

Geslaagd?!

Individuele oplossingsgerichte gespreksvoering als examenvoorbereiding op het VSO



Onderzoeksverslag M SEN Autismespecialist

Onderzoeksbegeleider: I.M. van der Sommen

Opleidingscoördinator: W.E.Y. Lampen

Auteur: Gerdine Heerkens

Adres: Groesbeekseweg 133

6524 CV Nijmegen

gerdineheerkens@hotmail.com

Studentnummer: 2167452

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg,

Fontys Hogescholen

Lesplaats: Tilburg

juni 2012

<u>Inhoudsopgave:</u>	pagina
Inhoudsopgave	1
Samenvatting	2
Leeswijzer	2
1 Inleiding	3
1.1 Achtergrond van de onderzoeker	
1.2 Aanleiding van het onderzoek	
1.3 Onderzoeksvraag	
2 Theoretisch Kader	5
2.1 VSO cluster 4 onderwijs	
2.2 Leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking	
2.3 KSE Examen Nederlands niveau 1	
2.4 Vaardigheden als mentor	
2.5 Gespreksvoering	
3 Methodologie	10
3.1 Onderzoeksmethode	
3.2 Methode gespreksvoering	
3.3 Onderzoeksgroep	
3.4 Triangulatie	
4 Verzamelde data	13
5 Conclusies en aanbevelingen	20
6 Reflectie en evaluatie	25
Literatuurlijst	27
Bijlagen:	
1.1 Leidraad vragen eerste gespreksronde	29
1.2 Verslaglegging eerste gesprek	30
2 De weekplanners	31
3 Gesprek twee	39

Samenvatting:

In dit actieonderzoek wordt beschreven hoe ik door middel van individuele oplossingsgerichte gespreksvoering twee leerlingen ondersteuning en begeleiding bied in de voorbereiding op hun examen Nederlands niveau 1.

Ik ben leerkracht op het Voortgezet Speciaal Onderwijs en mentor van een 'auti-klas'. In mijn mentorklas zitten twee leerlingen van wie ik vermoed dat zij de kennis wel hebben om het examen Nederlands niveau 1 te behalen, hoewel dat niet blijkt uit de tot nu toe behaalde resultaten. Tevens wil ik er in mijn onderzoek achter komen welke vaardigheden ik als mentor nodig heb om mijn leerlingen optimaal te begeleiden. Middels gesprekscycli met de leerlingen afzonderlijk wil ik een antwoord krijgen op mijn onderzoeksvraag.

Tijdens het onderzoek blijkt dat deze leerlingen vooral behoefte hebben aan verduidelijking en overzicht. Hiervoor heb ik voor de leerlingen een planner ontworpen, die wekelijks besproken werd. Op basis van deze individuele gesprekken heb ik aanpassingen gemaakt. Van mij als mentor verwachten ze vooral uitleg, samen oefenen en inoefenen. Het meetinstrument scaling heb ik gebruikt om hun mentaal welbevinden zichtbaar te maken. Tevens is gebleken dat hun zwakke, fijne motoriek het goed maken van schriftelijke taken belemmerde. Daardoor is het inzetten van de computer als onderwijshulpmiddel een goede keuze geweest. Daarnaast bleek het voor de leerlingen belangrijk om een gemeenschappelijk doel te hebben: het behalen van het examen.

Gaandeweg ben ik tijdens de gesprekscycli erachter gekomen dat kennis van oplossingsgerichte gespreksvoering en kennis van autisme, begrijpen van autisme van groot belang is. Ik moest de leerlingen volgen en mijn eigen plannen en ideeën loslaten, samen met het 'gewone' lesprogramma.

Leeswijzer:

De opbouw van dit onderzoek is als volgt:

In hoofdstuk 1, de inleiding, beschrijf ik het tot stand komen van mijn onderzoeksvraag, waarna deze wordt geformuleerd samen met de deelvragen.

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, worden de begrippen die voortkomen uit de onderzoeksvraag uiteengezet aan de hand van de literatuur.

Hoofdstuk 3, de methode, beschrijft de methode die ik heb gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Ik ga in op het actieonderzoek, de PDCA cyclus, de gespreksvoering en mijn onderzoeksgroep.

In hoofdstuk 4, de verzamelde data, beschrijf ik de gesprekscycli die per leerling is doorlopen. In hoofdstuk 5 worden de belangrijkste conclusies uiteengezet waaruit ik een aantal aanbevelingen doe.

Tot slot eindig ik in hoofdstuk 6 met de reflectie en evaluatie op mijn leerproces tijdens het doen van dit onderzoek.

1 Inleiding

1.1 Achtergrond van de onderzoeker

Sinds september 2010 ben ik werkzaam als leerkracht binnen de Tarcisiusschool. Deze school bestaat uit 2 afdelingen: een afdeling SO (Speciaal Onderwijs) voor leerlingen van 6 tot en met 12 jaar, en een afdeling VSO (Voortgezet Speciaal Onderwijs) voor leerlingen van 12 tot 18 jaar, met een eventuele verlenging tot 20 jaar.

Ik werk op de VSO- afdeling. Binnen de VSO- afdeling is er een splitsing tussen reguliere VSO- klassen en speciale 'auti- klassen'. Ik ben mentor van een 'auti- klas'. In deze groep zitten leerlingen die een aan autisme verwante contactstoornis hebben. Deze leerlingen zijn zoveel mogelijk bij hun eigen mentor. Het schoolprogramma is sterk (voor)gestructureerd. Het klaslokaal is speciaal ingericht; alle leerlingen hebben een eigen afgebakende plaats in de klas, waar zij in een prikkelarme omgeving kunnen werken.

De groepen bestaan gemiddeld uit 8 tot 10 leerlingen en naast hun eigen mentor krijgen zij onderwijs van een aantal vakleerkrachten.

1.2 Aanleiding van het onderzoek

In mijn mentorklas zitten twee leerlingen van wie ik vermoed dat ze de kennis wel hebben om een examen Nederlands niveau 1 te kunnen halen, maar wat er niet uit komt. Er is een verschil tussen wat ze normaal in de klas laten zien dat ze kunnen, en wat ze op het examen laten zien. Ik wil onderzoeken welke problemen de leerlingen ondervinden tijdens het maken van de (proef)examens waardoor zij het examen niet halen. Vervolgens wil ik hen de ondersteuning en begeleiding bieden die zij nodig zullen blijken te hebben, om het examen tot een goed einde te brengen. Meer informatie over het soort examen vindt u in hoofdstuk 2.3.

Ik wil de huidige situatie verbeteren door kritisch naar mijn rol als mentor en vaardigheden als leerkracht te kijken. Ik wil zelf bekwaam worden als leerkracht. Het is mijn overtuiging dat leerlingen met autisme een leerkracht verdienen die kan zorgen dat ze enerzijds voldoende uitdagingen en ontwikkelingsmogelijkheden krijgen en anderzijds niet worden overvraagd. Gezien het chronische karakter en het veranderende beeld van autisme door het leven heen, is duidelijk geworden dat de behandeling en begeleiding van mensen met autisme eigenlijk nooit ophoudt. Het is van belang deze mensen zo goed mogelijk door overgangen in het leven heen te helpen om (verergering van) problemen te voorkomen. Maar ook in het dagelijkse leven blijft enige mate van begeleiding voor veel mensen met autisme nodig. Behandeling en begeleiding worden zo levensloopbegeleiding.

Ik vind het belangrijk om mijn leerlingen zo zelfstandig mogelijk te maken, omdat ze het straks ook zonder mijn hulp moeten kunnen. Als school hoor je kinderen en jongeren de uitrusting te geven om zich te ontplooien, zodat ze later in overstemming met hun mogelijkheden in de samenleving kunnen functioneren. Ik streef ernaar dit te bereiken door samen met mijn leerlingen te kijken naar praktische oplossingen die nu functioneel zijn maar ook toepasbaar zijn voor de toekomst. De vraag daarbij is: hoe kan ik hen als mentor hierbij helpen?

Ik hoop hierbij een aantal handvatten/strategieën/aanpakken te leren die ik kan inzetten om mijn leerlingen te begeleiden en te ondersteunen bij het voorbereiden op een examen. Dit zal moeten leiden tot aanbevelingen die ik kan delen met leerlingen, ouders en collega's en die ik zelf kan toepassen in mijn eigen klas. De nadruk ligt voor mij op het vergroten en aanleren van de vaardigheden zodat mijn leerlingen later zo zelfstandig mogelijk in de maatschappij kunnen functioneren. Mijn leerlingen zijn hierin de ervaringsdeskundigen en dus zal ik mijn programma aanpassen naar het kunnen en willen van mijn leerlingen.

1.3 Onderzoeksvraag

Het doel *van* het onderzoek is via gesprekscycli in kaart brengen wat leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking aan begeleiding van hun mentor nodig hebben om zich goed op het Kwalificatiestructuur Educatie (KSE)- examen Nederlands te kunnen voorbereiden.

Het doel *in* het onderzoek is om via gesprekscycli er achter te komen hoe ik als mentor de leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking zo goed mogelijk kan begeleiden en wat de leerlingen zelf nodig hebben om zich op het KSE Nederlands voor te bereiden.

Onderzoeksvraag

Wat hebben leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking op het VSO cluster 4 onderwijs op de Tarcisusschool van mij als mentor nodig ter voorbereiding op het KSE examen Nederlands niveau 1?

Deelvragen

Welke vaardigheden heb ik als mentor nodig om in te spelen op de individuele behoeften van leerlingen met autisme met betrekking tot de voorbereiding op het KSE?

Hoe kan ik d.m.v. cyclische oplossingsgerichte gespreksvoering met mijn leerlingen hen verder helpen in het voorbereiden op het KSE?

2 Theoretisch kader

Hieronder volgt de verduidelijking van de begrippen die voorkomen in mijn onderzoeksvraag: “Wat hebben leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking op het VSO cluster 4 onderwijs op de Tarcisiusschool van mij als mentor nodig ter voorbereiding op KSE examen Nederlands niveau 1?”

2.1 VSO cluster 4 onderwijs

De Tarcisiusschool is een “cluster 4” school. Dit betekent dat een leerling niet zomaar toegelaten wordt, maar dat er een REC4 indicatie voor nodig is (Tarcisiusschool 2010). Een onafhankelijke Commissie van Indicatie (CVI) bestudeert het dossier van de leerling en beoordeelt of een indicatie kan worden afgegeven. De leerling moet aan wettelijk vastgestelde criteria voldoen (Regionaal Expertise Centrum Vierland, z.d.).

Op de Tarcisiusschool komen leerlingen die Zeer Moeilijk Opvoedbaar zijn (ZMOK) en/of moeilijk lerende kinderen (MLK). Tevens hebben zij ernstige sociaal-emotionele (psychiatrische) problemen en/of een ernstige gedragsproblematiek in combinatie met een lager cognitief niveau (Tarcisiusschool 2010).

Er wordt naar gestreefd dat de leerling bij het verlaten van de school een zinvolle dagbesteding heeft. Uitstroom naar arbeid is daarbij het uitgangspunt van de school. ‘Onderdeel van een goede voorbereiding op arbeid op school zijn de beroepsoriëntatie, het verwerven van algemene beroepsvaardigheden en beroepsspecifieke vaardigheden en het lopen van stages’ (Clijsen & Leenders, 2006, p. 171). Het maken van een beroepskeuze is voor leerlingen met autisme erg moeilijk, omdat het een reëel zelfbeeld veronderstelt. Vaak is bij leerlingen met autisme dit zelfbeeld verstoord. Deze leerlingen hebben vooral een intensieve begeleiding nodig bij het maken van een beroepskeuze.

Elke leerling heeft een eigen mentor, die de verantwoordelijkheid heeft en waarbij de leerlingen met hun problemen terecht kunnen. De mentor verzorgt de rapportage, de handelingsplannen en bewaakt de vorderingen van de leerling.

2.2 Leerlingen met autisme en een lichtverstandelijke beperking

Didden beschrijft in *“In perspectief”* (2009) dat men spreekt van een licht verstandelijke handicap als het IQ ligt tussen 50- 55 en 70-75 (DSM-IV), of als het resultaat van de intelligentietest tenminste twee standaarddeviaties lager is dan het gemiddelde (AAMR). Tevens dienen er aanzienlijke beperkingen en tekorten te zijn op het gebied van de conceptuele, sociale en praktische vaardigheden (AAMR) of in het huidige aanpassingsgedrag (DSM-IV). De beperkingen moeten vóór het achttiende levensjaar zijn ontstaan. Bij de beoordeling of er sprake is van een verstandelijke handicap wordt dus gekeken naar:

- verstandelijk functioneren
- vaardigheden die bepalen hoe iemand zich weet te handhaven in de samenleving
- de leeftijd waarop de beperkingen merkbaar worden.

