Hand in hand met “de 5”

Praktijk Gericht Onderzoek

Annemarie Fennes

2677105

Juni 2016

Begeleiders

Frans Smulders & Adriaan Ansems

Inhoudsopgave

Samenvatting 4

Hoofdstuk 1: Inleiding en probleemstelling 6

1.1 Inleiding 6

1.2 Huidige situatie 7

1.3 Gewenste situatie 7

1.4 Aanpak 8

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader 9

DSM-5 9

Begrijpen in de praktijk 9

Cognitieve verklaringsmodellen 10

Theory of Mind (ToM) 10

ToM in de praktijk 10

Executieve Functies (EF) 11

EF in de praktijk 11

Centrale Coherentie (CC) 12

CC in de praktijk 12

Geef me de 5 12

Rol van de leerkracht 13

Taal 13

Aanpassen omgeving 14

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen 15

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie 16

3.1 Doel van het onderzoek 16

3.2 Onderzoeksparadigma 16

3.3 Onderzoeksstrategie 17

3.4 Onderzoeksmethoden 18

3.5 Respondenten 20

3.6 Waarborging van kwaliteit 20

3.6.1 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie 20

3.6.2 Ethische aspecten 21

3.7 Data-analyse en verwerking..... 22

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten..... 23

4.1 Vooronderzoek..... 23

4.2 Passende aanpak..... 25

4.2.1 Interviews respondenten leerlinggedrag..... 25

4.2.2 Observaties passende aanpak..... 27

4.3 Leerkrachtvaardigheden..... 30

4.3.1 Interviews leerkrachtvaardigheden..... 30

4.3.2 Observaties leerkrachtvaardigheden..... 31

4.4 Werkmodel 'Geef me de 5'..... 34

Hoofdstuk 5: Conclusie 37

5.1 Deelvraag 1: Passende aanpak..... 37

5.2 Deelvraag 2: Leerkrachtvaardigheden..... 39

5.3 De onderzoeksvraag..... 40

5.4 Reflectie onderzoeksmethodologie..... 42

5.4.1 Sterke punten..... 42

5.4.2 Verbeterpunten..... 42

5.5 Aanbevelingen..... 43

5.6 Vervolgonderzoek..... 43

Nawoord..... 45

Literatuurlijst..... 46

Bijlagen..... 48

Bijlage 1 – Resultaten vooronderzoek team..... 48

Bijlage 2 – Werkmodel 'Geef me de 5'..... 57

Bijlage 3 – Observaties werkmodel 'Geef me de 5'..... 58

Bijlage 4 – Observaties aanpassen omgeving..... 73

Bijlage 5 – Observaties leerkrachtvaardigheden..... 77

Bijlage 6 – Feedback directe collega's presentatie PGO..... 82

Bijlage 7 – Feedback Critical Friends..... 87

Bijlage 8 – Verwerkingsopdracht GAUT3..... 93

Bijlage 9 – Verwerkingsopdracht NEU1..... 100

Samenvatting

Voor u ligt het onderzoeksverslag van mijn Praktijk Gericht Onderzoek (PGO) voor de opleiding Master SEN.
Het doel van dit onderzoek is om een meer leerkrachtonafhankelijke houding te creëren bij de leerlingen met autisme (ASS) in de groepen 5 tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben.

Naar aanleiding van een vooronderzoek binnen het team van collega's bleek dat zij behoefte hebben aan ondersteuning bij het leren bij leerlingen met ASS. In interviews hebben deelnemende collega's aangegeven dat deze leerlingen regelmatig blokkeren in hun denken en doen tijdens het zelfstandig werken, wat zich uit in opstandigheid, discussies en woede-uitbarstingen.

Dit onderzoek betreft een ontwerponderzoek (De Lange, Schuman & Montessori, 2011) waarbij gebruik is gemaakt van de regulatieve cyclus (Van Strien, 1984).
Er is een werkmodel (Fennes, 2016) ontworpen volgens de theorie van 'Geef me de 5' (De Bruin, 2004). Dit werkmodel biedt de leerlingen met ASS duidelijkheid en voorspelbaarheid op vijf vragen, namelijk: *Wie, Wat, Waar, Wanneer* en *Hoe*.
De onderzoeksvraag luidt dan ook:
Wat is de bijdrage van 'Geef me de 5' om de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in de groepen 5, te vergroten tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben?

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek zijn de volgende onderzoeksmethoden gehanteerd: literatuurstudie, een vragenlijst voor leerkrachten middels Survio (2012), interviews met respondenten, het uitvoeren van gesloten, gestructureerde observaties (De Lange, Schuman & Montessori, 2011) en evaluatiegesprekken aan het eind van de onderzoeksperiode.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat het inzetten van het werkmodel 'Geef me de 5' de zelfstandigheid van de leerlingen met ASS vergroot tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5, met een leerkrachtonafhankelijke houding tot gevolg.

Dit werkmodel lijkt echter alleen succesvol, mits de leerkracht de omgeving heeft aangepast op de onderwijsbehoeften van de leerling met ASS en ook zijn manier van communiceren heeft aangepast richting deze leerlingen.
Voor verdere verdiepingen en uitwerkingen wil ik u graag uitnodigen om het vervolg van dit PGO te lezen.

Annemarie Fennes
Rosmalen, juni 2016

Hoofdstuk 1 Inleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Vanaf augustus 2006 ben ik werkzaam in het onderwijs. Sinds januari 2011 ben ik werkzaam op mijn huidige basisschool. De basisschool bevindt zich in een Educatief Centrum met twee basisscholen, een kinderdagverblijf, een peuterarrangement en een voorschoolse- en naschoolse opvang (VSO/BSO). Vanaf januari 2015 zijn we een Kind Centrum (KC) geworden met een doorgaande lijn van 0-13 jaar. Sinds het schooljaar 2014-2015 ben ik onderdeel van ons team interne begeleiding (IB) en ben ik mede aanspreekpunt voor leerkrachten die tegen probleemgedrag aanlopen.

De vorming van dit KC is belangrijk voor de keuze van mijn onderzoek, omdat er nu met een groot leerkrachtenteam zorg gedragen dient te worden voor bijna 800 leerlingen. Vanaf 1 augustus 2014 is Passend Onderwijs in werking getreden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012). Scholen moeten een passende onderwijsplek kunnen bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. In de praktijk betekent dit dat de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, eerder binnen het reguliere onderwijs geplaatst worden en minder snel doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs (SO) of clusterscholen.

Deze specifieke doelgroep, die extra ondersteuning behoeft, heeft bijgedragen aan mijn keuze voor de opleiding Master SEN, met als specialisatie het domein Gedrag. Binnen het domein Gedrag verdiep ik mij voornamelijk in de autismespectrumstoornissen (ASS). In de praktijk heb ik als leerkracht regelmatig kinderen met ASS in mijn klas. Om deze kinderen goed te kunnen begeleiden en hen een veilige leeromgeving te bieden, wil ik graag mijn kennis hierover uitbreiden. Door meer kennis te verkrijgen over ASS, kan ik mijn professionele houding in de praktijk afstemmen op de behoeften van deze leerlingen. Naast het feit dat ik deze kinderen zélf een veilige leeromgeving wil bieden, wil ik graag collega's adviseren over aanpakken die passen binnen het autistisch spectrum. Naar aanleiding van gesprekken die ik met hen voer, is duidelijk geworden dat zij behoefte hebben aan handvatten voor de omgang met ASS in de praktijk tijdens het zelfstandig werken. Om dit te kunnen onderbouwen heb ik een vooronderzoek gedaan binnen mijn KC-team.

1.2 Huidige situatie

Op de school waar ik werkzaam ben, zitten meerdere leerlingen met de diagnose ASS en leerlingen die niet gediagnosticeerd zijn, maar wel kenmerken van ASS vertonen. In dit onderzoek wordt voor de leesbaarheid gesproken over 'leerlingen met ASS'. Hiermee worden echter ook de leerlingen zonder diagnose, maar met *kenmerken* van ASS bedoeld.

Met verschillende collega's heb ik gesprekken over de problemen die zij ervaren met kinderen met ASS. Zij geven aan dat ze zich regelmatig handelingsverlegen voelen tijdens het lesgeven. Collega's hebben het gevoel dat zij de leerlingen met ASS duidelijkheid en structuur bieden, maar door de reacties van de leerlingen trekken ze die conclusie in twijfel. De leerlingen hebben moeite met het volbrengen van taken tijdens het zelfstandig werken en begrijpen niet goed wat hun opdracht is. Deze onduidelijkheid zorgt voor een leerkrachtafhankelijke werkhouding.

De communicatie tussen de leerkrachten en de leerlingen met ASS lijkt hierdoor niet duidelijk. Dit resulteert bij de leerlingen met ASS in opstandigheid, blokkades in denken en handelen en bij enkelen in woede-uitbarstingen. De leerkrachten ervaren meer onrust in de klas en bij zichzelf tijdens het zelfstandig werken. Dit heeft invloed op de groep als geheel.

1.3 Gewenste situatie

De gewenste situatie is een verbetering van het zelfstandig werken bij leerlingen met ASS in de verschillende groepen. Door het inzetten van de interventie genoemd in paragraaf 1.4 krijgen de leerlingen met ASS een duidelijke, voorspelbare structuur aangeboden. Deze structuur moet de leerlingen een dusdanige houvast bieden, dat de leerkrachtafhankelijkheid zal afnemen en de leerling niet zal blokkeren in zijn of haar handelen tijdens het zelfstandig werken. De interventie biedt de leerkrachten een leidraad om expliciet te communiceren en de opdracht voor de leerling met ASS kort en bondig te houden. Doordat het zelfstandig werken rustiger zal verlopen, zal dit de klassensituatie op deze momenten verbeteren voor alle betrokkenen.

1.4 Aanpak

De gewenste situatie wil ik bereiken door het inzetten van 'Geef me de 5' (De Bruin, 2004). Deze interventie zet ik in door middel van een zelfontworpen werkmodel (Fennes, 2016). Aan het eind van het onderzoek zal duidelijk worden of dit werkmodel voldoende duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur biedt aan de leerlingen met ASS en de leerkrachten van de desbetreffende groepen tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben. Het verschil wordt bepaald aan de hand van observaties en interviews voorafgaand aan de interventie en nadat de interventie is geïntegreerd in de praktijksituatie van mijn collega's die deelnemen aan het onderzoek.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit onderzoek wordt voor de leesbaarheid gesproken over leerlingen met ASS in de hij-vorm. In het theoretisch kader worden hiermee zowel jongens als meisjes met ASS bedoeld. In mijn praktijksituatie betreft het echter alleen jongens met ASS.

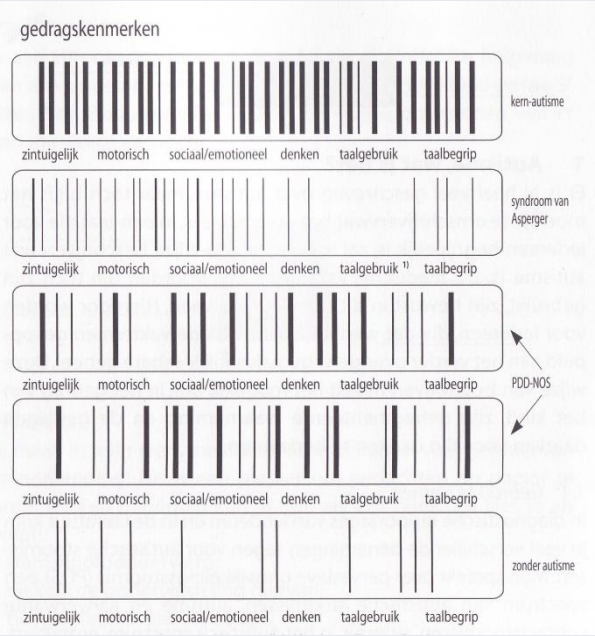
DSM-5

Autisme is een aandoening die diep doordringt in het ontwikkelingsverloop van kinderen (Van Berckelaer-Onnes, 2012).
In de DSM-5 (APA, 2013) wordt de autismespectrumstoornis onderkend op basis van twee criteria:

1. Tekortkomingen in sociale communicatie en sociale interactie.
2. Beperkte, herhalende gedragspatronen, interesses of activiteiten.

Begrijpen in de praktijk

Ieder kind met ASS is uniek. Daarnaast uit de autistische stoornis zich ook uniek bij ieder kind. Het is voor veel leerkrachten moeilijk om te bepalen wat nu binnen ASS valt en wat er buiten. Het gedrag van het kind met ASS komt voort uit rechtlijnig denken (De Bruin, 2004).



Figuur 1: Gillberg en Gillberg (1998)

Aan de hand van de gedragskenmerken in figuur 1 (Gillberg en Gilberg, 1998) wordt het verduidelijkt: het kind met kernautisme heeft veel nadrukkelijk aanwezige gedragskenmerken waaruit je de stoornis kunt opmaken.
Breng je nu de kinderen met PDD-NOS in beeld dan zie je dat het gedrag van beide kinderen zeer verschillend is, terwijl ze toch dezelfde stoornis hebben. De laatste streepjescode staat voor mensen zonder ASS. Allemaal hebben we wel enkele kenmerken van autisme. Dat betekent nog niet dat deze

mensen de diagnose 'autisme' krijgen, want daarvoor zijn streepjes op álle ontwikkelingsgebieden nodig (De Bruin, 2004).

Cognitieve Verklaringsmodellen

Er zijn verschillende cognitieve verklaringsmodellen ontwikkeld:

- Theory of Mind (Baron-Cohen, 1995)
- Executieve Functies (Executive Functioning) (Ozonoff, 1995; Russell, 1997)
- Centrale Coherentie (Central Coherence Theory) (Frith, 1989, 2003; Happé & Frith, 2006) .

Theory of Mind (ToM)

De ToM is het vermogen om je in te leven in wat een ander denkt of voelt.
Om te begrijpen wat iemand anders denkt of voelt is het belangrijk dat emoties herkend worden en dat lichaamstaal begrepen wordt. Mocht er taal gebruikt worden, dan is het kunnen interpreteren van taal een belangrijke voorwaarde. Deze zaken zorgen er samen voor dat iemand zich kan verplaatsen in de ander (Autismetv, 2013).
Bij een normale ontwikkeling leren mensen dit vanaf de geboorte. Bij mensen met autisme verloopt deze ontwikkeling anders. Dit komt voort uit het gedrag wat deze mensen bij de geboorte vertonen: er wordt minder gericht gekeken, er vindt minder imitatie plaats en de gedeelde aandacht is verminderd of afwezig. Mensen met autisme hebben grote moeite met het herkennen van emoties en gezichtsuitdrukkingen. De informatie komt wel binnen in de hersenen, maar het krijgt geen plek van betekenis (Autismetv, 2013).

ToM in de praktijk

Wetende dat de ToM bij iemand met ASS anders verloopt dan bij mensen met een normaal ontwikkelingsverloop in deze, is het belangrijk om als leerkracht stil te staan bij de volgende facetten:

- Gebruik concrete en expliciete communicatie, waarbij je niets aan de verbeelding overlaat. Maak dit eventueel visueel (Van Berckelaer-Onnes, 2012).
- Maak zoveel mogelijk gebruik van positieve communicatie. Hierdoor maak je duidelijk wat je van de leerling met ASS verwacht.
- Besteedt aandacht aan het herkennen van emoties en gevoelens.

- Maak gebruik van 'Social Story's' (Gray, 2011). Je gebruikt het communicatiemiddel om sociale situaties te illustreren en te vereenvoudigen aan de hand van tekeningen.
- Zorg dat de taal die je gebruikt, overeenkomt met wat je doet, zodat de juiste koppeling gemaakt wordt (Vermeulen, 2009).

Executieve Functies (EF)

In de hersenen bevinden zich specifieke gebieden die ervoor zorgen dat je in staat bent om te plannen en dit vervolgens stap voor stap te organiseren.
Bij mensen met ASS is de regelende en organiserende functie in de hersenen niet voldoende ontwikkeld. Het is lastig om te bedenken welke stappen er nodig zijn, hoe je een plan maakt en hoeveel tijd je nodig hebt. Kinderen met ASS hebben moeite met tijdsbesef. Ze kunnen wel klokkijken, maar de tijd zegt hen vaak niets. Dat maakt het inplannen van opdrachten moeilijk (Bogdashina, 2004).

EF in de praktijk

In het onderwijs valt er veel te plannen en te organiseren. Als leerkracht is het belangrijk om te denken aan onder andere de volgende facetten:

- Maak gebruik van een visuele dagplanning.
- Verdeel de taak van de leerling in overzichtelijke, haalbare delen.
- Houd rekening met het slechte tijdsbesef van de leerling en werk met timers.
- Flexibiliteit in doen en denken behoort ook tot de executieve functies. Leerlingen met ASS hebben een schakelprobleem. Flexibiliteit kan je als leerkracht het best vergroten door het aanbrengen van kleine, overzichtelijke variaties in de dagelijkse patronen. Je kan werken met een veranderingspictogram (voorbeeld: door het slechte weer gaat het buitenspelen niet door).
- Kondig tijdig mogelijke alternatieve activiteiten aan.

(Van Berckelaer-Onnes, 2012)

Centrale Coherentie (CC)

Centrale Coherentie is het vermogen om losse prikkels samen te voegen tot een betekenisvol geheel. Mensen met autisme hebben vaak een beperkte CC. De informatie van de verschillende zintuigen wordt niet goed met elkaar verbonden. Op deze manier ontstaat er geen totaalbeeld en krijgen voorwerpen en situaties onvoldoende betekenis. Bij een normale ontwikkeling selecteren de hersenen de gegevens die binnenkomen, op hoofd- en bijzaken. Bij mensen met autisme is dit systeem onvoldoende ontwikkeld. Het onderscheiden van hoofd- en bijzaken levert problemen op, waardoor alle details even belangrijk blijven (Autismetv, 2013).

CC in de praktijk

Door veranderingen visueel te maken, kun je het kind er op voorbereiden. Een leerling met ASS kan door kleine dingen vaak in paniek raken. Het gedrag kan overdreven overkomen, maar de leerling wordt op dat moment overspoeld door onmacht en paniek. Een regel kan vaak uitkomst bieden (De Bruin, 2004).

Je kunt de zorg wegnemen door:

- Problemen te verduidelijken en concrete oplossingen aan te bieden.
- Veranderingen aan te kondigen.
- Taken aan te leren.
- Sociaal gedrag te bevorderen.

De mate van gebruik zal voor iedere leerling met ASS verschillend zijn. Zorg er als leerkracht voor dat jij de verbindingen maakt en de leerling de samenhang van het geheel laat zien (De Bruin, 2004).

'Geef me de 5' (De Bruin, 2004)

'Geef me de 5' is aan zijn naam gekomen, doordat de uiteindelijke hulpvraag van alle kinderen met autisme is: geef me duidelijkheid op 'de 5' *(Wat, Hoe, Waar, Wanneer, Wie)*, dan wil ik graag doen wat er van me verwacht wordt (De Bruin, 2004).

Om goed te kunnen afstemmen, is het belangrijk dat je in het gedrag van het kind de stoornis herkent. Om het kind te helpen zijn of haar wereld te verhelderen, heb je kennis nodig over de wijze van denken, voelen, communiceren en handelen. Bij kinderen met autisme moet de omgeving zich niet geheel richten op het aanpakken van het negatieve gedrag zelf (bijvoorbeeld lichamelijk of verbaal geweld, schoppen, in zichzelf gekeerd zijn of claimend gedrag), maar moeten de achterliggende oorzaken aangepakt worden van dit gedrag: *onduidelijkheid* en *onvoorspelbaarheid*. Het kind heeft als gevolg van zijn

autistische stoornis moeite met hulp vragen. Hij of zij kan dit alleen maar duidelijk maken door gedrag. Het negatieve gedrag moet je 'vertalen' in een vraag om duidelijkheid en voorspelbaarheid. De omgeving kan dit bieden aan de hand van 'Geef me de 5'. Dit heeft een dubbele betekenis: de vraag van het kind en het aanbod van de omgeving (De Bruin, 2004).

Figuur 2: Geef me de 5 (De Bruin, 2004)

Doordat het kind op een andere manier denkt en het fragmentarische waarnemen gevolgen heeft voor de hele ontwikkeling, moet de omgeving hierbij aansluiten. De hersenen verwerken de waarneming als puzzelstukjes en het kind heeft de grootste moeite om de samenhang tussen deze puzzelstukjes te zien. Elk kind moet zich veilig voelen, wil het zich goed kunnen ontwikkelen. Het kunnen overzien van de samenhang van de dingen geeft een gevoel van (basis)veiligheid. De vier hoekstukken van de puzzel (Figuur 2) bieden houvast bij het uitvoeren van het *Wat* (De Bruin, 2004).

De Bruin (2004) stelt dat het kind onderstaande feitelijke gegevens nodig om aan de slag te kunnen gaan:

**Wat*: Alles wat een kind moet uitvoeren (de taak).

**Hoe*: De wijze waarop hij het moet doen.

**Wanneer*: Wanneer start de taak en wanneer is deze klaar?

**Waar*: Op welke plaats moet de taak uitgevoerd worden?

**Wie*: Doet het kind het zelf? Wat doet de ander? Werkt het kind samen?

Rol van de leerkracht

Taal

Onderwijs zonder taal is niet mogelijk, welke vorm je ook kiest. Met de Wet Passend Onderwijs (2014) zullen veel meer kinderen met ASS onderwijs gaan genieten op het reguliere onderwijs. Dat impliceert dat leerkrachten niet alleen kennis moeten hebben van de taalproblemen van leerlingen met ASS, maar ook moeten weten hoe ze daarop moeten inspelen (Van Berckelaer-Onnes, 2012). Docenten struikelen het meest over de letterlijkheid en de contextblindheid (Vermeulen, 2009).

