

Doet hij het goed of doet zij het beter?

Efficiënt leerkrachtgedrag

Jolanda Voors S1029835

Juni 2011

Begeleider: Bob Schoorel

Inhoud

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.2 Doelstelling	6
1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Wat is efficiënt leerkrachtgedrag?	7
2.2.1. Literatuur	7
2.3 Wat is efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?	9
2.3.1 Literatuur	9
2.4 Autisme spectrum stoornis (verder aangeduid als ASS)	10
2.5 Verklaringsmodellen	12
2.5.1 Theory of Mind (verder aangeduid als TOM)	12
2.5.2 Centrale Coherentie (verder aangeduid als CC)	12
2.5.3 Executieve function (verder aangeduid als EF)	12
2.5.4 Socioschema	12
2.6 Wat zijn ondersteuningsbehoeften voor leerlingen met ASS?	13
2.6.1 Literatuur	13
2.7 Theorie VS Praktijk	14
3 Opzet van het onderzoek	16
3.1 Stappenplan	16
3.2 Onderzoeksinstrumenten	16
3.3 Onderzoeksgroep	17
4 Onderzoeksresultaten	18
4.1 Wat vinden leerkrachten van de Morgenster, ouders en ambulant begeleider efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen (met ASS)?	18
4.1.1 Directe instructie	18
4.1.2 Metacognitieve vaardigheden	18
4.2 Wat vinden leerkrachten van de Morgenster, ouders, ambulante begeleider en leerlingen efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen (met ASS)?	19
4.2.1 Instructie	19
4.2.2 Interactie	20
4.2.3 Klassenmanagement	23
4.2.4 Affectie	23
4.2.5 Oefenen	24
4.2.6 Feedback	26

4.3 Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?	27
4.3.1 Welke van deze ondersteuningsbehoeften zijn te onderscheiden bij leerlingen met ASS op de Morgenster?	27
4.3.2 Hoe sluiten de leerkrachten op de Morgenster aan op de behoeften van de leerling met ASS?	28
 5 Conclusies en aanbevelingen	 29
Conclusie praktijkvraag	29
5.1 Conclusies per onderzoeksvraag	29
5.1.1 Conclusie onderzoeksvraag één	29
5.1.2 Conclusie onderzoeksvraag twee	30
5.1.3 Conclusie onderzoeksvraag drie	31
5.2 Aanbevelingen	32
5.2.1 Praktijk	32
5.2.2 Vervolgonderzoek	33
 Literatuur	 34
 Bijlagen	 37

Samenvatting

De centrale vraagstelling in dit onderzoek is: Welk efficiënt leerkrachtgedrag is nodig, op de Morgenster, voor leerlingen met een diagnose en/of symptomen van ASS om aan de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen te voldoen, zodat zij een adequate (leer)houding ontwikkelen van groep 3 tot en met groep 8?

Er zijn een drietal onderzoeken gedaan. Allereerst is er onderzoek gedaan naar efficiënt leerkrachtgedrag. De literatuur laat zien dat een efficiënte leerkracht inzet op een helder gestructureerde leersituatie zodat leerlingen effectief kunnen leren. De leerkracht houdt rekening met cognitieve, affectieve en metacognitieve activiteiten tijdens het leerproces. Cognitieve activiteiten leiden tot kennis, begrip en vaardigheden. Affectieve leeractiviteiten zijn van invloed op gevoelens die zich voordoen tijdens het leren. Bij metacognitieve activiteiten moet de leerling kennis hebben van zijn eigen leergedrag en het algemene leergedrag. Daarnaast wordt beschreven dat directe instructie toegepast wordt door een efficiënte leerkracht. Het praktijkgedeelte laat zien dat een efficiënte leerkracht korte instructie geeft, veel interactie gebruikt, goed orde kan houden, voldoende aandacht geeft, inoefent en feedback geeft op taak, proces, persoon en zelfregulatie. De instructie bestaat uit korte uitleg, strategieën aanleren en visuele ondersteuning. Interactie is vragen stellen. Discussies in dit domein worden zeer gewaardeerd door ouders en leerkrachten maar in mindere mate bij de leerlingen. Het samenwerken, verdient ook een hoge waardering bij leerkrachten en ouders. Klassenmanagement scoorden bij allen hoog. Structuur geeft veiligheid voor leerlingen. Naast feedback geven op taak, proces, persoon en zelfregulatie wordt een positieve grondhouding van de efficiënte leerkracht verwacht. Deze positieve grondhouding versterkt de relatie tussen leerkracht en leerling waardoor de leerling de gelegenheid heeft om zijn ontwikkelingsopgaven te realiseren.

Ten tweede is er onderzoek gedaan naar efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS. Het literatuuronderzoek liet zien dat een efficiënte leerkracht veiligheid, structuur, duidelijkheid, positieve feedback, herhaling van het aangeboden en visualisatie biedt. Onderzoek in de praktijk geeft aan dat een efficiënte leerkracht goed orde kan houden (veiligheid), korte instructie geeft (structuur, voorspelbaarheid, duidelijkheid), voldoende aandacht geeft (positieve feedback), inoefent (herhaling) en feedback geeft op taak, proces, persoon en zelfregulatie. Leerlingen met autisme hebben behoefte aan stappenplannen zodat zij zelfstandig kunnen functioneren. Interactie met andere leerlingen en samenwerken is vaak een probleem. Discussiëren kan een bijdrage leveren zodat sociale vaardigheden geoefend worden. Laat deze activiteit niet te lang duren. Structuur in de groep geeft veiligheid voor deze leerlingen. Daarnaast is positieve feedback goed voor de relatie tussen leerkracht en leerling. Beloningen doen het goed bij leerlingen met ASS waardoor dit van positieve invloed is op de groep. Uit onderzoek naar de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS kwam in de literatuur naar voren dat het gaat om de sociale en persoonlijke ontwikkeling. In de praktijk werd aangegeven dat deze ontwikkeling op gang gebracht kan worden door sociale vaardigheden aan te leren, een veilig en voorspelbaar klimaat te creëren en oefensituaties aan te bieden. Veiligheid en voorspelbaarheid kunnen ontstaan door bijvoorbeeld visuele ondersteuning en een vaste plek in de groep. Op deze manier wordt een vorm van competentiebeleving en vanzelfsprekendheid gerealiseerd. De leerling kan optimaal functioneren. Tot slot worden aanbevelingen voor de praktijk gedaan en vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

De school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden is De Morgenster, een reguliere basisschool. De school telt circa driehonderd leerlingen. Afgelopen twee jaar heeft het team de ontwikkeling ingezet met het adaptief onderwijs aan de hand van een BAS cursus (Bouwen aan een Adaptieve School). Het team wil de ontwikkeling van het adaptief onderwijs versterken met het Coöperatief (tandem en team) leren. Coöperatief leren biedt mogelijkheden om communicatievaardigheden, sociale- en denkvaardigheden op een hoger niveau te brengen. Coöperatief leren daagt leerlingen uit tot constructief (opbouwend) en actief leren, het stimuleert de interactie tussen leerlingen, het benut de verschillen tussen de leerlingen zodat deze de kans krijgen om van elkaar te leren en het levert een bijdrage aan een goed pedagogisch klimaat (Förrer, Jansen & Kenter, 2004).

Voorgaande ontwikkelingen van het Weer Samen Naar School (WSNS) lijkt als resultante te hebben gehad dat er een groei is ontstaan van zorgleerlingen. Zo ook op de school van onderzoeker. De “rugzak” - leerlinggebonden financiering, LGF - heeft er toe kunnen bijdragen dat het reguliere onderwijs beter leerde in te spelen op de onderwijszorgbehoeften van (zorg)leerlingen. In het schooljaar 2007-2008 werd één leerling met een rugzak begeleidt, in schooljaar 2010-2011 worden vijf leerlingen met een rugzak begeleidt, waaronder leerlingen met een diagnose en/of symptomen in het autistisch spectrum. Zorgleerlingen worden ook wel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften genoemd (Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007). Leerlingen met gedragsproblemen worden ook aangeduid als zorgleerlingen. Onder de gedragsproblemen vallen de gedragsstoornissen welke omschreven worden in de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). ADHD en stoornissen in het autisme spectrum (ASS) vallen ook onder een gedragsstoornis.

Op het terrein van ASS lijken de leerkrachten op “De Morgenster” handelingsverlegenheid te ervaren, vooral bij instructie en begeleiding. De invoering van Passend Onderwijs kan betekenen dat het aantal leerlingen met een diagnose en/of kenmerken van ASS in de toekomst gaat toenemen. Door de invoering krijgen schoolbesturen een zorgplicht opgelegd. Dit houdt in dat er voor gezorgd moet worden dat alle zorgleerlingen passend onderwijs aangeboden krijgen op de eigen school of elders (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot & Heim, 2007). In dit meesterstuk gaat onderzoeker alleen in op de leerlingen met een diagnose en/of kenmerken van ASS. Het vermoeden van specifieke ondersteuningsbehoeften bij deze groep leerlingen bestaat en om deze leerlingen effectief te begeleiden en te onderwijzen wil onderzoeker middels dit onderzoek antwoord geven op de vragen die betrekking hebben op efficiënt omgaan met leerlingen met (kenmerken van) ASS. Leerlingen met autisme hebben een aantal gemeenschappelijke kenmerken: er is sprake van kwalitatieve tekortkomingen in de sociale relaties op ontwikkelingsniveau, tekortkomingen in de verbale en non-verbale communicatie op ontwikkelingsniveau en een beperkte, vaak herhalend stereotiep patroon van gedrag (Frith, 2003). Deze tekortkomingen zijn terug te zien bij de leerlingen op school. Zij zien grappenmakerij aan voor pestgedrag, hebben moeite met non-verbaal gedrag van andere leerlingen en begrijpen niet, als de leerkracht iets zegt, dat dit tevens voor hen geldt. De gemeenschappelijke kenmerken van leerlingen met autisme kunnen consequenties hebben voor het aanbieden van onderwijs aan deze leerlingen.

In de literatuur wordt beschreven dat alle leerkrachten een training moeten volgen op het gebied van autisme zodat ze begrijpen wat autisme plichten ten opzichte van deze leerlingen. Attwood (2001) geeft aan dat het onderwijs behoefte aan kennis van autisme nodig heeft. Op school hebben leerkrachten wel algemene kennis over autisme maar dit zou specifiekere kunnen. Verhulst (2007) schrijft dat er aanpassingen nodig zijn in het onderwijs. De zorg- en onderwijsinstellingen, ouders en leerkrachten zullen voor een zo optimale leeromgeving moeten zorgen zodat een leerling met een autistische stoornis zich kan ontwikkelen. Van Doorn en Stavenga (2001) beschrijven in de literatuur dat er een specifieke benadering nodig is om te zorgen dat een leerling een adequate (passende) (leer)houding ontwikkelt. Er is een gemeenschappelijke visie nodig in de omgang met deze leerlingen en voor de vertaling naar het onderwijs.

1.2 Doelstelling

Het *doel* in het onderzoek is in kaart te brengen welk efficiënt leerkrachtgedrag nodig is, om leerlingen met een diagnose en/of symptomen van ASS een zo optimaal mogelijke adequate (leer)houding te laten ontwikkelen van groep drie tot en met groep acht, rekening houdend met hun ondersteuningsbehoeften.

1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen

Centrale vraagstelling:

Welk efficiënt leerkrachtgedrag is nodig, op de Morgenster, voor leerlingen met een diagnose en/of symptomen van ASS om aan de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen te voldoen, zodat zij een adequate (leer)houding ontwikkelen van groep 3 tot en met groep 8?

De onderzoeksvragen die onderzocht zullen worden zijn:

1. Wat is efficiënt leerkrachtgedrag?

- Wat is volgens de literatuur efficiënt leerkrachtgedrag?
- Wat vindt de leerkracht van de Morgenster efficiënt leerkrachtgedrag?
- Wat vinden kinderen efficiënt leerkrachtgedrag?
- Wat vinden ouders efficiënt leerkrachtgedrag?
- Wat vindt de ambulante begeleiding efficiënt leerkrachtgedrag?

2. Wat is efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?

- Wat is volgens de literatuur efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?
- Wat vindt de leerkracht van de Morgenster efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?
- Wat vinden kinderen met ASS efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?
- Wat vinden ouders van een ASS kind efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?
- Wat vindt de ambulante begeleiding efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS?

3. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?

- Wat zijn ondersteuningsbehoeften volgens de literatuur voor leerlingen met ASS?
- Welke van deze ondersteuningsbehoeften zijn te onderscheiden bij leerlingen met ASS op de Morgenster?
- Hoe sluiten de leerkrachten op de Morgenster aan op de behoeften van de leerling met ASS?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Het lijkt alsof leerkrachten op de Morgenster handelingsverlegen zijn. Zij lopen tegen problemen aan als het gaat om het gedrag, van het kind met ASS. Dit uit zich door de leerling apart op de gang zijn/haar werk te laten maken of dit in een andere groep te laten doen. Dit heeft geleid tot de praktijkvraag welk efficiënt leerkrachtgedrag er nodig is om aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS te voldoen. In dit theoretisch kader wordt eerst beschreven wat efficiënt leerkrachtgedrag is, efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS, wat ASS inhoudt en waar onderwijs- en begeleidingssituatie aan onderscheiden kunnen worden. Vervolgens wordt er ingegaan wat ondersteuningsbehoeften zijn.

2.2 Efficiënt leerkrachtgedrag

2.2.1. Literatuur

Leerkrachtgedrag wordt bepaald door de overtuigingen die de leerkracht heeft over leren en onderwijzen en deze overtuigingen bepalen het handelen (Korthagen, 2001). Nelen (2003) beschrijft dat de professie van de leerkracht gestalte krijgt door de persoonlijke kwaliteiten en beperkingen van deze leerkracht. Voor het begrip efficiënt worden verschillende termen gebruikt: daadwerkelijk, degelijk, doelmatig, doeltreffend, effectief, krachtig, praktisch, werkzaam.

Onderzoek naar efficiënt leerkrachtgedrag was in de jaren voor 1960 vooral gericht op de leerkrachtkenmerken sekse, karaktereigenschappen en leeftijd. Na 1960 werden de onderzoeken meer gericht op de activiteiten binnen de klas. Er werd vooral gekeken naar de interactie tussen leerling en leerkracht (Van de Ven & Verhoeven, 2002). Efficiënt leerkrachtgedrag gaat over het efficiënt onderwijzen van leerlingen. Hoe en in welke omstandigheden leren leerlingen het beste? Om leerlingen zoveel mogelijk te beïnvloeden in het leerproces zijn in het verleden leeromgevingen gecreëerd. Simons (1999) geeft aan dat onder een leeromgeving verstaan kan worden:

“een samenspel van alle maatregelen, materialen en begeleidingsvormen”. Deze zijn erop gericht om het leren te faciliteren. Leeromgevingen hebben betrekking op microniveau of mesoniveau. Onder microniveau verstaat Simons (1999) de concrete hier- en nu-situatie en onder mesoniveau verstaat hij combinaties van concrete situaties (een curriculum met alles er op en eraan).

Lowyck en Terwel (2009) verstaan onder een leeromgeving een context die het vereiste leerproces bij de leerling oproept. Het leerproces moet begeleid worden en op gang gehouden zodat het gewenste leerresultaat bereikt wordt. Er zijn in de loop der tijd verschillende soorten leeromgevingen ontstaan. In de literatuur wordt gesproken van een behavioristisch model, een cognitief model en een constructivistisch model (Lowyck & Terwel, 2009). Behaviorisme gaat uit van het waarneembare gedrag van mensen.

Interne processen zijn niet meetbaar volgens Simons (2000). De vraag hierbij is wel hoe variaties in de omgeving kunnen leiden tot veranderingen in het gedrag. Lowyck en Terwel (2009) geven aan dat het behaviorisme van een voorspelbare voortgang van het leerproces uitgaat. In het cognitieve model is meer aandacht voor de complexiteit van het leerproces. Er wordt meer nadruk gelegd op de interne processen en de determinanten van het gedrag (Simons, 2000; Lowyck & Terwel, 2009). Bij een behaviorist gaat het om de observeerbare gedragingen en een cognitivist gaat het om de verklaring van gedrag. Dit vooral in termen van cognitieve processen en structuren.

Het constructivistisch model gaat ervan uit dat men de werkelijkheid construeert door het interacteren met andere mensen (Simons, 2000). De mens construeert de kennis om de wereld te begrijpen, met deze kennis wil men zinvol omgaan (Lowyck & Terwel, 2009). In de omgang met elkaar wordt afgegaan op de interpretatie van de werkelijkheid en door de cultuur waarvan de mens op dat moment deel uitmaakt. Hoe de mens zichzelf ziet en hoe de werkelijkheid ervaren wordt, wordt mede bepaald door belangrijke personen in iemands leven. Als laatste bestaat er een ecologisch model. Dit model geeft aan dat het gaat om de interacties tussen mens en omgeving. Omgevingsfactoren zijn van invloed op de ontwikkelingen van de leerlingen. Van der Ploeg (1997) beschrijft dat elk kind een complete entiteit is, omgeven door een uniek ecosysteem. Zijn de verschillende aspecten binnen dit systeem congruent met elkaar en in evenwicht zijn er geen problemen. Treden de verschillende aspecten in conflict met elkaar wordt er van discordantie gesproken. Discordantie is de discrepantie tussen de eisen van de omgeving en de mogelijkheden van het kind.

Daarnaast worden leeractiviteiten onderscheiden. Leeractiviteiten zijn cognitieve activiteiten (denkstappen in het hoofd). In de literatuur worden drie soorten leeractiviteiten genoemd: cognitieve, affectieve en metacognitieve activiteiten (Ten Dam & Vermunt, 2003). Onder cognitieve leeractiviteiten worden activiteiten verstaan die leiden tot kennis, begrip en vaardigheden. De activiteiten zijn te destilleren in:

- analyseren;
- toepassen;
- memoriseren;
- selecteren;
- structureren;
- kritisch verwerken;
- concretiseren;
- relateren.