De leerlingen bij ons op school hebben een lager cognitief niveau. Hun IQ's liggen globaal tussen de 60 en 80. Sommige cognitieve vaardigheden zijn sterker of zwakker ontwikkeld dan andere. Zij hebben dus naast hun gedragsproblemen ook een licht verstandelijke beperking.

Ten minste 80% van de mensen met een vorm van autisme functioneert op een lager niveau dan ‘highest functioning’, ofwel verstandelijk beperkt of zwakbegaafd niveau (Kraijer 2004). Autismen is een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen. De informatie die in de hersenen binnenkomt, wordt op een andere manier verwerkt dan bij mensen zonder autisme. Er is sprake van een ontwikkelingsstoornis, omdat deze stoornis diep ingrijpt in de ontwikkeling van het kind.

De combinatie van autisme en een verstandelijke beperking betekent dat de ontwikkeling anders en extra vertraagd verloopt, wat aanvullende problemen met zich mee brengt; dually diagnosed betekent in ieder geval levenslange zorg. Slechts het focussen op *beide* problemen – die als ernstige *ontwikkelingsproblemen* van jongs af aan grote invloed uitoefenen op de persoon – levert complete zorg op (Kraijer 2004). Doordat mijn leerlingen de wereld anders waarnemen, denken ze ook anders. Om ze goed te kunnen begeleiden als leerkracht moet ik hun manier van denken begrijpen. Daarbij moet ik dus rekening houden met hun licht verstandelijke beperking én hun autisme.

2.3 KSE examen Nederlands niveau 1

De Tarcisiusschool werkt met certificering op verschillende vakgebieden. Er bestaat de mogelijkheid om via het Instituut Voor Individueel Onderwijs (IVIO)- examenbureau certificaten te halen uitgaande van de eindtermen van de Kwalificatiestructuur Educatie (KSE) en de Kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs (KSB). Deze zijn onderdeel van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (1996) en sluiten aan bij de indeling in opleidingsniveaus die voor heel Europa gelden. De bedoeling ervan is meervoudig: een kwalificatiestructuur maakt het mogelijk herkenbare en herhaalbare resultaten te meten, goede afstemming en doorstroom te realiseren en standaarden te creëren ten behoeve van de 'afnemers' van opgeleiden. Met de IVIO-Examens doen leerlingen niet alleen meer kennis op, maar laten door succeservaringen ook sociaal-emotionele groei zien (IVIO- examenbureau, z.d.). Er zijn landelijk vaste momenten waarop deze examens officieel worden afgenomen. De school betaalt het examengeld en daarom moet er goed door de mentor worden overwogen of hij een leerling wel of niet zal opgeven.

Een kwalificatie behalen betekent dat de leerling er aantoonbaar blijk van heeft gegeven over specifieke kennis, houdingen en vaardigheden te beschikken die toelating tot een bepaald opleidingstraject, een beroep of een functie mogelijk maken. In mijn onderzoek gaat het over Niveau 1 van het KSE Nederlands.

KSE 1 Nederlands	-/1F/A1	Redzaamheid	Competenties op dit niveau hebben betrekking op verschillende elementaire vaardigheden voor algemeen maatschappelijk functioneren. Ze zijn vooral zinvol voor mensen die weinig profijt hebben gehad van jeugdonderwijs of bij wie de elementaire vaardigheden zijn weggezaakt. Ontwikkeling op dit niveau is ook van belang voor mensen die het Nederlands niet voldoende beheersen, ongeacht hun verdere kennis en vaardigheidsniveau.
KSE 1 Rekenen/wiskunde	-/1F		
KSE 1 Engels	A1		

Figuur 1: Kwalificatiestructuur Educatie niveau 1

Niveau 1 is vooral gericht op zelfredzaamheid, bijvoorbeeld het zorgvuldig lezen van voor hen geschreven teksten en het eruit halen van voor hen belangrijke informatie of het in zinnen kunnen verwoorden van boodschappen.

2.4 Vaardigheden als mentor

‘De primaire onderwijstaak (van elke leraar) is het activeren tot leren/ontwikkelen. Het motivatieprincipe van basisbehoeften is voor het onderwijs praktisch uitgewerkt door Steens (2002) in de begrippen relatie, competentie en autonomie. Door op een responsieve wijze recht te doen aan de psychologische basisbehoeften van de lerenden, motiveert en activeert de leraar hen.’ (WOSO, 2009, p. 53). Dat betekent dat ik als leerkracht een vorm van empowerment moet ontwikkelen die mijn leerling helpt zelf de assertiviteit te vinden waarmee hij zich staande kan houden in en teweer

kan stellen tegen een belemmerende omgeving. 'Autisme heb je niet af en toe. Autisme heb je altijd en overal. In elke situatie moet een kind met autisme puzzelen. Hij kan het grote geheel niet overzien, zich niet in anderen verplaatsen en hij kan niet goed plannen. Het is niet zo dat het kind er in iedere situatie evenveel last van heeft. Hoe duidelijker, herkenbaarder en rustiger de situatie voor hem is, hoe minder een kind door zijn autisme wordt belemmerd' (Bruin de, 2004, p. 49-50). Dus zijn 'gewone' lesvaardigheden hierbij niet genoeg. Het vraagt van mij een andere kijk op het gedrag van mijn leerlingen: kijken met kennis van autisme. Het is belangrijk dat ik zicht heb op de mogelijkheden en beperkingen van een leerling met autisme en deze kan vertalen naar concrete onderwijsbehoeften (Clijsen & Leenders 2006). Met mijn kennis zie ik wat mijn leerlingen nodig hebben, namelijk samenhang aanbrengen. En daarvoor is het nodig mijn communicatie aan te passen. Door toepassing van deze beide voorwaarden maak ik het hen mogelijk zich te kunnen ontwikkelen en verder te groeien.

Het is voor een leerling met autisme belangrijk dat ik positief spreek, omdat ik daarmee het vertrouwen in hun eigen kunnen versterk. Door vertrouwen te geven, zullen ze meer durven en daardoor ook ervaren dat ze het kunnen. Door positief over en tegen hen te praten, leren ze veel over zichzelf (Theory Of Mind): Wat kan ik? Wat weet ik? Waar ben ik goed in? Wat vind ik leuk? Dit 'IK bouwen' doe ik door positief te spreken over hen en hun mogelijkheden, taken die ze goed doen, hun talenten en alles wat bij hen hoort. Hierdoor krijgen ze het gevoel helemaal te mogen zijn zoals ze zijn. Positief spreken is volgens Colette de Bruin (2012) een van de basiskenmerken van de Auticommunicatie. Door naast mijn leerlingen te staan en ze te helpen met een positieve blik de puzzelstukjes aan elkaar te passen en een oplossing te zoeken, krijgen ze er vertrouwen in dat er altijd een oplossing komt voor alle problemen en groeit het vertrouwen in het eigen kunnen. Ze durven dan sneller moeilijke taken aan te pakken. Zo worden ze steeds zelfstandiger met vertrouwen in zichzelf en de toekomst. Oplossingsgerichte gespreksvoering is hierbij een goed hulpmiddel (zie 2.5). Elke leerling met autisme is uniek en heeft een eigen ontwikkelingsprofiel. De onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme verschillen per leerling en zullen per leerling een ander accent of een andere invulling krijgen. Het tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften dient in het teken te staan van het vergroten van de autonomie en redzaamheid van leerlingen met autisme. Succes op school is niet hetzelfde als succes na school. (Clijsen & Leenders, 2006, p. 32). Ik wil niet dat mijn begeleiding en ondersteuning mijn leerlingen afhankelijk maakt, maar juist hun zelfstandigheid vergroot. Probleemoplossende gesprekken kunnen daaraan een bijdrage leveren. In gesprekken met een leerling draag ik niet voor een leerling de oplossing aan, maar zoeken we samen naar oplossingen, zodat de autonomie van de leerling vergroot wordt.

2.5 Gespreksvoering

Hieronder volgt de verduidelijking van begrippen die voorkomen in deelvraag 2: *"Hoe kan ik d.m.v. cyclische oplossingsgerichte gespreksvoering met mijn leerlingen hen verder helpen in het voorbereiden op het KSE?"*

'Gespreksvoering bij autisme is geen kunstje, geen techniek, maar een optelsom van respect, betrokkenheid, een open houding en goede gespreksvaardigheden. Onze houding wordt gekenmerkt door een oprecht 'niet-weten' zodat het vanzelfsprekend is dat we zoeken naar verheldering en afstemming binnen het referentiekader van de persoon met autisme. Als professional kunnen we door de ander te volgen, het gesprek leiden 'from one step behind' en maken we ruimte voor wederkerigheid' (Schrurs & Quak, 2010, p. 8).

Personen met autisme hebben tekorten in de communicatieve vaardigheden. Het betreft hier zowel non-verbale als verbale vaardigheden. Vaak is er een vertraging van de taalontwikkeling waar te nemen en bovendien blijkt het taalbegrip van mensen met autisme vaak aanzienlijk beperkter dan de expressieve woordenschat doet vermoeden. Dit betekent dat mensen met autisme vaak op een te hoog niveau worden aangesproken. Vanwege de centrale coherentieproblematiek zijn er moeilijkheden met het denken in concepten, met contextdenken en generaliseren. 'Tegen' iemand praten vergt andere vaardigheden dan 'met' iemand praten, daarin zit een groot verschil (Vermeulen, 2001). Daarnaast zullen de beperkingen van mijn leerlingen alleen maar versterkt worden door hun licht verstandelijke beperking. Door Kraijer (2004, p. 287-288) wordt aangegeven dat bij herhaling aangegeven is dat mensen met autisme, of ze nu wel of niet tevens een verstandelijke beperking vertonen, belemmerd worden door hun communicatieve onvermogen. Hij bedoelt daarmee intermenselijke communicatie in de ruimste zin. Hij geeft twee aspecten aan die vooral problemen opleveren. Als eerste het snelle en korte aanbieden van informatie en als tweede aspect de veelheid van informatie. Daarom vind ik het belangrijk om problemen en/of –situaties direct op korte termijn na te bespreken. Vandaar dat ik voor cyclische gespreksvoering om de één à twee weken heb gekozen. De daarbij gekozen methode van gespreksvoering is oplossingsgericht werken.

Bij oplossingsgericht werken is het erkennen van problemen of beperkingen belangrijk, maar de focus ligt op de door de leerlingen gewenste situatie in de toekomst. 'Dat betekent dat informatie over het probleem niet meer nodig is en vaak zelfs eerder beperkt, dan helpt' (Roeden & Bannink, 2009, p. 27). Roeden en Bannink stellen dat zo ook de sfeer tijdens de gesprekken positiever en hoopvoller wordt, omdat de jongeren immers uitgenodigd worden te vertellen over hun eerdere successen en eigen competenties. Een gesprek voeren vanuit het oplossingsgerichte gedachtegoed zal mijn leerlingen meer op hun gemak stellen, omdat de focus op hun krachtbronnen wordt gelegd en niet op hun zwakheden. Het oplossingsgericht werken stimuleert en ondersteunt de leerlingen om zelf tot een oplossing te komen vanuit verschillende benaderingswijzen die hieronder door Roeden & Bannink (2009, p. 29-30) worden benoemd:

'De cliënt is expert. Bij oplossingsgericht werken is de cliënt expert: hij bepaalt zijn doel en de weg om dat te bereiken'

'Wat niet stuk is moet je niet maken. Handen af van wat in de beleving van de cliënt goed gaat'

'Als iets werkt, ga er dan mee door. Ook al is het iets anders dan verwacht werd. Als de cliënt iets ontdekt wat *beter* werkt, dan is de kans op vooruitgang groot'

'Als iets niet werkt, doe dan iets anders. Het heeft geen zin om door te gaan met iets wat niet werkt. Het is dan beter iets anders te gaan doen'

De leerling wordt bij oplossingsgericht werken dus gestimuleerd doordat hij zelf bepaalt welk doel hij nastreeft en de weg kiest om dit te bereiken. Doordat hij dat zelf bepaalt, zal hij er ook volledig achter staan en het doel graag willen behalen. Het wordt immers iets van hem zelf. Hij zet zelf de stappen die nodig zijn om zijn doelen te bereiken. Deze werkwijze draagt bij aan autonomie en de versterking van de persoon (empowerment) en levert een bijdrage aan een positief zelfbeeld.

Door uit te gaan van de leerling en zijn beleving zal hij gestimuleerd blijven. Een succeservaring roept een gevoel van competentie op. Dat gevoel geeft hem het vertrouwen en de zekerheid het doel te kunnen bereiken. Het zorgt ervoor dat de leerling gestimuleerd blijft om het doel te bereiken en gestimuleerd raakt om ook andere doelen te willen bereiken.

