☒ geeft aan hoe hij het werk beoordeelt
- ☒ geeft snel feedback op resultaten of vragen
- ☒ geeft gerichte en concrete complimenten aan leerlingen, hij prijst leerlingen bij een goed antwoord en geeft geen negatieve feedback
- ☐ houdt de leervorderingen systematisch bij

✓ *Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal*

- ☒ De materialen zijn aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel
- ☐ De materialen en hulpmiddelen liggen klaar
- ☐ Het materiaal is goed bereikbaar, kinderen weten het te vinden
- ☒ Er is voldoende materiaal aanwezig, ook in de hoeken
- ☐ De looproutes zijn goed georganiseerd; veelbelopen delen blijven vrij
- ☒ De leraar gebruikt een aparte instructietafel
- ☒ De leraar kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien; hij kan alle leerlingen zien
- ☒ De leerlingen kunnen de leraar en het bord goed zien

✓ *Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag*

- ☒ Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☐ De leerlingen zijn met hun taak bezig; ze werken geconcentreerd aan de activiteiten
- ☐ De leerlingen zijn productief; er wordt veel lesstof verwerkt
- ☒ De leraar stimuleert samenwerking tussen leerlingen
- ☒ Leerlingen helpen elkaar/leggen elkaar uit
- ☐ De groepen storen elkaar niet
- ☒ De leraar interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren
- ☒ De leraar overziet regelmatig de klas, hij heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☒ Hij hanteert de gedragsregels consistent en is daarin voorspelbaar
- ☒ Hij geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☒ Hij prijst en beloont het gewenste gedrag direct
- ☒ Hij stopt ongewenst gedrag direct
- ☒ Hij spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan

✓ *Heldere regels en afspraken over gedrag*

De leraar geeft zijn concrete verwachtingen aan. Hij maakt met de leerlingen afspraken over:

- ☒ het binnenkomen en verlaten van de groep
- ☒ het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen zoals puntenslijper en rekenmachine
- ☐ hulp vragen aan de leraar en de begeleiding tijdens het werken
- ☒ het inleveren van het werk
- ☒ wat te doen als het werk klaar is

✓ *Relatie: bevorderen dat alle leerlingen zich veilig en aanvaard voelen*

De leraar:

- ☒ laat leerlingen merken dat hij beschikbaar is en dat hij naar hen luistert
- ☒ toont belangstelling voor schoolwerk, spel en culturele achtergrond van leerlingen
- ☒ bevordert dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen
- ☒ komt afspraken met leerlingen na
- ☒ neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten
- ☒ bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun afkomst, geslacht, ontwikkelingsaspecten en culturele of maatschappelijke achtergrond
- ☒ gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- ☒ houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie

✓ *Competentie: versterken van het zelfvertrouwen van alle leerlingen*

De leraar:

- ☒ geeft positieve feedback op het werk en gedrag van leerlingen
- ☒ laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- ☐ laat merken dat hij hoge maar realistische verwachtingen van de leerlingen heeft
- ☒ bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- ☒ bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- ☒ houdt rekening met verschillen in zelfvertrouwen van leerlingen

✓ *Autonomie: bevorderen van zelfstandigheid en het nemen van verantwoordelijkheid*

De leraar:

- ☒ daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- ☒ geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- ☒ bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng
- ☒ leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag
- ☐ leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar
- ☒ leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen
- ☒ houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid betreft

Collega 1:

Na gesprek observatie

Begrijpen de lln de aanwijzingen over de opdracht? *Nee, soms alleen als je hun naam noemt.*

Beginnen de lln zelfstandig met het maken van de opdracht? *Niet iedereen, verschilt per leerling.*

Gaan ze door ook al worden ze afgeleid? *Verschildt per les, ligt eraan wat er daarvoor gebouwd is.*

Vragen de leerlingen om hulp? Zo ja, hoe? *Ja vaak direct wachten niet of hun beurt.*

Kunnen de leerlingen de taak lang genoeg volhouden om de opdracht af te maken? *Soms ligt aan de opdracht.*

Hebben leerlingen de criteria van een opdracht in de gaten? *Ze begrijpen niet altijd de vraagstelling.*

Hebben de leerlingen de opdracht op tijd af. *Vaak wel.*

Onthouden leerlingen wanneer ze hun werk moeten inleveren? *Alleen als ik dit regelmatig herhaal.*

Bij welk typen opdracht maken leerlingen de opdracht gemakkelijker? *Antwoorden met ja of nee.*

Welke type opdracht is moeilijker voor de leerlingen? *Open vragen met moeilijke of onduidelijke woorden.*

Hoe organiseren ze hun benodigde materialen? *Sommige leerlingen hebben aansporing nodig.*

Ruimen ze hun eigen spullen op? *Ja in de laatste tijd.*

Weten de leerlingen het materiaal te vinden? *Ja vaak plek voor natyk boeken, potloden, penen, gummen etc.*

Kunnen de leerlingen de opdracht in stappen verdelen om het overzichtelijker te maken? *Dit doe ik voor hun.*

Lukt het de leerlingen een tijdsplan te maken? *Dit is niet v. herassing in de lessen. Daarom zegt snelheid bij maken v. opdr. in de gaten te houden.*

Wanneer er een tijdsplan is gemaakt, houden ze zich er dan aan? *Ja.*

Kunnen de leerlingen inschatten hoe lang een stap duurt? *N.v.t.*

Volgen leerlingen de aanwijzingen op? *Niet altijd.*

Checken leerlingen aan het eind van de opdracht of zij aan alle criteria hebben voldaan? *N.v.t. bij vragen maken.*

Onthouden de leerlingen waar de materialen liggen in het lokaal? *Ja een enkele vraagt het vaak.*

Overzien leerlingen zelf wat ze nodig hebben aan materiaal om de opdracht uit te voeren? *Ja ze hebben het alleen niet altijd bij zich.*

Onthouden ze de volgorde van stappen binnen opdracht? *N.v.t. bij vragen maken.*

Kunnen ze zelfstandig de vervolgstappen uitvoeren? *De een wel ander niet.*

Onthouden ze wat er gedaan moet worden om de opdracht af te krijgen. *N.v.t. bij vragen maken.*

Lossen de leerlingen zelf problemen op? Of vragen ze dit meteen aan de docent? *Niet altijd. Vaak wel of regeren verheid op elkaar.*

Zijn leerlingen flexibel in het denken over een probleem, blijven ze hangen in 1 benadering of oplossing? *Verschildt per les, per lln.*

Wat gebeurd er als er bij leerlingen iets anders gaat dan dat ze voor ogen hebben? *Sommige kalen erg gefrustreerd. Loos, lopen weg.*

Wat zijn de sterke punten van deze leerlingen? *Vaak eerlijke, willen hun best doen.*

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor in het uitvoeren van een opdracht? *Als alles duidelijk is.*

Na gesprek observatie

Begrijpen de lln de aanwijzingen over de opdracht? *Niet allemaal dit blykt al
zijn bezig zijn.*

Beginnen de lln zelfstandig met het maken van de opdracht? *De een meer dan de ander.*

Gaan ze door ook al worden ze afgeleid? *Nee veel moet in dan weer
aan sporen.*

Vragen de leerlingen om hulp? Zo ja, hoe? *Ja. Wel per klas anders. De ene
was is zelfstandiger dan de ander.*

Kunnen de leerlingen de taak lang genoeg volhouden om de opdracht af te maken? *Vaak wel maar doet al hier ook
blijven op.*

Hebben leerlingen de criteria van een opdracht in de gaten? *Nee wel v. hun eigen taak.*

Hebben de leerlingen de opdracht op tijd af. *Ja omdat ik hier op aanspreek*

Onthouden leerlingen wanneer ze hun werk moeten inleveren? *Niet.*

Bij welk typen opdracht maken leerlingen de opdracht gemakkelijker? *kleine, korte opdr.*

Welke type opdracht is moeilijker voor de leerlingen? *Open met ingewikkelde of
vele tussenstappen.*

Hoe organiseren ze hun benodigde materialen? *Doe ik als docent voor ze.*

Ruimen ze hun eigen spullen op? *Ja omdat dit moet. Hierbij schijnt de
een meer tegen dan de ander.*