Uit het bovenstaande kan gehaald wordt dat het bestuderen van de leerstof en de keuze van de aanpak door de leerling van belang is. Een nauwe samenhang tussen begripsvorming (begrijpen van informatie), oefenen (integratie van informatie) en zelfstandig gebruik (toepassen van informatie) is noodzakelijk. Bij affectieve leeractiviteiten moet er gedacht worden of er daadwerkelijk gehandeld wordt zoals het “moet”. Affectieve leeractiviteiten zijn van invloed op gevoelens die zich voordoen tijdens het leren. Deze gevoelens kunnen leiden tot een gemoedstoestand waarbij onderzoeker denkt aan positieve, neutrale of negatieve gevoelens. Deze gevoelens hebben uitwerkingen op de voortgang van het leerproces. Er wordt onder andere gedacht aan de gevoelens:

- motivatie;
- inzet;
- zelfreflectie;
- doorzettingsvermogen.
- concentratie;
- zelfvertrouwen;
- faalangst;

Metacognitieve leeractiviteiten zijn “leren-leren” activiteiten. Onderzoeker wil hiermee duidelijk maken dat de leerling kennis moet hebben van zijn eigen leergedrag en het algemene leergedrag. Weten waar je mee bezig bent (cognitief). Naast de kennis hebben van leergedrag is het gebruik van deze kennis ook belangrijk. Dit wordt regulatie van het leergedrag of zelfregulatie genoemd. Bovenstaande leeractiviteiten kunnen door elkaar heen gebruikt worden (Ten Dam & Vermunt, 2003). Door rekening te houden met bovenstaande leeractiviteiten wordt er ingezet op efficiënt leerkrachtgedrag. Een efficiënte leerkracht verduidelijkt en presenteert de leerstof, bouwt aan een bevorderend affectief klimaat en reguleert het leerproces (Ten Dam & Vermunt, 2003).

Van de Ven en Verhoeven (2002) beschrijven een aantal leerkrachtkenmerken welke correleren (samenhangen) met de schoolresultaten van de kinderen in hun onderzoek naar efficiënt leerkrachtgedrag. Efficiënte leerkrachten definiëren duidelijk de doelstelling van hun instructie en de gewenste resultaten van de leerlingen. Als de structuur en het doel van de leeractiviteiten duidelijk wordt gemaakt voor de leerlingen, wordt de relatie met eerdere en eventuele volgende lessen duidelijk. Dit bevordert de wendbaarheid van het leren. De instructie wordt door de leerkracht opgebouwd zodat de leerlingen de taak succesvol kunnen maken. De leerstof wordt aangepast aan het niveau van de leerling waardoor de motivatie stijgt en het zelfvertrouwen verbetert. Door nieuwe informatie te structureren en de leerstof te relateren aan eerder geleerde stof leren leerlingen efficiënter (Van de Ven & Verhoeven, 2002). Tijdens de les bieden efficiënte leerkrachten diverse strategieën en technieken aan de leerling aan. Hierbij kan gedacht worden aan veel vragen stellen tijdens de les en het betrekken van de leerlingen in discussies. Daarnaast is de les goed voorbereid door de leerkracht en geeft zij een duidelijke structuur aan.

De leerkracht werkt samen met de leerling en laat de leerling zelf zijn eigen strategie kiezen. De leerkracht speelt op deze manier een belangrijke rol in het oefenproces (Van de Ven & Verhoeven, 2002). Tijdens het zelfstandig werken wordt het leerproces bewaakt. Fouten worden direct gecorrigeerd en deze fouten kunnen leiden tot extra instructie van de leerkracht of tot zelfinstructie van de leerling (Van de Ven & Verhoeven, 2002). In dit leerproces wordt volgens Vygotsky (1978) de zone van naaste ontwikkeling ontwikkeld (cognitieve ontwikkeling). De efficiënte leerkracht biedt nieuw materiaal in kleine stapjes aan en draagt zorg voor uitgebreide oefening. Zwakke leerlingen krijgen door deze uitgebreide oefening de kans effectieve neurale netwerken te ontwikkelen. De begeleiding van de leerkracht is nodig zodat er geen foutieve patronen ingeoefend worden (Van de Ven & Verhoeven, 2002). Daarnaast is er voldoende rust in het lokaal nodig en niet teveel prikkelgenererende factoren. Het klassenmanagement is op orde en materialen liggen binnen handbereik. De looproutes zijn goed begaanbaar en de leerlingen zitten op een voor hen geschikte plaats. De efficiënte leerkracht speelt in op de onderwijsbehoeften van de leerling en (h)erkent deze. Voor iedere leerling wordt door een efficiënte leerkracht een andere aanpak gebruikt.

2.3 Efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS

2.3.1 Literatuur

In de vierde voortgangsrapportage van weer samen naar school van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002) wordt beschreven dat een efficiënte leerkracht zorgt voor een consequente aanpak in de groep. Alle personen welke te maken hebben met de leerling(en) met ASS moeten deze consequente aanpak toepassen. Dit geldt voor het hele team. Er moet kennis zijn van de problematiek van deze leerling(en) en weet hebben van de basisvoorwaarden die gelden voor deze leerlingen. Op deze manier kunnen leerlingen met ASS optimaal functioneren. De behoeften van leerling(en) met ASS bestaan uit: veiligheid, structuur, duidelijkheid, positieve feedback (ook bij storend gedrag), herhaling van het aangeboden en visualisatie. Om te realiseren dat een efficiënte leerkracht aan deze behoeften van de leerlingen kan tegemoet komen, zijn een gezamenlijke visie, een goede schoolorganisatie en de werkwijze van het onderwijsteam nodig. De leerlingen met ASS kunnen optimaal onderwezen worden waardoor het functioneren van de leerling(en) met ASS gunstiger wordt. Specifieke behandelmethodieken kunnen ter ondersteuning gebruikt worden maar vormen niet de basis voor een efficiënte leerkracht. Het onderzoek wijst uit dat er geen kennistekort is.

De handelingsverlegenheid zit in de omgevingsfactoren. De schoolorganisatie, factor tijd en de beschikbaarheid van divers materiaal bepalen de efficiëntie van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht. De leerkrachten zijn wel minder efficiënt in de kennis van meervoudige problematiek van kinderen met ASS. De Jong, Kolthof en Spreij (1999) vinden niet de visie van het team maar de visie van de leerkracht doorslaggevend voor de kwaliteit van de leerlingenzorg. En Meijer (2003) concludeert dat het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen en de houding van de leerkrachten van groot belang is. Avramidis en Norwich (2002) geven aan dat de attitude van de leerkracht sterk afhangt van de ernst van de beperking of handicap van de leerling. De kenmerken van de leerling spelen een grotere rol dan de leerkrachtkenmerken.

De onderwijsraad (2010) geeft echter aan dat leerkrachten niet altijd even deskundig zijn in het op maat aanbieden van onderwijs aan kinderen met uiteenlopende behoeftes aan zorg. In het onderwijsverslag van 2007 – 2008 (inspectie van het onderwijs) wordt beschreven dat door het gebruik van leerlingvolgsystemen de problemen beter gesignaleerd worden maar dit niet altijd tot effectieve acties leidt. De lessen worden onvoldoende op het niveau afgestemd en de handelingsplannen, voor leerlingen met extra zorg, worden niet goed gemaakt. In deze handelingsplannen ontbreekt vaak de verdiepende analyse van de oorzaken en het SMART omschrijven bij de doelen en activiteiten. De onderwijsraad (2010) beschrijft dat bij het bieden van onderwijs aan leerlingen met ASS, leerkrachten handelingsverlegen zijn. Men moet hierbij denken aan: tekorten ervaren in kennis, vaardigheden of competenties; aanpak levert onvoldoende resultaat op of de leerkracht ziet geen oplossing meer, voelt zich machteloos en ervaart stress in de omgang met deze leerlingen.

Smeets, Van der Veen, Derriks en Roeleveld, (2007) hebben onderzoek gedaan naar de mening van de leerkracht zelf en de mening van de directie. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2004/2005 bij basisscholen welke deel hadden genomen aan PRIMA-vijf. Het zijn doorsnee basisscholen in Nederland. Het PRIMA rapportage zal in dit onderzoek niet verder toegelicht worden. Voor meer informatie verwijst onderzoeker naar de basisrapportage van PRIMA (Driessen, Van Langen & Vierke, 2006). In het onderzoek van PRIMA beoordeeld de directie de competenties van de leerkrachten positief als het gaat om de omgang van de leerkrachten met deze zorgleerlingen. Vooral het stellen van duidelijke regels wordt als zeer positief ervaren. De leerkrachten werden bevraagd naar hun kunnen in het geven van onderwijs aan deze zorgleerlingen. Er kwam naar voren dat leerkrachten zichzelf voldoende vaardig vinden om problematiek te signaleren en een diagnose te kunnen stellen. De leerkrachten vinden de vaardigheid in klassenmanagement bij zichzelf ook voldoende.

2.4 Autisme spectrum stoornis (verder aangeduid als ASS)

ASS is een ontwikkelingsstoornis (Frith, 2007). Om na te gaan of iemand ASS heeft, kun je een beroep doen op de criteria die de medische wereld heeft vastgelegd. Deze criteria staat beschreven in de Diagnostic and Statistical Manual – DSM – (Attwood, 2001; Peeters, 2001; Frith, 2007; Lieshout, 2009). De hoofdcriteria die in de DSM voorkomen zijn:

- Kwalitatieve tekortkomingen in sociaal interactief gedrag
- Kwalitatieve tekortkomingen in de verbale en non-verbale communicatie;
- Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten (Lieshout, 2009).

ASS wordt ook wel een contactstoornis genoemd. Uit de literatuur blijken klassiek autisme (kernsyndroom), syndroom van Asperger en PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified) te vallen. De DSM kent de stoornis van Rett en de Desintegratieve stoornis van de kindereleeftijd ook als contactstoornis (Van Berckelaer-Onnes, 2004). Binnen de autistische stoornis bestaat een verscheidenheid van beelden welke toe te schrijven is aan intelligentie, sexe, verbaliteit en activiteitsniveau. De stoornis komt vier tot vijf keer meer voor bij jongens dan bij meisjes en driekwart van de mensen met ASS zijn verstandelijk beperkt (Van Berckelaer-Onnes, 2004; Peeters, 2001). Leerlingen met ASS en/of symptomen van ASS, op de werkplek van onderzoeker, hebben veelal een normale intelligentie. Onder de leerlingen komen de stoornissen PDD-NOS, syndroom van Asperger en in mindere mate klassiek autisme voor. De leerlingen met PDD-NOS hebben veelal kenmerken van ADHD. Frith (2007) geeft aan dat alle criteria (hierboven beschreven) in aanmerking genomen moeten worden om tot een diagnose te komen.

Het eerste criterium is een tekortkoming in sociaal interactief gedrag. Dit betekent dat kinderen met ASS het vermogen missen om een sociale respons aan te gaan met leeftijdsgenoten. Het inleven in gevoelens van een ander (empathie), gedachten van een ander en bedoelingen van een ander (TOM) is onvoldoende aanwezig. Zij hebben een tekort aan spontaan vreugde delen met een ander, ervaringen of prestaties willen delen (Van Doorn & Stavenga, 2001; Frith, 2007; Lieshout, 2009). Op de werkplek van onderzoeker ervaart zij dat de leerlingen deze eerste criteria vertonen. Leerlingen vertonen een tekort aan spontaan ervaringen, vreugde en/of prestaties willen delen. Wanneer er iets gebeurt is, komen de leerlingen dit niet vertellen aan de leerkracht. Zij blijven thuis of ontsteken in woede waardoor er vechten ontstaat. Daarnaast begrijpen zij de bedoelingen van een ander niet. Zij voelen zich direct gepest als een ander een opmerking plaatst die zij niet begrijpen.

Het tweede criterium betreft een tekortkoming in de verbale en non-verbale communicatie. Kinderen met ASS hebben vaak het onvermogen om een gesprek te beginnen, gaande te houden of te eindigen. Sommige kinderen met ASS praten helemaal niet. De communicatie is zeer beperkt omdat het niet praten niet vervangen wordt door bewegingen of gelaatsuitdrukkingen. Daarnaast worden de signalen in non-verbale taal vaak niet goed begrepen of niet op de juiste manier geplaatst. Het taalgebruik is vaak stereotiep en herhaald of idiosyncratisch, eigenaardig. Grapjes worden vaak letterlijk genomen en het begrijpen van uitdrukkingen en gezegdes is moeilijk (Baltussen et al, 2003; Frith, 2007). Het valt de onderzoeker op dat de leerlingen met ASS op haar werkplek grapjes zien als pesterij, de grapjes niet begrijpen en lachen om grapjes omdat andere leerlingen lachen. Dit blijkt als zij navraag doet bij deze leerlingen.

Het derde criterium verwijst naar beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Fantasie ontwikkelt zich bij kinderen met ASS niet zoals bij andere kinderen. Kinderen met ASS komen niet of nauwelijks tot fantasiespel of weten het verschil tussen fantasie en werkelijkheid (Van Doorn & Stavenga, 2001; Baltussen et al, 2003). Een hele goede vaardigheid kan tot een stereotiep patroon leiden en ze kunnen rigide vastzitten aan specifieke, niet-functionele routines/rituelen (Lieshout, 2009). Vaak worden er obsessieve neigingen en verzet tegen veranderingen (EF) aangetroffen (Frith, 2007).

2.5 Verklaringsmodellen

In paragraaf 2.4 zijn de begrippen TOM en EF genoemd. Deze begrippen worden in onderstaand paragraaf toegelicht. Deze begrippen behoren tot de vier verklaringsmodellen welke beschreven zijn over ASS.

2.5.1 Theory of Mind (verder aangeduid als TOM)

Met deze theorie wordt het gedrag van jezelf en van andere begrepen. TOM verwerft vaardigheden om gedachten, intenties of wensen van een ander en van jezelf te begrijpen. Het gedrag krijgt betekenis (Serra, 2002). Gedachten, intenties of wensen zijn niet waarneembaar, het gedrag moet afgeleid worden. Om het gedrag van de ander te begrijpen moet men in staat zijn een voorstelling te maken. Kinderen met ASS missen de vaardigheid om voorstellingen te maken naar aanleiding van gedrag. In de literatuur van Frith (2003) wordt beschreven dat er een stoornis kan zijn in het mechanisme om voorstellingen los te koppelen.

2.5.2 Centrale Coherentie (verder aangeduid als CC)

Deze theorie gaat ervan uit dat er een samenhangend geheel kan ontstaan door interpretatie van allerlei informatie (Serra, 2002). Frith (2003) geeft aan dat zinvolle en zinloze informatie van elkaar gescheiden moet worden. Er is een onderscheid tussen hoofd en bijzaken. Kinderen met ASS missen deze vaardigheid. Er wordt fragmentarisch gedacht bij deze kinderen. Fragmentarisch denken is in puzzelstukjes denken. Elk detail wordt waargenomen als een puzzelstukje met één betekenis. Er is geen samenhangend geheel. De wereld bestaat uit losse details (Serra, 2002). Het fragmentarisch denken heeft gevolgen voor de sociale omgang met anderen. Het gedrag wordt verzorgd door de gevoelens, gedachten en wensen van de mens. De relatie tussen de gevoelens, gedachten en wensen moet afgeleid worden. Deze verbeelding ontbreekt bij kinderen met ASS. Daarnaast zijn er problemen met sociale omgangsregels. Deze regels kunnen in meerdere situaties voorkomen. Voor kinderen met ASS geldt in elke situatie: regel is regel (Serra, 2002).

2.5.3 Executieve function (verder aangeduid als EF)

Zolang handelingen routinematig zijn, zijn er geen uitvoerende vaardigheden nodig volgens deze theorie (Frith, 2003). De vaardigheid is echter wel nodig als men van taak of situatie moet wisselen of als er meerdere taken uitgevoerd moeten worden. De verwachting is dat het kind probleemoplossend kan denken of het kind bedenkt de beste oplossing. Het kind kan zelf zijn gedrag bijsturen indien dit noodzakelijk is in de sociale omgang met anderen. Kinderen met ASS vinden het moeilijk om meerdere opdrachten tegelijk uit te voeren en om een keuze te maken in welke opdracht als eerste gedaan moet worden. De taakaanpak is star en rigide en er wordt concreet gedacht. Daarnaast hebben kinderen met ASS moeite met plannen en het indelen van tijd om een opdracht uit te voeren (Baltussen et al, 2003).

2.5.4 Socioschema

Dit is een model van Delfos (2002). Het model is een variant op de theorieën TOM, CC en EF. Het model gaat uit van een vertraagde ontwikkeling in de ik-anders differentiatie. Hiermee wordt het besef ik – het besef niet ik – het besef een ander bedoeld. Als er herkenning is in de emoties van zichzelf en van een ander, kan het sociaal gedrag en emotionele contact ontwikkeld worden.

2.6 Ondersteuningsbehoeften voor leerlingen met ASS

2.6.1 Literatuur

Ondersteuningsbehoeften worden vastgesteld als ouders of school vermoedens hebben dat extra ondersteuning nodig is. De afstemming en wisselwerking tussen leerkracht, leerling, klasgenoten, school en ouders staat centraal. Wat hebben de leerlingen nodig om bepaalde onderwijsdoelen te halen? Kuijs (2005) denkt bij ondersteuningsbehoeften aan de persoonlijkheidsontwikkeling en de sociale ontwikkeling van het kind. Hij geeft aan dat het gaat om de sociale competentie en gedrag en balans. Hieronder wordt het weergegeven in tabellen.

Sociale competentie

Communicatieve vaardigheden	Kinderen leren communiceren op een voor hen adequate wijze met hun directe omgeving.
Samen zijn, samen spelen	Kinderen leren samen zijn en samenspelen.
Conflicten	Kinderen leren zich op een sociaal wenselijke manier te uiten bij voor hen ongewenste situaties.