Mijn ondersteuning als mentor en autismespecialist in opleiding zal vanuit het oplossingsgericht werken voornamelijk tot stand komen vanuit vragen die ik de leerlingen stel.

Mijn houding bij deze gesprekken moet zijn: ik heb LAK aan stress. Ik neem Leiding, blijf Aansluiten en blijf Kalm. Ik ben een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig) en ik laat OMA (oordeel, mening en aanname) thuis! (Bruin de, 2012, p. 129). Met mijn OMA vul ik namelijk in voor de leerling met autisme en dat hoeft helemaal niet overeen te komen met wat hij denkt, voelt en wil. Er ontstaat dan miscommunicatie, omdat ik niet ben afgestemd op mijn leerling.

Daarnaast zal mijn leerling met autisme extra nadenktijd nodig hebben vanwege zijn gefragmenteerde waarneming. Op een positieve manier hem benaderen is ook belangrijk vanwege zijn beperkte TOM (Theory of Mind) en dan vooral zijn zelfinzicht. Leerlingen met autisme zijn voor het creëren van hun zelfbeeld vaak afhankelijk van wat anderen over hen zeggen. Door zijn prikkelverwerkingsstoornis heeft iemand met autisme vaak moeite om betekenis te verlenen of een situatie te interpreteren. Wanneer het interpreteren van een situatie hem zelf niet lukt, neemt hij de betekenis die anderen er aan geven letterlijk over. Als de mening, zienswijze of manier van praten van de andere negatief is, neemt hij dit over. Wanneer de ander positief betekenis verleent, doet hij dit ook (Bruin de, 2012, p. 152). Ik speel dus een belangrijke rol in de vorming van zijn zelfbeeld. Dit is belangrijk om in mijn achterhoofd te houden.

3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven en wordt de onderzoeksgroep nader toegelicht.

3.1 Onderzoeksmethode

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek, omdat dat geschikt is voor professionals die hun eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen. De verwevenheid van het doen van onderzoek en het op basis daarvan komen tot vernieuwend handelen, dat op haar beurt aanleiding kan zijn voor vervolgonderzoek, maakt dat actieonderzoek zich vaak enerzijds ontwikkelt als een *case study* naar verbetering en vernieuwing en anderzijds als een belangrijk instrument voor professionele ontwikkeling (Ponte, 2006). Er bestaan verschillende modellen voor actieonderzoek, ik maak gebruik van Pontes schematische model van actieonderzoek (Ponte, 2006, p. 48).



Figuur 2: PDCA cyclus

In het actieonderzoek is met twee leerlingen (de onderzoeksgroep, zie hoofdstuk 3.3) gesprekken gevoerd (zie hoofdstuk 3.2 methode gespreksvoering). Voor elk onderdeel van mijn onderzoek moet ik het cyclische proces doorlopen van '*plan* → *act* → *observe* → *reflect*' (Carr & Kemmis, 1986). Zie figuur 2.

3.2 Methode gespreksvoering

De opzet van het onderzoek was om via gesprekscycli er achter te komen wat de leerlingen nodig hadden om zich goed voor te bereiden op het examen en welke rol ik als mentor hierin speelde (zie ook hoofdstuk 2.4). Met behulp van de gesprekken is het de bedoeling om in te spelen op de individuele behoeftes van de leerlingen. Daarbij is gebruikt gemaakt van oplossingsgerichte gespreksvoering en scaling (Roeden & Bannink, 2009). De uitgangspunten van de WOWW approach 'Working On What Works' heb ik eveneens toegepast.

In mijn gespreksvoering heb ik extra gelet op het ontwikkelingsniveau van mijn leerlingen vanwege hun licht verstandelijke beperking en daarnaast hun beperkingen in communicatie vanwege hun autisme (zie ook hoofdstuk 2). Dit om te voorkomen dat ze over- of ondervraagd zouden worden. Afstemming op de persoon zorgt ervoor dat de leerlingen zich gehoord, begrepen en veilig voelen.

Het werken met schalen 'scaling' kan een waardevol middel zijn onder andere bij het stellen van haalbare doelen. Bij scaling wordt stap voor stap aangegeven wat het doel van de persoon is

(oplossingsrichting) en wat de stand van zaken is in het hier en nu. Door beide posities te concretiseren in een schaal en ook de (kleine) tussenstappen expliciet aan te geven, wordt in één oogopslag duidelijk dat het behalen van het doel (de toets) mogelijk is en dat daar een aantal (concrete) stappen aan vooraf gaan (Schrurs & Quak, 2010, p. 16).

De eerste gesprekken met de leerlingen hebben midden januari 2012 plaats gevonden. Het eerste gesprek was een inventariserend gesprek. De kinderen hadden vooraf een oefenexamen gemaakt om hun geheugen weer op te frissen: Hoe gaat zo'n examen ook al weer? Wat voor vragen worden er gesteld? Wat vind ik moeilijk? Wat vind ik juist gemakkelijk? Ik heb het eerste gesprek eigenlijk twee keer gevoerd. De eerste keer heb ik de vragen gesteld na het maken van het oefenexamen, zodat hun antwoorden op hun gevoel, op hun beleving gebaseerd zouden zijn. De tweede keer heb ik dezelfde vragen gesteld nadat zij van mij hun cijfer voor het oefenexamen hadden gekregen en we de toets samen hadden doorgenomen. Voor de specifieke vragen die ik heb gesteld en de uitwerking van het gesprek, zie bijlage 1. Ik heb gekozen voor open vragen, omdat ik uit ervaring weet dat deze twee mentorleerlingen in staat zijn daar antwoord op te geven. De vragen zijn ingedeeld in verschillende categorieën. De onderzoeksmethode voor dit gesprek was 'interview t.b.v. onderzoek' (Gillham, 2000), met als doel informatie verzamelen om centrale thema's die voor het onderzoek belangrijk zijn beter te begrijpen of om antwoord te kunnen geven op de geformuleerde onderzoeksvragen.

Op basis van het eerste gesprek heb ik een weekplanner ontworpen, zie bijlage 2. In de weekplanner staat wat de leerlingen gingen doen en wanneer. Aan het begin van de week besprak ik met de twee leerlingen de planner en aan het einde van de week evalueerden we hoe het werken met de planner was gegaan. De planner en het gemaakte werk kregen de leerlingen van mij in een werkmap. Zo hadden ze alles overzichtelijk bij elkaar en konden ze als ze wilden de planner en het werk mee naar huis nemen, om daar met of zonder ouders nog eens door te nemen en/of te oefenen.

Door wekelijks met de leerlingen door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering met scaling als hulpmiddel te evalueren en kritisch op eigen handelen te reflecteren, en vervolgens deze gegevens te verwerken tot een volgend actieplan ontstaat een cyclisch karakter van actieonderzoek (de Lange & Montesano Montesorri & Schuman(2011). Dit hebben we gedaan tot het moment dat ik moest kiezen of ik ze op ging geven voor het examen. We hebben gemiddeld vier gesprekken gevoerd. De gesprekscycli hebben we beëindigd met een officieel oefenexamen afkomstig van het IVIO-examenbureau. De uitkomsten van deze gesprekken vindt u in Hoofdstuk 4.

3.3 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee jongens uit mijn mentorgroep. Zij zitten drie jaar op onze school. Hieronder een korte omschrijving van de jongens met behulp van een fictieve naam uit privacy overwegingen:

'Sam' is 13 jaar oud en wordt in juni 14 jaar. Sam is gediagnosticeerd met autistisch spectrum stoornis (ASS) en een laaggemiddelde intelligentie met een harmonisch intelligentieprofiel.

'Jan' is in januari 15 jaar geworden. Jan heeft de diagnose PDD- NOS en daarnaast ook de diagnose ADHD. Hiervoor heeft Jan medicatie voorgeschreven gekregen. Jan weigert de voorgeschreven medicatie in te nemen. Ouders geven aan hem niet te kunnen c.q. willen dwingen. Dit stoppen is niet in overleg met de behandelende arts gedaan.

De testgegevens zijn niet meer actueel, maar vanwege bezuinigingen en taakveranderingen binnen onze school is er geen mogelijkheid om ze opnieuw te testen.

Vanwege hun beperkingen hebben de jongens recht op een eventueel aangepast examen. Zo hebben ze het recht op tijdsverlening of het maken van de toets op de computer.

Er zijn een aantal overeenkomsten tussen deze twee leerlingen:

- Dit is het tweede jaar dat ik deze jongens in mijn klas heb. Vorig schooljaar constateerde ik samen met hun ouders dat er bij beiden bijna geen motivatie te vinden is voor schoolse taken. Zowel de ouders als ik hadden het idee dat er meer in de jongens zat, dan dat er nu uitkwam.
- Beide jongens hebben een slecht leesbaar handschrift wat ze zelf ook vaak niet meer terug kunnen lezen. Daardoor raken ze vaak in de war en maken ze onnodige fouten.
- Ze houden allebei van computeren. In bijna alle vrije momenten thuis en op school zitten ze achter de computer.
- Beide jongens scoorden op dezelfde onderdelen van het examen slecht.
- De jongens zijn vrienden. Ze werken graag samen en gaan graag met elkaar om in vrije momenten, thuis en op school.

In mijn onderzoek heb ik van al deze overeenkomsten gebruikt gemaakt door ze samen te laten werken en op de computer te laten werken. Door dit samen te doen werden ze ook meer gemotiveerd voor hun gezamenlijke doel: het behalen van het examen.

De ouders van deze leerlingen wisten niet goed wat ze aan moesten met de ontbrekende motivatie voor schoolse taken. Zij stonden volledig achter het onderzoek omdat ik dan op gerichte wijze met dit probleem aan de slag ging. Ook met het oog op de toekomst van de leerlingen, zullen zij op school meer moeten gaan presteren willen ze het later op stage of een andere opleiding goed doen. Ik heb de ouders wel geïnformeerd over eventuele ontwikkelingen, maar heb hen verder niet betrokken bij het proces. Tijdens het onderzoek bleek dat de jongens hier het nut niet van inzagen: schoolwerk doe je op school, thuis is thuis.

3.4 Triangulatie

De uitvoering van dit onderzoek behoeft voortdurende terugkoppeling en reflectie. Omdat er gebruik gemaakt wordt van verschillende informatiebronnen is sprake van triangulatie (Harinck, 2009), te weten de gesprekken met de leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking, de gesprekken met professionals die werkzaam zijn binnen het schoolteam van ons cluster 4 onderwijs, en de literatuur die binnen het theoretisch kader uiteen gezet is.

4 Verzamelde data

In dit hoofdstuk vindt u de verslaglegging van de doorlopen gesprekscycli tussen twee van mijn mentorleerlingen en mij. Daarnaast tonen de grafieken welke cijfers de leerlingen zichzelf gaven voor het einddoel: het behalen van het examen. Scaling vanuit oplossingsgericht werken was hierbij het hulpmiddel.

De gesprekscycli

Het eerste gesprek was een inventariserend gesprek dat we hebben gevoerd nadat beide leerlingen een oefentoets voor het KSE niveau 1 Nederlands hadden gemaakt. Dat eerste gesprek hebben we eigenlijk twee keer gevoerd. De eerste keer na het maken van het oefenexamen, zodat hun antwoorden gebaseerd zouden zijn op hun gevoel, een inschatting van het eigen kunnen. De tweede keer heb ik dezelfde vragen gesteld nadat zij van mij hun cijfer terug hadden gekregen voor het oefenexamen en nadat we de toets samen hadden doorgenomen: Welke oefeningen hadden ze goed gemaakt, welke minder goed. De precieze vragen zijn te lezen in bijlage 1 samen met de uitwerking van het eerste en tweede gesprek.