Weten de leerlingen het materiaal te vinden? *De een wel de ander niet.*

Kunnen de leerlingen de opdracht in stappen verdelen om het overzichtelijker te maken? *Dit doe ik
veel voor ze. Zal per lln verschillen.*

Lukt het de leerlingen een tijdspad te maken? *Doe ik voor ze.*

Wanneer er een tijdspad is gemaakt, houden ze zich er dan aan? *Ja. Hier zit ik ook bij
op.*

Kunnen de leerlingen inschatten hoe lang een stap duurt? *Verschilt per lln.*

Volgen leerlingen de aanwijzingen op? *Veel wel er zijn enkele afzonderingen*

Checken leerlingen aan het eind van de opdracht of zij aan alle criteria hebben voldaan? *Dit bespreek
ik vaak klassikaal.*

Onthouden de leerlingen waar de materialen liggen in het lokaal? *Nee, enkele.*

Overzien leerlingen zelf wat ze nodig hebben aan materiaal om de opdracht uit te voeren? *Niet altijd
veel doe ik van tevoren.*

Onthouden ze de volgorde van stappen binnen opdracht? *door 't schema.*

Kunnen ze zelfstandig de vervolgstappen uitvoeren? *verschilt per leerling
de ene de een wel de
ander niet.*

Onthouden ze wat er gedaan moet worden om de opdracht af te krijgen. *veel word
gevraagd.*

Lossen de leerlingen zelf problemen op? Of vragen ze dit meteen aan de docent? *Enkele worden snel fysiek
blijven hangen in probleem. Blijven hangen, word
boos.*

Zijn leerlingen flexibel in het denken over een probleem, blijven ze hangen in 1 benadering of
oplossing? *Blijven hangen in probleem. Blijven hangen, word
boos.*

Wat gebeurt er als er bij leerlingen iets anders gaat dan dat ze voor ogen hebben? *ze vraag hierboven
verlaten het lokaal
boos.*

Wat zijn de sterke punten van deze leerlingen? *eerlijk, enthousiast*

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor in het uitvoeren van een
opdracht? *wanneer redereen goed in zijn vel zit
er niks speelt. Niemand zit te irritant
er duidelijkheid is. en een rustige sfeer.*

Collega bij mij:

Na gesprek observatie

Begrijpen de lln de aanwijzingen over de opdracht?

als lln bezig gaan kijkt dit niet
altijd het geval.

Beginnen de lln zelfstandig met het maken van de opdracht?

De een wel de ander niet.

Gaan ze door ook al worden ze afgeleid?

De ene leerling kan zich beter
afsluiten dan de ander. De een zal
echt afgeleid worden en stoppen.

Vragen de leerlingen om hulp? Zo ja, hoe?

Veel wel en als ze dit doen wijken
ze niet of je al iemand aan het helpen bent. Schreeuwen doet het
lokaal.

Kunnen de leerlingen de taak lang genoeg volhouden om de opdracht af te maken?

Dit verschilt per leerling en per les.

Hebben leerlingen de criteria van een opdracht in de gaten?

Sommige vergeten dit en raken erg gefrustreerd als ze
hier op gewezen worden.

Hebben de leerlingen de opdracht op tijd af.

Vaak wel omdat ik hierop let.

Onthouden leerlingen wanneer ze hun werk moeten inleveren?

ja, altijd aan het einde
vd laatste les.

Bij welk typen opdracht maken leerlingen de opdracht gemakkelijker?

Opdrachten die in stappen verdeeld zijn.

Welke type opdracht is moeilijker voor de leerlingen?

lange opdrachten, of zelf iets verzinnen om te doen.

Hoe organiseren ze hun benodigde materialen?

Veel is door mij klaargezet. Veel vragen leerlingen aan mij.

Ruimen ze hun eigen spullen op?

In de eerste weken is dit vaak lastig daarna wel omdat de
regel dan duidelijker is.

Weten de leerlingen het materiaal te vinden?

De een wel de ander niet. Er wordt veel gevraagd.

Kunnen de leerlingen de opdracht in stappen verdelen om het overzichtelijker te maken?

Veel niet. Ik moet de stappen aangeven.

Lukt het de leerlingen een tijdsplan te maken?

Veel niet. Dit tijdsplan heb ik vaak in m'n hoofd.

Wanneer er een tijdsplan is gemaakt, houden ze zich er dan aan?

ja.

Kunnen de leerlingen inschatten hoe lang een stap duurt?

Soms vergissen ze zich waardoor ze merken dat u
wellicht wat achter lopen op de rest.

Volgen leerlingen de aanwijzingen op?

De ene leerling wel andere leerling niet. Lijkaan situatie en aanpak.

Checken leerlingen aan het eind van de opdracht of zij aan alle criteria hebben voldaan?

Veel wel omdat ik deze criteria vaak herhaalt. Maar een enkel
ook niet.

Onthouden de leerlingen waar de materialen liggen in het lokaal?

Veel niet.

Overzien leerlingen zelf wat ze nodig hebben aan materiaal om de opdracht uit te voeren?

Niet altijd, verschilt per lln.

Onthouden ze de volgorde van stappen binnen opdracht?

Nee, dit geef ik vaak aan in de les of als ik zie dat het mis

Kunnen ze zelfstandig de vervolgstappen uitvoeren?

Veel niet en vragen dit constant aan mij.

Onthouden ze wat er gedaan moet worden om de opdracht af te krijgen. ze vraag hiervoor.

Lossen de leerlingen zelf problemen op? Of vragen ze dit meteen aan de docent?

Veel niet. Veel word aan mij gevraagd.

Zijn leerlingen flexibel in het denken over een probleem, blijven ze hangen in 1 benadering of

oplossing? Veel niet, ja.

Wat gebeurt er als er bij leerlingen iets anders gaat dan dat ze voor ogen hebben?

Dan lopen ze vaak vast, blokkeren, stoppen gefrustreerd etc.

Wat zijn de sterke punten van deze leerlingen?

Dat verschilt per leerling - enthousiasme, doorzetten etc.

Op welke momenten doen problemen zich niet of nauwelijks voor in het uitvoeren van een

opdracht? Als alles duidelijk is.

Bijlage 9 Ingevulde checklist

1. VAARDIGHEDEN INTERACTIE / RELATIE				doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
Vertrouwen en waarderen						
1.	Ik prijs op afstand en corrigeer van dichtbij.	-				-
2.	Ik complimenteer ook gewoon gedrag, niet alleen topprestaties.	-				
3.	Ik complimenteer individuele leerlingen en de groep.	-				
4.	Ik laat aan iedereen merken dat ik waardering voor ze heb.	-				-
5.	Ik hecht eraan leerlingen zoveel mogelijk te bemoedigen.	-				
6.	Elke leerling weet dat ik hem met respect behandel.	-				
7.	Elke leerling weet dat ik met respect behandel wil worden.	-				
8.	Ik ga uit van omkeerbaarheid van gedrag: wat ik tegen de leerlingen zeg moeten zij in principe ook tegen mij kunnen zeggen.	-				
9.	Ik neem antwoorden van kinderen serieus en accepteer lachen van andere kinderen om fouten niet.	-				
10.	Ik blijf op de achtergrond als leerlingen tot een gesprek komen.	-				
11.	Ik neem initiatieven van kinderen serieus.	-				
12.	Ik houd me aan de afspraken met de leerlingen.	-				
Ondersteunen						
1.	Ik gebruik vaak voornamen	-				
2.	Ik geef persoonlijke aandacht aan alle leerlingen	-				
3.	Ik laat zien en horen aan vertellende leerlingen dat ik hun verhaal volg	-				
4.	Ik laat regelmatig mijn ogen dwalen door de klas	-				
5.	Ik ben gevoelig voor de signalen van de kinderen	-				
6.	Ik stel vragen aan de kinderen en vraag door als dat kan	-				
7.	Ik ben geduldig en gebruik humor	-				
8.	Ik stel kinderen op hun gemak	-				
9.	Ik maak klassenklimaat, werkklimaat en omgaan met elkaar bespreekbaar	-				
10.	Ik leer de kinderen te reflecteren op hun eigen gedrag	-				-
11.	Ik laat merken dat ik beschikbaar ben en naar ze wil luisteren	-				
12.	Ik ga discreet om met vrouwelijke informatie over thuissituatie van kinderen	-				
13.	Ik neem stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten	-				
14.	Ik bevorder sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen	-				