Wij zijn heel erg talig en maken onbewust gebruik van allerlei uitdrukkingen die door mensen met autisme volledig verkeerd begrepen worden.
Het is belangrijk om als leerkracht je taal aan te passen aan de leerling met ASS:

- Spreek in korte heldere zinnen.
- Wees zo concreet mogelijk.
- Vermijd beeldspraak, ironie of sarcasme.
- Geef de leerling de tijd om de verbale opdracht te verwerken.
- Maak waar mogelijk gebruik van visualisering.

(Van Berckelaer-Onnes, 2012)

Aanpassen omgeving

Door de leeromgeving aan te passen zijn leerlingen met ASS beter in staat om effectief te leren en te functioneren. De op hun specifieke (cognitieve) behoeftes afgestemde benadering biedt basisrust en vertrouwen, waardoor het probleemgedrag vermindert (Van Berckelaer-Onnes, 2012).

De leeromgeving is aan te passen door gebruik te maken van visuele ondersteuning. Op deze manier helpen we leerlingen met ASS stap voor stap door een activiteit of van de ene activiteit naar de volgende. Je kunt handelingen in beeld brengen met behulp van picto's, tekeningen of foto's (De Bruin, 2004).
Kijk en luister naar het kind met ASS, overleg met de mensen die het kind goed kennen en pas zo nodig de visualisering aan (Van Berckelaer-Onnes, 2012).

Door in de praktijk structuur aan te bieden in de omgeving:

- passen wij onze communicatie aan aan personen met ASS,
- kunnen ze onafhankelijker en zelfstandiger functioneren,
- wordt er onduidelijkheid weggenomen,
- wordt angst, stress en onzekerheid teruggebracht,
- wordt er beter afgestemd op de competenties van personen met ASS.

(Schrurs, 2010)

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit het team is er behoefte aan praktische handvatten tijdens de lessen zelfstandig werken. Door het inzetten van 'Geef me de 5' (De Bruin, 2004) wil ik onderzoeken of deze interventie voldoende ondersteuning biedt aan de leerlingen met ASS. Daar alleen collega's van de groepen 5 hebben aangegeven te willen participeren in mijn onderzoek, is de onderzoeksvraag dan ook gericht op deze groepen.

Dit brengt mij tot de onderzoeksvraag:
Wat is de bijdrage van 'Geef me de 5' om de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in de groepen 5, te vergroten tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben?

<u>Deelvragen:</u>

1. Welke aanpak is passend om de interventie 'Geef me de 5' in te kunnen zetten tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5, op de school waar ik werkzaam ben?
2. Welke vaardigheden worden van de leerkracht verwacht om met leerlingen met ASS om te gaan in de groepen 5, op de school waar ik werkzaam ben?

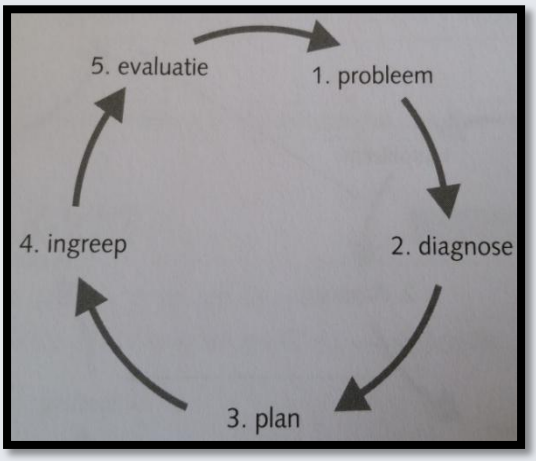
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven en de onderzoeksmethodologie toegelicht. Vervolgens wordt aangegeven wie de respondenten zijn binnen dit onderzoek en wordt de wijze van dataverzameling en waarborging van kwaliteit beschreven.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om een meer leerkrachtonafhankelijke houding te creëren bij de leerlingen met ASS in de groepen 5 tijdens het zelfstandig werken. Dit doel wil ik bereiken door het inzetten van het werkmodel 'Geef me de 5' (Fennes, 2016) volgens de theorie van De Bruin (2004). De visie achter dit werkmodel is dat 'Geef me de 5' voldoende structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid biedt tijdens het zelfstandig werken, waardoor de leerlingen met ASS zelfstandig hun taak kunnen uitvoeren, waarbij zij de leerkracht minimaal nodig hebben.
De structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid moeten er voor zorgen dat de leerlingen met ASS niet overmand raken door angst, woede en onzekerheid, welke voortkomt uit de minder ontwikkelde ToM, EF en CC, zoals omschreven in het theoretisch kader van hoofdstuk 2.

3.2 Onderzoeksparadigma



Figuur 3: Regulatieve cyclus (Van Strien, 1984)

Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de regulatieve cyclus (Van Strien, 1984) .
De regulatieve cyclus van Van Strien omvat de volgende stappen:
probleemstelling → diagnose → plan → ingreep → evaluatie (zie figuur 3). Concreet betekent dit het volgende: er doet zich een probleem voor; er vindt een min of meer adequate formulering plaats van wat dat probleem precies inhoudt; er wordt een plan ontworpen om via gerichte ingrepen het probleem aan te pakken; het plan wordt uitgevoerd; en na afloop wordt geëvalueerd of

de interventie het gewenste effect heeft gehad en wat de consequenties daarvan zijn voor het dagelijks handelen van de professional (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Op de school waar ik werkzaam ben, houdt dit in dat er tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5 problemen worden ondervonden met de zelfstandigheid van leerlingen met ASS. Dit resulteert in blokkades, conflicten en enkele woede-uitbarstingen zoals omschreven in hoofdstuk 1. De interventie 'Geef me de 5' moet uitwijzen of dit een aanpak is, voor de leerkrachten van groep 5 en leerlingen met ASS, die structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid biedt, wat de zelfstandigheid bij deze leerlingen vergroot. De interventie zal geëvalueerd worden met de leerkrachten van groep 5 door middel van observaties en een evaluatieformat.

Volgens De Lange, Schuman & Montessori (2011) kan het praktijkonderzoek ingedeeld worden bij het interpretatieve onderzoeksparadigma. Dit paradigma is er op gericht om het menselijk handelen in kaart te brengen (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit geval het handelen van de leerkrachten van groep 5 richting leerlingen met ASS op de school waar ik werkzaam ben, met als doel beter op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen in te spelen.
In dit onderzoek zijn ook elementen van het positivistische paradigma te herkennen, daar er gebruik wordt gemaakt van de regulatieve cyclus van Van Strien (1984).

3.3 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die toegepast wordt bij dit onderzoek is het ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek is een vorm van interventieonderzoek en participatief praktijkonderzoek. Betrokkenen die met het probleem te maken hebben spelen een rol in alle fasen van het onderzoek (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Deze vorm van onderzoek combineert mijn praktijk met de theorie: het probleem wordt vastgesteld op de school waar ik werkzaam ben, maar het ontwerp vindt mede plaats op basis van theoretisch onderzoek, welke is verwerkt in het theoretisch kader van hoofdstuk 2. Ontwerponderzoek bestaat uit een fase van vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).
Tijdens het *vooronderzoek* wordt onderzocht wat de kennis is van de leerkrachten op het gebied van ASS en wat de ondersteuningsbehoefte is in de praktijk, daar collega's aangeven zich regelmatig handelingsverlegen te voelen. Op basis van de resultaten uit het vooronderzoek (zie bijlage 1) wordt in de *ontwerpfase* een werkmodel voor 'Geef me de 5' ontworpen en ingezet in de groepen 5. Dit werkmodel komt tegemoet aan de

hulpvraag van de leerlingen met ASS ("Geef mij duidelijkheid en voorspelbaarheid"). Na het uitvoeren van de interventie doet de *evaluatiefase* zijn intrede. De evaluatie zal informatie geven of de inzet van de interventie aantoonbaar bijdraagt aan de verbetering van de praktijksituatie (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

3.4 Onderzoeksmethoden

Vragenlijst

Binnen het vooronderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst (Survio, 2012) om een beeld te krijgen van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben. De vragen zijn anoniem ingevuld. De vragenlijst bestaat uit twee gedeelten: het eerste gedeelte richt zich op de kennis van de leerkrachten ten aanzien van ASS en het tweede gedeelte richt zich op de aanpakken van de leerkrachten in de praktijk, eindigend met de vraag waar zij behoefte aan hebben in de dagelijkse klassenpraktijk met betrekking tot ASS. Er is gebruik gemaakt van zowel open- als gesloten vragen en bij het analyseren van de ingevulde vragenlijsten is gebruik gemaakt van taartdiagrammen en staafdiagrammen (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Een samenvatting van dit vooronderzoek is te lezen in hoofdstuk 4. De volledige resultaten zijn terug te vinden in bijlage 1.

Interviews

Het interview zoekt diepte, waarin de onderzoeker wil weten "hoe individuen betekenis geven aan de wereld om hen heen en daarin tot handelen komen" (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Collega's van de groepen 5 hebben ingestemd te willen deelnemen aan dit praktijkgericht onderzoek. Met alle betrokken leerkrachten van groep 5 is een *narratief interview* (De Lange, Schuman & Montessori, 2011) gehouden. Er is hen gevraagd hun verhaal te vertellen over de praktijksituatie in relatie tot de leerlingen met ASS en het zelfstandig werken. Er was gelegenheid om de complexiteit van 'goed' handelen te bespreken, waarin zij dagelijks verkeren. Vooraf heb ik voor mijzelf een aantal vragen opgesteld die in relatie tot de interventie 'Geef me de 5' staan. Dit is van tevoren met mijn collega's besproken, zodat zij wisten wat er naast hun eigen inbreng ook nog ter sprake zou komen.

Documentonderzoek

Binnen de ontwerpfase wordt de verzamelde informatie vanuit de praktijk gebundeld met de theoretische verdieping betreft de aanpak van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk. Deze theoretische verdieping is weergegeven in hoofdstuk 2.
De leerkrachtafhankelijke houding van de leerlingen met ASS en het 'probleemgedrag' dat zij laten zien, zoals omschreven in hoofdstuk 1.3, vraagt om een interventie die deze leerlingen structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid biedt tijdens de lessen zelfstandig werken. De visie van De Bruin (2004) en de cognitieve verklaringsmodellen sluiten hier op aan en hebben mij als onderzoeker doen besluiten dat dit passend is voor dit onderzoek.

Werkmodel 'Geef me de 5'

Op basis van de visie van De Bruin (2004) heb ik het werkmodel 'Geef me de 5' (Fennes, 2016) ontworpen. Dit werkmodel wordt ingezet tijdens de lessen zelfstandig werken in de groepen 5. In dit model beantwoordt de leerling met ASS in samenwerking met de leerkracht "De 5": *Wie, Wat, Waar, Wanneer en Hoe* van De Bruin (2004). Op deze manier wordt de les duidelijk en voorspelbaar gemaakt en zou de leerling de les met succes moeten kunnen starten en afronden, zonder daarbij continu leerkrachtafhankelijk te zijn.

Observaties

Met de betrokken collega's zijn afspraken gemaakt omtrent uit te voeren observaties. Dit betreft gesloten, gestructureerde observaties. Bij deze vorm van observeren heeft de onderzoeker van te voren, al of niet op grond van theorie, een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag wordt ingepast (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Observatie wordt gebruikt om gedragingen en gebeurtenissen in situaties te registeren en te analyseren. In interviews, enquêtes of focusgroepen kunnen mensen *zeggen* dat ze bepaalde dingen doen of laten, maar dat hoeft niet altijd zo te zijn (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).
Tijdens deze observaties wordt gekeken in hoeverre het werkmodel 'Geef me de 5' wordt ingezet, de omgeving is aangepast op de leerling met ASS en of de leerkrachtvaardigheden worden toegepast.
Ook voeren mijn collega's zelf observaties uit volgens een aangeleverd format tijdens de inzet van het werkmodel en is er een afspraak gemaakt om het geheel te evalueren. De observaties zijn terug te vinden in bijlage 3.

3.5 Respondenten

Na afloop van het vooronderzoek hebben mijn collega's uit de groepen 5 aangegeven te willen participeren in het onderzoek. Zij geven aan zich regelmatig handelingsverlegen te voelen tijdens het werken in de klas met de kinderen met ASS en staan er voor open om een interventie uit te voeren wat tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen met ASS.

Doordat een aantal betrokken collega's parttime werken, zijn er in totaal vijf collega's die aan dit onderzoek deelnemen. In dit onderzoek wordt van zowel respondenten als collega's gesproken.

Het onderzoek zal plaatsvinden bij leerlingen met ASS in de leeftijdscategorie van 9 jaar. Het betreft drie jongens, waarvan twee jongens de diagnose ASS hebben en één jongen veel kenmerken van ASS vertoond en baat heeft bij een benadering vanuit het autistisch spectrum. De ouders van deze leerlingen hebben toestemming gegeven voor deelname aan dit PGO.

3.6 Waarborging van kwaliteit

3.6.1 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie vinden op verschillende manieren plaats. De vragenlijst is gebaseerd op de theoretische onderbouwing uit hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk wordt ASS vanuit verschillende verklaringsmodellen beschreven en wordt er omschreven welke leerkrachtvaardigheden er verlangd worden met betrekking tot de omgang met kinderen met ASS. De theoretische onderbouwing is niet alleen tot stand gekomen door het bestuderen van boeken, maar ook door het lezen van artikelen, vakliteratuur en het bestuderen van ASS gerelateerde websites. Door deze theorieën naast elkaar te leggen en met elkaar te vergelijken heb ik een weloverwogen besluit kunnen nemen betreft het selecteren van de theorie. Bij het invullen van de vragenlijst heb ik expliciet aan mijn collega's gevraagd om de vragen naar waarheid te beantwoorden. Mocht een collega het antwoord op een (theoretische) vraag niet weten, dan had hij of zij altijd de mogelijkheid om dit bij de desbetreffende vraag aan te geven door het antwoordvakje 'Ik weet het niet' aan te vinken. Hier is verschillende keren gebruik van gemaakt.

De validiteit verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en deelvragen heb ik onderzoeksinstrumenten

gebruikt die er voor hebben gezorgd dat mijn respondenten op de juiste manier de interventie konden inzetten en zo tot relevante onderzoeksresultaten zijn gekomen.
Deelvraag 1 is gericht op de passende aanpak om de interventie 'Geef me de 5' goed uit te kunnen voeren. Door het bestuderen van literatuur rondom het bieden van structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid werd duidelijk waar op gelet moest worden in de verschillende klassensituaties van de groepen 5. Door het uitvoeren van meerdere observaties volgens een vast format waarbij gelet werd op deze 'pijlers' en het afnemen van interviews met de respondenten, is er vanuit verschillende hoeken naar een praktijksituatie gekeken en zorgt dit voor triangulatie. Door de combinatie van deze informatie is ook het tastbare ontwerp gemaakt van de interventie.
Deelvraag 2 is gericht op het handelen van de leerkrachten in de onderwijssituatie met leerlingen met ASS. Vanuit de theorie zijn er binnen de verschillende verklaringsmodellen (ToM, CC en EF) meerdere vaardigheden van leerkrachten naar voren gekomen die de omgang met leerlingen met ASS bevorderen in de praktijk.
Door middel van gesprekken en observaties, volgens een vast format, is naar de vaardigheden van de leerkrachten gekeken in de praktijksituaties.
De observaties zijn terug te vinden in bijlage 5.

3.6.2 Ethische aspecten

De vragenlijst uit het vooronderzoek is anoniem ingevuld en dit is gecommuniceerd met mijn collega's van het KC.
Tijdens het onderzoeksproces is er sprake van een veilig klimaat (De Lange, Schuman & Montessori, 2011) tussen mij als onderzoeker en de respondenten. Zij waren door regelmatig persoonlijk contact op de hoogte van onderzoeksactiviteiten. Hierbij heb ik aangegeven open te staan voor feedback en was er van weerszijden geen sprake van beoordeling. Mijn respondenten hadden inspraak op momenten van overleg, interviews en evaluaties. Zij konden zelf aangeven wanneer het hen goed uit kwam. Omwille van de privacy zijn de uitwerkingen van de respondenten geanonimiseerd.
De respondenten stonden open voor observaties betreft hun eigen leerkrachtvaardigheden daar zij graag handreikingen wilden ontvangen om hun houding richting leerlingen met ASS te verbeteren. Er is op een respectvolle manier met deze gegevens omgegaan en zij hebben aangegeven de samenwerking op deze manier als zeer prettig en open te ervaren.

3.7 Data-analyse en verwerking

De data die zijn voortgekomen uit de vragenlijst zijn, zoals eerder vermeld, verwerkt via Survio (2012). De diagrammen geven een overzichtelijk beeld van de bestaande kennis over ASS bij collega's uit het KC en laten vanuit het tweede gedeelte van de vragenlijst de relatie tot de onderzoeksvraag zien: er is behoefte aan handreikingen tijdens het werken in de klas.

De verzamelde data door middel van observaties zijn door het gebruik van een vast format, tijdens vergelijkbare lessen zelfstandig werken, goed met elkaar te vergelijken en daaraan zijn betrouwbare conclusies te verbinden. Er wordt daarbij in acht genomen dat elke leerling met ASS anders is en dat elke leerkracht vanuit zijn of haar beste bedoelingen handelt in de onderwijspraktijk.

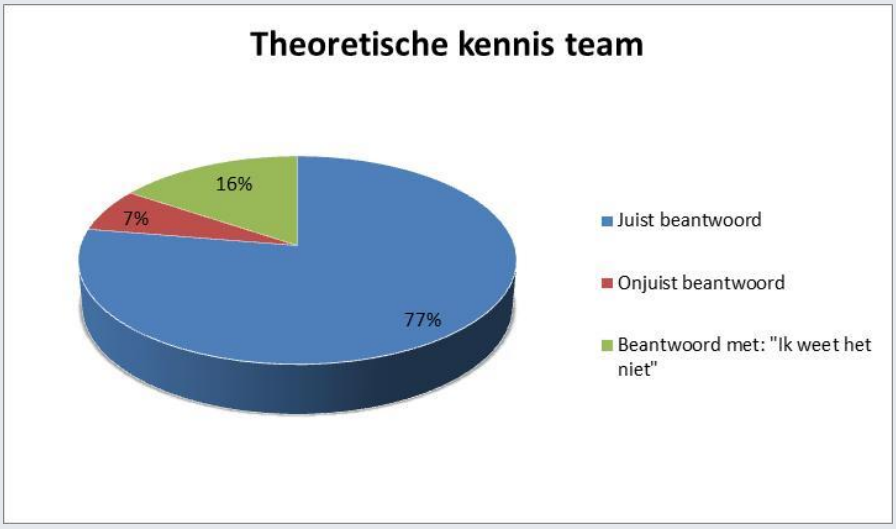
De data die zijn verkregen door middel van de interviews zijn verwerkt op *deductieve wijze* (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Het verslag is een samenvatting van de gesprekspunten, waarbij letterlijke citaten zijn toegevoegd. De privacy wordt gewaarborgd door de namen van mijn respondenten niet te noemen in de verslaglegging.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Paragraaf 4.1 geeft een korte samenvatting weer van het vooronderzoek binnen het team. Paragraaf 4.2 gaat over de passende aanpak die nodig is om 'Geef me de 5' in te kunnen zetten. In paragraaf 4.3 wordt duidelijk welke vaardigheden van de leerkracht verwacht worden om met de leerlingen met ASS om te gaan op de school waar ik werkzaam ben. In de laatste paragraaf is zichtbaar wat de resultaten zijn van het inzetten van 'Geef me de 5' tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5.

4.1 Vooronderzoek

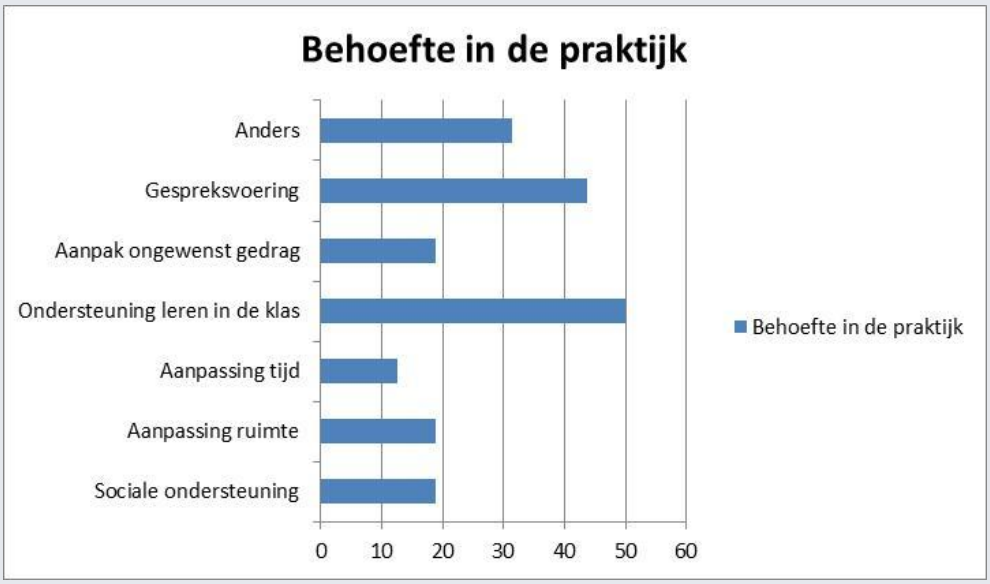
Zoals in paragraaf 3.5 staat omschreven, heeft er een vooronderzoek plaatsgevonden dat bestond uit een theoretisch en praktisch gedeelte. Het theoretische gedeelte bestond uit twaalf stellingen welke met juist, onjuist of "ik weet het niet" beantwoord konden worden. Zoals te zien is in figuur 5 zijn de stellingen met een meerderheid van 77% juist beantwoord, zijn de stellingen met 7% onjuist beantwoord en staat de 16% voor het beantwoorden met 'ik weet het niet'.