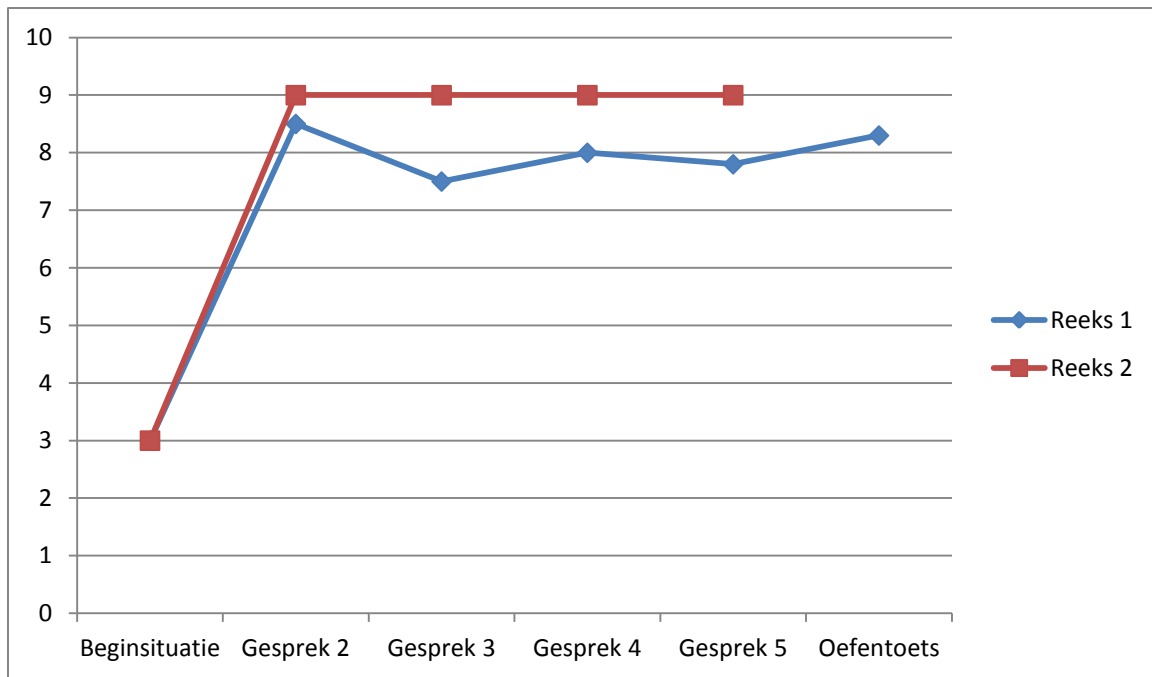
Naar aanleiding van het startgesprek heb ik voor beide leerlingen een werk-/weekplanner gemaakt. Elke keer nadat we ongeveer een week met de planner hadden gewerkt heb ik met de leerlingen individueel een gesprek gevoerd. Door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering (Roeden & Bannink, 2009), met als hulpmiddel scaling (Roeden & Bannink, 2009) gaven de leerlingen aan hoe ze het leren/oefenen vonden gaan, waar dit door kwam, waar ze naar toe wilden en hoe ze dat wilden gaan doen. Hieruit volgden eventuele aanpassingen van de planner qua invulling en ontwerp. Na elk gesprek maakte ik een nieuwe planner voor de daaropvolgende week, waarin hun genoemde punten verwerkt waren. Na elke week evalueerden we weer. Dit hebben we voortgezet tot het moment dat ik moest kiezen of ik ze op ging geven voor het examen. De gesprekscycli hebben we beëindigd met een officieel oefenexamen afkomstig van het IVIO-examenbureau.

Vanuit mijn onderzoeks- en deelvragen en het theoretische kader heb ik de verwerking van de gesprekken in dit hoofdstuk onderverdeeld in:

- Scaling: Hoe schalen de leerlingen zichzelf in en waar willen ze naar toe?
- Rol mentor: Wat hebben ze van mij als mentor nodig?
- Working on what Works: Wat werkt en moeten we dus mee door gaan?
- Overig: Overige opmerkingen vanuit de leerling zelf.

Casus Jan

Ik heb vijf gesprekken gevoerd met Jan. Het eerste gesprek met Jan heeft plaatsgevonden op 11 januari, het tweede op 3 februari, het derde op 15 februari, het vierde op 8 maart en het vijfde gesprek op 19 maart 2012.



Grafiek 1 Jan

Blauw = cijfers hij denkt te halen

Rood = het vertrouwen in het halen van de toets = constant

Beginsituatie:

Jan wil dat ik hem help bij het leren van leerstof die hij moeilijk vindt, eventueel met hulp van zijn stiefzus en klasgenoot.

Uit dit gesprek kwam naar voren dat het belangrijk is dat Jan genoeg geslapen en gegeten heeft voordat hij een toets maakt. Ook vindt hij zijn handschrift in zijn nadeel werken, hetgeen de reden is dat hij het examen op de computer wil maken. En bovendien wil hij het examen in een rustige ruimte met 'normaal' licht maken.

Gesprek 2:

Na een week met de planner gewerkt te hebben, hebben we dit geëvalueerd. Ik heb hierbij scaling(Roeden & Bannink,2009) als instrument gebruikt. Zie bijlage 3 voor de voorbeeldvragen die bij dit gesprek gebruikt zijn.

Scaling: Jan gaf zichzelf bij de oefentoets eerst een 3 en nu een 9. De reden daarvoor weet hij niet zo goed, het is vooral een gevoel zegt hij.

Hij geeft zichzelf een 9, omdat hij de stof voor KSE 1 vorig jaar ook al een beetje heeft gehad, dus het is niet helemaal nieuw wat hij moet leren. En ook omdat hij er nu vertrouwen in heeft dat het goed komt. Maar alleen als we met deze methode doorgaan, zoals we het nu doen met de weekplanner. Hij wil graag naar de 10 doorwerken, want een 10 is altijd beter vindt hij. Voor die 10 moet hij volgens hem nog meer op het onderdeel "punten en hoofdletters" letten en moeten we zo ook doorgaan met de andere onderwerpen die hij wil oefenen voor de toets.

Hij schat zijn punt in op een 8,5, maar hij vertrouwt op een 9. Dit (het cijfer 8,5) omdat hij weet dat hij slordigheidfoutjes gaat maken, zegt hij.

Rol mentor: Hij wil extra instructie van mij blijven krijgen in een klein groepje en hij wil dat ik de planner blijf maken.

Working on what Works: Jan vond de planner fijn vanwege het geboden overzicht van wat hem te wachten stond die week.

Hij ervoer het oefenen op de computer als positief. Het oefenen op de sites ging goed, ook al zaten er ook een paar makkelijke en onduidelijke sites bij. Vooral de 'echte' KSE-opdrachten oefenen op de computer vond hij fijn.

Hij wil graag om de twee weken wisselen van onderwerp; het extra oefenen zorgt ervoor dat hij het "beter doorkrijgt". De extra instructie beviel hem goed en zou moeten blijven. Jan wil de agenda en de weekplanner blijven gebruiken. De weekplanner vindt hij overzichtelijk, zoals al eerder gemeld. Het is dan duidelijk wat hij moet doen. De agenda wil hij vooral voor later gebruiken, want "daar heb je dan meer aan als je echt moet plannen".

Overig: Jan heeft zorgen om het maken van het examen met behulp van de computer. Jan wil de toets digitaal. Ik ben dit voor hem gaan uitzoeken. Het blijkt dat de toets op papier aangeleverd wordt, ook als de toets op de computer gemaakt mag worden. Je mag dan als leerling zelf kiezen wat je intypt op de computer en wat je opschrijft op papier. Wil hij alles op de computer intypen, dan mag dit. Ik heb dit aan hem uitgelegd en toen was hij gerust gesteld.

Gesprek 3:

Dit keer heb ik de vragen weggelaten 'wat vond je *niet* fijn' en 'wat werkte *niet*'. Zie de evaluatie in Hoofdstuk 6 voor verdere uitleg.

Scaling: Jan geeft zichzelf nog steeds een 9, want een 10 kan niet volgens hem. Hij gaat wel vooruit, maar er kunnen altijd foutjes zijn zegt hij.

Na doorvragen geeft hij aan dat hij nu denkt een 7,5 voor de toets te halen. Het verschil met die 9 ligt erin dat die 9 staat voor het vertrouwen dat hij heeft dat hij de toets haalt. Maar alleen als we met de planner doorgaan.

Rol mentor: Jan wil dat ik oefenmateriaal zoek en uitleg geef over het onderdeel "zinnen schrijven en werkwoorden vervoegen".

Working on what Works: Jan vindt het redelijk goed gaan, dit komt volgens hem door de planner die we volgen. Hij vindt de afwisseling in werkzaamheden fijn omdat er ook een stukje werken op de computer bij zit.

Overig: geen opmerkingen

Gesprek 4:

Scaling: Vertrouwen zit nog steeds op een 9, vanwege de planner. Over het maken van de toets schaaft Jan zich nu in op een 8. Hij is hier op gekomen doordat hij bij het onderdeel "leestekens en hoofdletters" niet meer zo snel vergeet waar hij de hoofdletters, punten enzovoorts moet zetten. Hij wil graag omhoog met zijn cijfer, een hoger cijfer is namelijk altijd goed zegt hij. Hij wil graag voor een 10 gaan, maar eerst naar een 9 toewerken. Dit door "zinnen en hoofdletters" te blijven oefenen.

Rol mentor: Op de vraag of mijn begeleiding nog nodig is, antwoordt hij lachend 'Ja, anders haal ik het KSE helemaal niet meer'. Daarnaast moet ik hem opties geven om uit te kiezen wanneer hij het even niet meer weet (zie overig). Hij wil instructie en oefening van mij blijven houden.

Working on what Works: De planner vindt hij fijn omdat hij overzicht heeft. Hij weet dan wat hij moet doen. Hij vindt het prettig om met agenda's te leren werken. Ook het maken van de opdrachten op de computer met zelf plaatjes uitzoeken en daar zelf zinnen bij verzinnen vindt hij leuk. Oefenen op de computer moet van hem daarom ook blijven.

Overig: Hij reageert twijfelend over wat hij nu verder wil leren voor de toets. Terugblikkend naar de vorige toets geeft hij stellig aan dat hij zijn werk moet controleren omdat hij anders foutjes laat zitten die niet nodig zijn. Nadat ik opties heb opgenoemd qua onderdelen van de toets, gekoppeld aan de eindtermen van het examen niveau 1, geeft hij aan wat hij daarvan wil gaan oefenen. Hij wil de aankomende week het onderdeel "brieven schrijven" oefenen en er daarbij vooral op letten dat hij alles op de goede plek schrijft, zoals bijvoorbeeld het adres. En voor de rest wil hij in het algemeen oefenen hoe je een brief schrijft.

Hiervoor wil hij afwisselend met mij en op de computer oefenen met een planner die aangeeft wat hij wanneer gaat doen.

Gesprek 5:

Scaling: Hierbij hebben Jan en ik per ongeluk de cijfers van gesprek 3 gebruikt i.p.v. gesprek 4. Jan wilde de vorige keer naar een 8 toe, maar hij geeft zichzelf een 7,8 omdat hij 1 dag heeft gemist. Hij wil nu naar een 8 toe en hij vindt dat hij daar "extra spelling" voor moet leren. Op de vraag hoe hij dit wil leren, zegt hij door de spellingsregels door te nemen. Op de vraag wat vind je moeilijk van spelling – want onder spelling valt heel veel- geeft hij het voorbeeld van het woord gefeliciteerd of dat nu met een d of t moest. (Dit woord is regelmatig bij het schrijven van kaarten, felicitatiekaarten, voorbij gekomen en hij schreef het inderdaad vaak met een t).

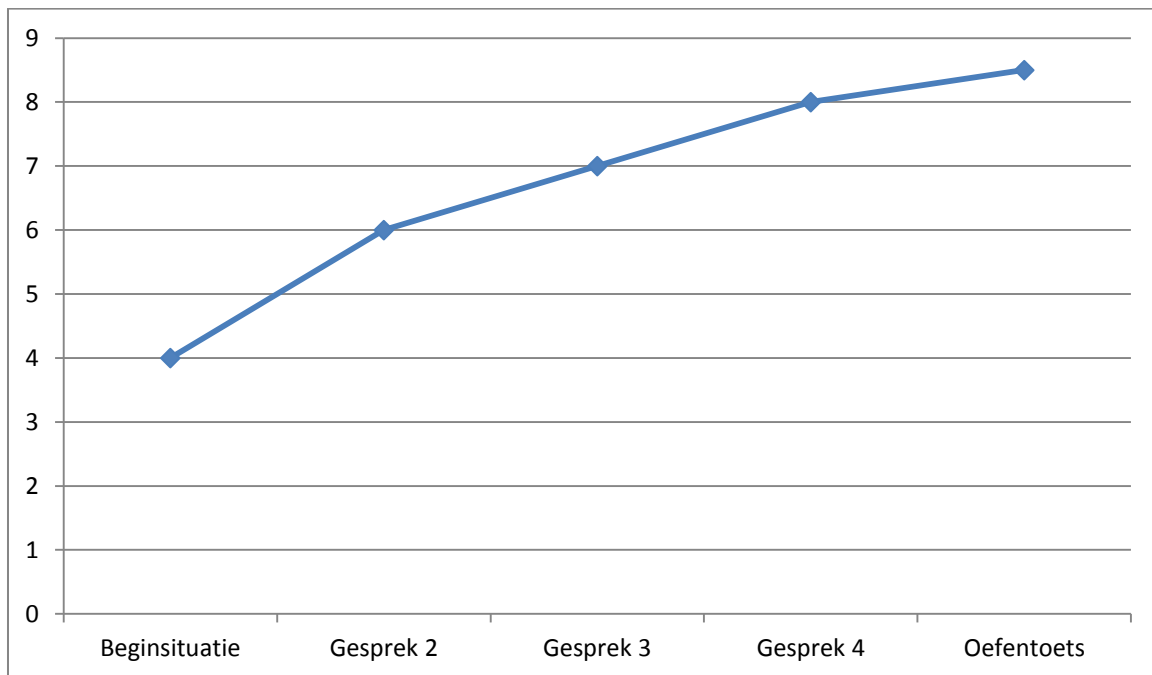
Nu wil hij "teksten schrijven" oefenen en "persoonsgegevens invullen", want daar moet je ook op spelling letten. Maar de week erop wil hij graag extra spelling oefenen.