2. VAARDIGHEDEN INTERACTIE/ COMPETENTIE				doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
Vertrouwen en waarderen						
1.	Ik geef meer complimenten dan negatieve correcties	-				-
2.	Ik zet leerlingen regelmatig in het zonnetje	-				
3.	Ik geef complimenten/ correcties op wat leerlingen doen in plaats van op wat ze zijn	-				
4.	Ik probeer zoveel mogelijk antwoorden te waarderen	-				
5.	Ik waardeer ook kleine stappen die leerlingen maken	-				
6.	Ik waardeer het als kinderen elkaar helpen	-				
7.	Ik bespreek ieders kwaliteiten in de groep	-				-
8.	Ik laat blijken dat ik hoge op individuele mogelijkheden van leerlingen afgestemde verwachtingen heb en vrouwen in hun stel	-				
9.	Ik laat de leerlingen merken dat zij zich houden aan de afspraken	-				
10.	Ik kan een plan van de kinderen laten zoals het is	-				
11.	Ik ga ervan uit dat ieder kind wel iets weet/ kan	-				
Ondersteunen						
1.	Ik zorg ervoor dat leerlingen hun geloof in eigen kunnen niet verliezen	-				-
2.	Ik praat met kinderen over hun leerproces, vraag naar hun verklaring voor succes of falen	-				
3.	Ik bevorder dat kinderen hun successen aan zichzelf toeschrijven	-				
4.	Ik stel steunvragen als een kind iets niet weet of kan	-				
5.	Ik houd zoveel mogelijk rekening met wensen en interesses van kinderen	-				
6.	Ik laat merken dat er verschillende leerstijlen zijn	-				-
7.	Ik maak afspraken met de groep over niet-pestten met betrekking tot fouten maken en verschillende niveaus	-				
Uitdagen						
1.	Ik laat kinderen ervaren dat ik graag hun mening hoor en dat hun commentaar er toe doet	-				
2.	Ik daag kinderen graag uit hun kennis en inzicht met hun klasgenoten en met mij te delen	-				
3.	Ik geef actief beurten in plaats van alleen via vingers	-				
4.	Ik laat merken dat ik actief meedoen zeer waardeer	-				
5.	Ik stimuleer dat kinderen hun waardering of kritiek over de les uiten	-				-
6.	Ik stel vragen die uitdagen tot nadenken	-				

1. VAARDIGHEDEN INTERACTIE / RELATIE				doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
Vertrouwen en waarderen						
1.	Ik prijs op afstand en corrigeer van dichtbij.	-				-
2.	Ik complimenteer ook gewoon gedrag, niet alleen topprestaties.	-				
3.	Ik complimenteer individuele leerlingen en de groep.	-				
4.	Ik laat aan iedereen merken dat ik waardering voor ze heb.	-				-
5.	Ik hecht eraan leerlingen zoveel mogelijk te bemoedigen.	-				
6.	Elke leerling weet dat ik hem met respect behandel.	-				
7.	Elke leerling weet dat ik met respect behandel wil worden.	-				
8.	Ik ga uit van omkeerbaarheid van gedrag: wat ik tegen de leerlingen zeg moeten zij in principe ook tegen mij kunnen zeggen.	-				
9.	Ik neem antwoorden van kinderen serieus en accepteer lachen van andere kinderen om fouten niet.	-				
10.	Ik blijf op de achtergrond als leerlingen tot een gesprek komen.	-				
11.	Ik neem initiatieven van kinderen serieus.	-				
12.	Ik houd me aan de afspraken met de leerlingen.	-				
Ondersteunen						
1.	Ik gebruik vaak voornamen	-				
2.	Ik geef persoonlijke aandacht aan alle leerlingen	-				
3.	Ik laat zien en horen aan vertellende leerlingen dat ik hun verhaal volg	-				
4.	Ik laat regelmatig mijn ogen dwalen door de klas	-				
5.	Ik ben gevoelig voor de signalen van de kinderen	-				
6.	Ik stel vragen aan de kinderen en vraag door als dat kan	-				
7.	Ik ben geduldig en gebruik humor	-				
8.	Ik stel kinderen op hun gemak	-				
9.	Ik maak klassenklimaat, werkklimaat en omgaan met elkaar bespreekbaar	-				
10.	Ik leer de kinderen te reflecteren op hun eigen gedrag	-				-
11.	Ik laat merken dat ik beschikbaar ben en naar ze wil luisteren	-				
12.	Ik ga discreet om met vrouwelijke informatie over thuissituatie van kinderen	-				
13.	Ik neem stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten	-				
14.	Ik bevorder sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen	-				

vind ik belangrijk, wil ik gaan doen	doe ik niet	doe ik	3. VAARDIGHEDEN INTERACTIE/ AUTONOMIE
--------------------------------------	-------------	--------	---------------------------------------

Vertrouwen en waarden			
1. Ik waardeer het als kinderen een eigen mening hebben	-	-	-
2. Ik honoreer initiatieven van kinderen	-	-	-
3. Ik beloon zelfstandig werken	-	-	-
4. Ik overleg met de kinderen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng	-	-	-
5. Ik laat kinderen zelfstandig samenwerken	-	-	-
6. Ik laat kinderen elkaar helpen zonder me ermee te bemoeien	-	-	-
7. Ik controleer niet steeds	-	-	-
8. Ik laat dingen bewust over aan eigen verantwoordelijkheid van kinderen	-	-	-
9. Ik loop wel eens de klas uit om te laten zien dat ik er op vertrouw dat ze zelf de orde kunnen bewaren	-	-	-

Ondersteunen			
1. Ik bespreek met de kinderen dat ze voor zichzelf werken en niet voor het oordeel van een ander	-	-	-
2. Ik houd rekening met verschillen in mogelijkheid tot behoefte en autonomie	-	-	-

Uitdagen			
1. Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren	-	-	-
2. Ik heb gesprekken met de kinderen waarin ze voor hun mening uit mogen komen	-	-	-
3. Ik vraag aan de leerlingen hoe ze dingen zelf hebben opgelost	-	-	-
4. Ik zeg dat de kinderen het zelf kunnen oplossen als ze met onnodige vragen bij mij komen	-	-	-

vind ik belangrijk, wil ik gaan doen	doe ik niet	doe ik	4. VAARDIGHEDEN INSTRUCTIE/RELATIE
--------------------------------------	-------------	--------	------------------------------------

Vertrouwen en waarden			
1. Ik reageer zoveel mogelijk positief op antwoorden	-	-	-
2. Ik laat merken dat ik denkinspanningen waardeer	-	-	-
3. Ik zoek samen naar oplossingen, ieders bijdrage is waardevol en interessant	-	-	-
4. Ik bedank leerlingen voor hun bijdrage aan de les	-	-	-
5. Leerlingen weten dat ik oog heb voor hun sterke kanten en hun problemen	-	-	-
6. Het is voor iedere leerling duidelijk dat ik belangstelling heb voor wat hij wel en niet weet en kan	-	-	-

Ondersteunen			
1. Ik denk regelmatig hardop mee	-	-	-
2. Als ik instructie geef volg ik meer het leerproces bij de leerlingen dan dat zij mijn instructielijn volgen	-	-	-
3. Ik laat leerlingen elkaar helpen tijdens de instructie	-	-	-
4. Leerlingen weten dat ik ze niet in verlegenheid zal brengen bij het geven van beurten	-	-	-
5. Ik maak duidelijk dat ik begrijp dat leren en les krijgen moeilijk kan zijn	-	-	-
6. Ik laat tijdens mijn uitleg merken dat ik er ben om ze te ondersteunen en te stimuleren	-	-	-
7. Ik bespreek het werk en spel achteraf met de kinderen	-	-	-