Tabel 1- Sociale vaardigheden die nodig zijn om te leren omgaan met anderen

Volwassenen weten hoe de sociale competenties ontwikkelen en herkennen achterblijvende sociale vaardigheden. Om de ontwikkeling te beïnvloeden is een goed klimaat, het bieden van reële oefensituaties en het leren van sociale vaardigheden nodig. Daarnaast zijn een veilige omgeving, samen activiteiten ondernemen en jezelf blijven van belang.

Gedrag en balans

Zelfregulering	Kinderen en jongeren leren zich in hun mogelijkheden zelf te sturen, ook in voor hen moeilijke situaties.
Zelfvertrouwen/vertrouwen	Kinderen en jongeren helpen zelfvertrouwen op te bouwen en anderen te vertrouwen.
Taakgedrag	Kinderen en jongeren leren effectief om te gaan met voor hen geschikte taken en opdrachten.
Emotioneel vrij zijn	Een dusdanige veiligheid voor een kind of een jongere creëren, dat het vrij kan zijn van angst en initiatieven kan nemen.
Nieuwsgierig en betrokken zijn	Uitdagen en gelegenheid bieden om nieuwsgierig en betrokken op activiteiten te zijn.
Spelen	Kinderen en jongeren ondersteunen om de kwaliteit van hun spel te verbeteren.

Tabel 2 - Hoe ervaart het kind zichzelf en wat ervaart het kind van zichzelf

De kennis en vaardigheden welke bij gedrag en balans van belang zijn voor de volwassenen is de balans vinden tussen veiligheid (bieden van warmte) en uitdagen (stimuleren), tussen voorspelbaar maken (ordenen) en loslaten (ruimte bieden). De balans vinden is niet bij elk kind hetzelfde.

Ondersteuningsbehoeften spelen ook een rol in hoe we omgaan met verschillen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Om een kind een vaardigheid aan te leren, worden leerkracht gestimuleerd om anders te kijken naar het kind. De leerkracht richt zich meer op de aanpak met een positief effect en is minder gericht op het probleem van het kind. Observaties, gesprekken, toetsen en analyses worden gebruikt om de doelen van het kind te vertalen naar de ondersteuningsbehoeften die het kind heeft. De cyclus handelinggericht werken cyclus heeft ondersteuningsbehoeften vertaald naar een aantal hulpzinnen.

Deze leerling heeft:

- een leeromgeving nodig die.....
- een leerkracht nodig die.....
- instructie nodig die.....
- opdrachten, materialen en (leer)activiteiten nodig die.....
- groepsgevoel nodig die.....
- ondersteuning nodig in de vorm van.....
- feedback nodig die.....
- ouders nodig die.....
- overige.....

Met behulp van deze zinnen wordt omschreven wat wenselijk is. Dan wordt bepaald wat nodig is en in hoeverre het haalbaar is. Wat biedt je de leerling aan en wat nog niet? Door overleg met ouders, wordt dit door de ouders begrepen. Zij krijgen te horen wat wel en wat niet haalbaar is (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Er wordt ook gekeken naar wat de leerling al kan en weet. Let vooral op de positieve kenmerken van de leerlingen. Daarnaast wordt er rekening gehouden wat werkt bij de leerlingen die moeite hebben met gewenst gedrag en met leerproblemen. Ondersteuningsbehoeften opstellen is een samenwerking tussen alle betrokkenen: de leerling, leerkracht, de ouders, de remedial teacher en intern begeleider.

Op de werkplek van de onderzoeker gebeurt dit (nog) niet in alle groepen. Op dit moment wordt er gewerkt aan een start van handelinggericht werken. Er zijn weinig tot geen groepsplannen maar wel individuele handelingsplannen. Hierin worden naar aanleiding van een format van de ambulante begeleiding de kinddoelen en schoolaanpak beschreven. Leerling wordt er niet tot weinig bij betrokken.

2.7 Theorie VS Praktijk

In deze paragraaf wordt theorie verbonden met de praktijk.

Uit de theorie blijkt dat efficiënte leerkrachten veiligheid, structuur, duidelijkheid, positieve feedback, herhaling van het aangeboden en visualisatie aanbieden aan leerlingen met ASS. Dit worden de behoeften van deze leerlingen genoemd. Om aan deze behoeften tegemoet te komen is een consequente aanpak, een gezamenlijke visie, een goede schoolorganisatie en de werkwijze van het onderwijsteam nodig. Alle personen welke te maken hebben met de leerling(en) met ASS moeten deze consequente aanpak toepassen. Er moet kennis zijn van de problematiek van deze leerling(en) en weet hebben van de basisvoorwaarden die gelden voor deze leerlingen. Op deze manier kunnen leerlingen met ASS optimaal functioneren. In de praktijk ziet de onderzoeker dat de consequente aanpak niet gehanteerd wordt.

De regels welke zijn opgesteld op schoolniveau om veiligheid, orde en duidelijkheid te waarborgen (bijlage 2) worden niet consequent nageleefd. Het niet naleven van deze regels zorgt voor onveiligheid bij leerlingen met ASS waardoor zij internaliserend of externaliserend gedrag gaan vertonen. Leerlingen gaan vechten op het schoolplein of lopen weg. Daarnaast zijn er in de groepen ook algemene en duidelijke begrensde regels afgesproken. Bijvoorbeeld bij gestructureerde in tijd begrensde lesmomenten. De leerkracht gebruikt een duidelijke en heldere communicatie, maakt gebruik van het bord, bakent tijd af door middel van een eventuele timetimer en geeft een heldere indeling van de lessen. Daarnaast wordt onderscheid gemaakt tussen hulp- en tussentijdse instructieprocessen. Op deze manier ontstaat structuur. Deze structuur is nodig voor de leerling met ASS. Tijdens de hulp- en instructieprocessen kunnen symbolen (bijlage 1) door de leerlingen ingezet om aan te geven waar en wanneer de leerkracht nodig is. Deze symbolen en hulpmiddelen (timetimer, dobbelsteen, verkeerslicht) welke voorspelbaarheid geven voor de leerlingen met ASS worden niet consequent ingezet. De voorspelbaarheid valt weg en de leerling met ASS gaat roepen door de klas: “Wat moet ik nou doen”. Of de leerling met ASS snapt de opgave niet maar weet niet hoe dit kenbaar te maken. Leerkrachten maken wel gebruik van visualisatie door middel van ondersteuningmiddelen. Denk hierbij aan bordgebruik, dagritmekaarten en pictogrammen. Visualisatie is aan te raden voor leerlingen met ASS omdat deze manier van informatie beter tot zich genomen wordt. Positieve feedback wordt bij de meeste leerkrachten gehanteerd in de groepen. Deze positieve feedback wordt gehanteerd door middel van een beloningssysteem (stickers, extra tijd op computer). De kennis van de problematiek over ASS is niet optimaal aanwezig. Leerkrachten geven aan dat ze er wel iets van weten maar nog niet alles. Er wordt aangegeven dat workshops een welkome aanvulling zijn.

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een beknopt overzicht gegeven van de opzet van het onderzoek naar efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met symptomen en/of diagnose van ASS zodat zij een zo optimale adequate leerhouding kunnen ontwikkelen. Achtereenvolgens zal een stappenplan, de onderzoeksgroep en de instrumenten beschreven worden.

3.1 Stappenplan

Om onderzoeksvraag één te beantwoorden wil de onderzoeker erachter komen hoe er over efficiënt leerkrachtgedrag gedacht wordt. Om dit te bepalen zijn er vragenlijsten (enquêtes) bij onderzoeksgroepen afgenomen (zie 3.2). Deze enquêtes (zie bijlagen 3 tot en met 14) zijn voortgekomen uit het theoretisch kader. In de enquêtes komen dezelfde domeinen aan bod. Deze domeinen kunnen onderverdeeld worden in: instructie, interactie, klassenmanagement, affectie, oefenen en feedback. In de enquête van de leerlingen zijn de vragen gesimplificeerd.

Voor onderzoeksvraag twee wordt er bepaald welke efficiënt leerkrachtgedrag nodig is voor leerlingen met symptomen en/of diagnose van ASS. Opnieuw zijn dezelfde onderzoeksgroepen gevraagd. De leerkrachten, de ambulante begeleiders en de ouders van leerlingen met deze problematiek. Bij de leerlingen met ASS zijn de enquêtes één op één afgenomen.

Voor onderzoeksvraag drie is literatuuronderzoek gedaan en voor onderzoeksvraag vier is het leerlingvolgsysteem gebruikt en een interview afgenomen. Op deze manier wordt er door onderzoeker een mix van bronnen gebruikt wat triangulatie wordt genoemd (Harinck, 2009). Daarnaast is gebruik gemaakt van kwantitatieve (enquête) en kwalitatieve (interview, kanttekeningen bij de enquête) gegevens.

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit de leerlingen en de ouders. Dit wordt populatie genoemd (Harinck, 2009). De respondenten in dit onderzoek zijn de ouders en de ambulant begeleiders, welke verbonden zijn aan de school en de cluster vier ambulante begeleiders (de Ambelt). De enquête naar de cluster vier ambulant begeleiders is via de mail verstuurd. Eén Ambulant begeleider komt voor een cluster vier leerling en de andere ambulant begeleider komt voor leerlingen met het Down Syndroom.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

<i>Instrument</i>	<i>Doel? Wat 'meet' het instrument?</i>
Vakliteratuur	Wetenschappelijke Informatie met betrekking tot de deelvragen over efficiënt docentgedrag en ondersteuningsbehoeften
Leerlingvolgsysteem Het LVS wat op de werkplek gebruikt wordt is parnassys.	Informatie van bestaande gegevens van de leerling met betrekking tot de individuele ontwikkeling
Enquête leerkrachten/ouders/ ambulante begeleider. De vragenlijst bestaat uit 27 open vragen en is voortgekomen uit de behoeften welke genoemd worden in het theoretisch kader. De vragen zijn opgesteld door onderzoeker waarbij ze geholpen is door een MSEN-leerkracht op haar werkplek.	Bevragen van leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders. Er wordt gevraagd naar hoe zij leerlingen efficiënter kunnen laten leren.
Enquête leerlingen De vragenlijst bestaat uit 25 gesloten vragen en zijn afgeleid van de enquête van de leerkrachten. De vragen zijn gesimplificeerd.	Bevragen van de leerlingen. Er worden gesimplificeerde vragen gesteld vanuit de enquête voor ouders, leerkrachten en ambulante begeleiders. Hoe beleven de leerlingen een efficiënte leerkracht.
Vragenlijst interview leerlingen De vragenlijst bestaat uit 16 open vragen welke een kwalitatieve aanvulling vormen op de kwantitatieve gegevens uit de enquête. De vragen zijn opgesteld door de onderzoeker met behulp van dezelfde MSEN- leerkracht.	Kwalitatieve informatie van leerlingen met ASS over efficiënte (goede) leerkrachten.
Vragenlijst interview leerkracht De vragenlijst bestaat uit 16 open vragen. De vragen zijn met hulp opgesteld.	Kwalitatieve informatie over ondersteuningsbehoeften voor leerlingen met ASS

Tabel Onderzoeksinstrumenten

De enquête voor de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders wijkt af van de enquête aan de leerlingen. De vragen voor de leerlingen zijn begrijpelijker van opzet. Deze enquête is gemaakt zodat een grote groep betrokken kon worden in het onderzoek en de resultaten zijn kwantitatief vast te leggen. Om deze kwantitatieve gegevens aan te vullen (Harinck, 2009) is een interview bij een aantal leerlingen afgenomen. De cijfermatige uitkomsten worden hiermee verdiept (Harinck, 2009). Tot slot hebben leerkrachten een interview over ondersteuningsbehoeften door onderzoeker voorgelegd gekregen. Dit om een beeld te scheppen of leerkrachten op de Morgenster aan kunnen sluiten op de behoeften van deze leerlingen.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten

Om erachter te komen wat de onderzoeksgroep en de respondenten vinden van efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen (met ASS) is er gebruik gemaakt van vragenlijsten en interviews. De domeinen welke bevraagd zijn: instructie, interactie, klassenmanagement, affectie, oefenen en feedback. De resultaten, welke zijn voortgekomen uit de enquêtes en interviews, worden in dit hoofdstuk besproken. De resultaten voor leerlingen met ASS vertoonden geen significant verschil met de resultaten van “gewone” leerlingen. Deze resultaten heeft onderzoeker laten integreren in de diagrammen. Waar een significant verschil is, wordt dit verwoord. De resultaten van de ambulante begeleider zijn kwalitatief verwerkt. Eén ambulante begeleider heeft gereageerd en dit is onvoldoende om dit in percentages uit te drukken. In de praktijk omvat efficiënt leerkrachtgedrag meerdere met elkaar samenhangende onderdelen. In dit hoofdstuk zijn deze, omwille van de leesbaarheid, kunstmatig uit elkaar gehaald. In de praktijk is de scheiding van deze onderdelen minder rigide. De cirkeldiagrammen zijn gebaseerd op de data in bijlage 3 tot en met 14.

4.1 Wat vinden leerkrachten van de Morgenster, ouders en ambulant begeleider efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen (met ASS)?

4.1.1 Directe instructie

Directe instructie is een onderwerp waar alleen de leerkracht, ouders en ambulant begeleider over zijn bevraagd. Efficiënt leerkrachtgedrag betekent volgens hen dat een leerkracht inzet op een helder gestructureerde leersituatie zodat leerlingen effectief kunnen leren. Echter een ouder gaf aan dat het afhangt van de situatie en veiligheid van het kind in de groep. Het OMJS (2011) geeft aan dat het een leerkrachtgestuurde manier van werken is met de kenmerken van een heldere opbouw van de leerstof, een heldere structuur in de les en directe feedback naar de leerlingen. Door consequente toepassing van deze instructie, verbeteren de leerresultaten voor vrijwel alle leerlingen. Zeker voor leerlingen met ASS. Door de helderheid en de structuur is het duidelijk wat er verwacht wordt (helderheid) en weten ze wat ze moeten doen om het resultaat te bereiken (structuur). Echter langdurige toepassing van deze instructie kan nadelig zijn voor de leerlingen welke in staat zijn zelf structuur aan te brengen. Voor deze leerlingen is directe instructie in te zetten aan het begin van een lesblok. De ambulante begeleider gaf aan dat directe instructie nodig is voor leerlingen met ASS maar niet altijd noodzakelijk voor alle “gewone” leerlingen. Daarnaast werd aangegeven dat structuur in een les, veiligheid biedt. Deze veiligheid is nodig voor leerlingen met ASS maar ook voor “gewone” leerlingen.

4.1.2 Metacognitieve vaardigheden

Het onderwerp metacognitieve vaardigheden was een te moeilijke vraag. Meerdere ouders begrepen het woord metacognitief niet en de leerkrachten hadden er moeite mee. Een ouder gaf aan: “Kan een kind onder de 12 zelf al reflecteren op het eigen leerproces; misschien haalbaar voor een deel”. Een andere ouder gaf aan dat haar kind snel het overzicht kwijt was. Zij gaf aan dat twee á drie opdrachten genoeg waren. Een leerkracht gaf aan dat kwaliteit voor kwantiteit gaat. De ambulante begeleider vond het niet geschikt voor leerlingen met ASS. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden welke ingezet kunnen worden om zelf leerdoelen op te stellen, welke taken ze gaan uitvoeren en hoe en wanneer. Daarnaast worden metacognitieve vaardigheden gebruikt om probleemoplossend te werken en te denken en in de reflectie over jezelf. Deze vaardigheid missen leerlingen met ASS volgens de ambulante begeleider.

4.2 Wat vinden leerkrachten van de Morgenster, ouders, ambulante begeleider en leerlingen efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen (met ASS)?

4.2.1 Instructie

Over strategieën zijn de respondenten duidelijk (figuur 1 en 2). Er is een duidelijke overeenstemming aanwezig.

Ambulant begeleider : Het kan ook tegenwerken. De beginsituatie is belangrijk.

Leerling A (ASS) : Ik vind het fijn als de leerkracht de les stap voor stap uitlegt. Anders moet ik teveel in één keer onthouden.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht stap voor stap uitlegt wat zij moeten doen

Figuur 1: N = 171

Figuur 2: N = 75

Over “het praten” van de leerkracht tijdens de les zijn de meningen verschillend.

De leerkrachten zijn duidelijk in hun uitspraken: uitleg niet langer dan 10 minuten in verband met de voorspelbaarheid. De extra instructie, die nodig is voor leerlingen, ook niet langer laten duren dan 10 minuten. Langere tijd instructie geven, kan onrust veroorzaken bij andere leerlingen. De voorspelbaarheid valt weg en leerlingen gaan zich afvragen: “Wanneer komt zij/hij nu langs”. Deze voorspelbaarheid is belangrijk voor leerlingen met ASS.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht de uitleg kort laat duren.

Figuur 3: N = 171

Figuur 4: N = 75

Ouders geven aan dat uitleg kort, duidelijk en voldoende moet zijn.

De leerlingen zijn ambivalent in hun mening. De interviews ondersteunen deze meningen.

Ambulant begeleider: Instructie zo kort mogelijk houden, duurt vaak veel te lang.

Leerling M : De juf moet zoveel mogelijk praten

Leerling J : De uitleg zo kort mogelijk, dan kan ik sneller aan het werk. Houd ik tijd over om leukere dingen te doen.

Leerling J : De uitleg de hele les laten duren, dan hoef ik zelf niets op te schrijven.

Leerling L : De uitleg zo kort mogelijk, anders moet ik te lang luisteren.

Leerling H(ASS) : Als de uitleg kort en goed is, is dat fijner dan een korte uitleg die niet duidelijk is. Daar heb ik niks aan. Heb ik liever een lange duidelijke uitleg.

Leerling A (ASS) : Een korte uitleg is fijner want dan snap ik het eerder. Een lange uitleg duurt te lang.

Leerling J (ASS) : Zo kort mogelijk vind ik het fijnst.

Wat betreft visuele ondersteuning zijn de resultaten significant. De meeste leerlingen willen graag dat er een opgave op het bord voorgedaan wordt. Visuele informatie wordt beter opgenomen door leerlingen met ASS dan auditieve informatie (Didden, 2008). Leerlingen met ASS begrijpen beter wanneer ze het zien dan dat ze het horen. De gewone leerlingen hebben dit ook aangegeven.