Rol mentor: Jan wil volgens de planner oefenen, maar hij vroeg of ik met het voetbaltoernooi van school rekening wilde houden, want daardoor mist hij 1 dag oefenen.

Working on what Works: Jan geeft aan dat hij nu meer gemotiveerd is om voor school te werken. Hij werkt samen met een vriend waar hij grapjes mee kan maken maar ook serieus mee kan werken. Daarnaast mag hij zelf kiezen hoe hij leert/oefent en wat hij wil leren en oefenen, waardoor hij het ook serieuzer neemt.

Casus Sam

Ik heb vier gesprekken gevoerd met Sam. Het eerste gesprek heeft plaatsgevonden op 11 januari, het tweede op 3 februari, het derde op 15 februari en het vierde gesprek op 19 maart 2012.



Grafiek 2 Sam

Blauw = schaling qua cijfer dat hij denkt te halen

Beginsituatie:

Zie voor volledige uitwerking bijlage 1.

Het gevoel van Sam is bij het tweede gesprek eigenlijk het enige wat veranderde na het zien van de toets, omdat hij nu zag dat hij een onvoldoende had gehaald (een 4,9).

Wat hij aangeeft is dat hij bepaalde punten van de stof samen wil oefenen met name het gebruik van hoofdletters, punten en komma's.

Daarnaast wil hij vooraf duidelijkheid over wanneer en waar die toets is. Hij wil de toets in een rustige ruimte maken met iemand die hij kent.

Gesprek 2:

Scaling: Sam gaf zichzelf voor de oefentoets een 4 en nu na een week oefenen gaf hij zichzelf een 6. Zijn verklaring voor die 6 is dat hij nu weet waar "punten en hoofdletters" moeten komen. Hij zei dat het ook van een 4 naar een 6 is gegaan vanwege de planner.

Zijn streven is een 8. Daarvoor wil hij doorwerken op de computer en verder weet hij het nog niet. Om van een 6 naar een 7 te gaan, moet hij volgens hem de opdrachten goed kennen: Weten wat de opdrachten betekenen.

Rol mentor: Sam vond het prettig om de individuele uitleg van mij te krijgen in combinatie met de opdrachten die ik hem gaf. Ik moet van hem de planner zo blijven maken en invullen.

Working on what Works: Sam gaf aan dat de weekplanner die hij van mij had gekregen voor hem goed werkte. Hij zegt het leuk te vinden en fijn om te weten hoe het moet. De planner moet volgens hem zo blijven en hij wil zo door blijven gaan.

Sam vond mijn extra uitleg en de extra opdrachten die hij kreeg op de computer fijn.

Overig: Sam wil net als Jan graag nog een extra week “hoofdletters en punten” oefenen. Hij wil graag bij Jan aansluiten. Hij wil daarnaast met een agenda werken, maar dat is meer omdat hij wil leren hoe die werkt.

Gesprek 3:

Scaling: Hij geeft zichzelf nu een 7 als hij de toets zou maken. We zijn van een 6 naar een 7 gegaan door het samen oefenen op het digibord en het maken van oefeningen op de computer. Hij wil naar een 8 toe en dat doet hij door “zinnen schrijven” te oefenen. Daar komen “hoofdletters en punten” ook in terug. Hij vroeg wat Jan nu wilde doen, want hij wil hetzelfde doen als Jan. Dus spelling met zinnen schrijven en werkwoorden vervoegen. Hij vroeg hoeveel tijd we nog hadden voor de toets en na mijn antwoord zei hij dat hij daarna nog eventueel “komma’s schrijven” wilde oefenen.

Rol mentor: Sam wil dat ik zo doorga met het invullen van de planner en het soort oefeningen dat hij deze week op de computer kreeg.

Working on what Works: Sam vindt het oefenen goed gaan. De hoofdletters schrijven gaat het beste en de punten zetten gaat ook al beter. Extra fijn vond Sam het oefenen op de computer met sites en voorbeeldopgaven van de toets. Het samen oefenen en het feit dat ik het een en ander voordeed op het digibord werkte goed volgens hem. Ook de planner moet blijven, want die vindt hij duidelijk.

Overig: Ook nu komt weer naar voren dat Sam aan wil sluiten bij wat Jan doet. Hij wil niet een ander programma of een andere planner.

Gesprek 4/5:

Sam is een week ziek geweest. Ik heb toen samen met hem geoefend wat hij die week had gemist, dit in een kortere periode. Sam gaf aan geen gesprek te willen over hoe nu verder, hij sloot het liefst aan bij wat Jan had aangegeven.

Scaling: Sam wilde van een 7 naar een 8 toe en dat is hem gelukt. Hij zegt dat dit komt omdat hij nu weet hoe hij een brief moet schrijven. Hoofdletters schrijven is nu ‘automatisch’ geworden. Eerst lette hij erop, nu is het gewoonte geworden. De allereerste week toen we hoofdletters en punten zijn gaan oefenen, was voor hem het handigst omdat hij leerde hoe hij het moest doen, ofwel wanneer hij een hoofdletter of punt moest schrijven. Dit is daarna telkens terug gekomen. Sam wil nu naar een 9 toe werken, door komma’s en verhaaltjes schrijven deze week te oefenen.

Rol mentor: Sam vindt het fijn dat ik extra uitleg geef en dat ik de planner maak die hem overzicht biedt wat er die week van hem verwacht wordt.

Working on what Works: Het oefenen is leuk, leuker dan de gewone lessen met het materiaal zoals de andere kinderen dat moeten doen. Ook brieven schrijven vindt hij nu leuk. Het is leuk omdat ze er zelf dingen bij mogen verzinnen, bijvoorbeeld zelf een foto zoeken waar ze zinnen bij gaan schrijven.

De extra uitleg is fijn in een klein groepje; maar ook de planner omdat hij dan ziet wat we die week gaan doen.

Overig: Sam wil na deze week graag een oefen- KSE maken (zat ook in de planning i.v.m. de datum van opgeven). Ook na het oefen-KSE wil hij zo blijven oefenen tot aan het examen, dit geeft hem het vertrouwen dat het goed komt.

Oefenexamen:

Een week na gesprek 5 hebben Sam en Jan een officieel oefenexamen gemaakt waarin de door hen aangegeven stof verwerkt zat die we geoefend hebben. Jan heeft hiervoor een 8,3 gehaald en Sam een 8,5. Ik heb beide leerlingen opgegeven voor het KSE Nederlands niveau 1 op 24 mei. Eind juni zullen zij de uitslag krijgen.

5 Conclusies en Aanbevelingen:

In de inleiding staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *“Wat hebben leerlingen met autisme en een licht verstandelijke beperking op het VSO cluster 4 onderwijs op de Tarcisiusschool van mij als mentor nodig ter voorbereiding op KSE examen Nederlands niveau 1?”*

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden maak ik gebruik van de volgende deelvragen:

1. Welke vaardigheden heb ik als mentor nodig om in te spelen op de individuele behoeften van leerlingen met autisme met betrekking tot de voorbereiding op het KSE?
2. Hoe kan ik d.m.v. cyclische oplossingsgerichte gespreksvoering met mijn leerlingen hen verder helpen in het voorbereiden op het KSE?

Om hierop een antwoord te kunnen geven heb ik met twee leerlingen uit mijn mentorgroep oplossingsgerichte gesprekken gevoerd, waarbij de leerling en de mentor centraal stonden. Op basis van deze gesprekscycli en observaties heb ik in overleg met de leerlingen beslissingen genomen omtrent hun voorbereiding op het KSE examen.

Voordat ik conclusies trek, geef ik nog een korte samenvatting van de gesprekken met Jan en Sam.

Gesprekken met Jan:

Scaling: Wat goed in de grafiek te zien is bij Jan, is dat na al één week werken met de planner zijn vertrouwen in het behalen van de toets steeds constant is gebleven. Ook is er een duidelijke groei te zien hoe hij inschat dat hij de toets zal maken. De gesprekken en weekplanner dragen voor hem dus bij aan een positief toekomstbeeld en zelfbeeld van wat hij al kan en wat hij heeft behaald. Met mijn gespreksvoering wilde ik als mentor van betekenis zijn in het proces van empowerment. Waarbij empowerment staat voor een geheel van kennis, inzicht en vaardigheden om ‘macht’ te verkrijgen over je eigen leven (Vermeulen, 2009). Verduidelijken en zichtbaar maken helpt hem hierbij.

Jan kan goed aangeven wat hij wil oefenen en of hij vindt dat hij het bereikt heeft. Zo zegt hij bijvoorbeeld ook wanneer hij nog een extra week nodig heeft om zich de stof eigen te maken. Jan kan ook goed verwoorden wat werkt voor hem en wat hij fijn vindt, ofwel waar we mee door moeten gaan.

Rol mentor: Jan geeft aan dat hij de instructie en extra uitleg van mij, zijn mentor, belangrijk vindt bij het oefenen voor de toets. Hij meent zelfs dat als ik niet meer op deze wijze zou helpen het volgens hem niet goed zou komen. De extra begeleiding en controlemomenten zijn voor hem gewenst. Mijn hulp/bijdrage moet beschikbaar blijven voor zijn gevoel van vertrouwen om het examen te behalen. Daarnaast geeft hij zijn zorgen en vragen bij mij aan; zoals hoe het zit met het maken van de toets op de computer, of dat hij een dag gaat missen vanwege een voetbaltoernooi en of ik daar rekening mee wil houden. Hij ziet mij als iemand die rekening met hem houdt en hem duidelijkheid geeft. Duidelijk komen de verschillende niveaus van hulp (Mesibov et al., 2004) naar voren.

Working on what Works: In de gesprekken met Jan komt steeds terug dat zijn eigen handschrift onleesbaar is en dat hij hierdoor fouten maakt. Daarom komt ook in elk gesprek terug dat hij het fijn vindt dat hij ook op de computer mag werken met het examen en het oefenen. Daarnaast past de computer in zijn beleavingswereld; hij vindt computeren leuk en is er goed in. Zo

sluiten we aan op zijn competenties. Een gesprek voeren vanuit het oplossingsgerichte gedachtegoed (Roeden & Bannink, 2009) stelt hem meer op zijn gemak, omdat we de focus leggen op zijn krachtbronnen en niet op zijn zwakheden. Ook dat hij een eigen invulling mag geven aan de opdrachten spreekt hem aan. Bijvoorbeeld zelf plaatjes zoeken waar hij zinnen bij mag schrijven. In elk gesprek zegt hij het werken met de weekplanner fijn te vinden. Het toont hem een overzicht wat hij gaat leren en hoe, hetgeen hem duidelijkheid biedt. Door beperkingen in zijn centrale coherentie (Baron & Cohen, 1997) en executieve functies (Ozonoff, 1995) kan hij dit niet zelf. Door dit voor hem als mentor te plannen, geeft hem houvast waardoor hij tot uitvoering over kan gaan. Daarnaast geeft deze vastigheid hem vertrouwen dat het goed gaat komen bij het maken van de toets. Hij heeft het idee dat hij op deze manier goed oefent voor het examen.

Overig: Voor het daadwerkelijk maken van de toets, wil Jan in een rustige ruimte met 'normaal' licht zitten. Ik heb hem laten zien waar dit was en met hoeveel kinderen hij er zou zitten die ook in stilte de toets moesten maken. Dit was voor hem goed.

De gesprekken dragen ook bij aan zijn zelfbeeld. Zo geeft hij op een gegeven moment ook aan dat hij nu weet dat als hij zijn werk niet controleert hij slordigheidfoutjes laat zitten. Dit zijn allemaal dingen die hij te weten komt over zichzelf, en waar hij later in de toekomst ook iets aan heeft. Bij het laatste gesprek komt ook naar voren dat zijn motivatie voor school is veranderd. Vorig jaar zat hij zijn tijd uit op school totdat hij weer naar huis kon, hij was voor absoluut niets gemotiveerd behalve voetballen in de pauzes. Nu geeft hij aan dat hij vindt minder te hebben geleerd als hij een dag school heeft gemist door ziek zijn of iets anders. Hij zegt ook nu zijn invulling van tijd op school anders te beschouwen. Hij wil er het beste van maken. Door met oplossingsgericht werken (Roeden & Bannink, 2009) uit te gaan van de leerling en zijn beleving zal hij gestimuleerd blijven. Een succeservaring roept een gevoel van competentie op. Dat gevoel geeft hem het vertrouwen en de zekerheid het doel te kunnen bereiken. Het zorgt ervoor dat de leerling gestimuleerd blijft om het doel te bereiken en gestimuleerd raakt om ook andere doelen te willen bereiken.