Uitdagen			
1. Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar ieders denkstappen	-	-	-
2. Ik betrek zoveel mogelijk leerlingen bij mijn instructie, als het kan allemaal	-	-	-
3. Ik stimuleer tijdens de instructie overleg tussen leerlingen	-	-	-
4. Ik houd geen monologen, mijn instructie is interactief	-	-	-
5. Ik probeer tijdens mijn instructie aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen	-	-	-

vind ik belangrijk, wil ik gaan doen	doe ik niet	doe ik	5. VAARDIGHEDEN INSTRUCTIE / COMPETENTIE
--------------------------------------	-------------	--------	--

Vertrouwen en waarden			
1. Een beurt in de klas levert bij mij in principe een succesgevoel op	-	-	-
2. Ik laat merken dat ik hoge, realistische verwachtingen heb	-	-	-
3. Leerlingen bepalen bij mij de beoordelingscriteria	-	-	-
4. Leerlingen weten dat ik elk antwoord serieus neem	-	-	-
5. Ik verdeel de beurten goed	-	-	-
6. Ik beloon ook procesaspecten als plezier in het werk, aandacht tijdens de instructie	-	-	-
7. Ik zoek altijd naar de goede elementen in de antwoorden	-	-	-

Ondersteunen				
1.	Mijn vragen en opdrachten pas ik aan aan het niveau van de leerlingen; ik maak ze toegankelijk voor ieder	-	-	-
2.	Ik las denkpausjes in	-	-	-
3.	Ik maak het denken van leerlingen 'doorzicht'ig' door hen steunvragen te stellen	-	-	-
4.	Ik laat de lengte van de instructie afhangen van de instructiebehoefte van de leerling door bijvoorbeeld te werken met een grote en een kleine groep	-	-	-
5.	Ik overvraag de leerlingen niet	-	-	-
6.	Ik bouw reflectiemomenten in voor de kinderen waarin ze elkaar vertellen wat ze geleerd hebben	-	-	-
7.	Ik leg elke les uit wat het doel is	-	-	-
8.	Ik bespreek met de kinderen dat er verschillende leerslijnen zijn	-	-	-
9.	Ik laat kinderen tijdens de instructie samen oefenen, waarbij ik laat merken dat fouten maken mag	-	-	-
10.	Ik maak gebruik van de voorkennis van kinderen	-	-	-
11.	Ik grijp terug in mijn instructie op wat vooraf ging	-	-	-
12.	Ik leer de leerlingen te reflecteren op de leerprocessen die zij doormaken	-	-	-

Uitdagen				
1.	Ik maak de onderwijsinhoud zo zinvol en betekenisvol mogelijk	-	-	-
2.	Ik geef uitdagende taken aan leerlingen die de lesdoelen bereikt hebben	-	-	-
3.	Ik gebruik open opdrachten	-	-	-
4.	Ik zorg ervoor dat leerlingen hun eigen ervaringen met het onderwerp kunnen vertellen, laten zien of horen	-	-	-
5.	Ik stel niet te gemakkelijke vragen	-	-	-
6.	Ik stimuleer dat kinderen na de les hun waardering of kritiek uiten	-	-	-
7.	Ook zwakkeren mogen extra taken doen	-	-	-
8.	Ik varieer mijn instructie	-	-	-

6. VAARDIGHEDEN INSTRUCTIE / AUTONOMIE		doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
--	--	--------	-------------	--------------------------------------

Vertrouwen en waarderen				
1.	Ik waardeer tijdens de instructie het bedenken van eigen oplossingen van kinderen	-	-	-
2.	Ik straal uit dat kinderen veel zelf kunnen	-	-	-
3.	Ik waardeer eigen keuzes van leerlingen	-	-	-
4.	Ik honoreer initiatieven van kinderen	-	-	-
5.	Ik ga inhoudelijk in op de inbreng van kinderen	-	-	-

Ondersteunen				
1.	Ik laat kinderen elkaar iets uitleggen, ik werk bijv. met tutores	-	-	-
2.	Ik werk met visuele ondersteuning, bijv. op het bord, met pictogrammen, met eigen instructiekaarten	-	-	-
3.	Ik werk met zelfinstruerend materiaal, bijv. met de computer	-	-	-
4.	Ik laat kinderen zelf of samen nakijken	-	-	-

Uitdagen				
1.	Ik laat kinderen zelf kiezen of ze instructie nodig hebben	-	-	-
2.	Ik daag kinderen uit hun eigen keuzes te maken	-	-	-
3.	Ik daag kinderen uit eigen oplossingen te bedenken	-	-	-
4.	Ik laat kinderen hun eigen leerdoelen kiezen	-	-	-
5.	Ik geef korte instructies en laat kinderen dan zelf werken	-	-	-
6.	Ik leg ook wel eens iets klaar zonder instructie	-	-	-
7.	Ik laat merken dat kinderen het recht hebben zich af en toe terug te trekken	-	-	-
8.	Ik stimuleer dat kinderen hun eigen normen ontwikkelen voor hun werk	-	-	-
9.	Ik bevorder dat kinderen het geleerde toepassen in andere situaties	-	-	-

7. VAARDIGHEDEN KLASSENMANAGEMENT / RELATIE		doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
---	--	--------	-------------	--------------------------------------

Vertrouwen en waarderen				
1.	Ik laat in mijn organisatie merken dat ik samen spelen en werken belangrijk vind	-	-	-
3.	Ik neem de tijd om met kinderen te praten over de voortgang van het werk	-	-	-
5.	Ik neem de tijd om kinderen waardering bij te brengen voor hun schoolspullen	-	-	-

Ondersteunen				
1.	Ik richt de klas zo in dat oogcontact tussen de kinderen onderling en met mij mogelijk is	-	-	-
2.	Ik bouw tijd in voor persoonlijke aandacht	-	-	-
3.	Ik richt het lokaal zo in dat er geen irritaties ontstaan over looproutes en het vinden van materiaal	-	-	-
4.	Ik heb duidelijke afspraken over elkaar helpen	-	-	-
5.	Soms registreer ik de indeling in de groepjes	-	-	-

Uitdagen				
1.	Ik geef inspraak in de lesorganisatie en de klasseninrichting	-	-	-
2.	Ik daag kinderen uit iets samen te doen	-	-	-
3.	Ik werk graag met tafelgroepen om het contact te stimuleren	-	-	-
4.	Ik richt de klas zo in dat er op een flexibele manier gewerkt kan worden in groepjes	-	-	-
5.	In mijn klas is er een veilige plaats waar kinderen materiaal kunnen tentoonstellen voor elkaar	-	-	-
6.	Ik bouw ongedwongen en gezellige momenten in mijn lessen in	-	-	-
7.	Ik heb aandacht voor de sfeer in de klasseninrichting	-	-	-

8. VAARDIGHEDEN KLASSENMANAGEMENT / COMPETENTIE	doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen
	Vertrouwen en waarden		
	1. Kinderen kunnen bij mij in de klas zelfstandig werken en spelen	-	
	2. Ik ga er van uit dat kinderen hun eigen werk of spel goed doen	-	-
	3. Ik waardeer voorstellen over klassenorganisatie	-	
	4. Ik waardeer het oordeel van de leerlingen over het materiaal	-	
	Ondersteunen		
	1. Ik leer kinderen elkaar te helpen, ik heb daar regels voor	-	
	2. Ik heb beoordelingssystemen die niet vergelijkend zijn	-	-
	3. Ik zorg voor tempo- en niveau differentiatie	-	
	4. Ik heb afspraken over mijn beschikbaarheid als kinderen je nodig hebben	-	
	5. Ik heb mogelijkheden voor leerlingen om alleen rustig te kunnen werken	-	-
	6. Kinderen hebben bij mij allemaal verschillend werk, waardoor ze zich minder met elkaar hoeven te vergelijken	-	-
	7. Ik gebruik werkkaarten die aansturen op het goed volbrengen van de taak	-	-
	8. Het materiaal is inzichtelijk geordend	-	
	9. Ik zorg voor ondersteuning die op maat is en op het juiste moment komt	-	
	Uitdagen		
	1. Ik gebruik werkvormen die uitdagen tot actief leren en spelen	-	
	2. Ik gebruik werkvormen waardoor kinderen op verschillende manieren kunnen leren	-	-
	3. Ik coördineer werktijden zodat kinderen naar een andere groep kunnen om instructie te volgen	-	
	4. Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken	-	-
	5. Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau	-	
	9. VAARDIGHEDEN KLASSENMANAGEMENT/ AUTONOMIE		
	doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik gaan doen