Leerlingen leren efficiënt als moeilijke opgaven voorgedaan worden op het bord.

Figuur 5 N = 171

Figuur 6: N = 75

Leerling A (ASS) : Als de leerkracht het vertelt, snap ik er niks van en als de leerkracht het voordoet op het bord snap ik het eerder.

Leerling J : Ik heb graag dat de leerkracht het voordoet op het bord dan snap je het eerder en kun je sneller aan de slag.

Leerling J (ASS) : Het maakt me niks uit maar ik vind het wel fijn.

Leerling L : Ja, ik vind het fijn als de leerkracht maar niets voorzeft want daar leer ik niks van.

Leerling L : Graag voordoen op het bord als wij het antwoord mogen zeggen.

Leerling J : Soms vind ik het niet zo leuk.

4.2.2 Interactie

In de enquête zijn er twee vragen gesteld over interactie (figuur 7 en 8). Over discussiëren zijn de meningen van de leerlingen verdeeld (figuur 7). In het interview worden de meningen verwoord. Het valt op dat de leerlingen met ASS liever niet discussiëren.

Leerling A (ASS) : Ik doe liever niet mee, ik vind het saai. Ik ga slapen met mijn hoofd op tafel. Ik vind het onnodig.

Leerling J (ASS) : Ik doe niet mee, ik weet niet wat het betekent.

Leerling J (ASS) : Haalde de schouders op.

Leerling L : Ik vind discussiëren niet leuk om aan mee te doen omdat er dan veel te veel herrie is.

Leerling J : Ik vind het goed om te discussiëren, dan kan ik mijn eigen mening uiten.

Leerling H : Het ligt aan het onderwerp waar we over discussiëren. Als het goede ontwerpen zijn, leer ik ervan.

Leerling J : Ik vind het goed om mijn eigen mening te uiten maar ik zeg alleen wat als het me gevraagd wordt.

*Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht
discussieert met de groep.*

Figuur 7: N = 171

Figuur 8: N = 75

Discussiëren in de groep vinden ouders en leerkrachten van belang (figuur 8). Het blijkt dat ouders van leerlingen met ASS discussies belangrijker vinden (zie bijlage 4) en leerkrachten denken dat leerlingen met ASS niet efficiënt leren als er gediscussieerd wordt in de groep (zie bijlage 4). De Ambulante begeleider geeft hetzelfde als de leerkrachten aan. Zij vindt dat leerlingen met ASS niet efficiënter leren als er gediscussieerd wordt. Zij geeft ook aan dat het bij “gewone” leerlingen afhangt van het onderwerp. Leerlingen met ASS moeten wel gespreksvaardigheden, zoals het innemen van een standpunt, aangeleerd krijgen (Baltussen et al, 2003).

Als het gaat om veel vragen stellen geeft dit volgens de leerkrachten kwaliteit en de ouders geven aan dat het de betrokkenheid van de leerlingen vergroot en de leerlingen activeert. Eén ouder gaf aan waarom het veel vragen moest zijn? Zonder veel, wordt wel duidelijk waar een leerkracht ten opzichte van het kind staat. In de loop van het jaar wordt duidelijker of het veel moet worden.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht veel vragen stelt

Het merendeel van de leerkrachten en ouders vinden afwisseling in de lessen goed (figuur 11). Ook voor de leerlingen met ASS. Zorg ervoor dat het lesgeven gevarieerd is. Maak bijvoorbeeld verbale begrippen aanschouwelijk. Er wordt aangesloten bij de behoefte echtheid en betekenisvolheid bij leerlingen (Lieshout, 2009). Zorg voor uitdaging, moedig de leerlingen aan, inspireer en regisseer. Theo Thijssen noemt dit “flirten met de klas”.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht voor afwisseling in de lessen zorgt.

Figuur 11: N = 75

De enquête laat geen hoog significant verschil zien tussen samenwerken (figuur 12) en zelfstandig werken (figuur 13). In het interview kwam naar voren dat een aantal leerlingen met ASS liever alleen werken.

Leerling A (ASS) : Ik werk liever alleen anders wordt het te druk in het groepje om me heen. Ik wil alleen samen met iemand werken waar ik goed mee kan opschieten.

Leerling J (ASS) : Ik wil graag alleen werken, lekker rustig.

Leerling J : Samen met iemand werken vind ik prettiger. Als ik het niet weet, kan ik direct overleggen.

Leerling H : Ik wil graag samen werken. Soms ben je afhankelijk omdat de ander het niet snapt. Dan werk ik liever alleen.

Figuur 12: N = 171

Figuur 13: N = 171

In de enquête van de ouders en leerkrachten is wel een significant verschil. Het samenwerken (figuur 14) levert meer scores voor JA en ja dan het zelfstandig werken (figuur 15). Het blijkt dat ouders van leerlingen met ASS het belangrijker vinden dat de leerkracht hun kind laat samenwerken dan alleen. Ouders geven wel aan dat bij het zelfstandig nakijken van het werk, gelet moet worden op de fouten die gemaakt zijn. Alsnog extra uitleg, anders leert het kind er niets van.

Figuur 14: N = 75

Figuur 15: N = 75

De ambulante begeleider geeft aan dat samenwerken niet echt noodzakelijk is om leerlingen efficiënter te laten leren. Zij geeft aan dat het afhangt van de samenstelling van het groepje leerlingen wat samenwerkt en of de leerlingen er baat bij hebben. Leerlingen met ASS laten samenwerken met een leerling zonder ASS is een voorwaarde die zij van belang acht.

4.2.3 Klassenmanagement

In de enquête is er één vraag over klassenmanagement gesteld. Een overgroot deel gaf aan dit punt belangrijk te vinden. De leerkrachten hebben overwegend JA en ja scores gegeven net als de ouders. Eén ouder gaf aan dat chaos soms leuk is. De ouders van leerlingen met ASS gaven aan dat zij dit

belangrijk vonden Het overgroot deel van de leerlingen vonden orde belangrijk. De leerlingen met ASS willen het zo stil mogelijk in de klas.

Leerling J (ASS) : Ik wil het stil in de klas, dan kan ik beter werken.

Leerling A (ASS) : Ik wil orde, soms vind ik deze groep te druk.

Leerling J (ASS) : Zo rustig mogelijk want dan werk ik fijner.

Orde houden is niet bij elk vak belangrijk vinden leerlingen.

Leerling J : Bij zingen vind ik het niet erg als het rumoerig is maar bij rekenen en taal wil ik het wel graag rustig.

Leerling J : Ik vind het wel fijn als we bij rekenen en taal mogen overleggen. Als het dan wat rumoeriger is, vind ik niet zo erg.

Leerling H : Zolang er gefluisterd wordt tijdens vakken vind ik het niet erg maar door elkaar praten vind ik niet fijn. Je verstaat elkaar dan niet meer en je hoort de leerkracht dan ook niet.

Leerling M : Ik vind alleen werken fijner, anders kijken ze af.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht zorgt dat er orde is tijdens de les.

Figuur 16: N = 171

Figuur 17: N = 75

4.2.4 Affectie

De resultaten over persoonlijke aandacht geven is duidelijk. Er is een duidelijke overeenstemming aanwezig. Uit de interviews blijkt dat de leerlingen het fijn vinden om bijvoorbeeld een compliment te krijgen.

Leerling J : Ik vind het fijn om aandacht te krijgen dan weet ik dat het goed doe.

Leerling L : Het geeft mij een blij gevoel

Leerling H : Het geeft een fijn gevoel om te weten dat je iets goed hebt gedaan. Het is goed voor je onzekerheid of je het goed hebt gedaan.

Leerling L : Het geeft mij een fijn gevoel als de juf aandacht aan me besteed.

Leerling J (ASS) : Het maakt mij niet uit. Een compliment geeft mij een leuk gevoel

Leerling A (ASS) : Als ik denk dat ik iets slecht gemaakt heb maar het blijkt toch goed vind ik het fijn als de juf daar aandacht aan besteed.

Leerling J (ASS) : Het geeft mij een speciaal gevoel als de juf aandacht aan mij besteed.

Leerling J : Mij maakt het niet zo uit, ik geloof niet in complimenten.

Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht veel persoonlijke aandacht geeft

Figuur 18: N = 171

Figuur 19: N = 75

Positieve aandacht levert betere resultaten op. Door positieve aandacht te investeren in de leerlingen herkent de leerkracht sneller de mogelijke belemmering om te leren en kan er gezamenlijk gezocht worden naar manieren om deze obstakels te vermijden (Hattie, 2003). Dit wordt respect voor elkaar genoemd. Er wordt een relatie gevormd. De aandacht welke aangeboden wordt door de leerkracht heeft als doel de leerling in staat te stellen zijn eigen ontwikkelingsopgaven te realiseren. De affectie die aangeboden wordt, komt respect voor terug met als onderdeel affectie (Stevens, 2003).

4.2.5 Oefenen

Als het gaat om te oefenen met behulp van beeldmateriaal (computer en digibord) zijn leerkrachten en ouders het eens. Visuele ondersteuning is nodig, zeker als het gaat om leerlingen met ASS. Visuele ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen met ASS zelfstandiger kunnen functioneren en de eigenwaarde stijgt. Visuele ondersteuning verhoogt de flexibiliteit, het is een communicatiemiddel (Vermeulen & Degrieck, 2006). Een ouder geeft wel aan: “Laat de computer niet gebruiken voor spelletjes, alleen voor de lesstof”.

De Ambulante begeleider geeft aan: “Computergebruik alleen indien nodig”.

Leerlingen leren efficiënter door gebruik van beeldmateriaal.

Figuur 20: N = 171

Figuur 21: N = 75

Leerlingen zijn minder rigide in hun uitspraken.

Leerling A (ASS) : Computer gebruik ik vaak maar het digibord vind ik onzinnig. We kijken TV weekjournaal en klokhuis. Vind ik stom.

Leerling H (ASS) : Soms vind ik het fijn maar soms ook niet. Sommige lessen uit een boek vind ik leuker.

Leerling J (ASS) : Ik zit niet vaak achter de computer omdat ik mijn lessen dan nog niet af heb. Alleen de kinderen die hun lessen afhebben mogen achter de computer. Het digibord vind ik wel fijn, want dan onthoud ik het beter.

Leerling J (ASS) : Ik vind het wel goed dat de computer en het digibord gebruikt worden.

Leerling J : Ik heb dyslexie dus ik wil graag van de computer gebruik maken

Leerling J : Ik heb ook dyslexie maar ik word liever voorgelezen. Liever geen computer.

Leerling L : Ik vind het fijn om de computer te gebruiken en dat de juf het digibord gebruikt.

Als het gaat om huiswerk meekrijgen is discrepantie aanwezig. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat ze het niet weten (bijlage 5 en 6). Ouders geven aan dat het efficiënter is als “gewone” leerlingen het wel meekrijgen en leerlingen met ASS in mindere mate. Een leerkracht geeft aan dat er een huiswerk beleid op school is. “Niet te veel meegeven, het zijn basisschool leerlingen”. Een ouder geeft aan: “Ik ben niet vóór huiswerk maar als een kind het niet afheeft, zal het moeten”. De ambulante begeleider geeft ook aan: “Alleen als het zinvol is”. De meningen onder de leerlingen zijn verdeeld. Zowel bij de leerlingen met ASS als bij de “gewone” leerlingen. Sommige leerlingen plaatsen de kanttekening: “Het is wel handig af en toe, want dan weet ik hoe het gaat op het voortgezet onderwijs”. Een leerling met ASS zegt: “Ik wil het graag op school maken dan heb ik hulp”. Deze hulp is nodig om het kind eventueel te helpen bij het ophalen van het woordprobleem en de motivatie. Leerlingen met ASS zijn aan het eind van de dag vaak uitgeput omdat zij hun energie en intellectuele redenering hebben moeten inzetten om tegemoet te komen aan de sociale regels van de groep en speelplaats. Leren van fouten is niet de meest efficiënte manier dus concentreren deze kinderen zich op hun sociale curriculum waardoor zij emotioneel uitgeput zijn aan het eind van de dag. Zij hebben zelden een

gelegenheid tot ontspanning waardoor een duidelijke scheiding tussen school en thuis nodig is. School is voor het leren en thuis is voor plezier (Attwood, 2000).

Leerlingen leren efficiënter als zij huiswerk meekrijgen.

Figuur 20: N = 171

Figuur 21: N = 75

Oefenen (verwerkingen) zijn de meningen ambivalent (tegenstrijdig). Leerlingen vinden het belangrijker dan de leerkrachten/ouders. De leerkrachten laten dezelfde scores zien voor zowel leerlingen met ASS als “gewone” leerlingen. De ouders geven dit ook aan. De ambulante begeleider geeft aan dat het inoefenen niet tot aan de frustratiegrens moet gaan.

Uit het interview met de leerlingen kwamen ook ambivalente antwoorden.

Leerling A (ASS) : Ik heb liever weinig oefeningen want dat vind ik saai.

Leerling J (ASS) : Ik heb liever veel opdrachtjes, leer ik meer

Leerling J (ASS) : Ik vind veel opdrachten leuk.

Leerling M : Ik vind weinig opdrachten leuker, na een paar weet ik het wel.

Leerling H : Weinig opdrachten vind ik fijner. Na een paar keer bijvoorbeeld een som doen, weet ik het wel. De leerlingen die het niet snappen moeten wel veel opdrachten krijgen.

Leerling J : Ik heb liever veel opdrachten, daar leer ik meer van.

Leerlingen met ASS leren het best door veel herhalingen maar wel gedoseerd. Hiermee wordt bedoeld dat er één type opgaven gegeven moeten worden. En een aparte hulp bij het opstarten en beëindigen van deze opgaven (Lieshout, 2009).

Leerlingen leren efficiënter als er veel wordt geoefend

Figuur 22: N = 171

Figuur 23: N = 75

4.2.6 Feedback

In onderstaande grafieken zijn twee vragen voor feedback verwerkt. Directe feedback en controle. Ouders en leerkrachten zijn het eens over het feedback geven en het controleren van de leerling (bijlage drie tot en met zes). Een leerkracht vulde dit wel aan met “liever kwaliteit dan kwantiteit”. En een ouder gaf aan dat gewone feedback wel voldoende is. De ambulante begeleider geeft aan dat vertrouwen geven belangrijk is voor alle leerlingen.

Leerlingen leren efficiënter door feedback en controle.

Figuur 24: N = 171

Figuur 25: N = 75

De leerlingen echter willen wel graag horen hoe ze het gedaan hebben (duidelijkheid) maar hebben liever geen controle.

Leerling J : Ik vind het fijn als de leerkracht direct vertelt als ik het goed of fout heb gedaan.

Leerling H : Ik vind het ook fijn als de leerkracht mij controleer. Ik kan meteen weer werken aan datgene wat ik fout heb gedaan.

Leerling L, L, M : Ik vind het niet fijn, daar word ik onzeker van.

Leerling A (ASS) : In vind controle niet handig, want dan moet ik het direct overdoen.

Leerling J (ASS) : Mij maakt het niet uit of de leerkracht mij controleert.

Leerling J (ASS) : Ik vind het niet fijn en haalde de schouders op.

4.3 Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?

4.3.1 Welke van deze ondersteuningsbehoeften zijn te onderscheiden bij leerlingen met ASS op de Morgenster?

Er zijn vijf leerkrachten geïnterviewd. In het interview kwam naar voren dat de leerkrachten overdreven veel praten en/of voor de beurt praten als zeer storend ervaren. Daarnaast wordt het vertonen van internaliserend en/of externaliserend gedrag en het niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen als storend ervaren. De reactie van de leerkracht op dit storend gedrag is overeenkomstig. Leerkrachten: Rustig blijven, tot rust brengen van het kind, duidelijk zijn en in goede banen leiden.

De ondersteuningsbehoeften welke onderscheiden werden, zijn onderverdeeld in de volgende domeinen: klassenmanagement, instructie en interactie.

Leerkrachten	Klassenmanagement	Instructie	Interactie
Leerkracht A	Rustige plek Dagritmekaarten op het bord Koptelefoon Structuur, Voorspelbaarheid Timetimer	Extra instructie	Begeleiding bij het opstarten van de taak
Leerkracht B	Structuur	Leerling is geen andere afspraken nodig	Gesprekken één op één Begeleiding bij sociale contacten
Leerkracht C	Dagritme kaarten op het bord Duidelijkheid	Zelfde instructie als rest van de groep	Vanuit mijn gevoel. Ik doe zo als ik denk dat het goed is
Leerkracht D	Vaste plek in de groep Timetimer Pictogrammen Teacch mandjes	Extra instructie	Zo consequent mogelijk
Leerkracht E	Vaste plek in de groep Dag/week taken Dagritme kaarten op het bord Structuur	Korte opdrachten	Positivo's uitdelen Extra aandacht Voorbereiding op veranderingen

4.3.2 Hoe sluiten de leerkrachten op de Morgenster aan op de behoeften van de leerling met ASS.

Om aan de ondersteuningsbehoeften te voldoen ervaren de leerkrachten niet echt als een probleem.

Er wordt aangegeven dat het afhankelijk is van het aantal leerlingen met ASS in de groep en in welke mate ASS aanwezig is (internaliserend of externaliserend). Eén leerkracht geeft aan dat zij niet aan de ondersteuningsbehoeften kan voldoen. Het kind gaat uit de klas en zij zegt: “Dit is ook nodig”. Leerkrachten geven allemaal aan dat zij behoefte hebben aan extra hulp. Onderwijsassistenten, Ambulante begeleiders, Intern Begeleiders en ouders worden genoemd. Hieronder een overzicht van de antwoorden welke gegeven werden in het interview.

Leerkracht A : In sommige groepen wel, in sommige groepen niet genoeg voor mijn eigen gevoel. Heb dan het gevoel dat goed les geven soms erg moeilijk is. Vooral als er veel kinderen zijn met deze problemen. Veel praten kan helpen.

Leerkracht B : Niet helemaal, de leerling gaat uit de klas wat nodig is.