Figuur 5

De collega's die hebben deelgenomen aan het vooronderzoek zijn betreft de theoretische kennis over ASS voldoende onderlegd. In de praktijk geven zij echter aan zich, ondanks de kennis die zij al bezitten over ASS, regelmatig handelingsverlegen te voelen.

In figuur 6 is te zien dat 50% van deze collega's behoefte hebben aan 'Ondersteuning bij het leren in de klas'. Dit hebben zij aangegeven in het praktische gedeelte van het vooronderzoek. 'Gespreksvoering' kwam met 43,8% als tweede naar voren. De categorie 'Anders' dient gelezen te worden als behoefte in ondersteuning vanuit IB. De collega's die deelnemen aan het onderzoek, geven de voorkeur aan 'Ondersteuning bij het leren in de klas'. Dit heeft tot de huidige onderzoeksvraag geleid.



Figuur 6

Het volledige vooronderzoek is terug te vinden in bijlage 1.

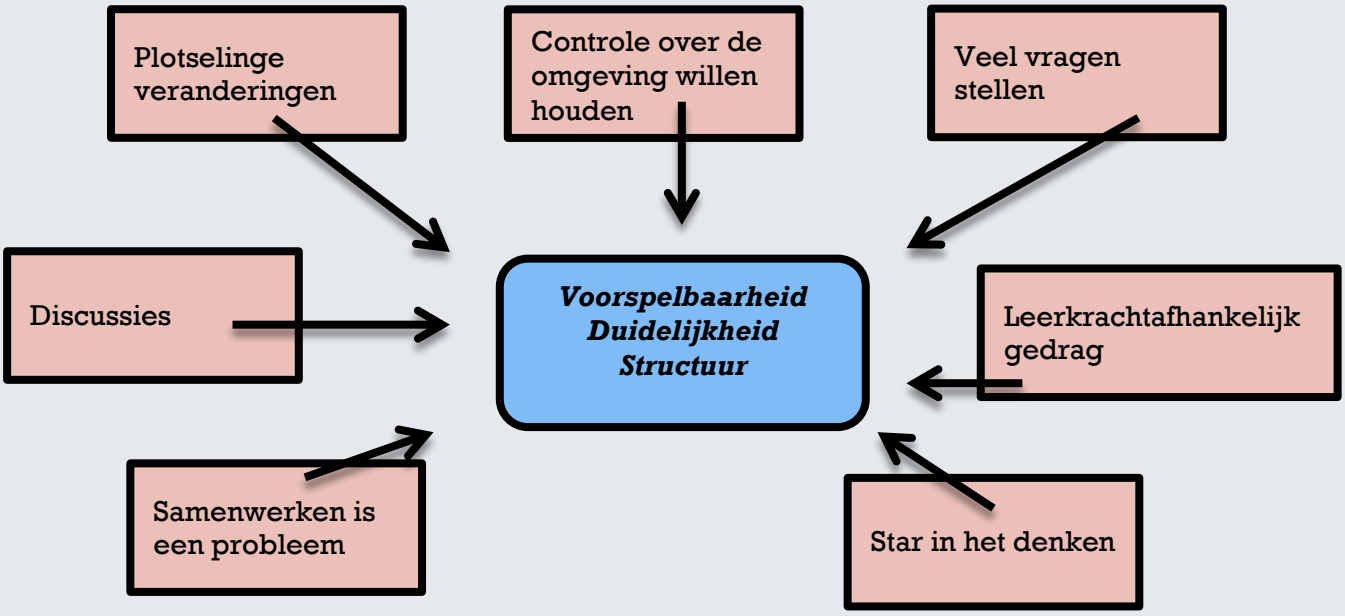
4.2 Passende aanpak

Deelvraag 1: Welke aanpak is passend om 'Geef me de 5' in te kunnen zetten tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben?

Om deze deelvraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de data uit het eerste deel van de interviews en de data uit de gesloten observaties.

4.2.1 Interviews respondenten leerlinggedrag

In de interviews geven de respondenten antwoord op de vraag welke gaat over het probleemgedrag dat de leerling met ASS vertoont tijdens het zelfstandig werken. Er zijn verschillende situaties besproken waarmee de leerkrachten het probleem hebben willen verduidelijken. Na afloop van de interviews ben ik op zoek gegaan naar centrale begrippen, die het geheel grotendeels dekken (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Dit brengt mij tot het volgende overzicht:



Figuur 7: Centrale begrippen interviews

De respondenten geven aan dat de leerlingen gedrag vertonen zoals omschreven in de rood gekleurde tekstvakken in figuur 7 op pagina 25.
De leerlingen hebben moeite met plotselinge veranderingen, bijvoorbeeld het omwisselen van lessen. *"Hij bleef maar aangeven dat we eerst spelling zouden doen en dan pas taal, want dat stond op het bord, dus was het ook zo"* (Respondent A). De moeite met plotselinge veranderingen uiten de leerlingen door boos te worden en niet meer in staat te zijn hun werk af te ronden.
De leerlingen willen controle houden over hun omgeving door daar veelvuldig op te reageren. Dit doen zij door klasgenoten op regels te wijzen of de leerkracht er op te wijzen dat een bepaalde leerling zich niet aan de regels houdt. *"Het is toch zo dat je nu niet mag tekenen? Want dat doet leerling Y"* (Respondent B).
Tijdens het zelfstandig werken stellen de leerlingen met ASS veel vragen, waardoor zij leerkrachtafhankelijk zijn. Als de leerlingen deze vragen niet kunnen stellen, blokkeren zij regelmatig in hun denken en doen. *"Als het stoplicht op rood staat en hij geen vragen mag stellen, heeft hij zijn werk vaak niet af. Hij kan de vragen, die hij in zijn hoofd heeft, niet loslaten en moet die eerst beantwoord hebben gekregen voor hij verder kan"* (Respondent C).
Ook geven de respondenten aan dat deze leerlingen moeite hebben met samenwerken. Zij vinden het lastig om in de mening van anderen mee te gaan en kunnen daarbij star gedrag vertonen. De leerlingen willen dat er samengewerkt wordt op de manier zoals zij dit voor ogen hebben, daar dit volgens hen de enige *juiste* manier is. Dit zorgt voor discussies tussen de leerling met ASS en zijn omgeving (zowel leerkrachten als klasgenoten).

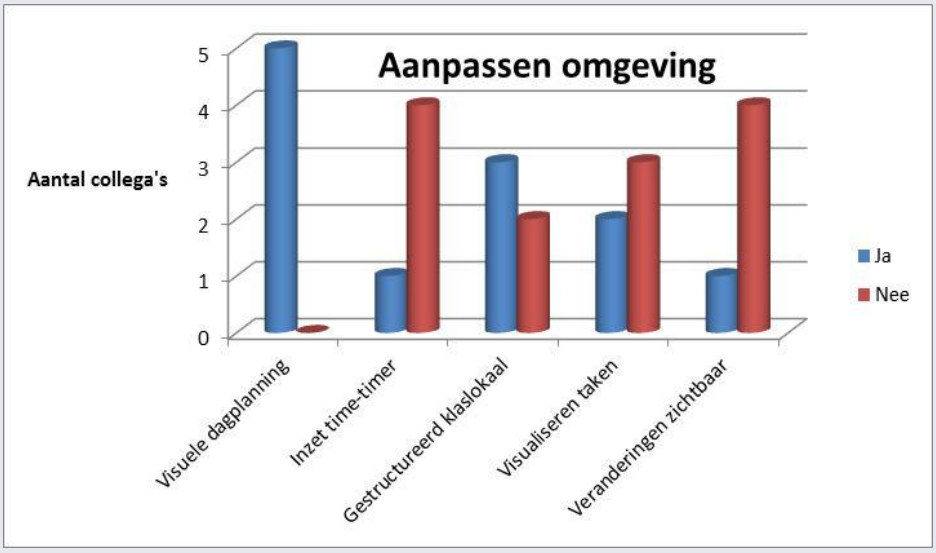
<u>Samenvatting:</u>
Alle omschrijvingen van het probleemgedrag kunnen worden teruggebracht naar de uiteindelijke hulpvraag van de leerling met ASS zoals De Bruin (2004) stelt: geef mij duidelijkheid op "de 5" *(Wat, Hoe, Waar, Wanneer en Wie)*, dan wil ik graag doen wat er van mij verwacht wordt.
Dat de leerling met ASS zich niet prettig voelt, komt doordat de wereld voor hem een chaos is die hij niet begrijpt. Dit kan hij alleen maar duidelijk maken door zijn gedrag. Al zijn negatieve gedrag moet je dan ook 'vertalen' in een vraag om duidelijkheid en voorspelbaarheid (De Bruin, 2004).

4.2.2 Observaties passende aanpak

Door de omgeving aan te passen, wordt deze evengoed voorspelbaar en duidelijk voor de leerling met ASS.
Door onderstaande punten te observeren, is gekeken of de omgeving is aangepast voor de leerling met ASS:

- een visuele dagplanning: *wat* gaan we vandaag doen en *wanneer*?,
- het inzetten van een time-timer: *hoe* lang heb ik de tijd?,
- een gestructureerd klaslokaal: materialen hebben een vaste plek (*waar*),
- het visualiseren van taken: door te visualiseren kan de leerling terugvallen op jouw gegeven instructie,
- en door (plotselinge) veranderingen zichtbaar te maken.

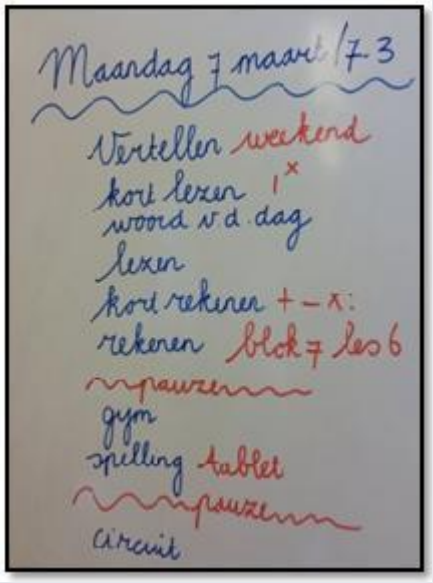
In figuur 8 zijn de resultaten te zien van de genoemde observatiepunten. Dit betreft observaties aan het eind van de onderzoeksperiode. De figuur geeft weer bij hoeveel collega's (van de vijf) er wel al dan niet gebruik wordt gemaakt van de betreffende aanpassing.



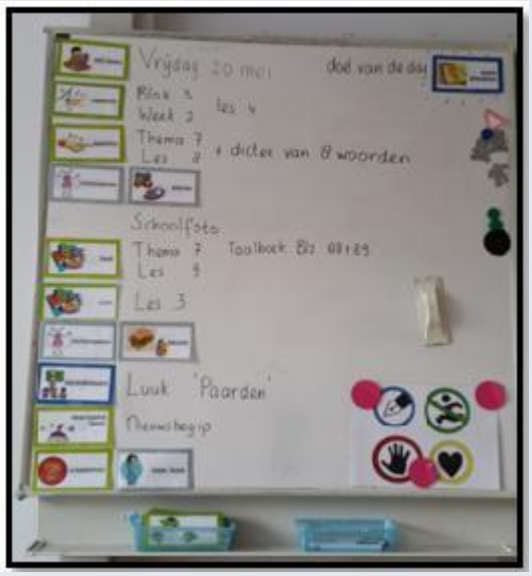
Figuur 8

Elke respondent maakt gebruik van een visuele dagplanning. Zij schrijven het programma van de dag op het whiteboard. Een collega omschrijft achter het vakgebied ook het lesdoel.

Figuur 9: Dagplanning groep 5A



Figuur 10: Dagplanning groep 5B



Figuur 11: Dagplanning groep 5C

Gedurende de observaties wordt er bij één collega gebruik gemaakt van een time-timer. Deze wordt aan het begin van de les aan gezet, waarbij er ook mondeling aangegeven wordt hoe lang de leerlingen de tijd hebben om zelfstandig te werken. Bij de andere vier collega's wordt er geen gebruik gemaakt van een instrument om de tijdsduur aan te geven. Wisselend wordt er mondeling een tijdsindicatie gegeven. Dit is aan het begin van de les of als de les bijna is afgelopen *"Jullie hebben nog tien minuten en dan gaan we stoppen"* (Respondent C).

Bij drie collega's hebben de materialen in de klas een vaste plek. De leerling weet waar hij zijn benodigde materialen kan vinden en er is een vaste plek voor het inleveren van schriften. Bij twee collega's is dit minder gestructureerd. Er komt vrijwel direct reactie van de leerling met ASS: hij loopt meerdere keren naar de leerkracht toe om te vragen waar hij de benodigde materialen kan vinden of kan neerleggen als hij klaar is. Dit in tegenstelling tot de leerlingen met ASS waar de materialen een vaste plek hebben: zij zoeken de leerkracht niet op.

Tijdens de observaties wordt zichtbaar dat twee collega's hun instructie visueel maken op het digibord. Aan de hand van deze volgorde gaan de leerlingen aan het werk. De volgorde wordt mondeling toegelicht. Gedurende de les maken de leerlingen met ASS meerdere malen gebruik van deze visualisering door het opnieuw te lezen, waarna zij hun taak vervolgen. Bij de andere drie collega's wordt hier geen of in mindere mate gebruik van gemaakt. Wanneer de leerlingen met ASS niet meer weten wat zij precies

moeten doen en/of in welke volgorde, hebben zij hulp van de leerkracht nodig. Dit doen zij door hun vraagtekenblokje neer te leggen of door naar de leerkracht toe te lopen, ook als deze met een andere leerling aan het werk is.

Één collega maakt veranderingen visueel door de leskaarten van het dagprogramma zichtbaar te verwisselen waar de leerling met ASS bij aanwezig is en licht de verandering direct toe. De leerling toont geen reactie en vervolgt zijn werk. Bij twee collega's worden (plotselinge) veranderingen mondeling aangegeven en niet toegelicht. De reactie van de leerling met ASS is direct: *"Waarom nou?"* en *"Ja, dat doe ik niet hoor"* (Leerling Y). Bij de overige twee leerkrachten was er geen sprake van een (plotselinge) verandering. Bij navraag geven deze twee collega's aan dit normaliter alleen mondeling toe te lichten.

<u>Samenvatting:</u>
Door de omgeving duidelijk, gestructureerd en voorspelbaar te maken, wordt er een randvoorwaarde gecreëerd om 'Geef me de 5' succesvol in te zetten. Een aantal probleemgedragingen, zoals omschreven in paragraaf 4.2.1, worden ondervangen door het aanpassen van de omgeving. Naast het aanpassen van de omgeving zijn het consequent inzetten van het werkmodel 'Geef me de 5' (Fennes, 2016) en de vaardigheden van de leerkracht met betrekking tot ASS, twee andere voorwaarden voor een passende aanpak. Deze worden toegelicht in de volgende paragrafen.

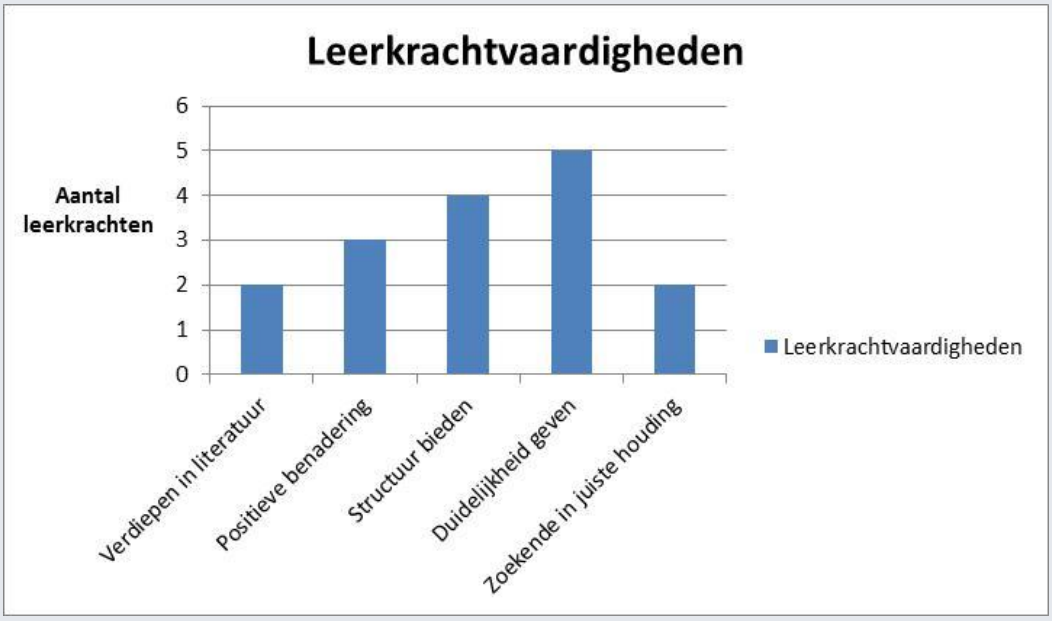
4.3 Leerkrachtvaardigheden

Welke vaardigheden worden van de leerkracht verwacht om met leerlingen met ASS om te gaan in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben?

Om deze deelvraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de data die zijn voortgekomen uit het tweede gedeelte van het interview en de gesloten observaties.

4.3.1 Interviews leerkrachtvaardigheden

Tijdens de interviews zijn, naast het bespreken van het leerlinggedrag, de leerkrachtvaardigheden van mijn collega's in alle openheid besproken. In verband met het wederzijds vertrouwen is hen vooraf de keuze gegeven of zij dit wilden bespreken. Deze vraag is positief beantwoord.
In figuur 12 is te zien wat mijn collega's gezamenlijk hebben aangegeven met betrekking tot hun eigen vaardigheden richting leerlingen met ASS.



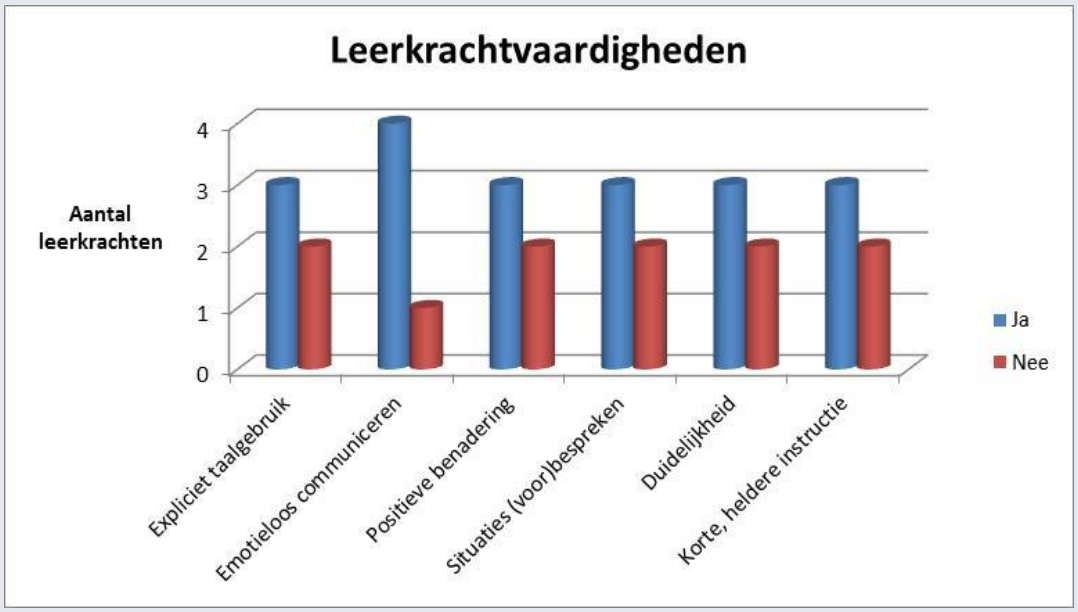
Figuur 12

Twee collega's hebben aangegeven zich te blijven verdiepen in literatuur over ASS. *"Er komen toch steeds weer nieuwe inzichten over ASS, wellicht dat mij dat helpt om mijn houding te verbeteren richting deze leerlingen"* (Respondent A).
Drie collega's geven aan deze leerlingen zo positief mogelijk te benaderen. Door de positieve benadering trekken zij de leerlingen soms over de streep om dingen te doen waar zij angstig voor zijn of worden de leerlingen meegenomen in het positieve gedrag wat zorgt voor een goede taakwerkhouding. *"Als ik zie dat leerling X niet echt positief*

gestemd is en ik problemen in het werken voorzie, probeer ik X altijd zo positief mogelijk te benaderen. Soms heeft het effect en gaat hij lekker aan het werk, maar soms werkt het helaas ook niet en stagneert hij alsnog tijdens het zelfstandig werken" (Respondent C).
Alle respondenten proberen zoveel mogelijk duidelijkheid te geven aan de leerlingen met ASS. Dit doen zij door de dagplanning visueel te maken, voorinstructie te geven en een vaste time-out plek te bieden. *"Autisme staat zo ongeveer gelijk aan structuur en duidelijkheid. Dit probeer ik dan ook zoveel mogelijk te bieden. Soms is dat wel lastig in een klas van 30 leerlingen. Het ophangen van de planning is het minste wat ik voor hem kan doen"* (Respondent B).
Tot slot geven twee collega's aan het moeilijk te vinden om de juiste houding aan te nemen. *"Ik blijf ook wel zoekende, elke dag is anders. Je weet niet wat er thuis allemaal al gebeurd is, voor hij op school komt. De houding van maandag wil lang niet altijd werken op dinsdag"* (Respondent D).