Vertrouwen en waarden			
1.	Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken en in de volgorde waarin ze werken: een dagdeel-, dag- of weektaak	-	-
2.	Kinderen controleren hun eigen werk en houden hun vorderingen bij	-	-
3.	Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd	-	-
4.	Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken	-	-
5.	Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen	-	
6.	Ik laat de kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht	-	-
7.	De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van de klas	-	
8.	De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar	-	
9.	Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken	-	
10.	Ik heb vooral open kasten in de klas	-	-
11.	Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over	-	
12.	De kinderen mogen zelf een hoek inrichten	-	-
13.	Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mijn oog op valt	-	-
14.	Kinderen werken samen bij mij	-	-
Ondersteunen			
1.	Ik heb heldere, door de kinderen geaccepteerde regels, maar niet te veel	-	-
2.	Ik houd rekening met verschillen tussen kinderen wat betreft zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid	-	
3.	Ik zorg voor een duidelijke les- en tijdsindeling	-	
4.	Ik zorg voor een visuele ondersteuning van de taken, bijv. op het bord of op een planbord waarop kinderen hun keuzes kunnen aangeven	-	
5.	Ik heb een opgeruimd lokaal met een duidelijke indeling in materialen	-	-
6.	Ik zorg dat ik zelf zorgvuldig met materialen ben	-	
7.	Ik zorg voor een opstelling waarin elkaar helpen vanzelfsprekend is	-	
Uitdagen			
1.	Ik plan ruimte in voor taken waarin de eigen mening van leerlingen naar voren komt	-	
2.	Ik plan ruimte in voor zelfexpressie en creativiteit	-	
3.	Ik heb vrij toegankelijke extra materialen, zoals een wisselende collectie boeken en spelletjes	-	
4.	Ik daag kinderen uit nieuwe materialen en situaties te ontdekken	-	

Bijlage 10 Inge vulde matrix

9 cellen matrix adaptief onderwijs van Stevens.

	Relatie	Competentie	Autonomie
Interactie:	Ik heb veel geduld en gebruik humor hierdoor heerst er een ontspannen sfeer. Elkaar respecteren, positief benaderen, elkaar ondersteunen, helpen daar sta ik voor als docent en daar in begeleid ik mijn lln. Zichzelf leren ontdekken, gesprekken met elkaar voeren, omgaan met tegenslagen/belemmeringen daar leg ik de nadruk op. Ik ben consequent, houd me aan mijn afspraken. Leerlingen weten wat ze wel en niet kunnen doen. Ben alert op wat er gebeurt in mijn lessen en hier speel ik op in. Ik laat horen, zien en merken dat ik mijn leerlingen zie. Het positieve benoemen bij een leerling dat is een doel. Ik ben afgelopen jaar dit nog bewuster gaan doen. Vind het nu soms nog lastig bij bv. een lln die structureel probleemgedrag vertoont. Prijzen op afstand corrigeren van dichtbij lukt mij niet altijd. Ik merk dat ik dit niet altijd kan doen in een bv lokaal.	Ik benoem tijdens de lessen zoveel mogelijk de dingen die goed gaan. Dit gaat over wat lln doen (en maken) maar ook over hun gedrag. Vind het belangrijk dat ze geloven in dat ze iets kunnen en probeer ze hierin te ondersteunen of over een drempel te helpen zodat ze trots kunnen zijn op zichzelf. Als een lln vastloopt probeer ik altijd een 'deal' te sluiten zodat het wel lukt om iets te gaan doen. Soms betrap ik mezelf erop dat ik veel negatieve correcties geef in bepaalde klassen, ik verander mijn gedrag dan hierin.	Ik stimuleer dat lln niet alleen van mij kunnen leren maar ook van elkaar. Probeer ze te leren dat ze eerst zelf moeten nadenken, het aan een andere lln moeten vragen en dan naar mij kunnen komen. Het zien dat ik bezig ben met een andere leerling is moeilijk voor mijn doelgroep, dit probeer ik ze in te laten zien. Ik praat met de lln over hoe ze iets zouden kunnen oplossen, grijp hier op terug en bespreek als bv. een leerling iets uit zichzelf heeft opgelost hoe en waarom hij/zij dit heeft gedaan.
Instructie:	Mijn instructie stem ik zoveel mogelijk af op de beleevingswereld, interesses van de lln. Probeer mijn instructies op verschillende manieren te ondersteunen zodat het aansluit op iedere leerling. Mijn uitleg, filmpje, afbeeldingen, met elkaar overleggen voorbeelden laten zien etc. Individueel maar vaak ook per klas heb ik het erover wat lln goed doen/wat ze kunnen en waar ze wellicht tegen aan gaan lopen. Wat een moeilijkheid is in de opdr. of waarom juist zij dit misschien moeilijk gaan vinden. We bedenken hier samen dan een oplossing voor. Ik stimuleer lln om zelf met oplossingen te komen. En wijs ze erop dat iedereen anders is, doet en iets anders aanpakt. En dat we elkaar hierin moeten respecteren, kunnen ondersteunen en helpen door elkaar elkaars inzichten te geven.	Ik laat merken dat leerlingen vooruitgang boeken. Dat ze iets eerst moeilijk vonden maar het toch hebben gedaan en hoe dit dan ging. Dit doe ik individueel maar ook in de klas als voorbeeld. Ik geef vaak aan wat het doel is van mijn les, geef vaak de relatie aan met de vorige les. Zodat lln zien dat ze iets stap voor stap leren. Ik kan hier wel vaker op terug komen aan het einde van de les. Ik laat mijn lln inzien dat fouten maken of iets niet direct kunnen dat dat kan, dat iedereen dat heeft maar dat je daar op verschillende manieren mee om kunt gaan.	In het begin wilde ik als docent alle touwtjes in handen hebben maar nu niet meer. Ik zie nu in dat dit juist niet altijd goed is om lln zichzelf te laten ontwikkelen. Nu weet ik dat soms wat ik bedenk gewoon niet werkt. Nu laat ik lln vrij in hun eigen initiatieven en oplossingen. Dit waardeer ik en laat ik dan blijken. Zodat ze zich hierin gesterkt voelen. Ik daag ze nu meer uit om zelf keuzes te bedenken en te maken. Ik laat zien dat ze dit niet alleen bij mijn vak kunnen maar ook in het dagelijks leven. Ik laat ze elkaar instructies geven over hoe ze moeten zagen als ik merk dat het nog niet bij iedereen even goed gaat.
Klassen Management	Mijn organisatie voor de lessen is erg belangrijk. Onze 'auti-klok' helpt hierin ook. Ik geef ook bij de leerlingen duidelijk de structuur aan voor de les. Ik geef	Lln bij mijn in de les kunnen zelfstandig werken maar hebben hier wel veel begeleiding in	Lln hebben naast mijn opdr. de keus om aan een eigen project

ook altijd aan hoeveel tijd ze nog hebben voordat we moeten opruimen etc.

In mijn les zijn we altijd bezig met een teken of hv opdracht. Ik wil dat hier echt aan gewerkt word maar praten met elkaar en het gezellig hebben vind ik ook erg belangrijk. De leerlingen weten dat ook dat ze tijdens het maken met elkaar kunnen praten, maar als ik iets uitleg dat ze dan wel stil moeten zijn. We laten ze met samenwerking opdrachten zoveel mogelijk in verschillende groepjes samenwerken maar wisselen dit wel heel duidelijk af met individuele opdrachten anders word het vaak te veel, te zwaar. Ik daag ze altijd uit om elkaar te helpen of contact te leggen.

Samen een spelletje doen als ze even niet aan te of hv willen zitten mag maar daar maak ik dan wel een 'deal' over. In mijn lessen mogen lln. Liedjes opschrijven die ik dan draai, hierin is een duidelijk regel dat ze elkaar respecteren. Merk dat dit helpt bij de sfeer in de klas.

nodig. Ik laat ze stap voor stap ervaren dat ze meer kunnen dan dat ze vaak denken.