Leerkracht C : Ja op dit moment wel sluit ik wel aan, het is afhankelijk van het kind.

Leerkracht D : Duidelijkheid bieden als leerkracht gaat goed. Ik heb weinig ervaring met leerlingen met autisme. Ik heb het gevoel dat het met deze leerling goed gaat maar er zullen vast ideeën zijn die voor hem het onderwijs beter maken.

Leerkracht E : Tot op zeker hoogte. Het hangt af van het aantal leerlingen met ASS in de groep aanwezig zijn en in welke mate deze leerlingen ASS hebben.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt er een antwoord gegeven op de praktijkvraag en onderzoeksvragen van dit praktijkonderzoek.

Conclusie praktijkvraag

In de praktijkvraag wordt afgevraagd welk efficiënt leerkrachtgedrag nodig is, op de Morgenster, voor leerlingen met een diagnose en/of symptomen van ASS om aan de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen te voldoen, zodat zij zich een adequate (leer)houding ontwikkelen.

Het is van groot belang dat de leerling met ASS geaccepteerd wordt en zich geaccepteerd voelt als persoon. Door verwachtingen aan te passen ontstaat ruimte voor een normale, gezonde ontwikkeling van deze leerlingen. Door omgeving te structureren en voorspelbaar te maken, gaat de leerling met ASS beter functioneren. Er kan ruimte ontstaan voor het aanleren van nieuwe competenties wanneer storende verschijnselen (conflicten, teruggetrokken gedrag) verminderen. Deze nieuwe competenties zijn cognitieve en sociale vaardigheden

Uit het onderzoek kwam naar voren dat een efficiënte leerkracht veiligheid, structuur, voorspelbaarheid (duidelijkheid), positieve feedback, herhaling en visualisatie aanbiedt aan leerlingen met ASS. De ondersteuningsbehoeften welke genoemd worden, zijn: taakgedrag (teacch en opstarten van een taak), begeleiding bij sociale contacten, structuur (dagritmekaarten, dagtaak, weektaak, visualisatie), reële oefensituaties aanbieden (korte opdrachten, extra instructie/opdrachten), veilige rustige omgeving (vaste, rustige plek), voorkomen van stress/angst (voorbereiding op veranderingen) en zelfvertrouwen en vertrouwen (extra en positieve aandacht). Daarnaast is kennis nodig.

Leerkrachten moeten begrijpen wat autisme inhoudt en zij moeten leren hoe zij moeten omgaan met deze leerlingen. Concreet is een efficiënte leerkracht voor leerlingen met ASS, iemand die een veilige, gestructureerde en voorspelbare leeromgeving aanbiedt. De efficiënte leerkracht is duidelijk in instructie en geeft veel positieve feedback. Een leerkracht welke weet wat autisme is en de leerling begrijpt. De efficiënte leerkracht biedt reële oefensituaties aan en bereid de leerling met ASS voor op veranderingen (één op één gesprek). Door het vertonen van dit leerkrachtgedrag kan de leerkracht op de Morgenster voldoen aan de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS, zodat deze leerling een adequate leerhouding kan ontwikkelen. De leerkracht zal een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling en aanpassing van de leerling met ASS.

5.1 Conclusies per onderzoeksvraag

5.1.1 Conclusie onderzoeksvraag één

In onderzoeksvraag één werd de vraag gesteld wat efficiënt leerkrachtgedrag is. Uit het onderzoek is gebleken dat een efficiënte leerkracht korte instructie geeft, veel interactie, goed orde kan houden, voldoende aandacht geeft, inoefent en feedback geeft op taak, proces, persoon en zelfregulatie.

In het domein instructie betekent efficiënt leerkrachtgedrag korte instructie en extra instructie waar nodig, liefst 10 minuten. Een efficiënte leerkracht leert strategieën aan en daagt de leerlingen uit om deze te delen (Hattie, 2003). De visuele ondersteuning valt op binnen het domein instructie. De vraag betreft moeilijke opgaven voordoen op het bord. Onderzoeker vindt dat door een visuele ondersteuning de leerstof voor de leerling verduidelijkt en gepresenteerd wordt zodat de motivatie kan stijgen en het zelfvertrouwen kan verbeteren. Er ontstaat een betere begripsvorming zodat de leerling de informatie

beter zelfstandig kan toepassen. Op dit onderdeel is ook een overstemming bij de leerkrachten en ouders.

Efficiënt leerkrachtgedrag in het domein interactie betekent: vragen stellen om de voorkennis aan te spreken en doorvragen om het probleem helder te krijgen (Hattie, 2003). Het viel op dat de leerkrachten en ouders hoog scoorden bij het onderwerp discussiëren. Door te discussiëren ontstaat veel interactie en leerlingen leren luisteren naar elkaar. Ook leren ze gedachten onder woorden brengen welke zij kunnen delen met hun medeleerlingen. Het uitnodigen van een mening vertellen (discussiëren) is één van de voorwaarden van metacommunicatie welke van invloed is op de kwaliteit van een gesprek met de leerling(en) (Delfos, 2001). Veel afwisseling waardoor er variatie optreedt in de lessen eventueel gecombineerd met het samenwerken. Bij de leerlingen was niet echt een significant verschil tussen samenwerken en zelfstandig werken. Bij leerkrachten en ouders is dit wel terug te vinden. Het samenwerken leverde een hoge score dan het zelfstandig werken. Ouders vinden dat leerlingen van elkaar en met elkaar leren wat een toegevoegde waarde geeft voor de toekomst.

Uit de enquête bleek dat er hoog gescoord werd op orde houden in de groep. Een heldere structuur met grenzen en regels aanbieden in de klas is van belang voor leerlingen om tot leren te komen. Dit is tevens een verantwoordelijkheid van de leerling zelf.

Affectie heeft ieder (individueel) kind nodig. Door een compliment te krijgen, groeit het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerling. De relatie tussen de leerkracht en leerling wordt versterkt waardoor de leerling in staat gesteld wordt zijn ontwikkelingsopgaven te realiseren. Deze positieve grondhouding heeft invloed op alle leerlingen.

Bij het domein oefenen valt opnieuw de visuele ondersteuning op. De visuele ondersteuning moet wel doelgericht zijn. De scores bij het huiswerk zijn ambivalent (tegenstrijdig). Leerlingen geven aan dat zij dit minder vinden dan de ouders. Door op de basisschool leren omgaan met huiswerk heeft de leerling in het voortgezet onderwijs er profijt van vinden ouders.

Efficiënt leerkrachtgedrag betekent feedback geven op taak, proces, persoon en zelfregulatie (Hattie, 2003). Niet ten koste van het zelfvertrouwen van de leerling. Controle moet regelmatig maar niet voortdurend vinden de leerlingen. De leerling wil graag vertrouwen voelen. Dit vormt het zelfbeeld van de leerling. Een efficiënte leerkracht is in staat relevante informatie te onderscheiden van irrelevante informatie zodat zij betere feedback kunnen geven. Een efficiënte leerkracht (h)erkent zijn of haar leerling.

5.1.2 Conclusie onderzoeksvraag twee

Met onderzoeksvraag twee wordt zich afgevraagd wat efficiënt leerkrachtgedrag voor leerlingen met ASS is. Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat een efficiënte leerkracht veiligheid, structuur, duidelijkheid, positieve feedback, herhaling van het aangeboden en visualisatie aanbiedt. Bij het screenen van de enquête kwam naar voren dat een efficiënte leerkracht goed orde kan houden (veiligheid), korte instructie geeft (structuur, voorspelbaarheid, duidelijkheid), voldoende aandacht geeft (positieve feedback), inoefent (herhaling) en feedback geeft op taak, proces, persoon en zelfregulatie.

In het domein instructie is een efficiënte leerkracht iemand die een stappenplan aanleert voor problemen waar kinderen (met ASS) tegen aan kunnen lopen. Door deze concrete communicatie worden abstracte begrippen als ruimte, tijd en sociale regels concreet gemaakt (Vermeulen & Degrieck, 2006). Op deze manier worden vragen als: “hoe doe ik iets” verduidelijkt.

Over de interactie was discrepantie aanwezig. Het viel vooral op bij het discussiëren in de groep (4.2 en bijlage 4). Ouders van deze leerlingen vinden dat hun kinderen efficiënter leren en leerkrachten vinden van niet. De meningen bij de leerlingen is verdeeld. Door in discussie (eigen mening) te gaan met leerlingen met ASS worden sociale vaardigheden geoefend en expliciet aan de orde gesteld. Dit is van belang omdat leerlingen met ASS een tekortkoming hebben in de sociale interactie. De discrepantie is ook aanwezig bij het samenwerken van leerlingen met ASS. De ouders van deze kinderen vinden het samenwerken belangrijker dan de leerkrachten. Opnieuw heeft dit te maken met de sociale interactie. Door het samenwerken wordt de leerling sterker en weerbaarder gemaakt. Leerlingen met ASS vinden orde in de groep belangrijk. Structuur en duidelijkheid zijn goed voor leerlingen met ASS maar schaadt andere leerlingen niet. Wat goed is voor een leerling met ASS is goed voor een andere leerling.

Leerlingen met ASS hebben complimenten nodig. Dit is mogelijk in de vorm van een beloningssysteem. Deze positiviteit zorgt voor betere leerresultaten. Door leerlingen positief te bejegenen en niet de domineren ontstaat een positieve relatie (Van der Ploeg, 1997). Een beloning doet goed bij een leerling welke weer van positieve invloed is op de gehele groep.

Leerlingen met ASS willen niet altijd gecontroleerd worden. Door minder controle vergroot de zelfsturing en zelfsturing vergroot de autonomie van de leerling.

5.1.3 Conclusie onderzoeksvraag drie

Voor het laatste deel van dit onderzoek heeft de onderzoeker zich de vraag gesteld wat de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS zijn. Bij ondersteuningsbehoeften gaat het vooral om de sociale en persoonlijke ontwikkeling. Om deze ontwikkeling te bewerkstelligen moeten sociale vaardigheden (interactie) aangeleerd worden in een veilig en voorspelbaar klimaat (klassenmanagement). Daarnaast kunnen oefensituatie aangeboden worden (instructie). Concreet worden de volgende ondersteuningsbehoeften genoemd:

Klassenmanagement

- aanbieden van een rustige, vaste plek
- structuur door middel van dagritmekaarten, dag- en/of weektaak
- visualisatie door middel van pictogrammen
- taakgedrag door middel van teacch mandjes (TEACCH)

Instructie

- korte opdrachten
- extra opdrachten en/of instructie

Interactie

- begeleiding bij het opstarten van een taak
- begeleiding bij sociale contacten
- extra en positieve aandacht
- voorbereiding op veranderingen
- gesprekken één op één.

Dagritme kaarten zijn nodig om structuur en voorspelbaarheid te laten ontstaan. Veranderingen voorbereiden en bespreken, bevordert de voorspelbaarheid. Instructie kan aangevuld worden met extra

instructie en begeleid de leerling bij de opstart van de taak. Een individuele, vaste plek geven om prikkels zoveel mogelijk te vermijden. Leerstof en gewenst gedrag visualiseren door middel van pictogrammen. Door deze ondersteuningsbehoeften te realiseren kan er een vorm van competentiebeleving en vanzelfsprekendheid ontstaan bij de leerling zodat de leerling goed kan gaan functioneren (Van Doorn & Stavenga, 2001).

Het onderzoek laat zien dat de leerkrachten positief staan ten opzichte van de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. Zij geven aan dat zij het niet echt als een probleem ervaren om aan de ondersteuningsbehoeften te voldoen. De aanwezigheid van deze leerlingen is niet echt storend voor de andere leerlingen. De externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen met ASS wordt wel als storend ervaren. Extra hulp wordt als prettig ervaren en op prijs gesteld.

Om aan te sluiten op de behoeften van de leerling met ASS is kennis over ASS nodig. De leerkrachten bezitten deze kennis niet optimaal (zie bijlage 11). Er wordt aangegeven dat extra hulp van externen of internen nodig is. Er wordt ook aangegeven dat het afhankelijk van het kind is en van de stoornis welke het kind heeft. Leerlingen met ASS moeten als persoon gezien worden en de verwachtingen naar deze leerlingen toe moeten aangepast worden (Van Doorn & Stavenga, 2001). Het is de taak van het hele team om bewust te zijn welk efficiënt leerkrachtgedrag nodig is zodat aan de behoeften van deze leerlingen voldaan kan worden.

5.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan aan de hand van resultaten van het onderzoek zodat deze aanbevelingen toegepast kunnen worden in de huidige praktijk. Daarnaast wordt vervolgonderzoek beschreven.

5.2.1 Praktijk

Uit het onderzoek kwam naar voren dat een efficiënte leerkracht voor ASS leerlingen veiligheid, structuur, voorspelbaarheid, duidelijkheid, herhaling en feedback (op taak, proces, persoon en zelfregulatie) geeft. Op basis van deze resultaten wil de onderzoeker de volgende aanbevelingen doen:

- Leerkrachten doen er goed aan structuur, veiligheid, voorspelbaarheid en orde in hun groep te blijven handhaven, een goed klassenmanagement is van groot belang. Structuur is belangrijk voor alle leerlingen zo ook voor leerlingen met ASS.
- Duidelijkheid is van groot belang voor leerlingen met ASS. Een duidelijke korte uitleg werkt effectiever dan een lange “speech”. Leg uit wat belangrijk is, waarvoor het gedaan moet worden en maak moeilijke opgaven visueel. Hierdoor ontstaat helderheid bij leerlingen en weten zij wat er verwacht wordt van hen. Laat directe instructie consequent terugkomen in de les.
- Zorg dat leerlingen tijd krijgen om te oefenen en te herhalen. Hierdoor ontstaat gewenning waardoor vaardigheden aangeleerd worden.
- Zorg voor genoeg afwisseling in de lessen maar bereid leerlingen met ASS hierop voor. Sluit aan op hun belevingswereld. Doe dit eventueel met behulp van visualisatie. Daarnaast is visualisatie in de vorm van ICT ook goed in te zetten als ondersteuning voor de lesstof. Zorg dat het doel van het gebruik duidelijk is en blijft.
- Zorg dat de les goed voorbereid is. Stem de les af op de groep maar ook op de individuele leerling. Zorg op de hoogte te zijn van de individuele ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS zodat

er aangesloten wordt bij de mogelijkheden van deze leerling (competentiebehoefte). Deze leerlingen verwerken de binnengekomen informatie fragmentarisch. Geef deze leerlingen de tijd om de informatie te kunnen verwerken.

- Goede interactie en acceptatie zijn essentieel. Stel vragen en zet een discussie op gang. Laat dit een vast onderdeel worden van de les.
- Zet coöperatieve werkvormen in. Deze werkvormen hebben een positief effect op de samenwerkingsvaardigheden. Op deze manier worden deze vaardigheden gestimuleerd wat ten goede komt van de sociale vaardigheden.
- Zorg voor een positieve attitude. Positiviteit levert meer op dan negativiteit. Zeker voor leerlingen met ASS. Zij krijgen meer vertrouwen in anderen en het helpt hen zelfvertrouwen op te bouwen. Geef voldoende positieve individuele feedback. Toon interesse. Door te begrijpen wat er in het hoofd van de leerling omgaat, kan er ingegrepen worden voordat het misgaat.
- Stuur leerlingen met ASS niet te snel uit de groep. Indien toch nodig, niet te lang. De leerling moet weten waarom hij de groep uitgestuurd is en wanneer hij weer rustig terug mag komen.
- Keur alleen het gedrag van de leerling af. Bespreek met de leerling (alleen) waarom hij dit gedrag vertoont en wat voor gevolgen het gedrag heeft voor hem. Maak afspraken met de leerling hierover. Het zelfrespect van de leerling moet overeind blijven.
- Onthoud: HET IS GEEN ONWIL, HET IS ONMACHT.

5.2.2 Vervolgonderzoek

Uit het onderzoek is gebleken dat de onderzoeksgroep vindt dat er efficiënte leerkrachten op de onderzoeksschool werken. Zowel voor de gewone leerlingen als voor de leerlingen met ASS. Volgens onderzoeker kan aan het efficiënt leerkrachtgedrag nog wel wat geschaafd worden. Leerkrachten kunnen bijgeschoold worden in de kennis over autisme. Deze kennis is van jaren terug of in zijn geheel niet aanwezig. Daarnaast moeten de leerkrachten zich meer verdiepen in de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen en de leerling meer accepteren om wie hij is. Het is belangrijk dat de leerling leert om te gaan met zijn stoornis en de leerkracht is degene die hem daarbij kan helpen. De leerkracht moet niet willen dat het kind zich aanpast aan de leerkracht maar de leerkracht moet zich aanpassen aan het kind. Zodat er efficiënt met deze leerlingen om gegaan kan worden. Ook moet er meer consequentie in het gedrag van de leerkracht komen en het liefst schoolbreed. Als deze consequentie doorgevoerd wordt, zal een leerling met ASS optimaal onderwezen kunnen worden en zullen deze leerlingen een adequate leerhouding kunnen ontwikkelen in hun basisschoolcarrière.

Literatuur

- Attwood, T. (2001). *Het syndroom van Asperger, een gids voor ouders en hulpverleners*. Amersfoort: Wilco.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Baltussen, M., Clijssen, A., & Leenders, Y. (2003). *Landelijk Netwerk Autisme. Leerlingen met autisme in de klas, een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Utrecht: LNA.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van. (2004). Zestig jaar autisme. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde* 148, 21, 1024-1030.
- Bruin, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs*. Utrecht: Cinop.
- Dam, G. ten, & Vermunt, J.D.H.M. (2003). In: Verloop, N. & Lowijck, J. (red.) (2009). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Delfos M.F. (2001). *Luister je wel naar mij*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Delfos, M. F. (2002). Autisme: Het socioschema als verklaringsmodel. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen: competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut.
- Didden, R. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Doorn, E.C. van & Stavenga, A.M. (2001). Speciale onderwijsbehoeften van een normaal begaafd kind met een autistische spectrumstoornis. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 209-221.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerling-gegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek: zesde meting 2004-2005*. Nijmegen: ITS.
- Frith, U. (2003). *Autisme verklaringen van het raadsel*. Berchem: EPO.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Australian Council for Educational Research*. Auckland: University.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2007- 2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jong, E.M.C. de, Kolthof, H., & Spreij, L.C. (1999). *Visie, een peiler van zorg. Onderzoek naar de relatie tussen onderwijsvisie en de kwaliteit van zorg in de basisschool*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor?* Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar, op het vakgebied van de Didactiek voor het opleiden van leraren.