Gesprekken met Sam:

Scaling: Tijdens de oplossingsgerichte gesprekken heb ik gebruikt gemaakt van schaalvragen op een schaal van 1 tot 10. Schaalvragen met cijfers hebben een aantal bruikbare eigenschappen (Roeden en Bannink, 2009). Als je kijkt naar de grafiek zie je zowel bij Jan als bij Sam een duidelijke groei in vertrouwen voor het maken van de toets. Deze groei is heel stabiel. Dit laat zien dat Sam zijn waardering voor zijn kunnen positief is ontwikkeld, terwijl hij zichzelf hiervoor erg negatief inschaalde. Dit is belangrijk voor zijn toekomst; het gevoel hebben dat je dingen kunt en er in groeit.

Working on what Works: Sam heeft net als Jan een moeilijk handschrift waarvan hij bij het maken van opdrachten in de war raakt. En ook Sam is erg gericht op het werken met computers: als hij op de computer mag werken is hij extra gemotiveerd om aan de slag te gaan. In de gesprekken met Sam komt regelmatig terug dat hij dit het leukste onderdeel vindt om te doen. Het geeft hem ook rust en vertrouwen dat hij het examen op de computer mag doen. Aan zijn werk op de computer kon ik zien dat hij heel nauwkeurig werkte. Het bekrachtigen van zijn competenties, hem attenderen op wat hij kan en wat goed gaat brengt hem dicht bij zijn doel (Cauffman & van Dijk 2010). Sam ervoer de weekplanner als positief, die moest volgens hem zo blijven. Hij vond de afwisseling met instructie van mij en werken op de computer fijn. Sam heeft aangegeven dat ik diegene ben die

hem moet helpen leren hoe alles moet en gaat, dat is mijn werk. “De klant is koning!” (Cauffman & van Dijk 2010 p. 53).

Overig: Wat opviel bij Sam is dat hij graag aan wilde sluiten bij Jan. Hij wilde geen uitzondering zijn. Had hij een gesprek gemist wegens ziek zijn, dan gaf hij aan hetzelfde te willen doen wat Jan deed. Ook het examen wilde hij maken met iemand die hij kende. Daarmee bedoelde hij niet mij, maar zijn klasgenoot. Sam was extra gemotiveerd doordat hij samen met een klasgenoot mocht werken waar hij tevens bevriend mee was. Ook Jan gaf aan dat hij het fijn vond om samen met Sam te werken, omdat hij met hem lol kon hebben, maar ook serieus kon werken. Sam heeft wel eens gevraagd welke antwoorden Jan op de vragen had gegeven. Hier ben ik toen niet op ingegaan omdat ik Sam zijn antwoorden wilde weten. Sam en Jan wilden over het algemeen wel dezelfde dingen oefenen en vonden dezelfde onderdelen van de toets moeilijk. Dat scheelde in het maken van de planning.

Wat ik bij Sam opvallend vond is dat hij op een gegeven moment aankondigde dat hij zich de stof eigen had gemaakt. Hij zei dat hij, wat hij eerst zo moeilijk vond (hoofdletters en punten) nu automatisch deed zonder er veel over te hoeven nadenken. Hij vertelde dat nu ook thuis te doen als hij iets moest opschrijven en vond het nu ook leuk. Dat is een hele overwinning aangezien Sam net zoals Jan bijna geen motivatie had voor schoolse taken. Nu gaf hij aan het leuk te vinden en ook nog thuis toe te passen, wat ik weer waardevol vind voor de toekomst.

Voor het maken van het examen gaf Sam aan duidelijkheid nodig te hebben rondom het waar en wanneer van de toets. Dit heb ik hem gegeven op papier, op het bord in de klas en in zijn agenda en bij zijn ouders. Toen was het voor hem goed.

De conclusies die getrokken kunnen worden zijn:

- De mentor heeft zich bekwaamd in oplossingsgerichte gespreksvoering.
- De mentor heeft zich bekwaamd in het instrument scaling als hulpmiddel.
- De mentor gaat uit van een oplossingsgerichte aanpak. Centraal staat “Wat werkt voor jou”?
- De mentor legt de focus op de mogelijkheden van de leerling.
- De mentor sluit aan op de competenties van de leerling.
- De mentor zorgt voor voorzieningen naar aanleiding van de gesprekken met de leerling.
- De leerlingen ervaren de individuele gesprekstijd met de mentor als veilig, open en duidelijk.
- Door scaling wordt het zelfvertrouwen in eigen kunnen zichtbaar.
- De weekplanner geeft overzicht, structuur en duidelijkheid en daarmee ook rust.
- De leerlingen kunnen goed aangeven wat ze nodig hebben om te oefenen.
- De leerlingen kunnen goed aangeven hoeveel tijd ze nodig hebben om te oefenen.
- De leerlingen geven aan dat instructie en uitleg van de mentor voor hen noodzakelijk zijn.
- De leerlingen ervaren de controlemomenten door de mentor als noodzakelijk.
- De leerlingen ervaren het naast elkaar werken naar een doel als voldoening gevend.
- De computer is een doeltreffend onderwijshulpmiddel voor deze leerlingen.
- Nakijken en bespreken van de opdrachten levert informatie op voor de leerling en de leerkracht.
- Omdat leerlingen met autisme opdrachten en vragen vaak letterlijk nemen is bij deze leerlingen mondelinge toelichting nodig.
- De leerlingen laten zien dat ze gemotiveerd zijn om door middel van oplossingsgerichte gesprekken met hun mentor en met behulp van scaling zich te kunnen voorbereiden op het KSE examen Nederlands niveau 1.

Van hieruit wil ik de volgende aanbevelingen doen:

- **Leerkrachten hebben kennis nodig omtrent autisme.**

Naast het theoretisch inzicht is het van belang dat leerkrachten tijd krijgen om vaardigheden stapsgewijs in te oefenen. De verschijningsvormen van autisme zijn zeer gevarieerd. De leerkracht heeft kennis nodig van autisme om inzicht te krijgen in beperkingen en mogelijkheden van de leerling, om duidelijk te krijgen wat de leerling op school nodig heeft (Gezondheidsraad, 2009).

- **De school past de leeromgeving en onderwijsmethodieken aan op de leerling met autisme en een verstandelijke beperking.**

‘De focus ligt op de mogelijkheden van de leerling en minder op de beperkingen. Dit heeft consequenties voor de onderwijsmethoden, voor de organisatie van het onderwijs in de klas en voor de leerlingenzorg’ (Gezondheidsraad, 2009, p.113).

- **Leerkrachten scholen omtrent methoden van gespreksvoering.**

‘Tegen’ iemand praten vergt andere vaardigheden dan ‘met’ iemand praten, daarin zit een groot verschil (Vermeulen, 2001).

Door het aanbieden van bijvoorbeeld workshops in oplossingsgerichte gespreksvoering en begeleiding wordt er uiteindelijk samen met de leerling gekeken naar zijn of haar gewenste toekomst. Ook blijken kinderen beter te functioneren in gesprekken wanneer de gesprekskaders, dat wil zeggen wat er van hen verwacht wordt en hoe het gesprek gevoerd zal worden, hen duidelijk zijn (Delfos, 2001-2011). Ik denk dat dit bijdraagt aan een positieve ontwikkeling van onze leerlingen. De leerlingen en leerkracht kijken naar wat de leerlingen wel kunnen en wat er beter kan, in plaats van dat het accent gelegd wordt op de beperkingen en de problemen. Hierbij is het van belang om de juiste vragen te kunnen stellen. Daarbij raad ik iedere collega het boek van Roeden en Bannink (2009) als hulpmiddel aan.

- **Om aan te sluiten bij de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme hebben leerkrachten hulpmiddelen nodig.**

Het gebruik maken van schalen behoort tot de meest eenvoudige hulpmiddelen van het oplossingsgerichte gedachtegoed (Roeden & Bannink, 2009). Scaling geeft inzicht aan zowel leerkracht/mentor als leerling. De aandacht wordt gericht op hoe de leerling een bepaald punt op de schaal bereikt heeft. Het vergroot het zelfvertrouwen van de leerling.

In de klas kan de PDCA-cirkel (Carr & Kemmis, 1986) helpen bij het voorbereiden, uitvoeren, evalueren van en reflecteren op de activiteiten van leerlingen en mentor. Leerkrachten leren kritisch naar hun eigen rol als mentor en leerkracht te kijken: wat hebben deze leerlingen van mij nodig? Rekening houdend met de lichtverstandelijke beperking en hun autisme: Stel je reële eisen? Daarnaast moet je door aan te sluiten bij de belevingswereld en onderwijsbehoeften van de leerlingen je eigen invulling kunnen loslaten van wat belangrijk is. Doordat leerlingen zelf hun doel bepalen en hoe ze dit willen behalen, worden ze zelf ‘probleemeigenaar’. Dat betekent dat ze zichzelf ook verantwoordelijk voelen om het doel te behalen en worden ze meer betrokken bij hun eigen succes. Het vraagt van een andere kijk op het gedrag van leerlingen: kijken met kennis van autisme. Het is belangrijk dat je als leerkracht zicht hebt op de mogelijkheden en beperkingen van je leerlingen met autisme en deze kan vertalen naar concrete onderwijsbehoeften (Clijsen & Leenders 2006).

- **Intervisiebijeenkomsten op school.**

Intervisie is een leermethode voor beoefenaars van beroepen waarin communicatie tussen de werker en anderen een belangrijke rol speelt. Je leert er op een specifieke manier hoe je je vakbekwaamheid kunt verwerven of verbeteren. Hiervoor is het nodig dat regelmatig werkervaringen worden besproken, zodat leren en werken gelijktijdig plaats vinden en aan elkaar worden gekoppeld (Regouin, 2007). In deze bijeenkomsten kun je van elkaar leren in een open houding. Hier kunnen collega's casussen inbrengen en kunnen anderen de rol van 'critical friend' (Ponte, 2002) hebben. Voor zelfreflectie heb je anderen nodig. Ieder kan vanuit zijn eigen perspectief vragen stellen, feedback geven, reflectie uitlokken om zodoende inzicht te krijgen in het persoonlijk functioneren in de werksituatie. Dit alles met het doel om het eigen professionele handelen te verbeteren.

6 Reflectie en evaluatie:

De aanleiding van het onderzoek was mijn handelingsverlegenheid in mijn eigen klas. Ik had twee leerlingen die met een examen slecht scoorden, terwijl ik er van overtuigd was dat ze wel de kennis in zich hadden. Als mentor ben ik voortdurend op zoek naar de juiste benadering van mijn leerlingen. Deze zoektocht naar verdere ontwikkeling van mijn leerlingen maakt mijn werk boeiend en uitdagend. Ik wil mijn leerlingen zo zelfstandig en zelfredzaam mogelijk maken. Ik wil ze tijdens het schooljaar dat ik ze in mijn klas heb zo ver mogelijk brengen in hun ontwikkeling als binnen mijn vermogen en mijn mogelijkheden ligt.

Als middel heb ik oplossingsgerichte gespreksvoering (Roeden & Bannink, 2009) gekozen en ik ben erachter gekomen dat dit bij mij past. Ik voel me er prettig bij en ik ben er bekwaamer in geworden. Het gaat uit van de kracht in jezelf, het afstemmen op de ander. Ik vind dit waardevol in mijn beroep. Het heeft als doel de ander te helpen een eigen oplossing aan te dragen en die in de praktijk te brengen. Niet uitgaan van het probleemgerichte maar dit omzetten in oplossingsgericht denken en doen. Dit is goed voor mijn leerlingen. Onbevooroordeeld luisteren, de juiste vragen stellen en de leerling helpen deze te vertalen in haalbare doelen is mijn taak als mentor van deze kinderen. Dit mogen kleine doelen zijn, kleine veranderingen, want ook dat is een stap vooruit en dus goed. Het verraste me hoe goed de twee leerlingen met autisme in staat waren te verwoorden wat ze dachten en wilden om hun doel te bereiken. Zij werden nu zelf 'probleemeigenaar' en waren zeer gemotiveerd om op deze manier te werken. Het hebben van individuele gesprekken had tevens een positief effect op hun zelfvertrouwen. Hun beeld van school veranderde en hun inzet daarmee ook. Nu hun vertrouwen in schoolse vakken is gegroeid, verbreedt hun beeld ook. Zo heeft Jan initiatief getoond door zelf naar de stagecoördinator te gaan en te vragen of er ruimte voor hem was op het Arbeid Training Centrum. Hier mocht hij eerder al naar toe, maar toen was hij er totaal niet voor gemotiveerd.