Ik laat hun zien dat ze soms moeten wachten voordat ik ze kan helpen omdat ik al iemand anders aan het helpen ben en wijs ze er op hoe ze dit kunnen zien en wat ze wel kunnen doen. Soms maak ik met een lln een 'deal' omdat ik merk dat mijn opdr. voor deze lln niet werkt, hierdoor werken ze soms ietsjes anders aan een opdr. En voor lln die al verder zijn, is er altijd wel een 'vermoeilijking' als in uitdaging te bedenken of laat ik deze lln een andere lln helpen.

te werken. Samen maken we hier dan een afspraak over. Samen met de lln bespreek ik hoe ver ze moeten kunnen zijn aan het einde van de les. Hier zou ik meer op terug moeten komen zodat ze zelf inzien of ze hieraan voldoen ja of nee. Maar vind het moeilijk om dit te doen omdat dit ten kosten gaat van de tijd dat ze echt kunnen werken.. lln weten in het lokaal waar ze wat kunnen vinden en probeer ze hier in ook te stimuleren ipv het altijd maar te vragen. Lln zijn zelf verantwoordelijk voor het opruimen van hun eigen werkplekje. Dit weten ze en hier worden ze ook op aangesproken. ik loop veel rond maar sta soms ook bij mijn bureau om het overzicht te houden voor de veiligheid in mijn lokaal. Lln weten welke regels belangrijk zijn in een praktijklokaal maar dit zou voor sommige nog duidelijker moeten zijn misschien wel dmv extra 'slakken regels.'

Bijlage 11 Samenvatting matrix

Om mijn professionele ontwikkeling voor mijzelf nog beter in kaart te brengen heeft het invullen van de 9 cellen matrix van Stevens zeker geholpen.

Hieronder geef ik een samenvatting bij de aspecten Interactie, Instructie en Klassenmanagement rondom de onderdelen relatie, competentie en autonomie. Hierin geef ik een beschrijving en geef ik aan waarin ik mij nog aan het ontwikkelen ben.

Interactie en relatie

Ik heb veel geduld, gebruik humor en ben geïnteresseerd in mijn leerlingen. In iedere les probeer ik met iedere leerling in contact te komen. Elkaar respecteren, elkaar positief benaderen, elkaar ondersteunen en helpen daar sta ik voor als docent en hierin begeleid ik mijn leerlingen. Zichzelf leren ontdekken, gesprekken met elkaar voeren, samenwerken, omgaan met tegenslagen/belemmeringen daar leg ik de nadruk op in mijn beeldende vormingslessen.

Ik ben consequent en houd mij aan afspraken. Leerlingen weten wat ze wel en niet kunnen doen. Leerlingen weten in mijn lessen waar ze aan toe zijn, aan welke regels ze zich moeten houden en dat er ook zeker plezier gemaakt mag worden. Hierdoor heerst er vaak een ontspannen sfeer.

Ik ben alert op wat er gebeurt in mijn lessen en hier speel ik op in. Ik laat horen, zien en merken dat ik mijn leerlingen zie.

Het positief benoemen bij een leerling is voor mij een belangrijk aspect. Ik ben dit het afgelopen jaar nog bewuster gaan doen. Ik merk op dit moment dat ik niet altijd in staat ben om dit te doen bij een leerling die structureel probleemgedrag vertoont.

Ik heb in dat uur ook nog andere leerlingen die veel aandacht vragen waardoor ik een probleemleerling niet de positieve aandacht kan geven die hij waarschijnlijk nodig heeft. En wanneer hij dan ook nog eens onveilige dingen gaat uithalen, moet ik hem toch echt het lokaal uit zetten om de veiligheid te kunnen blijven garanderen voor hem en de andere leerlingen. Deze handeling geeft geen goed gevoel, maar is wel noodzakelijk. De ene keer kan ik hier beter mee om gaan dan de andere keer, hier ben ik mij dan ook nog in aan het ontwikkelen.

Prijzen op afstand en corrigeren van dichtbij lukt mij niet altijd. Ik merk dat ik dit niet altijd kan doen in een beeldende vorming lokaal.

Ik kan mijzelf jammer genoeg niet opdelen en iemand aan de andere kant van het lokaal kan corrigeren van dichtbij. Hoe graag ik dit ook zou willen. Ook een dergelijke situatie wil ik kunnen 'beheersen'. Ik wil mij hierin verder ontwikkelen.

Interactie en competentie

Ik benoem tijdens de lessen zoveel mogelijk de dingen die goed gaan. Dit kan gaan over wat leerlingen maken, maar kan ook over hun gedrag gaan.

Ik vind het belangrijk dat leerlingen ervaren dat ze iets kunnen. Ik probeer ze hierin te ondersteunen of over een drempel te helpen zodat ze trots kunnen zijn op zichzelf. Als een leerling vastloopt, probeer ik altijd een manier te bedenken of samen een 'deal' te sluiten zodat het wel lukt om aan de slag te gaan of verder te komen.

Soms betrap ik mezelf erop dat ik veel 'negatieve' correcties geef in bepaalde klassen. Ik voel mij dan ook een politieagent. Als ik dit merk, probeer ik zoveel mogelijk mijn gedrag aan te passen, waardoor het gedrag van leerlingen ook vaak positief verandert.

Interactie en autonomie

Het feit dat leerlingen niet alleen van mij kunnen leren maar ook van elkaar stimuleer ik in mijn lessen. Ik probeer ze te leren dat ze eerst zelf moeten nadenken, iets ook aan een andere leerling kunnen vragen en wanneer dat niets oplevert ze naar mij toe kunnen komen. Deze manier van werken is zeker belangrijk wanneer ik al een andere leerling aan het helpen ben. Op hun beurt moet wachten als ik iemand anders help, is moeilijk voor mijn doelgroep. Dit probeer ik ze in te laten zien, door dit te benoemen, tips te geven en hierover afspraken te maken. Ik praat met de leerlingen over hoe ze iets zouden kunnen oplossen, individueel maar ook gezamenlijk. Ik probeer hier later weer op terug te komen en bespreek met een leerling (of met de klas) hoe en waarom hij/zij dit zo heeft gedaan en welke andere oplossingen mogelijk zijn.

Instructie en relatie

Mijn instructie stem ik zoveel mogelijk af op de beleavingswereld, interesses van de leerling. Ik probeer mijn instructies op verschillende manieren te ondersteunen zodat het aansluit op iedere leerling. Door middel van klassikale uitleg, een filmpje, afbeeldingen, met elkaar overleggen, voorbeelden te laten zien en als het nodig is individuele uitleg.

Individueel maar vaak ook per klas, bespreek ik wat leerlingen goed doen/wat ze kunnen en waar ze wellicht tegen aangaan lopen tijdens de opdracht. Wat een moeilijkheid is in de opdracht of waarom juist zij dit misschien moeilijk gaan vinden. We bedenken samen manieren om hiermee om te gaan.

Ik stimuleer leerlingen om zelf met oplossingen te komen. Ook wijs ik ze erop dat iedereen anders is, anders doet en iets anders aanpakt. En dat we elkaar hierin moeten respecteren, kunnen ondersteunen en helpen door er over te praten.

Instructie en competentie

Ik laat merken dat leerlingen vooruitgang boeken. Dat ze iets eerst moeilijk vonden maar het toch hebben gedaan en hoe dit dan ging. Dit doe ik individueel maar ook klassikaal.

Ik geef vaak aan wat het doel is van mijn les. Wat ik wel meer moeten doen is aangeven wat de relatie is met de vorige les. Zo kunnen leerlingen zien dat ze iets stap voor stap leren. Ook zou ik hier vaker op moeten terug komen aan het einde van de les, als duidelijk afsluiting. Ik laat mijn leerlingen inzien dat fouten maken mag en dat iets niet direct kunnen heel normaal is. Dat iedereen dat heeft en dat je daar op verschillende manieren mee om kunt gaan.

Instructie en autonomie

In het begin wilde ik als docent alle touwtjes in handen hebben, maar leerde al snel dat dit niet altijd kan en goed is. Ik zie nu in dat dit juist niet altijd goed is. Wanneer je niet alle touwtjes in handen hebt kunnen leerlingen zichzelf ontdekken en dan gaan ze zich juist ontwikkelen.

Nu laat ik leerlingen vrijer in hun eigen initiatieven en oplossingen.