4.3.2 Observaties leerkrachtvaardigheden

Tijdens de observaties is er gebruik gemaakt van gesloten, gestructureerde observaties. Bij deze vorm van observeren heeft de onderzoeker van te voren, al of niet op grond van theorie, een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag wordt ingepast (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).
De te observeren leerkrachtvaardigheden zijn gebaseerd op de cognitieve verklaringsmodellen, zoals omschreven in hoofdstuk 2.
Voor de ToM is geobserveerd of de leerkracht gebruik maakt van expliciet taalgebruik, een positieve benadering en het (voor)bespreken van situaties.
Voor de EF betekent dit dat er is geobserveerd of de leerkracht een korte, heldere instructie geeft en ondersteuning biedt in het organiseren van de taak.
Tot slot is er tijdens de observatie gekeken of de leerkracht rekening houdt met de beperkte ontwikkeling van de CC door emotieloos te communiceren met de leerling met ASS. De data zijn weergegeven in figuur 13 op bladzijde 32.



Figuur 13

Drie leerkrachten maken gebruik van expliciet taalgebruik en geven een korte, heldere instructie, waardoor zij niets aan de verbeelding van de leerling met ASS overlaten (Van Berckelaer-Onnes, 2012). Zij benoemen expliciet wat de leerling moet gaan doen, in welke volgorde en hoe lang de leerling de tijd heeft. Twee leerkrachten passen dit niet of in mindere mate toe. Door andere woordkeuzes, zoals *"misschien"*, *"straks"* of *"we kijken nog even"* worden opdrachten minder expliciet en biedt dit geen duidelijkheid, wat resulteert in verschillende verwachtingen van de leerkracht en de leerling met ASS. Vier leerkrachten communiceren emotieloos richting de leerlingen met ASS, ook als er een conflictsituatie is ontstaan. Zij nemen een rustige houding aan, gaan niet in discussie en proberen de leerling met ASS duidelijkheid te bieden door consequent te herhalen welk gedrag zij graag willen zien. Bij één leerkracht is zichtbaar dat deze meegaat in de emoties van de leerling. De leerling is boos en de leerkracht vertaalt deze woede ook naar zichzelf *"Kijk eens hoe ik me nu voel"* (Respondent C). De niet-begrijpende blik van de leerling met ASS laat zien dat hij daar niet op kan anticiperen met het boos de klas uitlopen tot gevolg.

Tijdens het aannemen van een positieve houding, maken drie leerkrachten gebruik van bemoedigende woorden tijdens het zelfstandig werken. Zij benoemen daarbij ook wát de leerling goed doet (duidelijkheid): *"Wat knap dat je dit zelf probeert uit te knippen"* (Respondent A). Bij de leerkrachten waarbij een minder positieve benadering zichtbaar is, wordt voornamelijk het corrigeren van de leerling met ASS geobserveerd tijdens het zelfstandig werken. *"Je krijgt nog heel even om je spullen te pakken, schiet nou eens op!"* (Respondent C). Dit lokt in enkele gevallen discussie uit, welke eindigt in woede bij de leerling met ASS.

Door situaties in de klas te bespreken, geven drie leerkrachten hun leerlingen met ASS duidelijkheid en voorspelbaarheid. Een rustige houding van de leerling met ASS wordt geobserveerd, waardoor hij de nieuwe situatie accepteert en verder werkt aan zijn taak.

Eén leerkracht geeft aan zelf ook niet te weten hoe de tijdsplanning bij een vakgebied gaat verlopen. Leerling Z. accepteert dit: *"Oké, dat geeft niet"*. Door als leerkracht aan te geven dat je het zelf niet weet, geef je ook duidelijkheid. In de situaties die niet (voor)besproken worden bij twee leerkrachten, wordt woede en discussie geobserveerd: *"Ja, dáág, dat ga ik echt niet doen!"* (Leerling X), *"Wie bepaalt dat dan dat het zo moet?"* (Leerling Z) en *"Ik luister echt niet meer naar jou!"* (Leerling X).

<u>Samenvatting:</u>

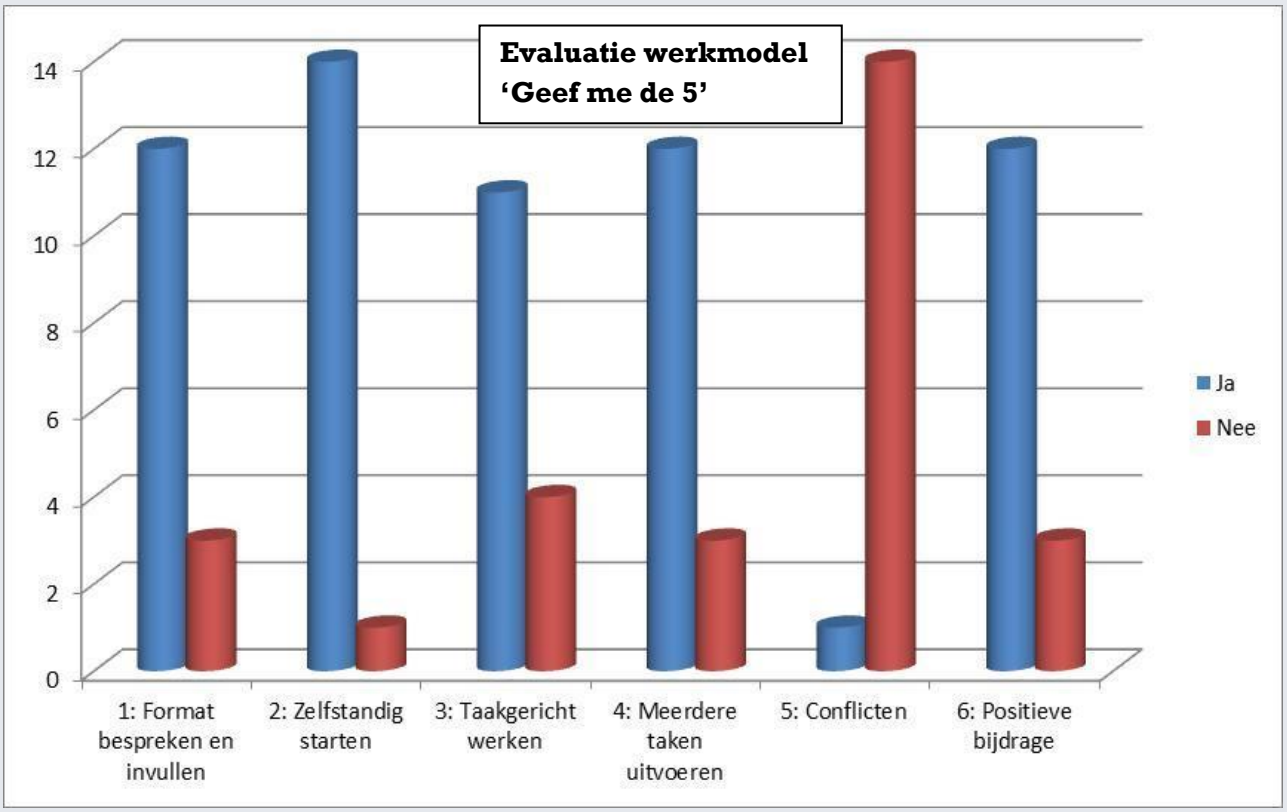
DSM-5 (APA, 2013) stelt dat ASS onderkend wordt op onder andere de tekortkoming in sociale communicatie en sociale interactie.

Door je als leerkracht te verdiepen in de cognitieve verklaringsmodellen kun je de leerling met ASS tegemoet komen in de tekortkomingen zoals deze worden gesteld door DSM-5.

Uit de observaties blijkt dat gemiddeld drie leerkrachten deze vaardigheden toepassen in hun praktijksituatie. Dit heeft tot gevolg dat de leerling met ASS duidelijkheid, structuur en voorspelbaarheid wordt geboden wat de taakwerkhouding ten goede komt.

4.4 Werkmodel 'Geef me de 5'

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er data verzameld omtrent het inzetten van het werkmodel 'Geef me de 5' (Fennes, 2016). Dit werkmodel is ontworpen op basis van de visie van De Bruin (2004), waarin onder andere wordt geadviseerd om te visualiseren. Het werkmodel is te vinden in bijlage 2.
Voor de leerkrachten is er een evaluatieformulier ontworpen welke digitaal werd ingevuld op willekeurige lesdagen tijdens het zelfstandig werken, waarbij gebruik is gemaakt van 'Geef me de 5'. Op dit evaluatieformulier heeft de leerkracht in kunnen vullen met 'ja' of 'nee' of stap 1 tot en met 5 is uitgevoerd en was er ruimte om de reactie van de leerling met ASS te omschrijven. Er zijn ook observaties uitgevoerd waarbij ik specifiek de inzet van dit werkmodel heb geobserveerd aan de hand van hetzelfde evaluatieformulier.
In figuur 14 is te zien wat de totale data is uit vijftien ingevulde evaluatieformulieren van 'Geef me de 5'. Dit is inclusief mijn observaties.



Figuur 14

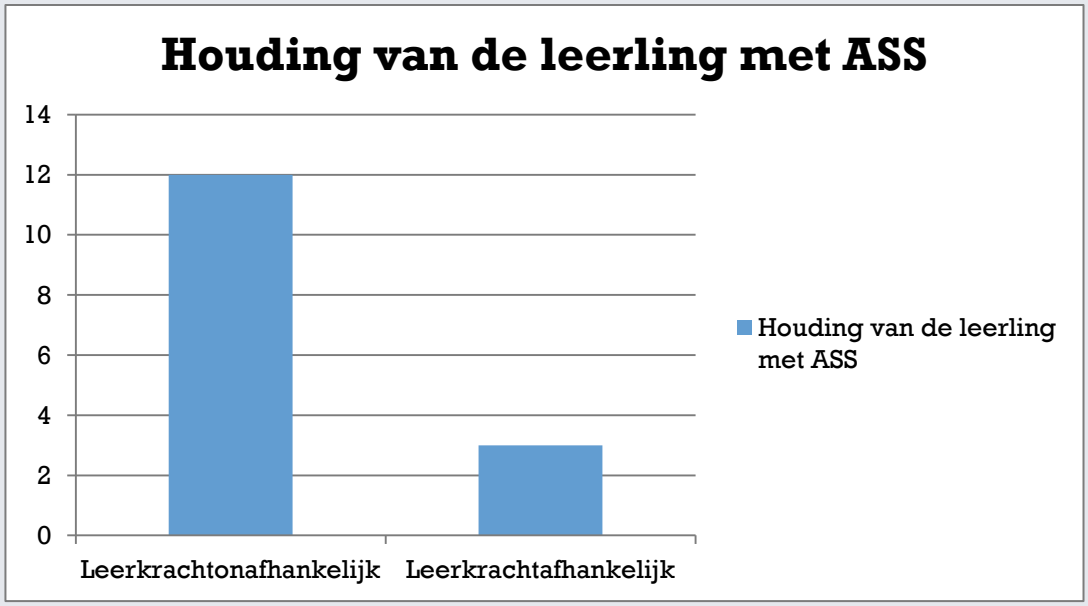
Twaalf keer is het werkmodel 'Geef me de 5' vooraf besproken en samen ingevuld met de leerling met ASS. Uit opmerkingen op de evaluatieformulieren blijkt dat de leerlingen met ASS hier over het algemeen positief op hebben gereageerd door een ontspannen

indruk af te geven aan de leerkrachten. Bij drie lessen zelfstandig werken is het werkmodel niet besproken en ingevuld, wat bij twee van de drie lessen een stagnering tot gevolg had, waarbij de leerling met ASS boos is geworden. Dit is van invloed op de andere onderdelen die met 'nee' zijn beantwoord in figuur 14.
Ondanks dat het werkmodel drie keer niet is besproken en ingevuld, is het de leerlingen met ASS alsnog twee keer gelukt om zelfstandig de les te starten. De stagnering brak bij deze lessen op een later moment aan. Eenmalig was de leerling met ASS dusdanig van slag en boos dat het hem niet gelukt is om de les zelfstandig te starten en succesvol af te ronden.
Collega's geven aan dat de leerlingen met ASS langere tijd zelfstandig konden werken zonder daarbij hulpbehoevend te zijn. Dit is variërend van vijftien minuten tot ruim een half uur. Tijdens het zelfstandig werken konden zij meerdere taken achter elkaar uitvoeren (bijvoorbeeld: spelling en woordenschat na elkaar verwerken).
Veertien keer hebben de leerlingen met ASS zelfstandig kunnen werken zonder daarbij in conflict te raken met hun omgeving. Leerkrachten geven aan dat dit een positieve verandering betreft ten opzichte van lesmomenten voor de inzet van dit werkmodel. Twaalf keer is aangegeven dat de inzet van dit werkmodel een positieve bijdrage heeft geleverd aan het zelfstandig werken. Drie keer is dit niet positief beoordeeld, daar de leerling met ASS de les niet succesvol heeft kunnen afronden. Dit betreft de lessen waarbij het werkmodel vooraf niet is besproken en ingevuld.

De volledige ingevulde evaluatieformulieren zijn te vinden in bijlage 3.

Naast het observeren van de onderdelen uit figuur 14, is ook geobserveerd of de leerling een leerkrachtafhankelijke- of leerkrachtonafhankelijke werkhouding heeft aangenomen tijdens het zelfstandig werken. Deze data worden weergegeven in figuur 15.

Op de twaalf momenten waarbij het werkmodel vooraf is besproken en ingevuld laten de leerlingen met ASS een leerkrachtonafhankelijke werkhouding zien. De leerling kan de les zelfstandig starten en succesvol afronden. Tijdens de drie lesmomenten waarbij het werkmodel vooraf niet is besproken en ingevuld, weet de leerling de les niet af te ronden zonder daarbij hulpbehoevend te zijn. De leerling heeft veel vragen of wordt boos, waardoor afronding niet meer binnen de mogelijkheden ligt.



Figuur 15

<u>Samenvatting:</u>

Door het werkmodel 'Geef me de 5' met de leerlingen met ASS te bespreken en in te vullen, bied je hen duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur tijdens het zelfstandig werken. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen met ASS de les zelfstandig werken in twaalf van de vijftien momenten met een leerkrachtonafhankelijke houding kunnen volbrengen. Hierbij kunnen zij meerdere taken achter elkaar uitvoeren en hebben zij geen conflicten met de omgeving. Op de momenten waarbij het werkmodel niet is besproken en ingevuld met de leerlingen met ASS, vertonen de leerlingen een leerkrachtafhankelijke houding, leidt dit tot stagnering van het zelfstandig werken en treedt er in één geval ook een conflict met de omgeving op.

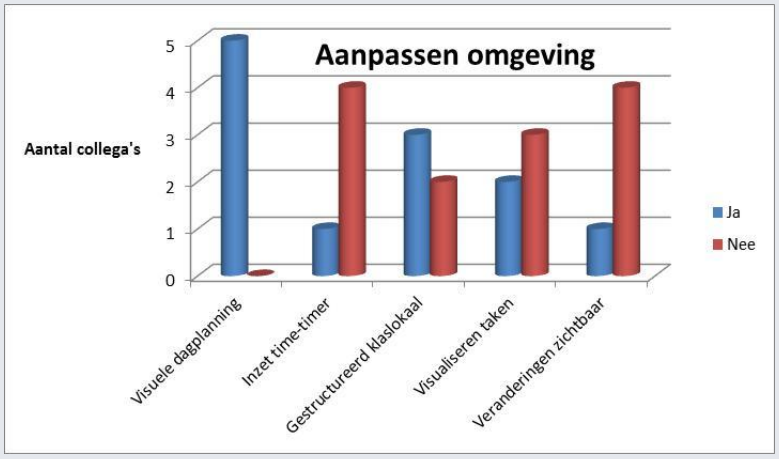
Hoofdstuk 5 Conclusie

In hoofdstuk 5 wordt antwoord gegeven op de twee deelvragen en wordt de onderzoeksvraag beantwoord:
Wat is de bijdrage van 'Geef me de 5' om de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in de groepen 5 te vergroten tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben?
Er wordt gebruik gemaakt van de geanalyseerde data uit hoofdstuk 4 in combinatie met het theoretisch kader uit hoofdstuk 2.

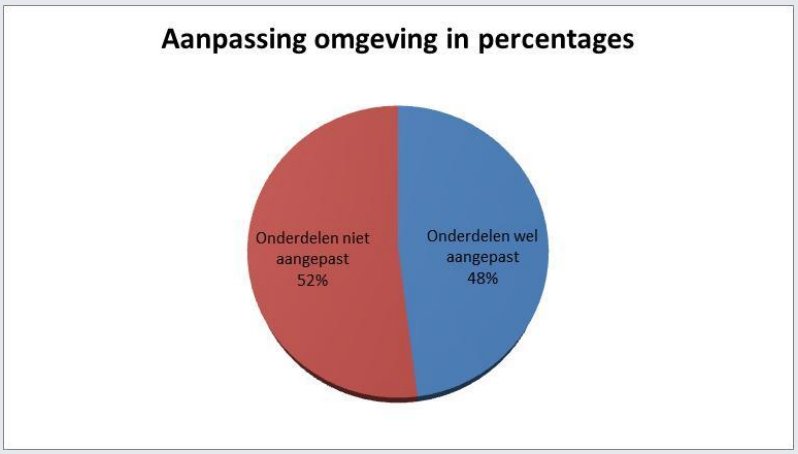
5.1 Deelvraag 1: Passende aanpak

Welke aanpak is passend om de interventie 'Geef me de 5' in te kunnen zetten tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben?

In paragraaf 4.2.1 staat omschreven tegen welk probleemgedrag de leerkrachten van de groepen 5 aanlopen bij de leerlingen met ASS tijdens het zelfstandig werken. De centrale begrippen (De Lange, Schuman & Montessori, 2011) die hieruit naar voren zijn gekomen, zoals onder andere het stellen van veel vragen, controle willen houden over de omgeving en discussies aangaan, zijn terug te brengen naar datgene waar de leerling met ASS behoefte aan heeft: duidelijkheid op "de 5": *Wat, Hoe, Waar, Wanneer en Wie.* Het negatieve gedrag van de leerling met ASS is een vraag om duidelijkheid en voorspelbaarheid (De Bruin, 2004).
Volgens Van Berckelaer-Onnes (2012) en De Bruin (2004) is de omgeving duidelijk en voorspelbaar te maken door de dagplanning te visualiseren, de beschikbare tijd aan te geven, te zorgen voor een gestructureerd klaslokaal (materialen hebben een vaste plaats), taken te visualiseren en door veranderingen toe te lichten en ook te visualiseren. Als de data 'Aanpassen omgeving' uit figuur 16 omgerekend worden naar percentages, valt te concluderen dat de bovengenoemde aanpassingen voor 48% toegepast worden in de groepen 5 (Figuur 17). De dagplanning wordt bij alle respondenten gevisualiseerd. Daarentegen dienen het geven van een tijdsindicatie en het visualiseren van veranderingen meer eigen gemaakt te worden, gevolgd door een gestructureerd klaslokaal en gevisualiseerde taken. Doordat de omgeving niet geheel duidelijk en voorspelbaar is voor de leerlingen met ASS tijdens het zelfstandig werken, is dit mede een oorzaak voor het probleemgedrag dat zij vertonen.