Het werken op de oplossingsgerichte manier heeft wel gevolgen voor het handelen als leerkracht. Ik moest organisatorische keuzes maken. Ik heb het normale schoolprogramma los moeten laten en tijd moeten inplannen voor de gesprekken. Daarnaast moest de rest van de klas ook goed lopen. Gaandeweg kwam ik er achter dat ik toch, ondanks de theorie van oplossingsgerichte gespreksvoering, in mijn hoofd had wat ongeveer de invulling zou moeten zijn van de voorbereiding op het examen. Ik had gepland elke week een ander thema te leren en had ook al bedacht welke thema's dat zouden zijn. Maar zo ging het dus niet. Ik moest mijn planning aan die van mijn leerlingen aanpassen. Achteraf gezien vind ik dit zeer logisch. Vooral de uitspraak "ik begin het nu te snappen, maar ik moet het nog een week oefenen om het te onthouden en te kunnen", was voor mij een teken dat ik meer moest gaan volgen. Ik heb geleerd gericht te kijken naar wat de leerling nu belangrijk vindt en de andere dingen bijzaken te laten zijn.

In het begin van de gesprekken had ik bedacht om ook te vragen wat niet werkte, maar na het bestuderen van de theorie van oplossingsgerichte gespreksvoering (Roeden & Bannink, 2009) en het gesprek te ervaren is dat niet nodig geweest. Hierna heb ik de vragen 'wat vond je *niet* fijn' en 'wat werkte *niet*' weggelaten. Door alleen te kijken naar wat wel werkte kwamen we al heel ver. En zonder het daadwerkelijk te benoemen kwam ik er zo ook achter wat er niet voor de kinderen werkte.

Naast oplossingsgerichte gespreksvoering heb ik mij ook het instrument 'scaling' (Roeden & Bannink, 2009) eigen gemaakt en als waardevol ervaren; binnen het onderzoek en erbuiten. Na het gebruik ervan in mijn onderzoek heb ik het ook toegepast bij andere leerlingen uit mijn klas. Het helpt mij, de

leerlingen en in sommige gevallen ook ouders, om situaties zichtbaar te krijgen. In dit onderzoek werd de groei in eigen kunnen visueel gemaakt.

De ouders van de twee leerlingen hebben uiteindelijk geen grote rol gespeeld in dit onderzoek. Hoewel de ouders content zijn over mijn inzet voor hun kinderen, hebben zij geen actieve rol gehad. De leerlingen hadden ook een duidelijke scheiding aangegeven: school is op school, thuis is thuis.

Als ik terug kijk naar de supervisie die ik gevolgd heb, besef ik dat de waarden en normen die je mee krijgt van thuis een grote rol spelen (Regouin, 2007). Als ik dat doortrek naar mijn beroep als leerkracht, merk ik dat ik soms van mening verschil met de ouders van mijn leerlingen. Tijdens supervisie heb ik mezelf beter leren kennen en ben me bewust geworden van wat ik in mijn opvoeding meegekregen heb. Wat behoud ik en wat laat ik los? Wat is goed voor mij, waar groei ik van, wat is belangrijk?

Mede hierdoor kan ik mijn leerlingen beter begeleiden, omdat ik weet hoeveel bagage je mee krijgt vanuit thuis. Daarom vind ik de huisbezoeken ook zo belangrijk, omdat je weet uit welke setting kinderen komen. Zorgen die ik omtrent deze leerlingen had, zoals slaaptekort, slecht zien, 't juiste eten en drinken mee naar school nemen, heb ik uitgesproken naar de ouders. Wat zij hier uiteindelijk mee doen, is hun keuze ook al zou dat niet mijn keuze zijn geweest.

Elk actieonderzoek kent een handelingsdeel dat gericht is op verandering of vernieuwing. Dit komt voort uit het stuk reflecteren. Dit doe ik alleen, maar ook met behulp van collega's, mijn critical friends en samen met de leerlingen. Ook in hoofdstuk 3 beschreef ik dit onder triangulatie (Harinck, 2009). Alleen in de praktijk bleek dit anders te zijn. Vanwege de bezuinigingen die op komst waren, taakveranderingen binnen ons team en een goede collega die mij begeleidde van baan wisselde, heb ik ervoor gekozen dit onderzoek voornamelijk binnen mijn klassenpraktijk uit te voeren. Vanwege de verschillende wisselingen, wilde ik niemand belasten.

Nu ik klaar ben met het onderzoeksverslag hoop ik dat mijn collega's het verslag zullen lezen en ieder voor zich zijn eigen conclusies zal trekken.

Om al de ervaringen, gesprekken en kennis op papier te zetten viel tegen. Het was een hele klus. Ik moest zelf ook leren om hulpvragen te stellen. Onderzoeksmethodologie, data verzamelen en analyseren is voor mij een onbekend terrein. Daarbij was het fijn om critical friends (Ponte, 2002) te hebben om zo nodig de puntjes op de i te zetten. En ook goede vrienden om kritisch van gedachten te kunnen wisselen zijn onmisbaar.

Na deze opleiding en dit onderzoek ben ik extra gemotiveerd geraakt om mijn opgedane vaardigheden in te zetten. Niet alleen binnen mijn eigen klas, maar ook wil ik mijn kennis en vaardigheden aanbieden aan mijn collega's. Ik denk dat mijn specialisme van toegevoegde waarde kan zijn.

Daarnaast zoek ik voor mijzelf verdere ontwikkeling en verdieping en daarom heb ik besloten vrijwilligerswerk te gaan doen bij het Leo Kannerhuis in Nijmegen. Dan lever ik een bijdrage aan de ontwikkeling van een ander en doe zelf ervaring op.

Literatuurlijst

- Bannink, F.P., Roeden, J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.. Derde herziende druk.
- Baron & Cohen, S., Swettenham, J. (1997) *Theory of mind in autism. Its relationship to executive function and central coherence*. In C. de Bruin (2004) (Eds.), *Geef me de vijf*, Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven
- Bruin, de C. (2004) *Geef me de 5. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant Educatieve
- Bruin, de C. (2012). *Auti-communicatie. Geef me de 5. Brug tussen mensen met en zonder autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Cauffman, L. & D.J. van Dijk (2009), *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Onderwijs (Boom Uitgevers)
- Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Delfos, M.,F. (2001-2011). *Een vreemde wereld. Over autismespectrumstoornissen (ASS) Voor ouders, partners, hulpverleners, wetenschappers en de mensen zelf*. Amsterdam: SWP
- Didden, R. [red.] (2007). *In perspectief: Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en lichte verstandelijke beperking*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad
- Gillham, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- de Lange, R., Montesano Montessori, N., Schuman, H.(2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen Apeldoorn: Garant
- Kraijer, D.W. (2004). *Handboek autisme spectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Steenwijk: grafisch productiebedrijf Gorter.
- Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2004) *The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science+Business
- Ozonoff, S. (1995) *Executive Functions in autism*. In C. de Bruin (2004), *Geef me de vijf*, Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven
- Ponte, P. (2002) *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen* (3^e druk). Baarn: Nelissen.
- Regouin, W. (2007) *Supervisie Gids voor supervisanten*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Schrurs, J. Quak, G. (2010). *AU08SM10 Module student Gespreksvoering en psycho-educatie*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
- Vermeulen, P. (2001). *...!? Over Autismen en Communicatie*. Berchem: EPO
- Vermeulen, P. (2009) *Ik ben speciaal (2). Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*.
- Tarcisiusschool (2010): *Schoolgids 2010-2011 van de Tarcisiusschool*
- WOSO: Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (2009). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Websites:

Regionaal Expertise Centrum Vierland (z.d.). Aanmelding en Indicatie. Verkregen op 7 januari, 2012, <http://www.vierland.nl/home/aanmelding.html>

IVIO-examenbureau (z.d.) KSE en KSB examens. Verkregen op 8 januari, 2012, <http://www.ivio-examenbureau.nl/KSE-KSB.aspx>

Verwijzing naar de bron van figuur 1:

[http://www.ivio-examenbureau.nl/uploadedFiles/KSE-KSB_Examens/KSE%20en%20KSB%20structuur\(2\).pdf](http://www.ivio-examenbureau.nl/uploadedFiles/KSE-KSB_Examens/KSE%20en%20KSB%20structuur(2).pdf)

Verwijzing naar de bron van figuur 2:

<http://www.flickr.com/photos/24424017@N07/2372339078/>

Bijlage 1.1 Leidraad vragen eerste gespreksronde

Ervaring maken van de toets:

1. Hoe vond je het proefexamen gaan?
2. Wat vond je makkelijk?
3. Wat vond je minder makkelijk gaan?
4. Vond je de toets duidelijk? Snapte je wat er van je gevraagd werd? Zo nee, wat snapte je niet?

Begeleiding/hulp:

5. Wat kan ik doen als je mentor/leerkracht om je te helpen bij het leren/oefenen van de test?
6. Wie kan je nog meer naast mij eventueel helpen bij het leren voor de toets?
7. Kun je mij vertellen wat je moet kennen voor het examen Nederlands niveau 1?

Verduidelijking:

8. Is het nodig/prettig voor jou dat je vooraf meer informatie krijgt over hoe het gaat tijdens een examen: de plek, tijd, datum enz. (Beide hebben al een keer een examen gemaakt, dus hun antwoord zou gebaseerd zijn op ervaring)

Sensorisch:

9. Moet er rekening gehouden worden met licht/geluid/...

Overig:

10. Zijn er nog andere dingen die jou eventueel zouden kunnen helpen bij het voorbereiden van en het maken van het KSE (ikzelf denk dan aan het maken van de toets op de computer bijvoorbeeld).

Bijlage 1.2 Verslaglegging eerste gesprek

'Sam' (heeft een 4,9 gehaald)	
Eerste gesprek	Tweede gesprek
Ervaring maken van de toets Hij wist niet hoe hij de toets had gemaakt, misschien goed. Hij vond de vragen over de gelezen teksten het makkelijkste. Hij vond het moeilijk wanneer hij punten, komma's en hoofdletters neer moet schrijven. Hij vond de rest de toets duidelijk, hij snapte de vragen die gesteld werden	Ervaring maken van de toets Hij vond dat hij de toets slecht had gemaakt vanwege het cijfer. Voor de rest bleven zijn antwoorden hetzelfde.
Begeleiding/hulp Als mentor moest ik hem helpen leren bij de punten, komma's en hoofdletters omdat hij niet weet waar die moeten. Hij dacht niet dat iemand naast mij hem verder kon helpen. Hij dacht dat je voor de toets punten, komma's en hoofdletters moest kennen en duidelijk schrijven. 'Weet verder niet echt.'	Begeleiding/hulp Zijn antwoord bleef hetzelfde.
Verduidelijking Dat ik weet wanneer en waar de toets is: bijvoorbeeld in eigen klas of ergens anders?	Verduidelijking Zijn antwoord bleef hetzelfde
Sensorisch Het moet niet te druk zijn, met veel geluiden. Voor de rest maakte het hem niet uit.	Sensorisch Zijn antwoord bleef hetzelfde
Overig Hij gaf aan: 'Soms vind ik het best spannend als ik de toets moet maken zonder dat er iemand is die ik ken. Ik zou het fijn vinden dat er bijvoorbeeld iemand uit de klas die toets ook moet maken.'	Overig Hij gaf nu extra aan dat het hem misschien zou helpen als hij de toets op de computer maakte, omdat hij dan beter kon zien wat hij had geschreven. (Hij heeft een erg onduidelijk handschrift)

Conclusie

Zijn gevoel is eigenlijk het enige wat veranderde na het zien van de toets, omdat hij nu zag dat hij een onvoldoende had gehaald (een 4,9).

Wat hij eigenlijk aangeeft is dat hij bepaalde punten van de stof samen wil oefenen, en dat ik hem dat leer (hoofdletters, punten, komma's).