Ik laat blijken dat het knap is wat ze doen, zodat ze zich hierin gesterkt voelen. Ik daag ze nu meer uit om zelf keuzes te bedenken en te maken. Ik laat ze elkaar instructies geven over hoe ze moeten zagen als ik merk dat het nog niet bij iedereen even goed gaat. Ik probeer ze ook te laten inzien dat ze dit niet alleen bij mijn vak kunnen maar ook bij de rest van de vakken en in het dagelijks leven.

Klassenmanagement en relatie

Mijn organisatie voor de lessen is erg belangrijk. Onze 'auti-kleuren-klok' helpt hierin zeker mee. Ik geef bij de leerlingen duidelijk de structuur aan van de les. Ik geef ook altijd aan hoeveel tijd ze nog hebben en over hoeveel minuten we moeten opruimen etc.

In mijn les zijn we altijd bezig met een teken- of handvaardigheidopdracht. Ik wil dat hier echt aan gewerkt wordt maar praten met elkaar en het gezellig hebben vind ik ook erg belangrijk. De leerlingen weten dat ze tijdens het werken met elkaar kunnen praten en dat ze stil moeten

zijn als ik iets uitleg.

We laten ze met samenwerkingsopdrachten zoveel mogelijk in verschillende groepjes samenwerken en wisselen dit wel heel duidelijk af met individuele opdrachten. Anders word het vaak te veel en te zwaar. Ik daag ze altijd uit om elkaar te helpen of contact te leggen.

Samen een spelletje doen als ze even niet aan tekenen of handvaardigheid willen werken, mag, maar daar maak ik dan wel een 'deal' over.

Eerst de helft van de les aan de opdracht werken, daarna in de laatste helft van de les een spelletje doen.

In mijn lessen mogen de leerlingen liedjes kiezen die ik dan draai, terwijl ze aan het werk zijn. Hier geldt een duidelijke regel dat ze elkaars liedje respecteren. We hebben een duidelijke afspraak gemaakt over een maatregel als ze elkaar keuze niet respecteren.

Ik merk dat muziek vaak helpt om bijvoorbeeld een bepaalde sfeer in de klas even te veranderen en dat ze hierdoor ook eerder met elkaar in gesprek gaan.

Klassenmanagement en competentie

Leerlingen bij mij in de les kunnen zelfstandig werken maar hebben hier wel veel begeleiding in nodig. Ik laat ze stap voor stap ervaren dat ze meer kunnen dan dat ze vaak denken. Zeker als een leerling angsten heeft.

Ik laat ze zien dat ze soms moeten wachten voordat ik ze kan helpen omdat ik al iemand anders aan het helpen ben en wijs ze er op hoe ze dit kunnen zien en wat ze in zo'n situatie kunnen doen.

Soms maak ik met een leerling een 'deal' omdat ik merk dat mijn opdracht voor deze leerling op dat moment niet werkt. Hierdoor werken ze soms ietsjes anders aan een opdracht maar ze werken wel. En voor leerlingen die al verder zijn, is er altijd wel in die opdracht, een uitdaging te bedenken of laat ik deze leerlingen andere leerlingen helpen.

Klassenmanagement en autonomie

Leerlingen hebben naast mijn opdracht de keus om aan een eigen project te werken. Samen maken we hier dan een afspraak over.

Met sommige leerlingen zou ik meer moeten afspreken hoe ver ze moeten zijn aan het einde van de les. Ik moet hier na de introductie meer tijd voor nemen. Ik kan bijv. een rondje maken in het begin van de les en bij iedere leerling even kort stilstaan wat ze gaan doen deze les, welk doel ze hebben. En dan vervolgens hierop terug komen aan het einde van de les.

Leerlingen weten in het lokaal waar ze wat kunnen vinden en ik probeer ze ook te stimuleren om zelf op onderzoek uit te gaan, in plaats van het altijd maar aan mij te vragen. Dit kost bij sommige klassen wel veel energie. Hierin merk je dat de ene klas veel zelfstandiger is dan de anderen.

Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het opruimen van hun eigen werkplek en rondom het gebruikte gereedschap. Dit weten ze en hier worden ze ook op aangesproken. In het begin van het jaar kost dit altijd veel energie en merk je dat ze dit niet gewend zijn.

Ik loop veel rond maar sta soms ook bij mijn bureau om het overzicht te houden, ook voor de veiligheid in mijn lokaal. Leerlingen weten welke regels belangrijk zijn in een praktijklokaal maar dit zou voor sommigen nog duidelijker en wellicht visueel gemaakt moeten worden.

Bijlage 12 Feedback

Feedback collega n.a.v. de twee interventies gedurende zes weken. Deze collega heeft iedere week bij een eerste les (iedere klas heeft 2 bv uren per week) een observatie gedaan.

Week 1 uitleg opdracht, starten met tekening van
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lessen in deze week.

Na je welkomst woord en het tot rust komen van de leerlingen vertel je de klas dat zij met metaal een insect gaan maken deze periode.
Je begint de les door ze een film te laten zien van de standbeesten van Theo Janssen.
Leerlingen kijken aandachtig. Je geeft aan dat zij niet met pvc buizen maar met ijzerdraad, zink en andere materialen de insecten gaan maken.
Je neemt het schema wat wie waar wanneer hoe door. Dit door dit op de muur te projecteren.
Je laat voorbeelden zien van het internet die je verzameld heb in een map en voorbeelden van leerlingen d.m.v. foto's en door er in lokaal voorbeelden bij te pakken. Veel leerlingen raken enthousiast d.m.v. de veelzijdigheid van de voorbeelden.
Je gaat verder door te behandelen welke gereedschappen ze gaan gebruiken tijdens deze opdracht en laat zien d.m.v. je schema welke materialen ze kunnen gaan gebruiken.
Hierna geef je de opdracht dat leerlingen moeten nadenken over welk insect ze willen gaan maken. Je hebt boeken klaar liggen, afbeeldingen van internet. Je geeft aan dat zij omstebeurt voorbeelden op kunnen zoeken en deze in een word document kunnen zetten zodat jij ze kunt uitprinten. Je geeft aan dat het de bedoeling is dat ze de insect helemaal tekenen, de grootte aangeven en neerzetten welke onderdeel van welk materiaal gemaakt gaat worden.
Je sluit de les af door aan te geven dat het opruimtijd is en dat zij hun schets met naam in de klassenla moeten leggen. Hun spullen moeten pakken en zittend moeten wachten tot dat de bel gaat.

Week 2 uitwerken van tekening, evt. starten met onderdelen maken.
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lessen in deze week.

Wanneer je twee leerlingen uit de klas rustig hebt gekregen begin je je les. Je vraagt aan de leerlingen wie wil aangeven wat jullie vorige week hebben gedaan. Je geeft deze leerlingen een compliment door te zeggen: klopt helemaal.
Omdat veel leerlingen nu bezig zijn met de tekening maken vertel je ze dat je een aantal verschillende tekeningen gaat laten zien van eerdere jaren. Zo kunnen zij zien hoe ze zo'n tekening kunnen gaan maken. Je geeft duidelijk aan wat er in de tekening moet zitten. Ook laat je het stuk uit het stappenplan hierover geprojecteerd op de muur staan gedurende de gehele les.
Je verwijst bij enkele vragen van leerlingen terug naar de muur. Je loopt rond, geeft complimenten, geeft aan bij een leerling die niet verder komt om eens te kijken bij klasgenoten.
Voor de opruim tijd geef je klassikaal aan dat sommige leerlingen die al ver zijn met de tekening wellicht bij de volgende les al kunnen starten met het maken van de eerste onderdelen. En dat vanaf volgende week iedereen hier mee start. Je laat ze hun tekening opbergen en hun spullen pakken omdat het opruimtijd is.

Week 3 starten met de eerste onderdelen
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lesuren in deze week.

Je begint de les door terug te grijpen naar welke gereedschappen/materialen er gebruikt gaan worden bij deze opdracht. Per gereedschap check je of het bij leerlingen duidelijk hoe ze hiermee moeten werken. Je laat het leerlingen voor doen door ze te laten vertellen, je laat leerlingen het voordoen en je doet het zelf voor. Je benoemt kort de stappen van de soldeertafel. Ook leg je uit dat leerlingen thuis materialen kunnen gaan verzamelen die zij willen gebruiken.