Figuur 16



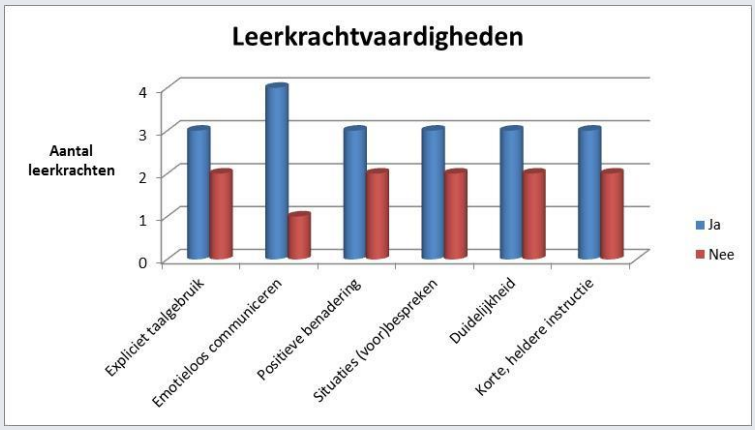
Figuur 17

Als onderzoeker concludeer ik dat door de combinatie van een aangepaste omgeving (zie de punten in figuur 16), een consequente inzet van het werkmodel 'Geef me de 5' (Fennes, 2016) én een leerkracht die inspeelt op de beperkt ontwikkelde Theory of Mind (Baron-Cohen, 1995), Executieve Functies (Ozonoff, 1995; Russell, 1997) en Centrale Coherentie (Frith, 1989, 2003; Happé & Frith, 2006) van de leerling met ASS, er een passende aanpak gecreëerd wordt om de zelfstandigheid te vergroten tijdens het zelfstandig werken. Deze passende aanpak bestaat uit meerdere onderdelen, daar het op ál deze onderdelen voor de leerling met ASS voorspelbaar en duidelijk dient te zijn. Zodra er op een of meerdere onderdelen *geen* duidelijkheid en voorspelbaarheid geboden wordt, is dit aanleiding voor de leerling met ASS om hierom te vragen, wat door leerkrachten ervaren wordt als probleemgedrag.
De leerkrachtvaardigheden en het werkmodel worden in de volgende paragrafen toegelicht.

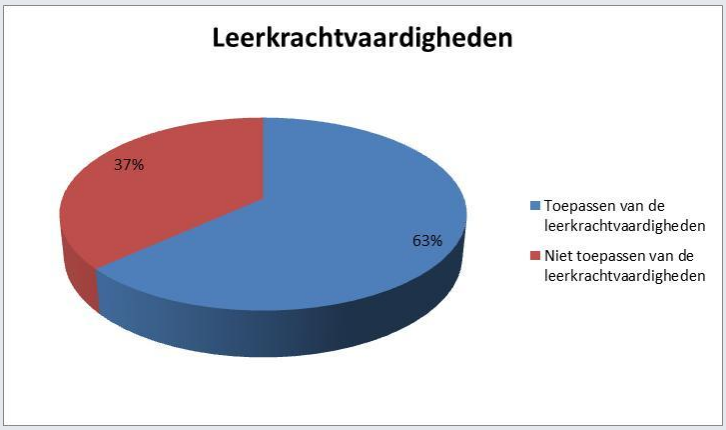
5.2 Deelvraag 2: Leerkrachtvaardigheden

Welke vaardigheden worden van de leerkracht verwacht om met leerlingen met ASS om te gaan in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben?

DSM-5 (APA, 2013) stelt dat ASS onderkend wordt op onder andere de tekortkoming in sociale communicatie en sociale interactie. De ToM, EF en CC zijn in beperkte mate ontwikkeld bij de leerling met ASS.
De leerkracht dient hier rekening mee te houden in de dagelijkse praktijksituatie door gebruik te maken van expliciet taalgebruik, een positieve benadering en het (voor)bespreken van sociale situaties. Deze aspecten vallen binnen de ToM.
Als de leerkracht rekening houdt met de beperkt ontwikkelde EF, dan geeft de leerkracht een korte, heldere instructie en biedt de leerkracht ondersteuning bij het organiseren van een taak. Tot slot kan de leerkracht rekening houden met de beperkt ontwikkelde CC door emotieloos te communiceren (De Bruin, 2004).
Uit de gesloten, gestructureerde observaties (De Lange, Schuman & Montessori, 2011), waarvan de resultaten nogmaals weergegeven zijn in figuur 18, kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten met 63% op de juiste wijze inspelen op de beperkte ontwikkeling van de ToM, EF en CC (Figuur 19).



Figuur 18



Figuur 19

Door het toepassen van bovengenoemde leerkrachtvaardigheden wordt er duidelijkheid en voorspelbaarheid geboden in de communicatie tussen de leerkracht en de leerling met ASS. Dit vormt een belangrijk component voor de zelfstandigheid tijdens het zelfstandig werken in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben.

5.3 De onderzoeksvraag

Wat is de bijdrage van 'Geef me de 5' om de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in de groepen 5 te vergroten tijdens het zelfstandig werken op de school waar ik werkzaam ben?

Om de methodiek van De Bruin (2004) in te kunnen zetten in de praktijk op de school waar ik werkzaam ben, heb ik als onderzoeker een werkmodel van 'Geef me de 5' ontworpen (Bijlage 2). Door het gebruik van het werkmodel is het verloop van het zelfstandig werken voor de leerling met ASS gevisualiseerd en biedt het duidelijkheid en voorspelbaarheid (De Bruin, 2004).

Door de inzet van het werkmodel te observeren en de evaluaties van de respondenten te verwerken, kan er geconcludeerd worden dat de inzet van 'Geef me de 5' de zelfstandigheid van de leerlingen met ASS vergroot in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben. Uit de interviews kwam naar voren dat de leerlingen met ASS tijdens het zelfstandig werken hulpbehoevend waren en regelmatig niet in staat waren de les succesvol af te ronden. Na de inzet van 'Geef me de 5' is de verdeling van leerkrachtonhankelijkgedrag en leerkrachtafhankelijkgedrag positief verschoven. Dit is te zien in figuur 20. Hier is zichtbaar dat bij de twaalf lesmomenten mét consequente en duidelijke inzet van het werkmodel de houding van de leerling met ASS leerkrachtonafhankelijk is en bij de drie lesmomenten waarbij het werkmodel niet of onvoldoende is ingezet, de houding van leerling met ASS leerkrachtafhankelijk is.

Figuur 20

Geconcludeerd kan worden dat ‘Geef me de 5’ de zelfstandigheid van de leerlingen met ASS vergroot tijdens het zelfstandig werken, indien:
- de omgeving juist is aangepast zoals omschreven volgens Van Berckelaer-Onnes (2012), De Bruin (2004) en Schrurs (2010),
- de genoemde leerkrachtvaardigheden worden gehanteerd, welke aansluiten op de cognitieve verklaringsmodellen zoals omschreven in hoofdstuk 2,
- en het werkmodel ‘Geef me de 5’(Fennes, 2016) consequent wordt ingezet.

Als deze combinatie van factoren niet in evenwicht is, wordt er aan de leerling met ASS onvoldoende duidelijkheid en voorspelbaarheid geboden en kan dit resulteren in probleemgedrag, wat wij als leerkrachten dienen te vertalen naar de uiteindelijke hulpvraag van de leerling met ASS: Geef mij duidelijkheid op “de 5” (*Wat, Hoe, Waar, Wanneer en Wie*), dan wil ik graag doen wat er van mij verwacht wordt (De Bruin, 2004).

5.4 Reflectie onderzoeksmethodologie

5.4.1 Sterke punten

- ‘Geef me de 5’ heeft een dusdanig positieve bijdrage laten zien aan de zelfstandigheid van leerlingen met ASS in de groepen 5 op de school waar ik werkzaam ben, dat deze manier van werken in de toekomst ingezet zou kunnen worden bij andere leerlingen met ASS in de groepen 5.
- Door de verdieping in en het actief bezig zijn met de leerkrachtvaardigheden, vergroot dit de bewustwording van het leerkrachtgedrag van mijn collega’s en daarnaast als onderzoeker ook mijn leerkrachtgedrag. Collega’s geven aan bewuster aan deze competenties te werken in de praktijk om de leerlingen met ASS tegemoet te komen in hun beperkingen betreft ToM, EF en CC. Dit is een positieve ontwikkeling met het oog op Passend Onderwijs (2014), daar de verwachting is dat er meerdere kinderen met ASS in het reguliere onderwijs zullen blijven.
- Wanneer de omgeving, de leerkrachtvaardigheden en de inzet van het werkmodel op elkaar waren afgestemd, was er sprake van minder conflicten en minder woede-uitbarstingen bij de leerlingen met ASS. Dit zet aan om deze manier van werken vast te houden bij deze leerlingen in de resterende maanden van dit schooljaar en wellicht door te zetten in het nieuwe schooljaar.

5.4.2 Verbeterpunten

- Het aantal leerlingen met ASS betrof drie jongens. Deze leerlingen zaten weliswaar in drie verschillende groepen, maar de betrouwbaarheid van het onderzoek kan worden vergroot door het gedrag van meerdere leerlingen met ASS te onderzoeken tijdens het zelfstandig werken.
- Tijdens het onderzoek hadden er meer tussentijdse gesprekken mogen plaatsvinden tussen mij en mijn respondenten. Nu was er vooral via de mail contact, maar verslapte de inzet van het werkmodel gedurende de interventieperiode. Door tussendoor te vragen hoe het ging, kwam ik erachter dat ik regelmatiger navraag moest doen om het actief te houden.
- Bij de uitvoering van een mogelijk ander onderzoek wil ik (voor zover mogelijk) de leerlingen zelf een meer actieve rol geven. Voor de leerlingen uit dit onderzoek was het een te grote stap om met een ‘vreemde’ leerkracht in gesprek te gaan. Door de vorming van het KC is het voor deze leerlingen relatief onrustig,

vandaar dat ik als onderzoeker de keuze heb gemaakt om hen er, bij dit onderzoek, niet direct bij te betrekken.

5.5 Aanbevelingen

- Het is belangrijk om 'Geef me de 5' *consequent* in te zetten bij leerlingen met ASS. Het onregelmatig inzetten van dit werkmodel zorgt voor onvoorspelbaarheid en onduidelijkheid bij deze leerlingen.
- Met het oog op Passend Onderwijs (2014) is het belangrijk om als leerkracht theoretisch onderlegd te zijn over de competenties die verlangd worden met betrekking tot inclusie. Ik als onderzoeker vind het een aanbeveling voor het KC om hier meer verdieping in aan te bieden. Nu wordt het probleem regelmatig alleen bij de leerlingen gelegd.
- Door rekening te houden met de sensorische gevoeligheid van leerlingen met ASS kan het onderwijs nog meer op maat gemaakt worden voor deze leerlingen. Een aanbeveling voor de leerkrachten is het boek '*Prikkels in de groep'* (De Hoog, Stultiens-Houben & Van Der Heijden, 2012).

5.6 Vervolgonderzoek

Vanuit de conclusies kan ik als onderzoeker nieuwe vragen stellen voor vervolgonderzoek:

- Hoe zijn de resultaten van dit onderzoek als het werkmodel bij een grotere groep leerlingen met ASS wordt ingezet? Als dit een positieve uitkomst heeft, zou het werkmodel schoolbreed ingezet kunnen worden.
- Het eerste punt roept direct de volgende vraag op: hoe zijn de resultaten van dit onderzoek als het werkmodel schoolbreed ingezet wordt bij leerlingen met ASS? Door het schoolbreed in te zetten, krijgt de leerling met ASS de mogelijkheid om zich deze werkwijze eigen te maken. Het is duidelijk en voorspelbaar, doordat het in alle leerjaren wordt aangeboden en het niet afhankelijk van de leerkracht is welke werkwijze er wordt gehanteerd tijdens het zelfstandig werken.
- Hoe zijn de resultaten van dit onderzoek als de interventieperiode langer duurt? De leerkracht en de leerling kunnen op deze manier structureler werken aan de inzet van dit werkmodel. Dit kan een gunstige uitwerking hebben op de blijvende vergroting van de zelfstandigheid.

- Kan dit werkmodel ook ingezet worden bij leerlingen zonder ASS, maar met problemen in de Executieve Functies. Dit werkmodel geeft duidelijkheid bij het organiseren en uitvoeren van taken gedurende het zelfstandig werken. Leerlingen zonder ASS die moeite hebben met organiseren en plannen zouden baat kunnen hebben bij dit werkmodel.

Nawoord

Op 6 juni 2016 is dit onderzoek gepresenteerd aan vijf collega's. Als onderzoeker vond ik het fijn om de onderzoeksresultaten te delen met mijn collega's, omdat ik hen graag tegemoet wil komen in een juiste omgang met leerlingen met ASS op de school waar ik werkzaam ben.
De directie heeft laten weten dat dit werkmodel mogelijk een werkvorm is voor leerlingen met ASS in de toekomst op school en dat de theoretische achtergrond een meerwaarde is voor het Kind Centrum.
De feedback op mijn presentatie is terug te vinden in bijlage 6.
Ik wil mijn directie bedanken voor de mogelijkheden om dit onderzoek uit te voeren en te verwerken door mij regelmatig ambulant in te roosteren en mijn respondenten voor hun bijdrage en het wederzijds vertrouwen tijdens de gehele onderzoeksperiode.
Tot slot bedank ik mijn partner en moeder voor hun steun tijdens de gehele opleiding en dit onderzoek en voor het doorlezen van mijn stukken wat mij vertrouwen gaf om door te gaan.

Literatuurlijst

(sd). Opgeroepen op februari 2, 2016, van Passend Onderwijs: https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/

(sd). Opgeroepen op maart 23, 2016, van Communicatie Kenniscentrum: http://communicatiekc.com/triangulatie/

(2009, oktober 16). Opgeroepen op februari 25, 2016, van Leraar24: https://www.leraar24.nl/dossier/867/orde-in-de-klas#tab=0

(2012-2016). Opgeroepen op oktober 2015, van Survio : http://www.survio.com/nl/

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5). Washington.

Autismetv. (2013, maart 22). *Wat is Centrale Coherentie?* Opgeroepen op oktober 29, 2015, van YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=yhRRHL2FNOw

Autismetv. (2013, maart 22). *Wat is Theory of Mind?* Opgeroepen op oktober 29, 2015, van YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=tkLRR2waiRw

Autismetv. (2013, maart 22). *Wat zijn Executieve Functies?* Opgeroepen op oktober 29, 2015, van YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=DR6vKwQgWNo

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden. .* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bogdashina, O. (2005). *The Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A View from the Bridge.* London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Caressa. (2012, oktober 15). Opgeroepen op december 31, 2015, van Mens en Gezondheid: http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/aandoeningen/103660-hoe-ervaart-een-autist-de-wereld.html#3

De Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf.* Doetinchem: Graviant.

De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Gray, C. (2011). *Effectief communiceren met sociale strips.* Huizen: Uitgeverij Pica.

Schrurs, J. (2010). Aanpassing van de omgeving: verduidelijking. Fontys OSO Intern gebruik. pp. 1-10.

Van Berckelaer-Onnes, I. (2012). *Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

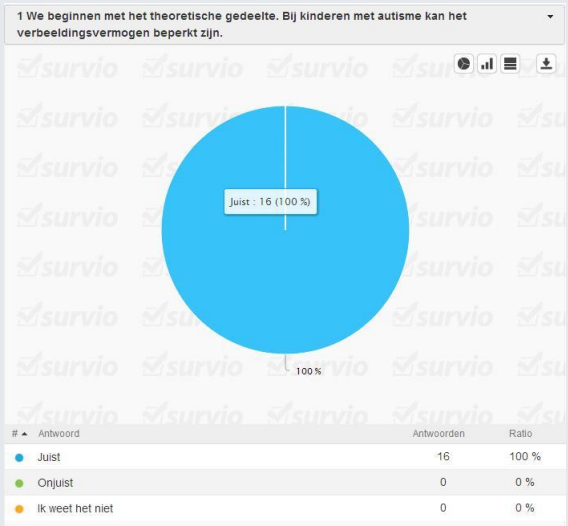
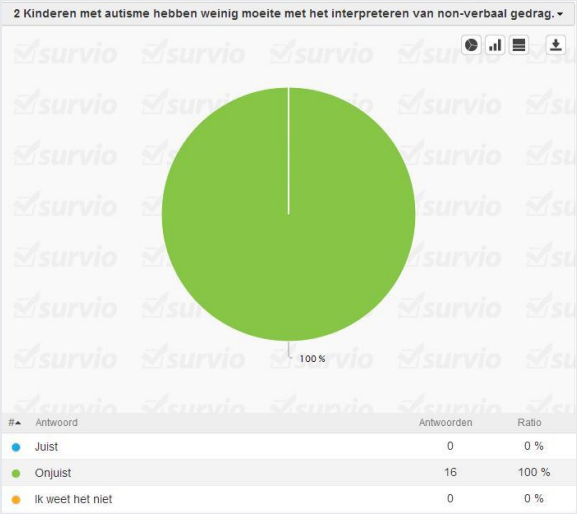
Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vermeulen, P., & Degrieck, S. (2015). *Mijn kind heeft autisme.* Tielt: Lannoo.

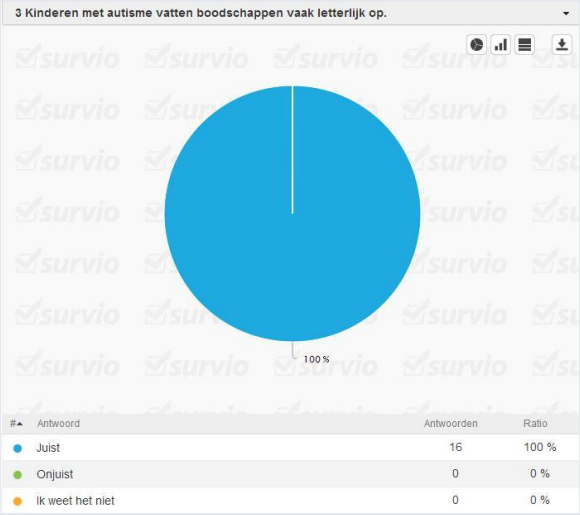
Bijlagen

Bijlage 1: Resultaten vooronderzoek team middels Survio (2012)

Theoretisch gedeelte vooronderzoek

Figuur 1: Stelling 1 (JUIST)  	Bij kinderen met autisme kan het verbeeldend vermogen beperkt zijn. Alle 16 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met juist. Deze collega's zijn zich ervan bewust dat de ToM en de CC bij kinderen met ASS niet volledig ontwikkeld is.
Figuur 2: Stelling 2 (ONJUIST)  	Kinderen met autisme hebben weinig moeite met het interpreteren van non-verbaal gedrag. Alle 16 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met onjuist. Collega's weten dat het verbeeldend vermogen beperkt is.

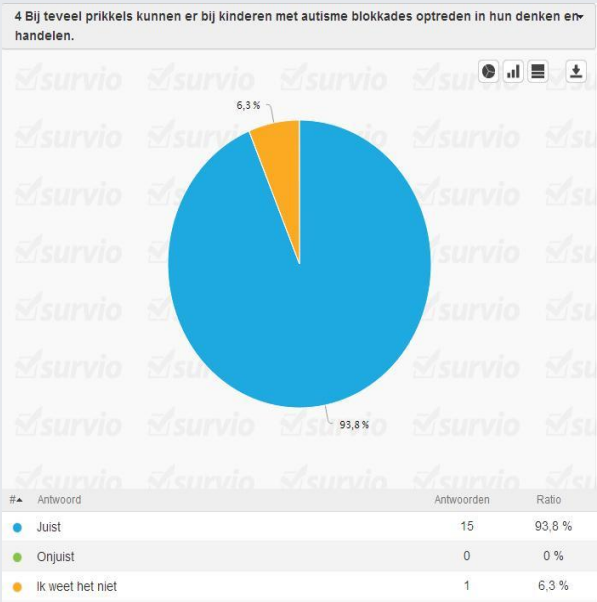
Figuur 3: Stelling 3 (JUIST)



Kinderen met autisme vatten boodschappen vaak letterlijk op.

Alle 16 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met juist, zoals te zien is in figuur 3.

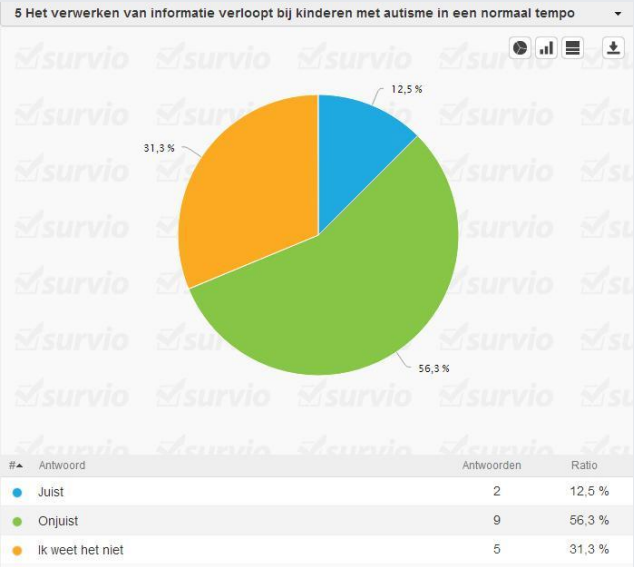
Figuur 4: Stelling 4 (JUIST)



Bij teveel prikkels kunnen er bij kinderen met autisme blokkades optreden in hun denken en handelen.

15 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met juist. 1 collega geeft aan het antwoord hierop niet te weten. Mensen met ASS vinden alle details even belangrijk en dit zorgt voor veel prikkels. Dit kunnen prikkels zijn in de vorm van licht, geluid, gevoel of geur, zintuiglijke prikkels, maar ook prikkels door sociale interactie. De overprikkeling kan ontaarden in blokkering in denken en handelen (Mens en Gezondheid, 2012).