Daarnaast wil hij duidelijkheid over wanneer en waar die toets is. En wil hij het in een rustige ruimte maken met iemand die hij kent

Dus:

- Ik help hem samen met het leren van de stof, daarbij is het belangrijk bij Sam dat hij ziet en ervaart dat hij vooruit gaat. Hoe ga ik dat doen?....
- Sam heeft duidelijkheid nodig rondom het waar en wanneer van de toets, dat kan ik hem geven. Op papier, maar ook door middel van een agenda? Daarnaast wil hij de toets maken met iemand die hij kent. Dat staat ook al vast, want Jan gaat ook de toets maken.
- Oefenen van de toets met de computer; kijken of dat scheelt

'Jan' (heeft een 3,6 gehaald)	
<i>Eerste gesprek</i>	<i>Tweede gesprek</i>
Ervaring maken van de toets Volgens hem ging de toets slecht, omdat hij best moe was. Hij was te laat naar bed gegaan. En hij had honger, waardoor hij duizelig en misselijk werd. Anders was hij dacht hij beter gegaan. Hij wist niet zo goed wat hij makkelijk vond, maar hij vond het moeilijk om netjes te schrijven, zodat een ander het ook kan lezen. Hij dacht dat een kaart schrijven naar een ander niet goed ging. Hij dacht dat spelling voor hem het moeilijkste is. Hij vond de rest de toets duidelijk, hij snapte de vragen die gesteld werden.	Ervaring maken van de toets Ook na het zien van de toets vond hij nog steeds dat het slecht was gegaan, nu omdat hij teveel fouten heeft gemaakt. Hij vond niks makkelijk, behalve zinnen bedenken bij een plaatje. Maar hij vond niets helemaal goed gaan. Hij vond nu het moeilijkste de brief/kaart schrijven, omdat hij daar veel punten bij had verloren. Hij vond de toets duidelijk: 'ook als ik nu terug kijk'.
Begeleiding/hulp Hij wilde dat ik hem ging helpen bij de spelling en het schrijven: 'het beter maken'. Hij dacht dat hij aan Sam ook wel wat zou kunnen hebben, omdat die de toets ook moet maken en het lastig vindt. Jan dacht dat hij het volgende moest kennen voor de toets op niveau 1: 'Spelling, goed schrijven, en in goede zinnen schrijven (geen msn-taal)'.	Begeleiding/hulp Op de vraag: Wat kan ik doen als je mentor/leerkracht om je te helpen bij het leren/oefenen van de test? Gaf hij nu als antwoord: 'Wat jou het beste lijkt, ik weet zo 1,2,3 niets.'. Hij dacht nu dat zijn stiefzus hem ook wel kon helpen bij het leren van de toets, want die is volgens hem goed in taal. Zij verzint dan zelf dingen die ze met hem kan oefenen. Voor de rest bleef zijn antwoord hetzelfde als de vorige keer.
Verduidelijking Jan gaf aan geen behoefte te hebben aan verdere verduidelijking.	Verduidelijking Jan zijn antwoord bleef hetzelfde.
Sensorisch. Het licht is een aandachtspunt: Het moest niet te donker zijn, want dan doet hij zijn ogen dicht en dommelt hij weg. Maar dit is ook als het fel licht is, volgens hem.	Sensorisch Jan gaf nu aan snel te worden afgeleid dus het moest echt heel stel zijn, zelfs kraandruppels konden hem afleiden.
Overig '100% de computer. Héél misschien extra tijd.'	Overig Zijn antwoord bleef hetzelfde

Conclusie:

Het is belangrijk dat Jan genoeg heeft geslapen en gegeten voordat hij een toets maakt. Volgens hem werk zijn handschrift in zijn nadeel. Daarom wil hij de toets op de computer maken.

Hij wil dat ik hem help leren bij de stof die hij moeilijk vindt, eventueel met hulp van zijn stiefzus en klasgenoot.

Hij wil de toets maken in een rustige ruimte met 'normaal' licht.

Dus:

Het is belangrijk dat Jan goed eet en slaapt van tevoren, dit ook met ouders communiceren. Ik help hem samen met het leren van de stof. Hoe ga ik dat doen?.... Ik denk dat het ook bij Jan belangrijk is dat hij ziet en ervaart dat hij vooruit gaat. Kijken hoe zijn stiefzus en klasgenoot hier een rol in kunnen spelen.

Daarnaast oefenen met behulp van de computer; kijken of dat scheelt

Tenslotte de opdrachten in een rustige ruimte met 'normaal' licht laten maken.

Bijlage 2 De weekplanners

Week 5: 30 januari tot en met 3 februari

Hoofdletters en punten

Doel:

- gebruiken van hoofdletters in eigennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- gebruiken van een punt aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 30-1 met leerkracht	Dinsdag 31-1 zelfstandig op de computer	Woensdag 1-2 met leerkracht	Donder- dag 2-2	Vrijdag 3-2 zelfstandig op de computer
Wat:	Uitleg hoofdletters en punten van de leerkracht. Samen oefenen	Oefenen op de computer met sites: http://www.cambiumned.nl/hpleestekens.htm http://www.leer-actief.nl/verhalen/vriendschap/leestekens/leestekenstoets1.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten1.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten2.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten3.htm http://www.openleerhuis.be/oefeningen/3/4/10/46/1/421/index.html http://users.telenet.be/kabaja/weboefeningen/hoofdletters%20en%20leestekens.htm http://www.mijnklas.net/afmaaktaak/parser.php?taaknaam=127810&username=a1	Extra uitleg en inoefenen met leerkracht	Niks	Oefenen KSE- opdrachten op de computer.
Gedaan					

Week 6: 6 februari tot en met 10 februari**Hoofdletters en punten***Doel:*

- gebruiken van hoofdletters in eennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- gebruiken van een punt aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 6-2 met leerkracht	Dinsdag 7-2 zelfstandig op de computer	Woensdag 8-2 met leerkracht	Donder- dag 9-2	Vrijdag 10-2 zelfstandig op de computer
Wat:	Herhalen regels hoofdletters en punten samen met de leerkracht. Samen oefenen	Oefenen op de computer met sites, streep door welke sites niet fijn zijn. http://www.cambiumned.nl/hpleestekens.htm http://www.leer-actief.nl/verhalen/vriendschap/leestekens/leestekenstoets1.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten1.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten2.htm http://members.multimania.nl/mbc/leestekens/hoofdletterspunten3.htm http://www.openleerhuis.be/oefeningen/3/4/10/46/1/421/index.html http://users.telenet.be/kabaja/weboefeningen/hoofdletters%20en%20leestekens.htm http://www.mijnklas.net/afmaaktaak/parser.php?taaknaam=127810&username=a1	Extra uitleg en inoefenen met leerkracht	Niks	Oefenen KSE- opdrachten op de computer.
Gedaan					

Week 7: 13 februari tot en met 17 februari**Hoofdletters en punten***Doel:*

- gebruiken van hoofdletters in eennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- gebruiken van een punt aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 13-2 met leerkracht	Dinsdag 14-2 zelfstandig op de computer	Woensdag 15-2 met leerkracht	Donder- dag 16-2	Vrijdag
Wat:	Herhalen regels hoofdletters en punten samen met de leerkracht. Samen oefenen	Oefenen letters en punten zetten in een tekst op de computer. Klaar? Oefenen op de volgende sites: http://www.openleerhuis.be/oefeningen/3/4/10/46/1/421/index.html http://users.telenet.be/kabaja/weboefeningen/hoofdletters%20en%20leestekens.htm http://www.mijnklas.net/afmaaktaak/parser.php?taaknaam=127810&username=a1	Extra uitleg en inoefenen met leerkracht	Niks	Niks (carnaval)
Gedaan					

Week 9: 27 februari tot en met 2 maart**Zinnen schrijven***Doel:*

- eigen ideeën, ervaringen en fantasieën onder woorden brengen en erover schrijven.
- hoofdletters gebruiken in eigennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- gebruiken van een punt aan het eind van een zin
- weten dat je met spelling rekening moet houden met spellingregels

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 27-2 met leerkracht	Dinsdag 28-2 zelfstandig op de computer	Woensdag 29-2 met leerkracht	Donderdag 1-3	Vrijdag 2-3 zelfstandig op de computer
Wat:	Uitleg over hoe zinnen te schrijven van de leerkracht. Samen oefenen.	Oefenen op de computer met oefenblaadje	Extra uitleg en inoefenen met leerkracht	Niks	Oefenen van de KSE-opdrachten op de computer.
Gedaan					

Week 11: 12 maart tot en met 16 maart

Kaart schrijven

Doel:

- eigen naam en adres en overige veelvuldig gevraagde personalia (over)schrijven en/of correct invullen op formulieren.
- in informele situaties iets opschrijven dat voor een ander bestemd is.
- eigen ideeën, ervaringen en fantasieën onder woorden brengen en erover schrijven.
- weten dat je met spelling rekening moet houden met de spellingsregels.
- eigen naam en adres correct spellen
- hoofdletters gebruiken in eigennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- een punt gebruiken aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 12-3 met leerkracht	Dinsdag 13-3 zelfstandig (op de computer)	Woensdag 14-3 met leerkracht	Donderdag 15-3	Vrijdag 16-3 zelfstandig op de computer
Wat:	Uitleg over opzet van een kaart schrijven van de leerkracht. Samen oefenen.	Zelfstandig oefenen met werkbladen. Tijd over: op de computer met oefenblaadje	Extra uitleg en inoefenen met leerkracht	Niks	Oefenen van de KSE-opdrachten op de computer.
Gedaan					

Week 12: 19 maart tot en met 23 maart**Tekst schrijven, persoonsgegevens invullen***Doel:*

- gebruik maken van de combinatie beeld en tekst.
- eigen naam en adres en overige veelvuldig gevraagde personalia (over)schrijven en/of correct invullen op formulieren.
- in informele situaties iets opschrijven dat voor een ander bestemd is.
- een kort schriftelijk verslag maken voor zichzelf met behulp van aantekeningen.
- eigen ideeën, ervaringen en fantasieën onder woorden brengen en erover schrijven.
- weten dat je met spelling rekening moet houden met de spellingsregels.
- eigen naam en adres correct spellen
- hoofdletters gebruiken in eigennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- een punt gebruiken aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 19-3 zelfstandig op de computer	Dinsdag 20-3 met leerkracht	Woensdag 21-3 zelfstandig op de computer	Donderdag 22-3	Vrijdag 23-3 Uitleg leerkracht + computer
Wat:	Nog een keer herhalen van de regels van een kaart schrijven. Kaarten schrijven op de computer	Uitleg en voorbeelden invullen persoonsgegevens en tekst schrijven en inoefenen met leerkracht	Zelf oefenen op de computer	Niks	Oefenen van de KSE-opdrachten met leerkracht en zelfstandig op de computer.
Gedaan					

Week 14: 2 april tot en met 6 april**Spelling oefenen***Doel:*

- weten dat je met spelling rekening moet houden met de spellingsregels.
- hoofdletters gebruiken in eigennamen, plaatsnamen en aan het begin van een zin
- een punt gebruiken aan het eind van een zin

Wanneer: Blok 1 Taal 9.00-9.30 (een half uur)	Maandag 2-4 Met de leerkracht	Dinsdag 3-4 Zelfstandig op papier en op de computer	Woensdag 4-4 Deel samen deel zelfstandig	Donderdag 5-4	Vrijdag 6-4 (les tot 12.00u)
Wat:	Herhalen wat valt onder spelling? Werken in ww- spelling in de lift.	Oefeningen voor spelling op papier en op de computer	Oefeningen voor spelling op papier en op de computer	Niks	Niks
Gedaan					

Bijlage 3

Gesprek twee

Het doel is om te ontdekken of er sprake is van enige verbetering.

- Teruggrijpen op vorige keer.
- Wat gaat er beter/ Wat is er beter?
- Wat werkte?
- Wat ging goed?/ Wat vond je fijn?

Schaalvragen om vooruitgang te meten.

Als 10 is: Ik heb er alle vertrouwen in dat ik het examen ga halen en als 0 is: ik heb er geen enkel vertrouwen in dat het examen ga halen. Welk cijfer geef je dan op dit moment?

Hoe is het je gelukt om op dit cijfer te komen?

Hoe komt het dat het geen lager cijfer is?

Hoe ziet een hoger cijfer eruit? (één hoger dan wordt genoemd)

Wat is (nog) nodig om een cijfer hoger te komen?

Hoe komt het dat ja al zoveel vertrouwen/motivatie/hoop hebt?

Waar wil je uitkomen? Welk cijfer is goed (genoeg)

Hoe zou één cijfer hoger eruitzien? En wat is er nog voor nodig om één cijfer hoger te komen?

Wat werkte niet:

Wat ging minder goed?/Wat vond je minder fijn? Hoe kunnen we dat anders doen?

Hoe vond je het oefenen op de computer?

Wat werkte daarbij goed? Wat werkte minder goed?

Hoe vond je de extra uitleg?

Wat werkte daarbij goed? Wat werkte minder goed?

Hoe vond je de planner? Wat is er fijn aan? Wat is er minder fijn aan?

Hoe zou je hem graag zien?

Wat wil je volgende week oefenen voor het KSE?

Hoe wil je dat oefenen (op dezelfde manier of anders?)