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

Lowyck, J. & Terwel, J. (2003). In: Verloop, N. & Lowijck, J. (red.) (2009). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Meijer, C.J.W. (Ed.) (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Vierde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nelen, M. (2003). En hoe zit het met de leraar zelf? In: Integrale leerling-zorg in het voortgezet onderwijs. *Cahiers Speciale Onderwijszorg*, 6, 55-67. Apeldoorn: Garant.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Peeters, T. (2001). *Autisme van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen/Baarn: Hadewijch

Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemiscaat.

Serra, M. (2002). *Verwerking van sociale informatie bij kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen: theorieën en modellen*. Dth, 22.

Simons, P.R.J. (1999). *Krachtige leeromgevingen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm.

Stevens, L.M. (2003). Zin in leren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 42, 110-126.

Ven, van de H. & Verhoeven, L. (2002). *Interventie bij beginnende leesproblemen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Vermeulen, P. & Degrieck, S. (2006). *Mijn kind heeft autisme*. Tielt: Lannoo, nv.

Visser, Y. (1998). *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Geraadpleegde websites:

Attwood, T. (2000). *Should children with an Autistic Spectrum Disorder be exempted from doing homework?* Geraadpleegd 13 juni 2011, via: <http://www.child-autism-parent-cafe.com/homework.html>

Born, J. van (2006). *Zorg in de klas. Leerlingenzorg met oog en hart voor verschillen*. In: Redax geraadpleegd 7 april 2011 via:
http://www.edux.nl/site_files/uploads/nieuwsbrieven/Zorg%20in%20de%20klas.pdf

Kuijs, T. (2005). *Over ontwikkelingsbehoeften*. Geraadpleegd 5 april 2011 via:
<http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/1989147A-EC7B-4F80-9349-8A083C37E9CF/0/overontwikkelingsbehoefte.pdf>

The National Autistic Society (2010). *Behaviour and Discipline in Schools*. Geraadpleegd 1 december 2010 via:
<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmeduc/writev/behaviour/we65.htm>

Onderwijs maak je samen, (2011). Geraadpleegd 2 juni via:
<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-effectief-leren/>

Simons, P.R.J. (2000). *Competenties verwerven met en zonder instructie*. Geraadpleegd 7 mei via:
<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-184843/5722.pdf>

Bijlage 1

Onderstaande regels zijn overgenomen uit het BAS reglement van de onderzoeksschool.

Verkeerslicht:

Tijdens het zelfstandig werken wordt het verkeerslicht consequent gehanteerd:

Rood : het is stil in de klas (leerkracht niet beschikbaar), geen overleg met anderen

Oranje : je mag fluisterend overleggen met iemand van je tafelgroep (leerkracht niet beschikbaar)

Groen : de leerkracht is beschikbaar, je kunt vragen stellen, volgens het dobbelsteen systeem.

In de groepen één en twee worden alleen de kleuren oranje en groen gebruikt.

Kleuters kunnen erg moeilijk 'dood'stil te werken.

Instructietafel:

In alle groepen is een instructietafel aanwezig waar één of meer kinderen instructie kunnen krijgen van de leerkracht. Indien niet haalbaar, kan het bureau van de leerkracht als instructietafel dienen.

Dobbelsteen

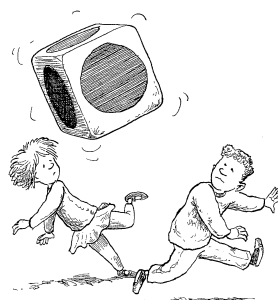
Tekens welke voor de dobbelsteen zijn gekozen:

Rood : Ik wil even niet gestoord worden.

Groen : Ik wil wel hulp geven in mijn groepje

? Ik heb een vraag (voor de leerkracht)

! Nog niet in gebruik



Toelichting op het lopen van rondes.

Sta bij elk kind even stil; maak zo mogelijk oogcontact.

Eerste affectief insteken en daarna over het werk praten.

Probeer mogelijke problemen te voorzien en bespreekbaar te maken.

Sluit het gesprek af met een bemoediging of met lichaamstaal.

Instructie:

Belangrijk in het kader van voorspelbaarheid is de instructie niet langer dan 10 minuten te laten duren (uitzonderingen daargelaten!). De instructietafel is er voor de kinderen welke verlengde instructietijd nodig is.

Startronde:

Leerlingen die startproblemen hebben op gang helpen (goede bladzijde, andere pen, zeer korte aanwijzing). Geen uitgebreide hulp geven anders gaat het aspect van voorspelbaarheid meteen verloren! De startronde verloopt volgens een vaste route. Geen vinger-opsteek-tijdperk meer.

Hulp aan de instructietafel:

Bij voorkeur niet langer dan 10 minuten. Dit moet voor leerlingen voorspelbaar zijn; blijf je langere tijd aan de instructietafel zitten dan kan het onrust veroorzaken in de klas. Leerlingen kunnen zich gaan afvragen: “wanneer komt hij/zij nou nog een keer”?

Hoewel het de voorkeur verdient dat de eerste keer na, bijvoorbeeld de rekeninstructie alleen de kinderen met hulpvragen over rekenen worden geholpen, is het natuurlijk in theorie mogelijk (als er geen specifieke rekenvragen zijn) een groepje kinderen met bijvoorbeeld een specifieke “taalvraag” aan de instructietafel uit te nodigen.

Hulpronde(s):

In deze ronde kunnen kinderen worden geholpen met kleine overzichtelijke probleempjes. Net als de startronde verloopt deze volgens dezelfde route. De hulpronde wordt inhoudelijk versterkt doordat leerlingen die hulp nodig hebben, dit met een teken op hun tafel te kennen geven.



Bijlage 2.

In deze bijlage worden de regels beperkt beschreven welke van belang zijn voor het onderzoek. De regels welke betrekking hebben op de leerkracht zijn weggelaten. De regels zijn overgenomen uit het BAS reglement van de onderzoeksschool.

Algemene schoolregels:

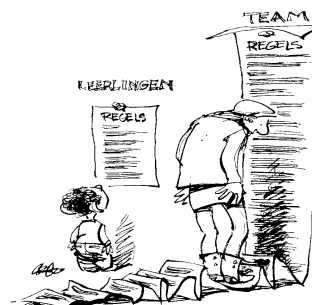
Dit zijn de basisregels die het vertrekpunt zijn van de overige regels.

We gaan vriendelijk en respectvol met elkaar om.

Behandel een ander zoals je zelf behandeld wilt worden.

We zorgen samen voor een veilige, rustige en nette school.

We zijn zuinig op onze spullen en die van anderen.



Klassen- en pleinregels:

Deze regels geven aan welk gedrag gewenst is. Het is de verbijzondering van algemene schoolregels in uiteenlopende situaties.

Leerkracht groep 1 t/m 8

- Eindsignaal is beginsignaal
- Pleinwacht straft en handelt het verder af met de leerling(en); groepsleerkracht in kennis stellen
- Gebruik 'stopmethode'
- Leerling alleen bij ernstige situaties naar binnen sturen
- Regels voor bijzondere situaties (regen, sneeuw), worden op dat moment ingesteld
- Als leerlingen binnen blijven vanwege het weer, houdt de groepsleerkracht toezicht in school
- Dagelijks beginnen en eindigen met gebed of 'speciaal' lied
- Straf verantwoord; laat leerling niet te lang in de hal zitten

Naar school

Leerling

- Leerlingen mogen niet met gevaarlijke of scherpe voorwerpen spelen; ook niet met vuur
- Niet fietsen op plein; in de schoolgids staat wie op de fiets mag komen
- Fiets in 2^e deel fietsenhok
- 's Middags niet voor 13.⁰⁰ uur naar school

Binnen komen

- Alleen eerder naar binnen als de eigen leerkrachten je binnen laten
- Leerkrachten 10 minuten voor begin schooltijd naar hun lokaal
- Om 8.³⁰ uur / 13.¹⁵ uur gaat tweede bel en gaat de buitendeur dicht
- Leerlingen hangen jassen/tassen op vaste plaats die jaarlijks wordt vastgesteld
- In de hal en gangen rustig lopen, rustig praten
- Geen laarzen in de klas
- Eten en drinken op de daarvoor bestemde plaats zetten

Lokaal in

- Gedraag je rustig
- Een mobiele telefoon uitzetten en in overleg met de leerkrachten ergens neerleggen; geen gebruik in school en/of op het schoolplein (bij gebruik innemen en ouders inlichten voor teruggave)
- Afhankelijk van de klassenregels rustig praten/op je eigen plek gaan zitten/beginnen met werken

Materiaal

- Potlood slijpen: groep 3 t/m 8
- Vullingen pakken: groep 5 t/m 8
- Nieuwe schriften: groep 4 t/m 8; naam met potlood binnenin

Pauze

Leerling

- Eten en drinken:
- groep 3 en 4: de leerlingen eten in het lokaal op hun plek
- groep 5 t/m 8: vlak voor de pauze eten/drinken pakken en opeten in het lokaal
- Leerlingen blijven op het plein
- Pleinwacht vragen om naar toilet te mogen in school
- Voetballen alleen met kleine bal
- Leerlingen groep 8 mogen bij goed weer naar Stinspark waar pleinwacht aanwezig is
- Afval in de afvalbakken.

Verlaten lokaal

Leerling

- Hal is geen speelplaats, dus rustig lopen en geen spelletjes, bijvoorbeeld tikkertje doen

Toilet

Leerling

- Zelfstandig gaan, maar tijdens de instructie vragen
- Gebruikmaken van ketting, teken of iets dergelijks
- Eén jongen en één meisje tegelijk naar het toilet

Verjaardag

Leerling

- Jarige wordt door de groep toegezongen waarna hij/zij trakteert
- Jarige krijgt een grote kaart, waarop de leerkrachten hun naam/handtekening zetten + sticker
- Klassen 'rond':

10 minuten voor ochtendpauze met 2 mede leerlingen: alleen in hun 'eigen' hal, de directeur en Conciërge. Jarige mag broertje(s) en/of zusje(s) in andere groep trakteren

- Traktatie naar keuze (geen kauwgom), zorg voor één snoepmoment in de morgen

Lokaal

Leerling

- Geen laarzen in de klas
- Geen plakplaatjes / stickers op stoelen of tafels door leerlingen
- Niet wippen op je stoel.
- 1 x per week vak opruimen
- Gebruik etui, geen pennenstandaard
- Meldt beschadigingen
- Niet aan ramen/verwarming komen
- Klassendienst:
- ieder groep heeft een klassendienst
- klassendienst wisselt de per week; in groep 1/2 twee kinderen per dag of dagdeel
- taken zijn voornamelijk huishoudelijk en staan in klassenmap

Gevonden voorwerpen:

- inleveren bij de conciërge (in de daarvoor bestemde doos)
- om 11.⁴⁵ uur kan er onder leiding van de conciërge gekeken worden

Grote hal:

- hal wordt gebruikt als werkplek, probeer er zo stil mogelijk te werken
- (groepjes) leerlingen zonder toezicht, kunnen bij storend gedrag door elke andere leerkracht tot de orde worden geroepen; eventueel melden bij de eigen leerkracht
- stoelen/krukken dienen op goede plaats te worden teruggezet
- computergebruik volgens rooster
- computers na gebruik afsluiten, koptelefoons op de haakjes hangen
- hal na het gebruik opruimen en netjes achterlaten

Huiswerk:

- beperk het tot een minimum, parallelklassen maken afspraken over dezelfde hoeveelheid

Routines:

Routines zijn terugkerende gebeurtenissen of situaties die steeds volgens een vast patroon verlopen. Veel regels zijn routines geworden. Dat is nodig om activiteiten vlot te laten verlopen.

Er wordt van uit gegaan dat regels stellen een effectieve en eenduidige handhaving impliceert. Door handhaving van deze schoolregels wil de werkplek van onderzoeker proberen leerlingen zelf verantwoordelijkheid te laten dragen voor hun gedrag.

Bijlage 3

Ingevuld enquêteformulier ouders.

Op basis van de onderstaande data van bijlagen 3 tot en met 10 zijn de grafieken in het hoofdstuk onderzoeksresultaten samengesteld (hoofdstuk vier). In bijlage 3 en 4 zijn de resultaten van 61 ouders verwerkt. 6 Ouders hebben een kind met een diagnose en/of symptomen van ASS.

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht					
...					
1. veel feedback geeft.	34	14	6	1	
2. directe instructie geeft. Door het geven van deze instructie kan er omgegaan worden met verschillen tussen leerlingen.	34	17	2	1	1
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.	12	32	5	4	2
4. gebruik laat maken van de computer.	15	32	4	1	3
5. beeldmateriaal in de les gebruikt.	37	16	1		1
6. discussieert met de groep.	24	21	4	5	1
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen. De leerling bepaalt zelf wat hij/zij leert tijdens de les.	2	9	5	23	16
8. de leerlingen een stappenplan aanleert zodat hij/zij leert hoe hij/zij een probleem aanpakt.	32	20	3		
9. veel vragen aan de leerling stelt.	17	20	6	9	3
10. aan leerlingen stap voor stap uitlegt wat zij moeten doen in een les.	16	12	7	15	5
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken.	10	18	9	12	6
12. de leerlingen veel laat oefenen.	30	20	2	2	1

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht ...					
13. de leerlingen veel persoonlijke aandacht geeft.	21	25	5	3	1
14. de leerlingen controleert of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.	19	23	7	5	1
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken.	18	24	9	2	2
16. uitlegt wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.	30	19	6		
17. extra individuele instructie geeft.	23	19	8	4	1
18. orde heeft tijdens de les.	41	10	3	1	
19. huiswerk mee naar huis geeft.	10	19	11	10	5
20. extra instructie geeft aan groepjes leerlingen.	14	25	10	3	3
21. voor afwisseling in de lessen zorgt.	33	14	5	2	1
22. de uitleg kort laat duren.	23	17	12	3	
23. moeilijke opgaven voordoet op het bord.	29	13	8	5	
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.	10	27	12	4	2
25. zorgt voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.	8	15	10	18	4
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	13	19	21	1	1
27. metacognitieve vaardigheden stimuleert door veel opdrachten te geven.	4	15	26	8	2

Bijlage 4

Inge vulde enquête van ouders met een kind met symptomen en/of een diagnose van ASS.

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënter als de leerkracht...					
1. veel feedback geeft.	4	1			1
2. directe instructie geeft. Door het geven van deze instructie kan er omgegaan worden met verschillen tussen leerlingen.	3	2	1		
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.	2	4			
4. gebruik laat maken van de computer.	3	3			
5. beeldmateriaal in de les gebruikt.	4	2			
6. discussieert met de groep.	2	4			
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen. De leerling bepaalt zelf wat hij/zij leert tijdens de les.		2		2	1
8. de leerlingen een stappenplan aanleert zodat hij/zij leert hoe hij/zij een probleem aanpakt.	4	1		1	
9. veel vragen aan de leerling stelt.	1	3	1	1	
10. aan leerlingen stap voor stap uitlegt wat zij moeten doen in een les.	3	3			
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken.	1	3			2
12. de leerlingen veel laat oefenen.	5	1			

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënter als de leerkracht ...					
13. de leerlingen veel persoonlijke aandacht geeft.	4	2			
14. de leerlingen controleert of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.	3	3			
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken.	2	2	2		
16. uitlegt wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.	4	2			
17. extra individuele instructie geeft.	4	2			
18. orde heeft tijdens de les.	5	1			
19. huiswerk mee naar huis geeft.		2	1	3	
20. extra instructie geeft aan groepjes leerlingen.	2	4			
21. voor afwisseling in de lessen zorgt.	4	2			
22. de uitleg kort laat duren.	3	2	1		
23. moeilijke opgaven voordoet op het bord.	4	1	1		
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.	2	4			
25. zorgt voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.		1	1	3	1
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	3	2	1		
27. metacognitieve vaardigheden stimuleert door veel opdrachten te geven.	1	2	3		

Bijlage 5

In bijlage 5 en 6 zijn de resultaten van 14 leerkrachten weergegeven. Aan de leerkrachten zijn vragen gesteld over efficiënt leerkrachtgedrag voor “gewone” leerlingen en voor leerlingen met symptomen en/of diagnose van ASS.

Onderstaande enquête gaat over u als efficiënte leerkracht voor leerlingen met ASS. Wat moet u als leerkracht doen zodat deze leerlingen zo goed mogelijk kunnen leren? Leren leerlingen beter als u veel uitleg geeft of leren zij beter als ze veel zelf moeten uitzoeken? Is een ICT omgeving nodig om beter te leren? Vul elke vraag in en sla er geen één over. Als u overtuigd voor bent, kruist u **Ja** aan en als u overtuigd tegen bent, kruist u **Nee** aan. Als u een lichte voorkeur hebt, kruist u ja aan en als u een lichte tegen hebt, kruist u nee aan. Als u geen mening hebt, kruist u het vraagteken aan.