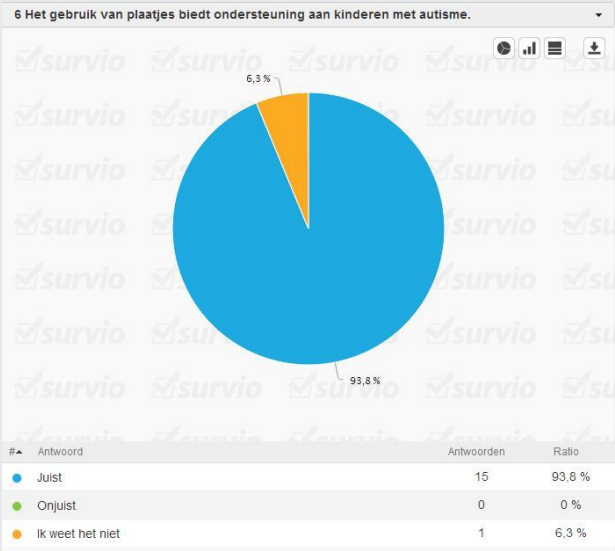
Figuur 5: Stelling 5 (ONJUIST)



Het verwerken van informatie verloopt bij kinderen met autisme in een normaal tempo.

Een driedeling in de beantwoording van deze stelling. 9 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met onjuist. De verwerking van informatie verloopt juist niet in een normaal tempo bij kinderen met ASS.
2 collega's denken dat deze stelling juist is en 5 collega's geven aan het antwoord niet te weten.
Opvallend is dat stelling 4 door bijna alle collega's goed beantwoord is: kinderen met ASS kunnen blokkeren in denken en handelen. Het verband wordt niet gelegd dat de blokkade juist kan optreden door de langere verwerkingstijd die zij nodig hebben.

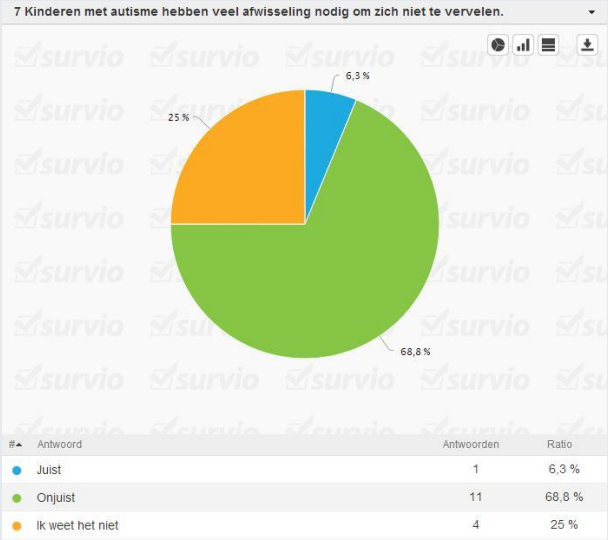
Figuur 6: Stelling 6 (JUIST)



Het gebruik van plaatjes biedt ondersteuning aan kinderen met autisme.

15 collega's hebben deze stelling goed beantwoord met juist. Het gebruik van pictogrammen kan kinderen met ASS ondersteuning en houvast bieden.
1 collega geeft aan het antwoord hierop niet te weten.

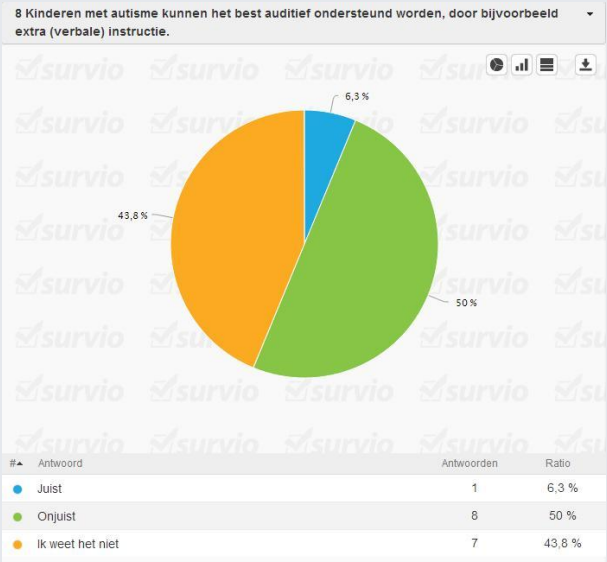
Figuur 7: Stelling 7 (ONJUIST)



Kinderen met autisme hebben veel afwisseling nodig om zich niet te vervelen.

Het merendeel van de collega's heeft deze stelling goed beantwoord met onjuist. 25% geeft aan het antwoord op deze stelling niet te weten en 1 persoon (6,3%) geeft aan dat deze stelling juist is.

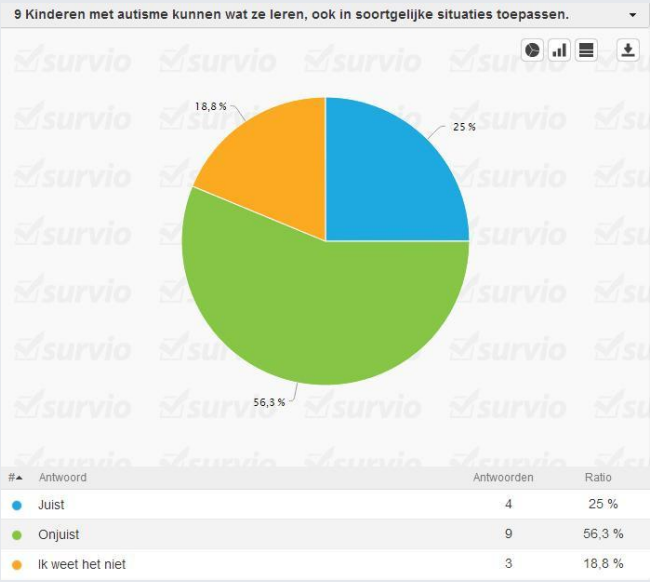
Figuur 8: Stelling 8 (ONJUIST)



Kinderen met autisme kunnen het best auditief ondersteund worden, door bijvoorbeeld extra (verbale) instructie.

De helft van de collega's (50%) heeft deze stelling goed beantwoord met onjuist. Mensen met ASS zijn meer gebaat bij visuele ondersteuning. In principe zijn 8 collega's zich hier niet van bewust (50,2%).

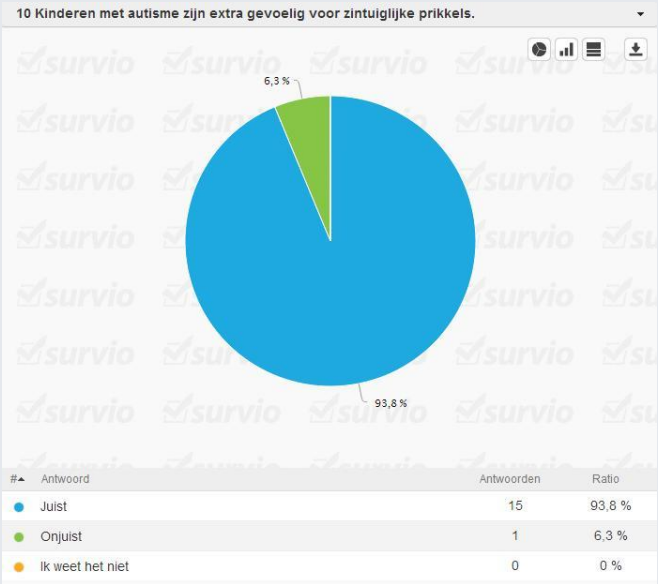
Figuur 9: Stelling 9 (ONJUIST)



Kinderen met autisme kunnen wat ze leren, ook in soortgelijke situaties toepassen.

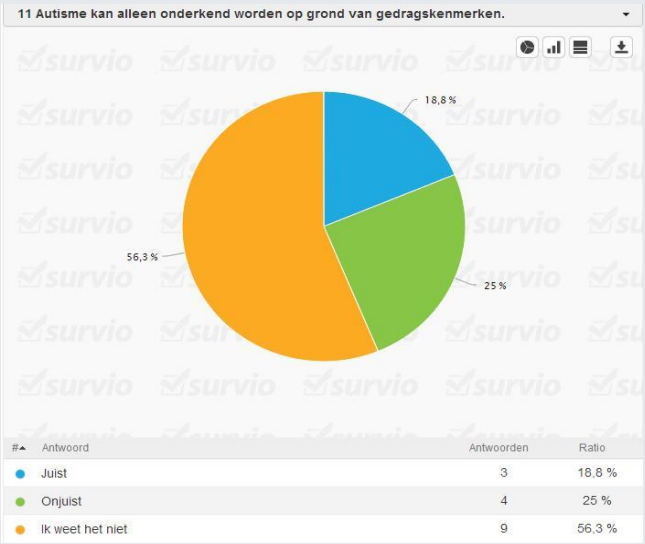
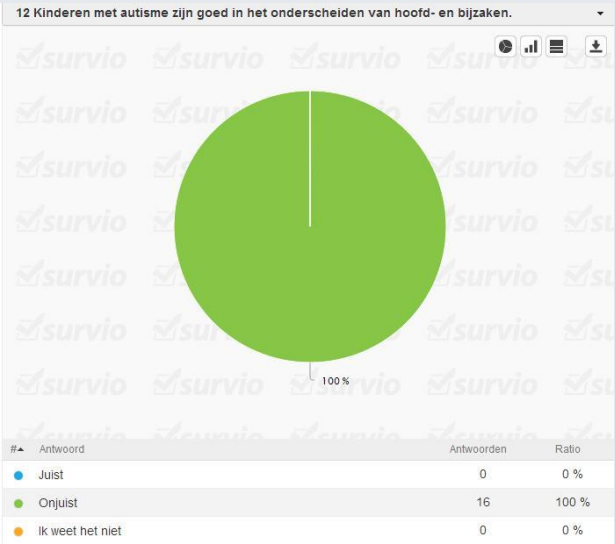
Het merendeel heeft deze stelling goed beantwoord met onjuist, namelijk 9 collega's (56,3%). De andere helft heeft of de stelling onjuist beantwoord (4 collega's, 25%) of geeft aan het niet te weten (3 collega's, 18,6%).
Elke situatie is voor iemand met ASS anders. Juist doordat de ToM, CC en EF niet volledig zijn ontwikkeld, is het moeilijk om iets wat geleerd is, in een soortgelijke situatie net zo toe te passen.

Figuur 10: Stelling 10 (JUIST)



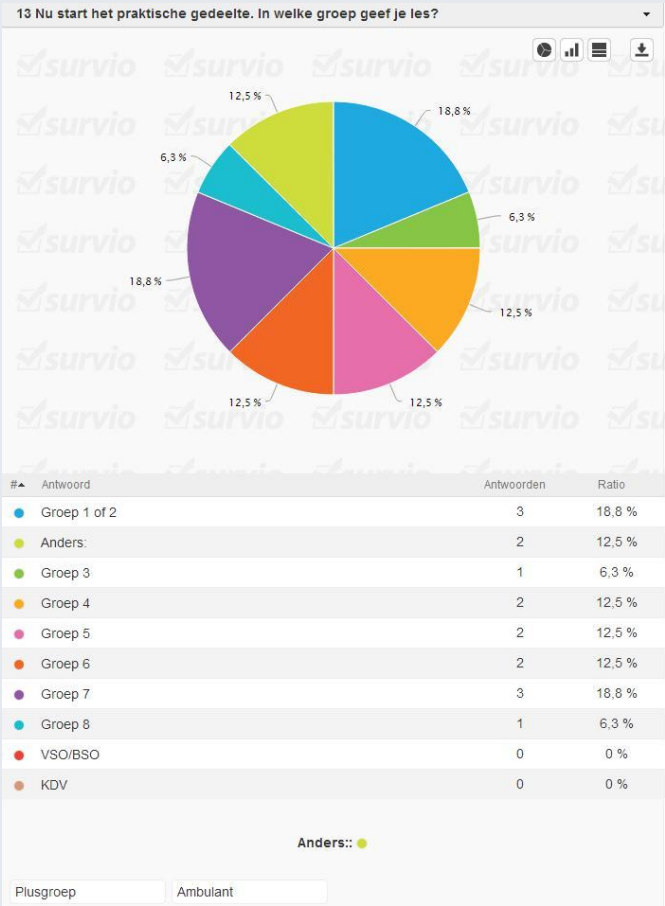
Kinderen met autisme zijn extra gevoelig voor zintuiglijke prikkels.

15 collega's (93.6%) heeft deze stelling goed beantwoord met juist. 1 collega heeft de stelling foutief beantwoord. Dit is te zien in figuur 10.

Figuur 11: Stelling 11 (JUIST)  	Autisme kan alleen onderkend worden op grond van gedragskenmerken. In 2009 heeft de Gezondheidsraad het rapport Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders uitgegeven. Een ASS kan tot op heden alleen nog maar op het gedragsniveau worden gediagnosticeerd. Het is een klinische gedragsdiagnose (Van Berckelaer-Onnes, 2012). De minderheid van de collega's heeft deze stelling goed beantwoord met juist (18,6%), 4 collega's (25%) hebben de stelling foutief beantwoord en het grootste gedeelte van de collega's (56,3%) geeft aan het antwoord hierop niet te weten.
Figuur 12: Stelling 12 (ONJUIST)  	Kinderen met autisme zijn goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. 16 collega's (100%) heeft deze vraag goed beantwoord met onjuist. De CC bij kinderen met ASS is niet volledig ontwikkeld. Zij vinden het moeilijk om verbanden te leggen en daardoor ontstaat er geen betekenisvol geheel. Dit zorgt ervoor dat alle details even belangrijk blijven en zij geen hoofd- en bijzaken kunnen scheiden.

Praktisch gedeelte vooronderzoek

Figuur 13: Praktische vraag 1

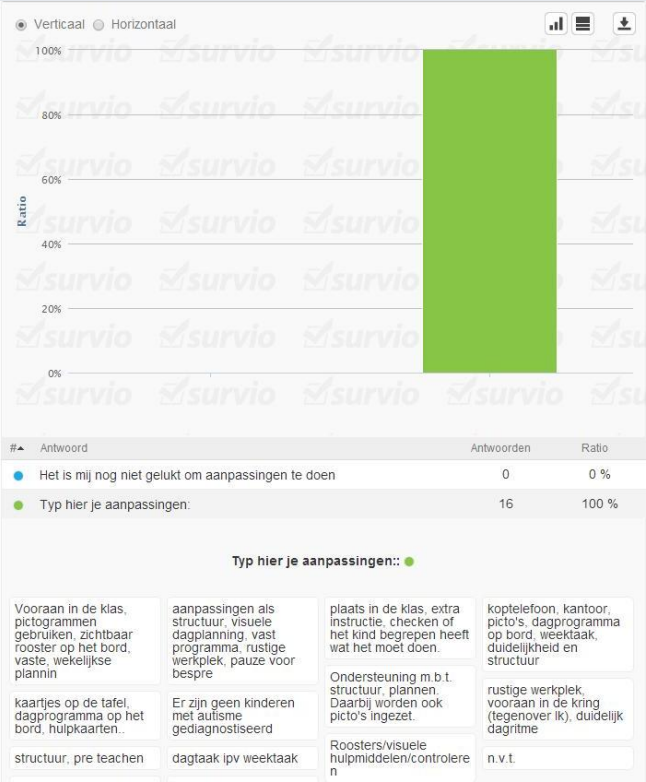


#	Antwoord	Antwoorden	Ratio
	Groep 1 of 2	3	18,8 %
	Anders:	2	12,5 %
	Groep 3	1	6,3 %
	Groep 4	2	12,5 %
	Groep 5	2	12,5 %
	Groep 6	2	12,5 %
	Groep 7	3	18,8 %
	Groep 8	1	6,3 %
	VSO/BSO	0	0 %
	KDV	0	0 %

In welke groep geef je les?

Aan de resultaten is te zien dat uit elke groep collega's de vragenlijst hebben ingevuld.
Ook de begeleider van de plusgroep en een ambulante collega hebben deelgenomen aan dit vooronderzoek.

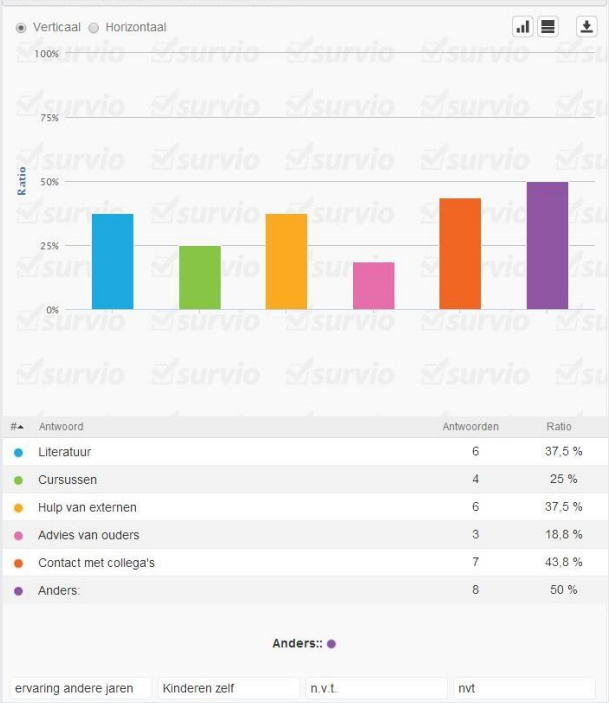
Figuur 14: Praktische vraag 2



Welke aanpassingen heb je ingezet?

Dit was een open vraag in de vragenlijst. Het is alle 16 collega's gelukt om aanpassingen te doen in de klas. Dat is een positief resultaat. Geen collega's hebben aangegeven dat het hen niet gelukt is om aanpassingen te doen. Het visueel maken van het dagprogramma is een veel gekozen aanpassing. Collega's proberen rust en structuur te creëren in hun klassensituatie. Uit de antwoorden is op te maken dat er verschil is in de mate van aanpassingen.

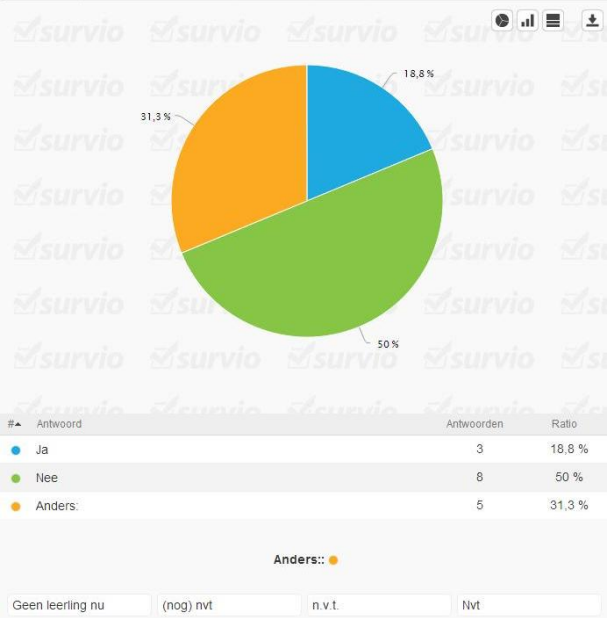
Figuur 15: Praktische vraag 3



Hoe ben je tot deze aanpassingen gekomen?

Uit de resultaten blijkt dat collega's op verschillende manieren aan informatie proberen te komen om de omgeving optimaal in te richten.
Het contact met collega's is het meest gekozen. Het is positief om te zien dat collega's bij elkaar advies vragen en met deze informatie aan de slag gaan.
Literatuur en hulp van externen volgt kort op het contact met collega's. 3 collega's zijn tot aanpassingen gekomen door o.a. advies van ouders en 1 collega geeft aan aanpassingen te doen door o.a. navraag te doen bij het kind zelf.

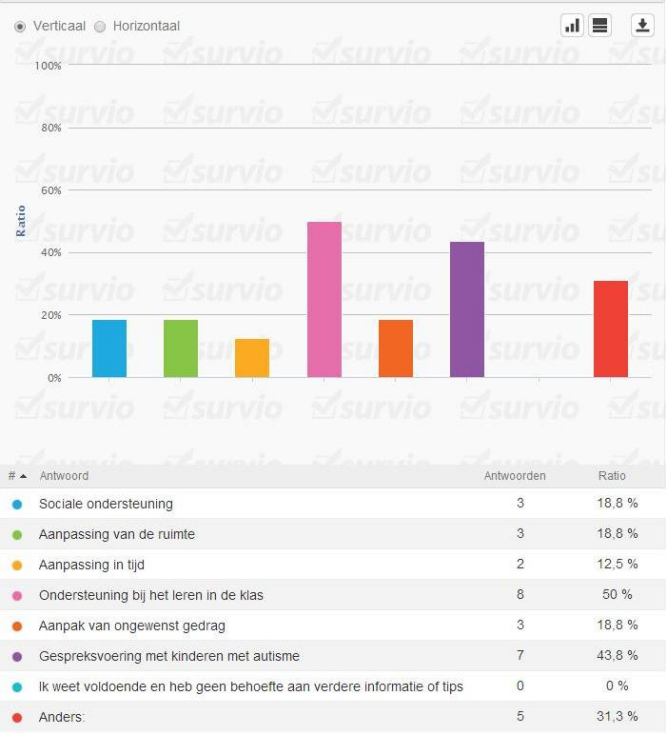
Figuur 16: Praktische vraag 4



Maak je gebruik van externe hulp voor de begeleiding van kinderen met autisme?

3 collega's geven aan hier gebruik van te maken en 8 collega's geven aan hier (nu) geen gebruik van te maken. Bij 5 collega's is deze vraag nu niet van toepassing. Dit is te zien in figuur 16.

Figuur 17: Praktische vraag 5



Waar heb je behoefte aan met betrekking tot het onderwerp autisme op school?