Je geeft aan wat belangrijk is om te bedenken wanneer zij aan de slag willen. Hierbij projecteer je dit stuk uit het stappenplan op de muur.

Je geeft aan dat bij het opruimen de tekening in de la moet en de onderdelen op de klassenplank. Je loopt rond tijdens het werken van de leerlingen. Ik zie best veel leerlingen af en toe naar de muur kijken. Je stimuleert leerlingen om bij elkaar te kijken en aan elkaar hulp te vragen. Je verwijst naar de muur. Doet dingen voor waarbij je af en toe de klas even stil legt zodat iedereen kijkt.

Je geeft aan dat het opruimtijd is. Ze alle spullen moeten opruimen ook de gereedschappen die gebruikt zijn en ze hierna hun spullen moeten pakken. Wanneer iedere leerling zit geef je ze een compliment over het opruimen en het werken tijdens de les.

Tips:

Benoem aan het einde van de les nogmaals dat zij materialen moeten verzamelen thuis.

Bespreek bij het onderdeel gereedschappen/materialen bij welke stap in de opdracht je een gereedschap kunt gebruiken: De vorm van het lijfje, eerst ovaal knippen en hierna pas echt bol gaan maken. Geef aan dat andersom niet handig is en laat zien waarom niet.

Zet wellicht bij het stappenplan er bij waar ze wat moeten laten aan het einde van de les.

Week 4 verder werken aan insect
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lesuren in deze week.

Aan het begin van de les bespreek je dat ze bezig zijn om onderdelen te maken. Je geeft aan dat ze goed moeten kijken of er reststukken zijn om te gebruiken en dat het makkelijker is om aan de randen af te tekenen i.p.v. in het midden. Je geeft de reden omdat deze platen duur zijn en het zonde is.

Je laat geprojecteerd staan welke stappen belangrijk zijn in deze week. Verwijst hier weer naar bij enkele leerlingen gedurende de les. Je zoekt af en toe, door in de deuropening te gaan staan, de rust op voor jezelf. Dit vanwege het lawaai door de gereedschappen en voor je overzicht. Hierdoor zag ik dat leerlingen ook eerder iets even vragen aan een klasgenoot omdat ze je niet direct zien.

Je geeft af en toe aan dat ze moeten aangeven dat ze willen solderen. Dit omdat je 1 leerling hebt gezien die zit te wachten maar het voor de soldeerders niet duidelijk is dat hij ook wil. Af en toe geef jij aan nog 5 minuten solderen en dan gaan jullie wisselen. Er zijn een aantal leerlingen die aangeven als zij klaar zijn dat er plek is.

Aan het einde van de les deel je plasticzakjes uit aan leerlingen die dit willen voor hun onderdelen. Je geeft aan dat leerlingen elkaar kunnen helpen bij het opruimen omdat de een hiermee sneller is dan de ander.

Wanneer de leerlingen met hun spullen op de plek zitten vraag je aan de klas er goed ging en wat er minder goed ging. Er komen verschillende dingen boven; veel leerlingen waren positief door de geprojecteerde stappen, sommige vonden het solderen toch nog lastig en er was een leerling die opmerkte dat de bordjes boven de gereedschappen handig zijn. Jij geeft nog aan dat ze goed hebben gewerkt en het leuk was om te zien dat ze elkaar ook hielpen.

Tips:

Geef in je stappenplan aan dat het de bedoeling is dat zij ook echt onderdelen vast gaan solderen en niet eerst alle onderdelen gaan maken.

Geef toch ook hier aan waar ze hun spullen moeten doen aan het einde van de les 3 van de 9 leerlingen vroeg hier toch nog om of jij sprak diegene aan omdat hij met zijn onderdelen naar de la liep in plaats van de plank.

Ga vaker even in de deuropening staan hierdoor neem je even afstand.

Week 5 verder aan insect
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lesuren in deze week.

De leerlingen mogen na binnenkomst bijna direct aan het werk. Je bespreekt wel even kort wie er vorige les niet heeft kunnen solderen en geeft aan dat deze leerlingen hiermee mogen beginnen. Dat ze moeten aangeven als ze klaar zijn zodat de volgende kan gaan solderen. Je vraagt aan diegene die vorige les hadden aangeven het solderen lastig te vinden je te roepen wanneer ze aan de slag gaan. Je geeft hierbij tips bij wat ze doen.
Aan het einde van de les geef je aan dat ze volgende week hun insect moeten afmaken omdat dit de laatste week is. Je geeft aan dat ze nog 2 lesuren hebben waarin ze veel kunnen doen. 1 leerling raakt een beetje in paniek omdat hij denkt dat hij zijn insect niet afkrijgt. Je geeft aan dat hij er 2 lessen niet is geweest omdat hij ziek was en je hiermee rekening houdt in het beoordelen maar wel gewoon zijn best moet blijven doen.
Het einde van de les verloopt even rommelig omdat er 1 leerling erg gefrustreerd is voor de veiligheid stuur je hem even naar de gang zodat hij tot rust kan komen. En zegt na een paar minuten lang te komen. Na 3 min doe je dit ook maar laat hierbij wel de deur open zodat je kunt horen en zien wat er in het lokaal gebeurt. Er heeft 1 leerling in de gaten dat het opruimtijd is maar communiceert dit niet naar de rest. Als jij terug het lokaal in komt zie je de tijd en geef je aan dat zij nog 3 min. hebben om op te ruimen. Wanneer je ziet dat dit niet gaat lukken geef je aan dat jij de rest opruimt, dat ze hun spullen mogen pakken en dat het weer een goede les is geweest. Je wenst iedereen nog een fijne middag verder.

Tips:
Kijk voordat je naar de leerling op de gang gaat, even op de klok.
Geef bij de bordjes op de gereedschapswand wellicht ook de vorm van het gereedschap aan.
Wellicht is dit gemakkelijk bij het opruimen hierdoor kunnen ze ook zien aan de vorm waar ze het terug moeten hangen.

Week 6 afmaken van insect.
Observatie van de 1^{ste} les van de 2 lesuren in deze week.

Je geeft aan dat dit de laatste week is voor de opdracht. Bij de laatste les moeten ze hun tekening en hun insect inleveren.
Eigenlijk doe je veel van afgelopen geobserveerde lessen qua begeleiding.
Wanneer ze hun spullen hebben gehad sluit je de les af door een rondje te doen wie nog wat moet doen in de laatste les.

Tips:
Geef aan dat ze tijdens de laatste les hun tekening en insect moeten inleveren. Geef hierbij aan waar de tekening uit moest bestaan, dat hun naam hierop moet en dat ze dit op het bureau van je moeten leggen en dat hun insect voorzien moet zijn hun naam en ze deze op de plank moeten zetten.
Misschien is het handig dat we instructie filmpjes maken of ook een overzicht in stappen voor het veilig gebruiken van gereedschappen / machines. Hier kunnen we leerlingen dan ook naar toe verwijzen en/of naast de machines leggen.

Wat gedurende deze weken opviel is dat er een aantal leerlingen zijn die minder vragen stellen in de lessen. Zij kunnen zelfstandiger uit de voeten dan eerst.
Door het overzicht te geven in het begin van de les geef je duidelijkheid. 1 leerling die ik vorig jaar had en nu bij jou zat ging aan de slag waarbij ik denk dat dit ook lag aan dit complete plaatje door dit overzicht. Ook door de stappen te projecteren op de muur kunnen leerlingen hierop teruggrijpen. Sommige stappen moeten misschien nog meer uitgediept worden. De tips bij iedere geobserveerde les per week zijn ook aspecten waarvan ik denk dat over nagedacht moet worden.

Antwoorden van klas 2 en 4 op vragen wat ze vonden van de verduidelijking in het lokaal en het schema/stappenplan bij de opdracht.

klas 2
Rust geeft duidelijkheid
leuk
Stappenplan fijn
Af en toe kijk ik.
Als ik het nodig is kijk ik op schema

KLAS 4
minder vragen.
Geeft overzicht Handig
rust
Hou vast. gebruik schema als ik het nodig heb
lezen welke gereedschap wat is.
meer zelf doen
tussenschappen kleiner zijn