Naam :

Groep :

Functie:

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënt als ik ...					
1. veel feedback geef.	10	3		1	
2. directe instructie geef.	10	4			
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.	10	4			
4. gebruik laat maken van de computer.	9	5			
5. beeldmateriaal in de les gebruik.	12	1	1		
6. discussieer met de groep.	6	7	1		
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen.	3	5	3	2	1
8. de leerlingen een stappenplan aanleer.	4	7	2		1
9. veel vragen stel.	6	6		1	1
10. aan leerlingen stap voor stap uitleg wat zij moeten doen in een les.	2	7	1		4
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken.	5	5	2		2
12. veel laat inoefenen.	5	9			
13. veel persoonlijke aandacht geef.	6	7			1

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënt als ik ...					
14. de leerlingen controleer of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.	5	7		1	1
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken.	9	5			
16. uitleg wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.	4	9		1	
17. extra individuele instructie geef.	5	7	1		1
18. orde heb tijdens de les.	8	5	1		
19. huiswerk mee naar huis geef.		4	6	1	3
20. extra instructie geef aan groepjes leerlingen.	5	9			
21. voor afwisseling in de lessen zorg.	10	4			
22. de uitleg kort laat duren.	3	11			
23. moeilijke opgaven voordoe op het bord.	5	8		1	
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.	7	6	1		
25. zorg voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.	5	8			1
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	7	4	3		
27. metacognitieve vaardigheden stimuleer door veel opdrachten te geven.	3	5	5	1	

Bijlage 6

Resultaten van de ingevulde leerkrachtenquête voor leerlingen met ASS.

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënt als ik ...					
1. veel feedback geef.	9	3	1		
2. directe instructie geef.	10	3			
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.		2	1	6	4
4. gebruik laat maken van de computer.	7	4	1	1	
5. beeldmateriaal in de les gebruik.	11	1	1		
6. discussieer met de groep.		1	1	4	7
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen.		3	6	2	2
8. de leerlingen een stappenplan aanleer.	10	3			
9. veel vragen stel.		6	2	4	1
10. aan leerlingen stap voor stap uitleg wat zij moeten doen in een les.	6	6	1		
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken.		2	2	6	3
12. veel laat inoefenen.	8	4	1		
13. veel persoonlijke aandacht geef.	10	2	1		

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënt als ik ...					
14. de leerlingen controleer of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.	8	5			
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken.		5	2	2	4
16. uitleg wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.	7	5		1	
17. extra individuele instructie geef.	10	2	1		
18. orde heb tijdens de les.	10	3			
19. huiswerk mee naar huis geef.		2	5	2	4
20. extra instructie geef aan groepjes leerlingen.	3	4	3	2	1
21. voor afwisseling in de lessen zorg.	4	3	1	3	2
22. de uitleg kort laat duren.	10	3			
23. moeilijke opgaven voordoe op het bord.	4	7	1		1
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.		7		3	3
25. zorg voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.	2	4	3	2	2
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	3	6	2	2	
27. metacognitieve vaardigheden stimuleer door veel opdrachten te geven.		3	4	3	3

Bijlage 7

In de bijlage 7 en 8 zijn de resultaten van één ambulante begeleider weergegeven. Aan de ambulant begeleiders zijn vragen gesteld over efficiënt leerkrachtgedrag voor “gewone” leerlingen en voor leerlingen met symptomen en/of diagnose van ASS.

Onderstaande enquête gaat over efficiënt leerkracht. Wat moet de leerkracht doen zodat de leerlingen zo goed mogelijk kunnen leren? Leren leerlingen beter als er veel uitleg gegeven wordt of leren leerlingen beter als ze veel zelf moeten uitzoeken? Is een ICT omgeving nodig om beter te leren? Vul elke vraag in en sla er geen één over. Als u overtuigd voor bent, kruist u **Ja** aan en als u overtuigd tegen bent, kruist u **Nee** aan. Als u een lichte voorkeur hebt, kruist u ja aan en als u een lichte tegen hebt, kruist u nee aan. Als u geen mening hebt, kruist u het vraagteken aan.

Naam :

Functie:

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht ...					
1. veel feedback geeft.		1			
2. directe instructie geeft.			1		
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.			1		
4. gebruik laat maken van de computer.			1		
5. beeldmateriaal in de les gebruikt.		1			
6. discussieert met de groep.				1	
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen.		1			
8. de leerlingen een stappenplan aanleert.		1			
9. veel vragen stelt.			1		
10. aan leerlingen stap voor stap uitleg wat zij moeten doen in een les.			1		
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken.			1		
12. veel laat inoefenen.		1			
13. veel persoonlijke aandacht geeft.	1				
14. de leerlingen controleert of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.			1		

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen leren efficiënter als de leerkracht ...					
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken			1		
16. uitleg wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.		1			
17. extra individuele instructie geeft.			1		
18. orde heeft tijdens de les.		1			
19. huiswerk mee naar huis geeft.			1		
20. extra instructie geeft aan groepjes leerlingen.		1			
21. voor afwisseling in de lessen zorg.	1				
22. de uitleg kort laat duren.		1			
23. moeilijke opgaven voordoet op het bord.	1				
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.			1		
25. zorg voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.		1			
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	1				
27. metacognitieve vaardigheden stimuleert door veel opdrachten te geven.			1		

Bijlage 8

Resultaten van de ingevulde enquête van de ambulante begeleider voor leerlingen met ASS.

	Kies één van de mogelijkheden				
	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënter als de leerkracht ...					
1. veel feedback geeft.	1				
2. directe instructie geeft.	1				
3. de leerlingen in groepjes laat werken aan een opdracht.			1		
4. gebruik laat maken van de computer.			1		
5. beeldmateriaal in de les gebruikt.	1				
6. discussieert met de groep.			1		
7. de leerlingen hun eigen leerdoelen laat samenstellen.			1		
8. de leerlingen een stappenplan aanleert.		1			
9. veel vragen stelt.			1		
10. aan leerlingen stap voor stap uitleg wat zij moeten doen in een les.		1			
11. leerlingen veel zelf laat uitzoeken				1	
12. veel laat inoefenen.	1				
13. veel persoonlijke aandacht geeft.	1				
14. de leerlingen controleert of zij de opdrachten gemaakt hebben tijdens de les.			1		

Kies één van de mogelijkheden

	JA	ja	?	nee	NEE
Leerlingen met ASS leren efficiënter als de leerkracht ...					
15. leerlingen elkaar laat helpen door te laten samenwerken.			1		
16. uitleg wat geleerd moet worden en waarvoor het belangrijk is.		1			
17. extra individuele instructie geeft.		1			
18. orde heeft tijdens de les.		1			
19. huiswerk mee naar huis geeft.			1		
20. extra instructie geeft aan groepjes leerlingen.		1			
21. voor afwisseling in de lessen zorg.	1				
22. de uitleg kort laat duren.	1				
23. moeilijke opgaven voordoet op het bord.	1				
24. leerlingen laat samenwerken met een maatje.			1		
25. zorg voor antwoordbladen zodat de leerlingen zelf kunnen nakijken.		1			
26. leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.		1			
27. metacognitieve vaardigheden stimuleert door veel opdrachten te geven.				1	

Bijlage 9

In bijlage 9 en 10 zijn de resultaten van de leerlingen weergegeven. Aan de leerlingen zijn gesimplificeerde vragen gesteld over efficiënt leerkrachtgedrag.

Onderstaande vragen gaan over jouw manier van leren. Wat moet de juf of meester doen om jou zo goed mogelijk te laten leren? Als een juf of meester aardig is, leer je dan meer? Of leer je meer **met** of **zonder** computer? Hoe leer jij goed? Leer je beter van een juf of meester die veel uitlegt of leer je beter als je het zelf moet uitzoeken?

Denk dus bij elke vraag goed na. Past de manier die er geschreven staat wel of niet bij mijn leren. Vul alle vragen in, sla er geen over.

Als je heel zeker weet dat je vóór bent kies je voor **JA** en ben je een klein beetje vóór dan kies je ja. Als je geen mening hebt of je weet het niet, kies je voor het vraagteken. Als je heel zeker weet dat je tegen bent kies je **Nee**, ben je een klein beetje tegen dan kies je nee.

Vergeet niet je naam, je leeftijd en je groep waar je in zit op te schrijven. Zet een cirkel om jongen of meisje.

Naam:

Leeftijd:

Groep:

Jongen/Meisje

Kies één van de mogelijkheden

	Erg vóór JA	Beetje vóór ja	Weet niet ?	Beetje tegen nee	Erg tegen NEE
Ik steek veel van de les op als de juf of meester...					
1. heel veel praat tijdens de les.	8	46	11	65	41
2. mij alleen laat werken aan de opdracht.	40	63	24	23	21
3. mij in groepjes laat werken aan de opdracht.	49	51	24	40	14
4. mij computeropdrachten geeft.	61	58	27	19	6
5. beeldmateriaal (tv, digibord) in de les gebruikt.	82	46	21	14	8
6. in discussie gaat met de groep. Ik leer na te denken over mijn mening en over meningen van anderen.	29	57	44	24	17
7. mij zelf laat bepalen wat ik moet leren tijdens een les.	27	43	24	22	55
8. mij stap voor stap leert hoe ik een probleem moet oplossen.	48	47	28	26	22
9. vragen stelt over de opdrachten tijdens de les. Op deze manier blijf ik met mijn aandacht bij de les.	37	63	24	25	15

Kies één van de mogelijkheden

	Erg vóór JA	Beetje vóór ja	Weet niet ?	Beetje tegen nee	Erg tegen NEE
Ik steek veel van de les op als de juf of meester...					
10. direct vertelt of ik iets goed of fout heb gedaan.	35	61	26	30	19
11. mij stap voor stap uitlegt wat ik moet doen in een les. Ik weet dan wat de leerkracht van mij verwacht.	34	49	33	32	23
12. veel aandacht aan mij besteedt.	28	34	35	49	25
13. mij veel zelf laat uitzoeken. Als ik zelf dingen moet uitzoeken leer ik beter.	43	58	30	23	18
14. veel met mij oefent. Ik leer beter door veel te oefenen.	53	46	22	23	27
15. controleert of ik de opdrachten tijdens de les maak. Als ik niet gecontroleerd word, doe ik niets.	9	21	29	41	71
16. uitlegt wat ik moet leren.	71	51	30	10	9
17. mij de opdrachten laat uitleggen aan andere leerlingen.	19	38	42	33	39
18. mij aparte uitleg geeft. Op deze manier krijg ik de uitleg die bij mij past.	28	36	32	39	36
19. zorgt dat er orde is tijdens de les.	83	37	34	8	9
20. huiswerk aan mij mee geeft.	40	40	18	26	47
21. op het bord schrijft waar de les over gaat en waarvoor we deze les krijgen.	43	47	27	29	25
22. laat merken dat ik het kan.	76	48	29	15	3
23. korte uitleg geeft.	55	52	19	19	26
24. mij laat zien hoe ik moeilijke opdrachten moet doen.	68	58	22	14	8
25. mij laat samenwerken met een maatje.	82	43	21	15	10

Bijlage 10

Onderstaande vragen gaan over jouw manier van leren. Wat moet de juf of meester doen om jou zo goed mogelijk te laten leren? Als een juf of meester aardig is, leer je dan meer? Of leer je meer **met** of **zonder** computer? Hoe leer jij goed? Leer je beter van een juf of meester die veel uitlegt of leer je beter als je het zelf moet uitzoeken?

Denk dus bij elke vraag goed na. Past de manier die er geschreven staat wel of niet bij mijn leren. Vul alle vragen in, sla er geen over.

Als je heel zeker weet dat je vóór bent kies je voor **JA** en ben je een klein beetje vóór dan kies je ja.

Als je geen mening hebt of je weet het niet, kies je voor het vraagteken. Als je heel zeker weet dat je tegen bent kies je **Nee**, ben je een klein beetje tegen dan kies je nee.

Vergeet niet je naam, je leeftijd en je groep waar je in zit op te schrijven. Zet een cirkel om jongen of meisje.

Naam:

Leeftijd:

Groep: ASS leerlingen

Jongen/Meisje

Kies één van de mogelijkheden

	Erg vóór JA	Beetje vóór ja	Weet niet ?	Beetje tegen nee	Erg tegen NEE
Ik steek veel van de les op als de juf of meester...					
1. heel veel praat tijdens de les.	5	3	4	5	5
2. mij alleen laat werken aan de opdracht.	7	7	5	1	2
3. mij in groepjes laat werken aan de opdracht.	7	7	6		2
4. mij computeropdrachten geeft.	9	4	4	3	2
5. beeldmateriaal (tv, digibord) in de les gebruikt.	10	7	4	1	
6. in discussie gaat met de groep. Ik leer na te denken over mijn mening en over meningen van anderen.	3	6	7	3	3
7. mij zelf laat bepalen wat ik moet leren tijdens een les.	5	3	2	6	6
8. mij stap voor stap leert hoe ik een probleem moet oplossen.	7	7	6	1	2
9. vragen stelt over de opdrachten tijdens de les. Op deze manier blijf ik met mijn aandacht bij de les.	10	3	3	2	3

Kies één van de mogelijkheden

	Erg vóór JA	Beetje vóór ja	Weet niet ?	Beetje tegen nee	Erg tegen NEE
Ik steek veel van de les op als de juf of meester...					
10. direct vertelt of ik iets goed of fout heb gedaan.	7	4	4	4	3
11. mij stap voor stap uitlegt wat ik moet doen in een les. Ik weet dan wat de leerkracht van mij verwacht.	5	6	4	3	4
12. veel aandacht aan mij besteedt.	6	5	2	4	5
13. mij veel zelf laat uitzoeken. Als ik zelf dingen moet uitzoeken leer ik beter.	6	5	3	6	2
14. veel met mij oefent. Ik leer beter door veel te oefenen.	9	4	2	1	6
15. controleert of ik de opdrachten tijdens de les maak. Als ik niet gecontroleerd word, doe ik niets.	5	2	3	2	10
16. uitlegt wat ik moet leren.	10	4	3	2	3
17. mij de opdrachten laat uitleggen aan andere leerlingen.	7	4	5	1	5
18. mij aparte uitleg geeft. Op deze manier krijg ik de uitleg die bij mij past.	3	4	4	4	7
19. zorgt dat er orde is tijdens de les.	7	7	4	1	3
20. huiswerk aan mij mee geeft.	6	2	1	4	9
21. op het bord schrijft waar de les over gaat en waarvoor we deze les krijgen.	7	6	4	1	4
22. laat merken dat ik het kan.	14	2	2	1	3
23. korte uitleg geeft.	4	3	6	3	6
24. mij laat zien hoe ik moeilijke opdrachten moet doen.	6	10	2	1	3
25. mij laat samenwerken met een maatje.	14	4	1	1	2

Bijlage 11

Interview leerkracht T

Hoi, natuurlijk hoef ik me niet voor te stellen en je weet ook dat ik de Master SEN opleiding aan het volgen ben. Ik heb je al een enquête laten invullen over efficiënt leerkrachtgedrag maar ik wil graag een interview met je houden over de behoeften van een leerling met een diagnose en/of symptomen van ASS. ASS is een afkorting voor een stoornis in het autistisch spectrum. Ik wil graag inventariseren hoeveel leerlingen met deze diagnose en/of symptomen aanwezig zijn op de Morgenster. Daarnaast wil ik er achter komen of de leerkracht en/of medeleerlingen hiervan hinder ondervinden. Kan de leerkracht van de Morgenster tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met een diagnose en/of symptomen van ASS? Door dit interview wil ik een beeld krijgen of de mogelijkheid bestaat dat de leerkracht van de Morgenster aan kan sluiten op de ondersteuningsbehoeften van de leerling met deze diagnose en/of symptomen.

- Hoeveel leerlingen met kenmerken en/of diagnose van ASS heb je in je groep?

1 diagnose

1 kenmerk

- Welke specifieke stoornissen binnen het autistisch spectrum ken je?

Autistisch

PDD-NOS

- Welke kenmerken van deze stoornissen binnen het autistisch spectrum herken je?

Kunnen moeilijk tegen veranderingen

Moeite met het leggen van sociale contacten

In zichzelf gekeerd en teruggetrokken

Moeite met het inleven in een ander

- Heb je het gevoel dat de andere leerlingen binnen je groep tekort komen door de aanwezigheid van deze leerling(en)?

Nee, de leerling die autisme heeft doet gewoon mee met de groep. In de benadering van hem houd je er als leerkracht rekening mee.

- Heb je het gevoel dat je alle leerlingen binnen je groep goed kunt begeleiden, ook de leerlingen met ASS?

Nee, de leerlingen met dyslexie vragen om extra aandacht. Deze aandacht wordt zowel binnen als buiten de klas gegeven. Dit kost tijd en gaat ten koste van de anderen leerlingen.

- Wat kun je als leerkracht van deze groep wel verdragen en wat niet?

Het naar binnen gekeerde tijdens gesprekken maakt het lastig.

- Waar stoor jij je het meest aan bij leerlingen met ASS?

Ik stoor me het meest aan het:

- - niet stil kunnen zitten
- - wiebelen, draaien en friemelen van de leerling
- - overdreven veel praten en/of voor de beurt praten
- - snel afgeleid zijn
- - niet of moeilijk de instructie van jou als leerkracht opvolgen
- - rigide vastzitten aan bepaalde routines en patronen
- - verzet tegen veranderingen (een andere leerkracht voor de groep)
- - begeleiden van het aangaan van sociale contacten
- - niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen
- - niet of moeilijk kunnen wachten op zijn beurt
- X vertonen van internaliserend gedrag (naar binnen gericht gedrag)
- - vertonen van externaliserend gedrag (naar buiten gericht gedrag)

- Hoe reageer je als deze leerlingen met ASS storen?

Komt in de klas niet tot nauwelijks voor. De leerling is rustig en teruggetrokken. Wanneer ik me ergens aan stoort dan praat ik hier met de leerling over.

- Vallen alle leerlingen met (kenmerken van) ASS in de groep op? Welke wel/niet?

Ja, op sociaal gebied kunnen leerlingen moeilijk met hem contacten leggen, hem begrijpen en met hem samenwerken.

- Hoe reageren de andere leerlingen op leerlingen met (kenmerken van) ASS? Wordt er onderscheid gemaakt?

Moeite met sociale contacten leggen met hem. Weten niet dat hij autisme heeft, wordt door ouders tegengehouden om erover te praten. Klas weet van niets maar merkt wel dat hij anders is als de rest.

- Hoe begeleid je kinderen met (kenmerken van) ASS?

Gesprekken één op één. Proberen te begeleiden bij het contact leggen met anderen. Structuur binnen de klas aanbieden.