Collega's konden uit verschillende onderwerpen kiezen bij deze open vraag. De onderwerpen die het meest naar voren komen zijn 'ondersteuning bij het leren in de klas' (50%) en 'gespreksvoering met kinderen met autisme' (43,8%).

Bijlage 2: Werkmodel ‘Geef me de 5’ (Fennes, 2016)

Het werkmodel is gelamineerd en voorzien van tekstvakken, waarop met een whiteboardmarker geschreven kan worden. Op deze manier is het werkmodel voor elke les bruikbaar.

Bijlage 3: Observaties werkmodel 'Geef me de 5'

Omwille van de privacy zijn de namen van de respondenten en van de leerlingen met ASS niet weergegeven in deze uitgewerkte observaties.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 05-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Rustige houding Optimistisch
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Rustige houding Optimistisch
De leerling werkt taakgericht.	Ja	
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Rustige houding Optimistisch
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Ja en het was fijn dat er een stagiaire was die hem in de gaten kon houden.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 07-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja, dit is besproken.	Rustig. Vrolijk.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja.	Rustige houding.
De leerling werkt taakgericht.	Ja, de eerste 10 minuten non-stop. Daarna heeft hij een korte herhaling nodig om vervolgens weer geconcentreerd verder te kunnen.	
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja, de eerste 10 minuten. Na de korte herhaling vervolgens ook zonder hulp van de leerkracht.	Gemotiveerd. Hij wil werken.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	90% leerkrachtonafhankelijk.	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 08-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Vrolijke houding
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	
De leerling werkt taakgericht.	Ja	
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Geen conflicten, maar tijdens het samenwerken was hij wel wat druk.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Strakke aanpak en duidelijkheid helpt!

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 14-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Rustig, knikt begrijpend.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Vrolijke houding.
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Werkt geconcentreerd.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	Hij herkent de besproken stappen en begint meteen.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Ja, hij wil de opdracht goed volbrengen!

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 18-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Positieve, vrolijke bui.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Nee	Opstandig, niet eens met de opdracht.
De leerling werkt taakgericht.	Nee	
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Nee	Het lukte hem niet om te starten. Hij was boos. Hij blokkeerde.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Wel frustratie. Hij zat zichzelf in de weg.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtafhankelijk	In discussie met de leerkracht. Grenzen opzoeken.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Hij is niet tot uitvoeren gekomen door de negatieve spiraal waar hij in zat. De interventie kan dit niet doorbreken.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 20-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Positieve houding
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	ja	Hij lacht en kijkt vriendelijk. Hij begint snel.
De leerling werkt taakgericht.	Ja	
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Hij reageert wel op zijn omgeving: hij wilt graag in stilte werken.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Hij had de leerkracht niet tot nauwelijks nodig deze les.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 21-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	ja	
De leerling werkt taakgericht.	Ja, 20 minuten onafgebroken!	Hij werkt geconcentreerd en is alleen met zijn taak bezig.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Hij kon aan een stuk zelfstandig doorwerken, dit doet hij graag.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 22-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Hij wil graag alles goed invullen.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Luistert en doet goed mee met de instructie.
De leerling werkt taakgericht.	Nee	Hij begon goed, maar door een opmerking van mij werd hij boos en is het geëscaleerd.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Nee	Hij weigerde verder te werken.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Met de leerkracht.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtafhankelijk	Hij had de leerkracht ook nodig om uiteindelijk weer rustig te worden.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Hij begon goed, maar doordat hij boos werd, kwam hij in een negatieve spiraal terecht.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 11-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Staat open voor het gesprek.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Start op, kijkt veel op zijn blad van "Geef me de 5".
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Hij werkt stevig door.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Hij is niet met zijn omgeving bezig.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Het geeft B. houvast en zekerheid.

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 13-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Hij vraagt zelf direct of we dit blad weer gaan invullen. Hij blijft bij mijn bureau wachten.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Kijkt regelmatig naar de time-timer. Hij lijkt wat gespannen, maar blijft zich concentreren.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	Vanwege zijn gespannen houding heb ik zelf bij hem de check gedaan of alles goed ging. Dit vond hij fijn.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Hij houdt wel de stiftenbak in de gaten (of deze wel in het midden blijft staan). Maar er is geen conflict.
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 15-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Dit is een les die motorisch moeilijk voor hem is. Zijn taakaanpak vindt hij moeilijk te bespreken. Hij zegt vaak dat hij het niet kan.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Om hem een succeservaring te geven, loop ik wel regelmatig even langs. Dit is niet op zijn initiatief, maar op de mijne.
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Hij doet zijn best. Soms stopt hij, omdat hij het moeilijk vindt.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	Bij het knippen heb ik moeten ondersteunen. Verder heeft hij alles zelf gedaan.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 19-04-2016

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Rustige, gemotiveerde houding. Verwoorden vindt hij soms moeilijk.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Correctie bij fouten vindt hij moeilijk. Hij is dan star en wil klaar zijn met zijn taak. Verbeteren past er niet bij in zijn hoofd.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 26-04-2016

Observatie door Annemarie

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Nee, dit is niet besproken.	
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Hij luistert aandachtig naar de instructie, ondanks dat de rest van de groep vrij onrustig is (kletsen).
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Dit gaat goed tot het moment dat hij iets tegenkomt wat hij moeilijk vindt.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Nee, want het format is niet gebruikt.	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtafhankelijk	Hij vindt dingen moeilijk en heeft daarbij de leerkracht nodig. Ook heeft hij tussendoor vragen.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Het is niet ingezet.	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 26-04-2016

Observatie door Annemarie

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Nee dit is niet besproken .	Hij blijft rustig zitten. Hij pakt niet zelf het A4 met "Geef me de 5".
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Nee	Hij rommelt in zijn laatjes. Bemoeit zich met andere leerlingen. Speelt met zijn liniaal en schaar: "Ik heb een gewéér!".
De leerling werkt taakgericht.	Nee	Materialen liggen niet klaar. Het is onrustig. Hij lijkt niet te weten waar hij moet beginnen.
De leerling kan zelf de stappen van Geef me de 5 doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Nee	Niet van toepassing , want het format is niet besproken.
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	Eenmaal een duidelijke opdracht, komt hij beter tot werken. Hij corrigeert andere leerlingen in hun taalgebruik (grammaticaal).
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtafhankelijk	Hij heeft veel vragen en loopt vaak naar de leerkracht.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Het is niet gebruikt.	

Observatie tijdens interventie "Geef me de 5"

Datum: 26-04-2016

Observatie door Annemarie

	Uitvoering	**Gedrag/notities**
Voorafgaand aan de les is "Geef me de 5" besproken en ingevuld.	Ja	Hij luistert rustig en probeert zelf dingen te verwoorden. Dit vindt hij wel lastig.
De leerling start zelfstandig op na de instructie.	Ja	Hij begint aan zijn taak. Het format ligt op de hoek van zijn tafel.
De leerling werkt taakgericht.	Ja	Hij kijkt regelmatig op zijn format en ook op het bord: daar staat de opdracht voor de rest van de klas zichtbaar.
De leerling kan zelf de stappen van "Geef me de 5" doorlopen tijdens het zelfstandig werken.	Ja	
Heeft de leerling conflicten gehad tijdens het zelfstandig werken?	Nee	
Heeft de leerling leerkrachtafhankelijk of leerkrachtonafhankelijk gedrag laten zien?	Leerkrachtonafhankelijk	Bij de klaaropdrachten twijfelt hij even of hij naar de leerkracht zal lopen. Hij besluit zelf om zijn leesboek te pakken.
Heeft "Geef me de 5" een positieve bijdrage geleverd aan de zelfstandigheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Ja	Het geeft hem vertrouwen dat hij iets heeft om op terug te vallen.

Bijlage 4: Observaties aanpassen omgeving

Observatie 1 bij Respondent A

Aanpassen omgeving	Zichtbaar ja/nee	Evt. opmerkingen
Visuele dagplanning	Ja	Dagplanning is zichtbaar met lesdoel.
Inzet time-timer	Ja	Aan het begin van de les wordt de timer gezet en wordt mondeling ook toegelicht hoe lang de leerlingen de tijd hebben.
Gestructureerd klaslokaal	Ja	Opgeruimd, netjes.
Visualiseren taken	Ja	Stappenplan op het bord.
Veranderingen zichtbaar	Ja	Kaarten worden omgewisseld.

Observatie 2 bij Respondent B

Aanpassen omgeving	Zichtbaar ja/nee	Evt. opmerkingen
Visuele dagplanning	Ja	Dagplanning is zichtbaar met lesdoel.
Inzet time-timer	Nee	Geen timer. Mondeling wordt de beschikbare tijd aangegeven.
Gestructureerd klaslokaal	Ja	Materialen hebben een vaste plek. Laatjes gelabeld.
Visualiseren taken	Ja	Taak wordt op het digibord geschreven.
Veranderingen zichtbaar	Nee	

Observatie 3 bij Respondent C

Aanpassen omgeving	**Zichtbaar ja/nee**	**Evt. opmerkingen**
Visuele dagplanning	Ja	Geen lesdoelen. Wel dagritmekaarten.
Inzet time-timer	Nee	Geen timer. Geen mondelinge tijdsindicatie aangegeven.
Gestructureerd klaslokaal	Nee	Materialen hebben geen vaste plek. Leerlingen helpen leerkracht zoeken naar materialen. Dit zorgt voor onrust in de groep en bij de leerling met ASS. Maakt van zijn liniaal een geweer: *"Ik heb een geweer!"* schreeuwt hij door de klas.
Visualiseren taken	Nee	Mondelinge instructie en benoeming van de te maken opdrachten. Leerling komt het direct vragen tijdens de start van zelfstandig werken: *"Wat moest ik nou maken?"*.
Veranderingen zichtbaar	Nee	

Observatie 4 bij Respondent D

Aanpassen omgeving	**Zichtbaar ja/nee**	**Evt. opmerkingen**
Visuele dagplanning	Ja	Geen lesdoelen. Wel dagritmekaarten.
Inzet time-timer	Nee	Geen tijdsindicatie. Pas als er nog 5 minuten resterend zijn. Leerling schrikt hiervan.
Gestructureerd klaslokaal	Nee	Een aantal materialen hebben een vaste plek (scharen, lijm). Verder liggen er veel losse materialen op verschillende plekken. Oogt rommelig.
Visualiseren taken	Nee	Mondeling wordt aangegeven wat er gemaakt moet worden. Leerling start met de taak, maar kijkt veel om zich heen wat de rest aan het doen is. loopt later naar de leerkracht: "*Moest je som 2 ook maken?*".
Veranderingen zichtbaar	Nee	

Observatie 5 bij Respondent E

Aanpassen omgeving	**Zichtbaar ja/nee**	**Evt. opmerkingen**
Visuele dagplanning	Ja	Geen lesdoelen. Wel dagritmekaarten.
Inzet time-timer	Nee	Geen tijdsindicatie. 15 minuten voor tijd wordt het aangegeven. Leerling verspringt op stoel en schudt met hoofd. Het komt over als een gehaaste werkhouding.
Gestructureerd klaslokaal	Ja	Laatjes gelabeld. Kast met materialen: scharen, lijm etc. leerlingen lopen er zonder twijfel naar toe als ze dit nodig hebben.
Visualiseren taken	Nee	Er wordt alleen een mondelinge toelichting gegeven. Leerling kijkt rond en kijkt wat de andere leerlingen doen. Begint aan de opdracht. Na 5 min vraagt hij aan de leerkracht wat er nu precies gemaakt moest worden.
Veranderingen zichtbaar	Nee	

Bijlage 5: Observaties leerkrachtvaardigheden

Observatie 1 bij Respondent A

Leerkrachtvaardigheden	Zichtbaar ja of nee	Omschrijving
Expliciete communicatie	Ja	Er worden geen abstracte termen als 'straks' 'nog even' gebruikt. Het is helder voor de leerling. Dit is te zien aan de rustige houding en de taakgerichtheid.
Emotieloos communiceren	Ja	Er is een neutrale houding zichtbaar.
Positieve benadering	Ja	Geeft complimentjes.
Situaties voorbespreken	Ja	Er wordt niet buitengespeeld i.v.m. het weer. Dit wordt vooraf besproken, de leerling accepteert dit. Probeert wel direct duidelijkheid te krijgen voor de volgende pauze. Leerkracht geeft aan dit nu nog niet te weten. Leerling vindt dit lastig te accepteren (onrust in het gezicht zichtbaar). Geen felle reactie.
Korte, heldere zinnen	Ja	

Observatie 2 bij Respondent B

Leerkrachtvaardigheden	**Zichtbaar ja of nee**	**Omschrijving**
Expliciete communicatie	Ja	Duidelijke, korte uitleg van de taak. Taak wordt opgesplitst in stukken. Keuzes worden zeer duidelijk aangegeven.
Emotieloos communiceren	Ja	Neutrale houding.
Positieve benadering	Ja	Bemoedigende woorden, schouderklopje. Wat de leerling goed doet, wordt echter niet concreet benoemd.
Situaties voorbespreken	Ja	Er is een brandoefening. De leerling wordt hier van te voren op voorbereid.
Korte, heldere zinnen	Ja	Korte zinnen waarbij de leerling het niet anders kan interpreteren.

Observatie 3 bij Respondent C

Leerkrachtvaardigheden	Zichtbaar ja of nee	Omschrijving
Expliciete communicatie	Nee	Er worden opdrachten door elkaar gegeven. Tijdens spelling even het mapje van verkeer tussendoor pakken. De leerling begrijpt dit niet en wordt boos.
Emotieloos communiceren	Nee	"Zie je hoe ik me nu voel?" "Hoe boos ik ben?" De leerling kan hier niet mee omgaan. Loopt boos weg.
Positieve benadering	Nee	De positieve benadering valt minder op dan de corrigerende benadering. Er wordt tussendoor regelmatig aangegeven dat de leerling dit beter anders kan doen.
Situaties voorbespreken	Nee	Situaties worden ter plekke aangepast. Boze reactie van de leerling: gooit etui op de grond en zegt: "Ja, daaag! Dat doe ik niet".
Korte, heldere zinnen	Nee	Lange zinnen, weinig verklaring aanwezig in uitleg.

Observatie 4 bij Respondent D

Leerkrachtvaardigheden	Zichtbaar ja of nee	Omschrijving
Expliciete communicatie	Nee	Er wordt gecommuniceerd met "dat doen we straks", "je mag nu nog even…". Opdracht komt niet duidelijk over. Leerling kijkt rond en komt niet echt tot actie.
Emotieloos communiceren	Ja	Neutrale houding.
Positieve benadering	Nee	Veelal neutrale houding. Geen bemoedigende woorden, maar ook geen overdreven correcties.
Situaties voorbespreken	Nee	Niet van toepassing. Bij navraag geeft de respondent aan dit meestal op het moment zelf aan te geven en niet per definitie te visualiseren.
Korte, heldere zinnen	Ja	Tijdens het zelfstandig werken is de communicatie meer helder dan tijdens de instructie.

Observatie 5 bij Respondent E

Leerkrachtvaardigheden	**Zichtbaar ja of nee**	**Omschrijving**
Expliciete communicatie	Ja	De communicatie is helder. De leerling stelt geen vragen en gaat aan het werk.
Emotieloos communiceren	Ja	Neutrale houding.
Positieve benadering	Ja	Geeft complimenten.
Situaties voorbespreken	Ja	Deze worden visueel gemaakt. In enkele gevallen worden ook de dagritmekaarten verwisseld.
Korte, heldere zinnen	Ja	De antwoorden op vragen van de leerling zijn duidelijk. In korte zinnen wordt er gecommuniceerd en weet de leerling waar hij aan toe is. De gegeven optie is niet wat de leerling zelf het liefst zou doen, maar accepteert het en gaat aan het werk.

Bijlage 6: Feedback directe collega's presentatie PGO

Vanwege privacy verwijderd voor kennisbank

Bijlage 7: Feedback Critical Friends

Feedback hoofdstuk 1

Feedback Aloy

Als ik de feedback die ik heb gehad (40 ballonnetjes: "ik ging helemaal over de rooie..., het leek wel of niets goed was") meeneem in mijn beoordeling van je hoofdstuk 1, dan hoef je je eigen achtergrond maar zeer compact te beschrijven (eerste stukje over jezelf nog compacter, al het overbodige mbt je onderzoek mag eruit) en vooral je huidige onderwijscontext duidelijk en vooral concreet weer te geven. Dat doe je mijn inziens goed.

Het concrete wat ik een beetje mis, zit hem meer in de praktische problemen waar collega's tegenaan lopen..., misschien kun je daar een concreet voorbeeld bij noemen.

Cruciale vragen die Adriaan mij stelde en ik je nu ook (voordat hij het doet... ha, ha...): Hoe wil je je doelen bereiken, wat wordt je aanpak en wat is je rol daarbij? Dat zou een extra kopje kunnen zijn, waarin je dat beschrijft.

Veel succes verder!!

Groetjes,

Aloy

<u>Reactie:</u> Naar aanleiding van de feedback van Aloy heb ik in mijn H1 het tussenkopje 'Aanpak' toegevoegd. De opmerking betreft de praktische problemen kreeg ik ook van mijn directe collega, en dit heb ik opnieuw aangepast in de tekst. Dit heeft de praktische problemen achteraf inderdaad duidelijker gemaakt.

Feedback Didier

Zojuist je hoofdstuk 1 PGO gelezen. Wat heb je het duidelijk en krachtig omschreven, mijn complimenten. Als lezer is de beginsituatie meteen helder en geef je goed aan waarom je de keuze voor het onderzoek maakt. Alleen maar tops!!!!!!.....een tip kan ik je echt niet meer geven!

Groet Didier

p.s. Ben erg benieuwd naar de bevindingen van Adriaan over jouw hoofdstuk 1!! Kan me niet voorstellen dat hij wil dat jij er veel aan verandert!!

Reactie: Fijn om positieve feedback te krijgen. Dit geeft vertrouwen om door te gaan.
Na deze feedback heb ik het opgestuurd naar Adriaan Ansems voor zijn feedback op dit hoofdstuk.

Feedback hoofdstuk 2

Feedback H2 Aloy

Hoi Annemarie,

Even een snelle korte reactie.

N.a.v. wat we gisterenavond met Marcel van de Wiel bij de TGO besproken hebben, zou ik de uitleg over wat autisme precies is daar waar mogelijk inkorten tot informatie die een lezer van redelijk niveau nodig heeft om je onderzoek te begrijpen (is bijna letterlijk wat Marcel zei).

Dat is wat als eerste in me opkwam toen ik de indeling in hoofdstukken zag. Misschien kun je dat voor jezelf heroverwegen. Inhoudelijk en qua literatuur kom ik er later op terug i.v.m. een dealine m.b.t. mijn artikel... ga ik snel weer mee verder... heb helaas nog een hoop te doen...

Succes verder en groetjes, Aloy

Reactie:
Ik heb de informatie over wat autisme precies is, ingekort op advies van Aloy.
Verdere reactie heb ik niet meer ontvangen over H2.

Feedback H2 Didier

Hoi Annemarie,

Je hoofdstuk 2 heeft een duidelijke opbouw. De goed doorlopende lijn zorgt ervoor dat je als lezer het hoofdstuk vloeiend kunt lezen. Je hebt de feedback van Adriaan prima verwerkt door na elke stukje theorie een koppeling te maken naar de praktijk. Deze tip en toepassing kan ik ook goed gebruiken bij mijn eigen PGO!!!(leren van en met elkaar!!!!!)

De drie verklaringsmodellen passen mijns inziens binnen internationalisering. Het zijn namelijk theorieën die in andere landen zijn ontstaan/ontdekt.

Succes met de verdere uitwerking van je PGO. Je bent goed bezig Annemarie!!!

Groet Didier

Reactie:

Fijn dat Didier heeft gekeken naar het stukje internationalisering.

Adriaan had aangegeven om stukjes praktijk toe te voegen aan H2. Dit heb ik gedaan en vervolgens opnieuw laten lezen door Didier, met deze reactie tot gevolg.

Feedback hoofdstuk 3

Feedback Didier

Hoi Annemarie,

Zojuist jouw hoofdstuk 3 PGO gelezen. Ziet er erg goed uit.....wederom een duidelijke opbouw waarin je je keuzes goed beargumenteert. Opsturen naar Adriaan zou ik zeggen.

Groetjes Didier

Reactie:

Fijn dat Didier steeds lovend is over mijn geschreven hoofdstukken. Dit geeft vertrouwen, maar enige kritische noten zouden ook leerzaam zijn!

Feedback Vera

Moet het paradigma er ook in? Dit had ik niet gelezen in de beschrijving van hoofdstuk 3. Zou je al veel woorden minder hebben. Of misschien samenvatten samen met onderzoeksstrategie, is best een lang stuk.

Ik zou aparte kopjes maken van de drie onderzoeksmethoden. Is wat overzichtelijker.
Het is me niet meteen duidelijk bij wie vragenlijst is afgenomen. Zou ik meteen duidelijk benoemen

Waar zijn je deelvragen?

Reactie:

Ik heb niet anders begrepen vanuit de Fontys dat het paradigma in H3 moet worden omschreven. Ik heb dit dan ook niet verwijderd uit H3. Vera heeft het echter wel ingeleverd zonder paradigma te vermelden en dit was akkoord bevonden. Vreemd dat hier vanuit Fontys geen duidelijke lijn in wordt getrokken! Dit is verwarrend voor studenten.