- Welke (werk) afspraken maak je met een leerling met (kenmerken van) ASS?

Denk hierbij bijvoorbeeld aan afspraken in tijd, ruimte en organisatie.

Dezelfde afspraken als met andere kinderen. Werk moet af zijn, nagekeken en verbeterd worden.

Leerling is geen andere afspraken nodig.

- Zijn de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen bekend (Pedagogisch en didactisch)?

Structuur in planning en organisatie. Rekening houden met sociale contacten naar anderen en manier van reageren.

- Kun jij aan deze ondersteuningsbehoeften voldoen binnen je groep?

Duidelijkheid bieden als leerkracht gaat goed. Ik heb weinig ervaring met leerlingen met autisme. Ik heb het gevoel dat het met hem goed gaat maar er zullen vast ideeën zijn die voor hem het onderwijs op de Morgenster beter maken.

- Wil je daarbij hulp en hoe had je deze hulp in gedachte (Intern of extern)?

Op sociaal emotioneel vlak is het goed om hem in de gaten te houden. Hij heeft weinig sociale contacten.

- Heb je nog andere wensen of opmerkingen?

Tips, welke aanpassingen kun je voor leerlingen met ASS creëren binnen je groep die het onderwijs voor hen verbeteren.

Interview leerkracht S

- Hoeveel leerlingen met kenmerken en/of diagnose van ASS heb je in je groep?

1 diagnose

1 kenmerk

- Welke specifieke stoornissen binnen het autistisch spectrum ken je?

Asperger

- Welke kenmerken van deze stoornissen binnen het autistisch spectrum herken je?

Moeite met contact leggen

Slechte concentratie

Slecht tegen verlies kunnen

Structuur nodig

- Heb je het gevoel dat de andere leerlingen binnen je groep tekort komen door de aanwezigheid van deze leerling(en)?

Het kind kan een storende factor zijn, vooral bij vrije tijd momenten. Het kind is geen storende factor in de groep. Meer aandacht naar het kind met ASS hoeft niet altijd te zijn.

- Heb je het gevoel dat je alle leerlingen binnen je groep goed kunt begeleiden, ook de leerlingen met ASS?

Ja, maar ik heb wel een plan nodig of hulp van externen.

- Wat kun je als leerkracht van deze groep wel verdragen en wat niet?

Als het kind een constante storende factor is.

Als het kind een gevaar voor een ander is

Het niet genoeg kunnen bieden aan de ASS leerling

Extra aandacht is wel te verdragen.

- Waar stoort jij je het meest aan bij leerlingen met ASS?

Ik stoort me het meest aan het:

- - niet stil kunnen zitten

- - wiebelen, draaien en friemelen van de leerling

X overdreven veel praten en/of voor de beurt praten

- - snel afgeleid zijn

- - niet of moeilijk de instructie van jou als leerkracht opvolgen

- - rigide vastzitten aan bepaalde routines en patronen

- - verzet tegen veranderingen (een andere leerkracht voor de groep)

- - begeleiden van het aangaan van sociale contacten

- - niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen

- - niet of moeilijk kunnen wachten op zijn beurt

- - vertonen van internaliserend gedrag (naar binnen gericht gedrag)

X vertonen van externaliserend gedrag (naar buiten gericht gedrag)

- Hoe reageer je als deze leerlingen met ASS storen?

De afspraken zijn al aanwezig en deze gelden voor alle leerlingen.

Ik zal duidelijk zijn, rustig blijven en niet boos worden. Ik zal duidelijk maken wat ik wil.

- Vallen alle leerlingen met (kenmerken van) ASS in de groep op? Welke wel/niet?

Ja, de externaliserende leerlingen vallen wel op en de internaliserende (stille) leerlingen vallen niet op.

- Hoe reageren de andere leerlingen op leerlingen met (kenmerken van) ASS? Wordt er onderscheid gemaakt?

Andere leerlingen vinden de sociale reactie van de ASS leerling moeilijk. Vooral bij vrije tijd en tijdens het spelen.

- Hoe begeleid je kinderen met (kenmerken van) ASS?

Ik bied structuur, voorspelbaarheid, extra instructie, geef hem een rustige plek en help hem op weg om de taak te starten. Daarnaast bied ik een hoofdtelefoon aan in verband met concentratieproblemen.

- Welke (werk) afspraken maak je met een leerling met (kenmerken van) ASS?

Denk hierbij bijvoorbeeld aan afspraken in tijd, ruimte en organisatie.

Rustige werkplek, timetimer en een stappenplan voor dag/weektaak.

- Zijn de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen bekend (Pedagogisch en didactisch)?

Didactisch : structuur en duidelijkheid.

Pedagogisch : rust en vertrouwen

- Kun jij aan deze ondersteuningsbehoeften voldoen binnen je groep?

Tot op bepaalde hoogte. Het hangt af van het aantal leerlingen met ASS en in welke mate ASS aanwezig is.

- Wil je daarbij hulp en hoe had je deze hulp in gedachte (Intern of extern)?

De hulp die ik graag zou willen is van mensen met kennis (extern). Daarnaast wil ik graag hulp bij een plan opzetten.

- Heb je nog andere wensen of opmerkingen?

Leerlingen tot hun recht laten komen.

Interview leerkracht R

- Hoeveel leerlingen met kenmerken en/of diagnose van ASS heb je in je groep?

2 diagnoses

2 kenmerken

- Welke specifieke stoornissen binnen het autistisch spectrum ken je?

Asperger

PDD-NOS

- Welke kenmerken van deze stoornissen binnen het autistisch spectrum herken je?

Asperger: talig goed, geen tot weinig planning en geen tot weinig overzicht. In de planning en communicatie met andere kinderen en/of volwassenen hebben ze geen overzicht. Leerlingen hebben veel sturing nodig.

- Heb je het gevoel dat de andere leerlingen binnen je groep tekort komen door de aanwezigheid van deze leerling(en)?

Nee, andere leerlingen kunnen ervan leren. Ze leren dat de maatschappij divers is en dat iedereen anders is. Wat voor ASS goed is, is voor andere leerlingen ook goed.

- Heb je het gevoel dat je alle leerlingen binnen je groep goed kunt begeleiden, ook de leerlingen met ASS?

Sociaal emotioneel denk ik van wel. Cognitief zou ik het beter willen doen. Ik heb een combi klas en daardoor te weinig tijd. Gedragmatige grenzen voor de combi zolang compensatiemiddelen aanwezig zijn. Cognitief past deze leerling in de combi.

- Wat kun je als leerkracht van deze groep wel verdragen en wat niet?

Ik zie het als een uitdaging

- Waar stoor jij je het meest aan bij leerlingen met ASS?

Ik stoor me het meest aan het:

- - niet stil kunnen zitten

- - wiebelen, draaien en friemelen van de leerling

X overdreven veel praten en/of voor de beurt praten

- - snel afgeleid zijn

- - niet of moeilijk de instructie van jou als leerkracht opvolgen

- - rigide vastzitten aan bepaalde routines en patronen

- - verzet tegen veranderingen (een andere leerkracht voor de groep)

- - begeleiden van het aangaan van sociale contacten

- - niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen

- - niet of moeilijk kunnen wachten op zijn beurt

- - vertonen van internaliserend gedrag (naar binnen gericht gedrag)

X vertonen van externaliserend gedrag (naar buiten gericht gedrag)

- Hoe reageer je als deze leerlingen met ASS storen?

Ik probeer alles in goede banen te leiden.

- Vallen alle leerlingen met (kenmerken van) ASS in de groep op? Welke wel/niet?

Ja, de externaliserende leerlingen vallen wel op en de internaliserende leerlingen vallen minder op. De internaliserende leerlingen hangt af van het reageren van de leerling.

- Hoe reageren de andere leerlingen op leerlingen met (kenmerken van) ASS? Wordt er onderscheid gemaakt?

De leerlingen gaan leuk met elkaar om. Dit heeft met de leeftijd te maken. Het is groep 3/4.

- Hoe begeleid je kinderen met (kenmerken van) ASS?

Ik begeleid deze leerlingen vanuit mijn gevoel. Ik doe zoals ik denk dat het goed is.

- Welke (werk) afspraken maak je met een leerling met (kenmerken van) ASS?

Denk hierbij bijvoorbeeld aan afspraken in tijd, ruimte en organisatie.

Dezelfde afspraken als de groep. Daarbij moet er gedacht worden aan dagritmekaarten, duidelijkheid.

- Zijn de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen bekend (Pedagogisch en didactisch)?

Didactisch : Deze leerlingen draaien met de groep mee. Indien nodig wordt het programma aangepast.

Pedagogisch : In samenwerking met het kind. Wat werkt wordt besproken met behulp van de ambulante begeleider.

- Kun jij aan deze ondersteuningsbehoeften voldoen binnen je groep?

Ja, op dit moment wel. Het is afhankelijk van de leerling.

- Wil je daarbij hulp en hoe had je deze hulp in gedachte (Intern of extern)?

Ik ervaar de evaluatiegesprekken met externen als prettig. De kennis welke ik van deze leerlingen opdoe, neem ik mee naar de volgende eventuele leerlingen met ASS.

- Heb je nog andere wensen of opmerkingen?

Ik zou mijn kennis graag vergroten en/of workshops over ASS volgen.

Interview leerkracht H

- Hoeveel leerlingen met kenmerken en/of diagnose van ASS heb je in je groep?

2 Leerlingen

- Welke specifieke stoornissen binnen het autistisch spectrum ken je?

PDD-NOS

ADD

McDD

ADHD

Asperger

Tic - stoornissen

- Welke kenmerken van deze stoornissen binnen het autistisch spectrum herken je?

Paniek bij veranderingen

Graag zelfde plaats in de groep

Agressief gedrag

Passief gedrag

Niet kunnen invoelen wat reactie van andere is

Negatief zelfbeeld

Druk of stil gedrag

Gedragsproblemen

Kan moeilijk stilzitten

Slechte concentratie

Hoofdzaken/bijzaken moeilijk te onderscheiden

Moeilijkheden in directe omgeving

Niet goed kunnen omgaan met leerlingen

Vaak aanraken

- Heb je het gevoel dat de andere leerlingen binnen je groep tekort komen door de aanwezigheid van deze leerling(en)?

Als de medicatie niet goed werkt, kan da het geval zijn. Bij andere leerlingen is dat helemaal niet het geval

- Heb je het gevoel dat je alle leerlingen binnen je groep goed kunt begeleiden, ook de leerlingen met ASS?

Ja, het kost allen meer energie. Het is belangrijk dat de leerling zich prettig en veilig voelt. Bij bepaalde leerlingen zou een onderwijsassistent erg welkom zijn.

- Wat kun je als leerkracht van deze groep wel verdragen en wat niet?

Wel verdragen kan ik het drukker zijn en niet verdragen kan ik de agressiviteit naar elkaar toe.

- Waar stoor jij je het meest aan bij leerlingen met ASS?

Ik stoor me het meest aan het: GEEN

- - niet stil kunnen zitten
- - wiebelen, draaien en friemelen van de leerling
- - overdreven veel praten en/of voor de beurt praten
- - snel afgeleid zijn
- - niet of moeilijk de instructie van jou als leerkracht opvolgen
- - rigide vastzitten aan bepaalde routines en patronen
- - verzet tegen veranderingen (een andere leerkracht voor de groep)
- - begeleiden van het aangaan van sociale contacten
- - niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen
- - niet of moeilijk kunnen wachten op zijn beurt
- - vertonen van internaliserend gedrag (naar binnen gericht gedrag)
- - vertonen van externaliserend gedrag (naar buiten gericht gedrag)

- Hoe reageer je als deze leerlingen met ASS storen?

Ik vraag vaak: "Wil je op een andere, rustiger plek zitten werken? Met of zonder maatje".

Bij agressiviteit wil ik eerst dat de leerling stopt en dan praat ik het uit.

- Vallen alle leerlingen met (kenmerken van) ASS in de groep op? Welke wel/niet?

Nee, ADHD valt wel op, PDD-NOS en McDD valt minder op.

- Hoe reageren de andere leerlingen op leerlingen met (kenmerken van) ASS? Wordt er onderscheid gemaakt?

Deze leerlingen worden geaccepteerd zoals ze zijn. Veel socialiteit ten opzichte van deze leerlingen. Alleen bij agressiviteit (schoppen, slaan) wordt hulp gevraagd. Soms wordt gevraagd of de drukke leerling even uit de groep mag om rustig te kunnen werken. Er wordt om koptelefoons gevraagd.

- Hoe begeleid je kinderen met (kenmerken van) ASS?

Ik kijk zoveel mogelijk naar mogelijkheden en de behoeftes van het kind zelf. Ik geef korte opdrachten, structuur, positivo's, extra aandacht en bereid ze voor op veranderingen.

- Welke (werk) afspraken maak je met een leerling met (kenmerken van) ASS?

Ik bied structuur door middel van dag/weektaken. De leerlingen hebben dezelfde, goede plek in de groep met zo weinig mogelijk afleiding.

- Zijn de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen bekend (Pedagogisch en didactisch)?

De stof moet aantrekkelijk zijn. Rekening met impulsief taalgebruik houden. Controle of uitleg is begrepen. Pestcontract aanwezig. Snelle feedback geven. Succeservaringen laten opdoen. Klassenregels zichtbaar maken. Concrete voorbeelden/uitleg geven. Dicht bij de leerkracht. Oogcontact maken. Korte opdrachten geven. Hulpliniaal en computer inzetten.

- Kun jij aan deze ondersteuningsbehoeften voldoen binnen je groep?

In sommige groepen wel, in sommige groepen niet genoeg voor mijn gevoel. Heb dan het gevoel dat goed les geven soms erg moeilijk is. Vooral als er veel kinderen zijn met deze problemen. Veel praten kan helpen.

- Wil je daarbij hulp en hoe had je deze hulp in gedachte (Intern of extern)?

Graag onderwijsassistenten in de klassen met probleemleerlingen.

Een vaste plek in school waar een onderwijsassistent aanwezig is om tijdelijk onhandelbare leerlingen te laten afkoelen en begeleiden.

- Heb je nog andere wensen of opmerkingen?

Ik zou graag veel meer onderwijsassistenten willen zien in het basisonderwijs. Een bekend gezicht voor de leerlingen die het al moeilijk genoeg hebben.

Interview leerkracht L

- Hoeveel leerlingen met kenmerken en/of diagnose van ASS heb je in je groep?

1 diagnose

1 kenmerk

- Welke specifieke stoornissen binnen het autistisch spectrum ken je?

PDD-NOS

Klassiek autisme

- Welke kenmerken van deze stoornissen binnen het autistisch spectrum herken je?

Onrustige ogen, vluchtigheid qua uitstraling, eigen wereld leven en één ding heel goed kunnen en andere dingen niet.

- Heb je het gevoel dat de andere leerlingen binnen je groep tekort komen door de aanwezigheid van deze leerling(en)?

In het begin had ik dat wel. Leerling heeft nu medicatie. Op dit moment is er rust in de groep mede door aanwezigheid van onderwijsassistenten.

- Heb je het gevoel dat je alle leerlingen binnen je groep goed kunt begeleiden, ook de leerlingen met ASS?

Nee, ik zou meer willen weten over de omgang met deze leerlingen.

- Wat kun je als leerkracht van deze groep wel verdragen en wat niet?

Ik kan plaag- en pestgedrag tegen leerlingen met ASS niet verdragen. Het constante stoorgedrag verdraag ik ook niet.

- Waar stoor jij je het meest aan bij leerlingen met ASS?

Ik stoor me het meest aan het:

- - niet stil kunnen zitten

- - wiebelen, draaien en friemelen van de leerling

X overdreven veel praten en/of voor de beurt praten

- - snel afgeleid zijn

- - niet of moeilijk de instructie van jou als leerkracht opvolgen

- - rigide vastzitten aan bepaalde routines en patronen

- - verzet tegen veranderingen (een andere leerkracht voor de groep)

- - begeleiden van het aangaan van sociale contacten

X niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen

X niet of moeilijk kunnen wachten op zijn beurt

- - vertonen van internaliserend gedrag (naar binnen gericht gedrag)

X vertonen van externaliserend gedrag (naar buiten gericht gedrag)

- Hoe reageer je als deze leerlingen met ASS storen?

Ik leg mijn hand op de schouder van de leerling zodat de leerling tot rust gebracht wordt. Ik reageer consequent maar word boos als het storend gedrag doorgaat.

- Vallen alle leerlingen met (kenmerken van) ASS in de groep op? Welke wel/niet?

Naar buiten gerichte leerlingen vallen meer op dan de leerlingen met naar binnen gericht gedrag.

- Hoe reageren de andere leerlingen op leerlingen met (kenmerken van) ASS? Wordt er onderscheid gemaakt?

De andere leerlingen bemoederen en dagen soms uit. Sommige leerlingen zijn bang voor de leerling met ASS.

- Hoe begeleid je kinderen met (kenmerken van) ASS?

Ik ben zo consequent mogelijk.

- Welke (werk) afspraken maak je met een leerling met (kenmerken van) ASS?

Denk hierbij bijvoorbeeld aan afspraken in tijd, ruimte en organisatie.

Dezelfde afspraken als de groep. Daarbij moet er gedacht worden aan dagritmekaarten, duidelijkheid.

- Zijn de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen bekend (Pedagogisch en didactisch)?

Zij zijn beschreven door middel van hulpvragen in het handelingsplan. Deze hulpvragen zijn beschreven door de onderwijsassistente.

- Kun jij aan deze ondersteuningsbehoeften voldoen binnen je groep?

Niet helemaal. De leerling gaat uit de groep en krijgt buiten de groep extra les. Dit is nodig.

- Wil je daarbij hulp en hoe had je deze hulp in gedachte (Intern of extern)?

Hulp heb ik nodig. Deze wordt gegeven door ambulante begeleider, intern begeleider, ouders en de onderwijsassistente.

- Heb je nog andere wensen of opmerkingen?

Ik zou mijn kennis graag vergroten en/of workshops over ASS volgen. Of eventueel een studie.