Onderzoeksmethoden zijn aangepast tot kopjes.

De deelvragen worden in H2 omschreven en niet in H3, ik heb dit dan ook niet aangepast in de tekst.

Feedback H3 Aloy ontbreekt i.v.m. privéomstandigheden.

Feedback hoofdstuk 4 & 5

Feedback Vera

Hoi Annemarie,

Sow wat een kluif zo 2 hoofdstukken tegelijk haha.. Je hebt hard gewerkt!

Ik heb mijn best gedaan om je meteen feedback te geven zodat je er meteen weer mee verder kunt. Ook heb ik je zo gericht mogelijke feedback te geven. Ik hoop dat je er wat aan hebt.

In hoofdstuk 4 vind ik dat je goede weergaves hebt gemaakt van de resultaten. Waak ervoor dat je niet te uitgebreid ingaat en beschrijft bij de resultaten, houdt het krachtig en overzichtelijk.

Hoofdstuk 5 is goed leesbaar, je hebt alle onderdelen kort en krachtig besproken.

Succes!

Groetjes Vera

Reactie:
Naar aanleiding van de feedback van Vera heb ik H4 nogmaals doorgelezen. Er stonden enkele herhalingen in, welke ik heb verwijderd.
Verder heb ik de teksten zo gelaten om het een goed leesbaar verhaal te laten blijven.

Feedback Didier

Hoi Annemarie,

Ik heb je hoofdstukken 4 en 5 gelezen. Ik vind het een duidelijk verhaal. Heb eigenlijk geen opmerkingen. Als je toch nog vragen hebt, kun je me altijd bellen.

Laat maar weten of je dat prettig vindt!

Groetjes,

Didier.

Reactie:

Ik had geen behoefte meer om met Didier te bellen over de hoofdstukken 4&5. De feedback van Adriaan was helder, waardoor ik weer verder kon met de laatste afrondingen.

Feedback Aloy

In de bijlage je hoofdstukken 4+5 met daarin gearceerd een aantal opmerkingen en vragen ter feedback:

- Wat grammaticale opmerkingen.
- Ik zou duidelijk het verschil laten blijken tussen het werkmodel en de methode 'Geef me de 5', omdat het dezelfde naam heeft.

Hopelijk heb je er wat aan!
Heel veel succes met de afronding van je PGO/studie!!
Groetjes Aloy

Reactie:
Ik heb de grammaticale opmerkingen gelezen van Aloy en enkele opmerkingen heb ik verwerkt in de twee hoofdstukken. Doordat zij niet alle hoofdstukken achter elkaar kunnen lezen, begrijp ik sommige opmerkingen (zoals de vraag naar bepaalde afkortingen). Als je echter het hele PGO als één geheel kunt lezen, dan zijn deze opmerkingen overbodig. Ik heb daarom niet alle opmerkingen verwerkt.
Het verschil tussen het werkmodel en de theorie van 'Geef me de 5' heb ik wel aangepast om het duidelijk te houden.

Bijlage 8: Verwerkingsopdracht GAUT3 ~ Communicatie en autisme

In het schooljaar 2014-2015 had ik in mijn groep 5 een meisje, Kiki, met een gediagnosticeerde hechtingstoornis met kenmerken van autisme.
Zeker aan het begin van het schooljaar was het moeilijk om in contact te komen met haar. Ze reageerde nauwelijks tot niet op persoonlijke vragen, wilde niet vertellen over haar bezigheden, complimenten die ik haar gaf, gaven haar een ongemakkelijk gevoel (gespannen lichaamshouding en de situatie proberen te ontvluchten) en communiceren over de leerstof ging moeizaam. Ze was het liefst alleen en in haar eigen wereldje met haar "onzichtbare vriendjes", zoals ze het zelf noemde.
Door de dagelijkse gang van zaken in de klas, concludeerde ik dat haar werkhouding problematisch was:

- Kiki had opstartproblemen. Haar tafel was een doorgaans een rommel. Ze zat op de meest mogelijke manieren op haar stoel, wat erg onrustig voor haar was. Het overzicht van de taak zat niet goed in haar hoofd, ondanks de uitgeschreven planning van mij op het bord. De taak leek zo groot voor haar, dat starten nauwelijks een optie was. Na veelvuldige aansporingen van mijn kant en het helpen ordenen van haar tafel, begon zij aan haar taak.
- Kiki had er moeite mee om, na de moeizame start, vol te houden en aan het werk te blijven. Ze rommelde in haar laatjes, wiebelde op haar stoel met als gevolg dat ze regelmatig op de grond viel, vertoonde vluchtgedrag richting de wc, staarde voor zich uit en zat duidelijk met haar gedachten niet bij de leerstof.
- Tegen de tijd dat de werktijd om was, bekroop haar een paniekerig gevoel. Dit was te zien aan haar gespannen lichaamshouding, het angstvallig heen en weer wippen op haar stoel, schudden met haar vingers voor zij iets wilde intypen op de tablet, schudden met haar hoofd en het verbaal uiten van paniekerige kreten/zuchten. Ineens leek zij te beseffen dat ze nauwelijks iets van haar taak af had en de tijd om was. Dit probeerde zij recht te zetten in de laatste minuten, met als gevolg dat dit vrijwel nooit een succeservaring opleverde.

Gedurende het schooljaar heb ik gesprekken met haar gevoerd, waarna we samen plannen hebben gemaakt om haar werkhouding te verbeteren. De gesprekken verliepen

naar verwachting moeizaam, maar we zijn samen tot verschillende oplossingen gekomen. Waaronder: meerdere beloningssystemen, taakoverzichten, een eigen timetimer naast de klassikale timetimer, ingeplande tijd om te schrijven/tekenen over haar fantasiewereld en deelname aan de plusgroep daar Kiki een IQ had van 140.
Al deze handelingen zetten niet aan tot een effectievere werkhouding.

Halverwege het schooljaar had ik mij ingeschreven voor de module 'Communicatie en autisme'. Met Kiki in mijn achterhoofd stapte ik deze module in. Tijdens de opening werd al direct duidelijk gemaakt hoe moeilijk communicatie is, laat staan voor mensen met autisme en hoe onduidelijk wij als leerkrachten vaak zijn! Er werden voorbeeldzinnen geschetst als "Ik kom er zo aan", "Nee, dat doen we straks misschien nog". Direct reflecteerde ik op mijn eigen communicatie. Zeg ik dat ook regelmatig? Ben ik 'ook' zo onduidelijk? Hoe is mijn communicatie met Kiki, ben ik expliciet genoeg?

Effectieve en niet-effectieve communicatie (TEACCH, Lord, 1984)
Effectieve communicatie is gericht naar de ander met als doel een reactie. Het is ook sociaal aanvaardbaar. Je weet in welke situatie je bevindt en past daar je communicatie op aan. Ook is communicatie effectief als het universeel is; het is te begrijpen door 'ieder'.
Daartegenover staat niet-effectieve communicatie. Men noemt het pre-communicatie als één van de kenmerken van effectieve communicatie ontbreekt. Het is meestal aangeleerd gedrag, bevat weinig tot geen inhoud bij verbale communicatie, kan niet sociaal aanvaardbaar zijn of het kan non-verbaal geuit worden.
Als ik dit in verband breng met Kiki dan bevond zij zich vaak in de niet-effectieve communicatie. Tijdens werklessen uitte zij zich non-verbaal door paniekerig gedrag te vertonen als de werktijd om was. Vanuit het onderzoeksbureau kreeg Kiki een training en had zij de opdracht om mensen complimenten te geven. Op school koos zij mij uit en een aantal keer per dag, op een willekeurig moment, gaf zij mij altijd hetzelfde compliment: "Mooie schoenen!". Na het uitspreken rende zij snel weg en had ik geen moment om te reageren op haar uitspraak. Als ik dit naderhand wel deed, was het vaak moeizaam om met haar hierover te praten. Ze kon geen antwoord op de vragen geven die ik stelde. Haar communicatie was doelloos op dat punt. Ze hoefde geen reactie van mij, het was aangeleerd gedrag. Het had in die zin een doel, dat zij haar opdracht had voltooid voor die dag. Haar timing was niet gerelateerd aan een situatie die zich voordeed.

Coöperatieve werkvormen

Bij ons op school werken we met coöperatieve werkvormen (EGO, Ferre Laevers, 2010). Het komt regelmatig voor dat kinderen met een maatje gaan samenwerken, in afwisselende werkvormen. Het zoeken van een maatje was voor Kiki een enorme uitdaging. Het moment dat er even iets meer vrijheid in de klas was, maakte haar onzeker en angstig. Ze stond voor haar tafel aan de grond genageld. Haar lichaamsspanning sprak boekdelen. De conclusie was dan ook meestal dat iedereen een maatje had en Kiki nog bij haar tafel stond zonder maatje. De klas reageerde loyaal en er gingen veel uitnodigingen richting Kiki om zich bij een groepje aan te sluiten.

Geef me de 5!

1. **Wie**
Ik kies uit: M., M., M., T., en J.

2. **Wat**
Rekenen, les 2, som 1-2-3.

3. **Waar**
Met mijn gekozen maatje aan mijn eigen tafel.

4. **Wanneer**
Dinsdagochtend van 9.15 tot 10.15 uur.
Dit kan ik ook zien aan het pictogram op de dagplanning bij rekenen.

5. **Hoe**
We werken samen met 1 tablet. We lezen allebei de som. We rekenen samen de som uit. We overleggen of we het eens zijn met de uitkomst en vullen dan het antwoord in op de tablet.

Interventie 'Geef me de 5'

In combinatie met haar werkhouding en de problemen die zich voordeden in het samenwerken bij Kiki, heb ik naar aanleiding van deze module de methode 'Geef me de 5' (De Bruin, 2004) toegepast.

We hebben samen de methode van 'Geef me de 5' besproken en een kaart gemaakt.

Met de klas heb ik een klassengesprek gevoerd over wat Kiki lastig vond aan het zoeken van een maatje. Het viel de kinderen ook op dat zij altijd overbleef. De kinderen reageerden erg begripvol en wilden haar tips geven. De kinderen die genoemd staan bij 'wie' hebben aangeboden om regelmatig met Kiki te willen samenwerken. Dit zijn ook kinderen die een hogere intelligentie hebben en in die zin wat meer aansluiting bij haar vonden. Voor Kiki was het overzichtelijk dat ze uit deze namen kon kiezen.

Samen met Kiki heb ik geoefend hoe je aan iemand vraagt of diegene met je wil samenwerken. In de vorm van een rollenspel heb ik dit eerst zelf voorgedaan, vervolgens speelde ik het spel met Kiki samen en in de laatste fase vroeg zij het zelf.

Evaluatie

Door het toepassen van deze interventie ging het Kiki langzaam beter af om met iemand samen te werken. Het benaderen van een klasgenoot blijft een aandachtspunt voor haar, maar de situatie is nu meer voorspelbaar. Het wat beter kunnen samenwerken heeft een positieve invloed op haar werkhouding in het algemeen. De kaart van 'Geef me de vijf' gebruikt zij dagelijks en is een houvast.
Terugkijkend op de module heb ik geleerd hoe snel je onduidelijk communiceert voor iemand met autisme. Ik ben mij als persoon meer bewust geworden van mijn woordkeuze en ik probeer kort en duidelijk te zijn. Ik let hierop in de dagelijkse onderwijspraktijk, maar ook in privé situaties. De theorie heeft mij meer geleerd over de verschillende communicatie dimensies en taalbegrip bij autisme. Ik vind het een meerwaarde om meer van dit onderwerp te weten, zodat je praktijksituaties sneller kunt inschatten en adequater kunt handelen.

Literatuurlijst

De Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf.* Doetinchem: Graviant.

Kannerhuis, L. (2013, maart). Opgeroepen op juli 2015, van AutismeTV: https://www.youtube.com/user/AutismeTV/about

Maljaars, J., & Noens, I. (2008). Communicatie zonder representatie: ondersteunende communicatie op maat. . *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 58-66.

Bijlage 9: Verwerkingsopdracht NEU1 ~ Neuropsychologie

Jan

Jan is een leerling in mijn groep 5.
Het is een slimme jongen die over veel zaken nadenkt.
Hij legt verbanden die niet alle kinderen van zijn leeftijd leggen en maakt gevatte opmerkingen.
Een groot gedeelte van de dag is hij in zijn gedachten verzonken en vraag ik mij veelvuldig af waar Jan toch allemaal aan denkt. Bij het nadrukkelijk noemen van zijn naam schrikt hij op en staat hij ineens weer in het hier en nu: hij zou zelfstandig gaan werken en was bezig met het organiseren van zijn taak.

Als ik aan Jan vraag wat er zich in zijn hoofd afspeelt, weet hij dit niet zo goed. Veelal zijn het verschillende gedachten en soms geeft hij aan dat hij eigenlijk aan niets dacht. Gezien zijn lichamelijke houding kan ik mij dat bijna niet voorstellen. De afbeelding vind ik goed bij Jan en al zijn hersenspinsels passen. Het liefst neem ik een kijkje van binnen om hem beter te begrijpen…

Zelfsturing

Als kinderen naar school gaan, moeten ze in toenemende mate allerlei taken uitvoeren, die niet alleen een beroep doen op hun denkvermogen, maar ook op hun concentratie, taakgerichtheid en zelfstandigheid. Hersenonderzoek en recente ontwikkelingen in de psychologie laten zien dat zaken zoals geconcentreerd werken en uitstellen van behoefte, te maken hebben met een reeks onderliggende competenties. Deze competenties worden ‘executieve functies’ genoemd (Van der Bolt en Aarssen, 2010).
Zelfsturing in plaats van executieve functies is een term die veel gebruikt wordt.
Het maakt inzichtelijk waar het om gaat: niet om discipline, structurering en het bijbrengen van gehoorzaamheid door volwassenen, maar om aansturing door het kind zelf en inzicht in het eigen handelen, zodat het kind ‘eigenaar’ wordt van zijn eigen gedrag (Van der Bolt en Aarssen, 2010).

Als ik een aantal kenmerken van zelfsturing naast het gedrag van Jan leg, ziet dat er als volgt uit:

Kenmerken zelfsturing	**Gedragsbeschrijving van Jan**
Inhibitie: behoeften uitstellen, prikkels onderdrukken.	Jan vindt het moeilijk om prikkels te onderdrukken. Hij is snel afgeleid van zijn taak en geeft toe aan andere prikkels, zoals het (ongevraagd) helpen van andere kinderen, vluchtgedrag naar de toilet etc.
Aandachtig kunnen luisteren, concentreren, bij de taak blijven.	Jan kan korte tijd aandachtig luisteren. Eenmaal gestart aan zijn taak kan hij dit circa 5 minuten volhouden en raakt dan zijn aandacht en concentratie kwijt.
Samenwerken met anderen.	Dit kan Jan ruim voldoende. Hij gaat in overleg met andere kinderen. Om daadwerkelijk te blijven participeren in de opdracht vindt hij daarentegen wel moeilijk.
Problemen oplossen.	Jan doorziet vraagstukken die je hem voorlegt. Hij kan actief meedenken over oplossingen. Echter, zodra het aankomt op het daadwerkelijk uitvoeren, komt hij nauwelijks tot het organiseren daarvan.
Terugkijken op eigen handelen (reflectie).	Jan heeft een reële kijk op zijn eigen handelen. Hij is zich ervan bewust dat hij moeite heeft met bijvoorbeeld organiseren en plannen.
Ordelijkheid	Jan heeft veel moeite met ordenen. Dit zie je terug in ordenen van zijn laatjes, het ordenen van zijn tafel, orde aanbrengen in uit te voeren taken.

Causaal model (Morton & Frith, 1995)

In 1995 introduceerden Morton en Frith een model om de ontwikkeling van psychiatrische stoornissen te verklaren. Zij definieerden drie lagen: een organische (genen en brein), een cognitieve en een gedragsmatige laag. De organische component is verantwoordelijk voor de cognitieve 'stijl', die op zijn beurt het gedrag bepaalt. Het model van Morton en Frith vormde een nuttige aanzet tot het beter begrijpen van psychiatrische (ontwikkelings-)stoornissen (Van Wijngaarden-Cremers, 2014).
Voor Jan heb ik gebruik gemaakt van het Causaal Model van Morton en Frith (1995).

	Genetische / Biologische factoren Jan heeft hoogopgeleide ouders. Het vermoeden heerst dat Jan meerbegaafd of zelfs hoogbegaafd zou kunnen zijn. Vader herkent het gedrag van Jan enigszins in zichzelf. Vader wil direct iets kunnen en ziet het nut niet van oefenen. Hij geeft aan dan eerder op te geven.	Biologisch
Omgevings-factoren -Kleine groep van 20 kinderen. -Cognitief sterke klasgenoten. -Jan ligt positief in de groep. -Stabiele thuissituatie. -Welwillende ouders om Jan te motiveren en in te spelen op zijn interesses.	Cognitieve factoren -Jan is een cognitief, sterke leerling. Het vermoeden bestaat dat hij een hoge intelligentie heeft. -Zwakke executieve functies (EF): moeite met plannen en organiseren, emoties reguleren (zie gedragsbeschrijving), gedachten monitoren. - Theory of Mind (TOM) is goed. - Centrale Coherentie (CC) is voldoende. Jan houdt het liefst vast aan de structuren en voorspelbaarheden, maar hij kan wel elementen samenbrengen tot een betekenisvol geheel.	Cognitief
	Gedrags-beschrijving	Gedrag

	-Opstartproblemen met zelfstandig werken. -Eenmaal opgestart met werken, kan Jan het niet lang volhouden om aan het werk te *blijven*. -Jan heeft moeite met veranderingen en een stukje onvoorspelbaarheid. Hij barst dan plotseling in tranen uit. Hij verbindt hier zelf altijd een lichamelijke klacht aan (keelpijn, hoofdpijn etc.). -Jan kan zijn laatjes niet ordenen. Hij is zijn spullen kwijt, kan het niet opbergen en kan zaken niet terug vinden. Ook al liggen deze materialen in het zicht voor hem. -Jan is motorisch zwak. Zowel grof (gymoefeningen) als fijn (schrijven, tekenen, handvaardigheid). -Jan is erg beweeglijk. Lichamelijke onrust is zichtbaar tijdens het werken. Vraag is of hem dit ook daadwerkelijk afleidt. -Jan vertoont vluchtgedrag tijdens het (zelfstandig) werken: toilet, blijven rommelen in laatjes, iets voor de leerkracht willen doen, andere kinderen helpen i.p.v. starten met de opdracht. -Jan is in meerdere mate bezig met zijn rechtvaardigheidsgevoel. Hij is daar alert op. Hij komt daarvoor regelmatig bij de leerkracht. -Jan heeft een goede algemene kennis. Wereldoriënterende vakken vindt hij interessant. -Jan lijkt te verdrinken in zijn gedachten. Hij staart voor zich uit en lijkt niets meer te horen van zijn omgeving. Na het duidelijk noemen van zijn naam schrikt hij op uit zijn gedachten. Hij kan nauwelijks benoemen wat hij daadwerkelijk dacht.	

Mijn handelen

Door het in kaart brengen van Jan, heb ik nu zaken helder:

- Jan heeft moeite met een aantal aspecten van zelfsturing (executieve functies). Hij heeft daarin begeleiding nodig. Dit geldt echter niet voor alle aspecten.
- Voor de aspecten van zelfsturing waarin hij wel begeleiding nodig heeft, neem ik als leerkracht (tijdelijk) een stukje zelfsturing van hem over.

- Om hem te helpen met plannen en organiseren, bespreek ik samen met hem na de instructie de te nemen stappen. Stap voor stap voert hij de stappen uit en schrijven we punten van houvast op. De hulpmiddelen uit de omgeving die al ingezet zijn, worden gecontinueerd.
- Door het invullen van het Causaal Model van Morton en Frith (1995) is voor mij het verband tussen de executieve functies en zijn gedrag nog duidelijker geworden en speel ik in de toekomst meer in op het trainen van zijn executieve functies. Dit kan door middel van activiteiten die voor alle kinderen goed zijn (energizers waarbij je deze functies traint). Hij krijgt hierdoor geen uitzonderingspositie in de klas. Mijn doel is om hem uiteindelijk weer zoveel mogelijk eigenaar te maken van zijn eigen leerproces.
- Het regelmatige oudercontact wordt voortgezet.

Evaluatie

De eerste bijeenkomst van deze module was een overload aan informatie; alle onderdelen van de hersenen en de werking daarvan werden in een snel tempo besproken. De laatste bijeenkomst was een meer herkenbare bijeenkomst betreft de executieve functies en herkenbaarheid van Jan in mijn praktijksituatie.
Ik heb veel geleerd over de verschillende onderdelen van het brein en de werking. De koppeling naar de praktijk maak ik het best betreft de executieve functies. Ik heb meer geleerd over de inhoud van executieve functies. In de toekomst probeer ik deze functies helder in kaart te brengen tijdens observaties. Het causaal model (Morton en Frith, 1995) vind ik een fijn instrument om in mijn praktijk in te zetten tijdens mijn taken als gedragsspecialist. Het is een overzichtelijk model wat goed te gebruiken is tijdens gesprekken.

Literatuurlijst

Aarssen, J., & Van der Bolt, L. (2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind.* Utrecht: Sardes.

Van Wijngaarden-Cremers, P. (2014). Een veranderende kijk op psychiatrische stoornissen. *Tijdschrift voor psychiatrie , 56*, 670-679.