

Meesterstuk

Werkhouding en taakgerichtheid

“Help mij om mijn puzzelstukjes in elkaar te zetten”



Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Naam: Kim de Kwaadsteniet

Studentnummer: 2075102

Leerroute: Gespecialiseerde groepsleerkracht

Jaar: Juni 2010

Begeleid door: Mayke Reumkens

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord

Moeilijk te begrijpen zijn ze soms: leerlingen met een stoornis uit het autismespectrum. Het is dan ook vaak lastig het onderwijs af te stemmen op de specifieke behoeften van deze leerlingen. En ook deze leerlingen hebben recht op goed onderwijs, zeker nu het onderwijs in Nederland sterk aan het veranderen is. Ze streven ernaar dat leerlingen met een handicap onderwijs blijven volgen op de reguliere basisschool in de omgeving. Ook ik als beginnend leerkracht ben in aanraking gekomen met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. Deze leerlingen hebben mij altijd zeer aangesproken door hun manier van kijken naar de wereld. Ik kon ze soms moeilijk begrijpen en vond het lastig om hen te bieden wat ze nodig hadden. Bij mijn bijbaantje op de zorgboerderij ben ik ook in aanraking gekomen met autistische leerlingen. Daar maken we gebruik van de methodiek 'geef me de 5', dat structuur en voorspelbaarheid geeft aan de hand van de 'puzzel van 5' (wie, wat, waar, wanneer, hoe). Deze methodiek blijkt daar effectief te zijn. Het geeft de kinderen rust, structuur en duidelijkheid. Deze methodiek heeft mij werkvormen getoond die toepasbaar kunnen zijn in het onderwijs, om de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen te verbeteren. Om deze redenen ben ik gaan onderzoeken of de methodiek daadwerkelijk effectief is om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren. Ik zag dit als een uitdaging, omdat deze methodiek vooral toegepast wordt in de thuissituatie. Mijn enthousiasme, mijn nieuwsgierige en onderzoekende houding hebben bijgedragen aan het starten met dit onderzoek. Maar ondanks mijn eigen inbreng had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren zonder de hulp van mijn praktijkschool. Zij hebben zich open gesteld voor mijn onderzoek en een actieve bijdrage geleverd. Daarnaast hebben mijn critical friends en mijn LOL-begeleider verschillende keren feedback gegeven, waardoor ik mijn onderzoek zo heb kunnen vormgeven dat deze voldoet aan de eisen van de opleiding. Mijn dank aan al deze partijen is dan ook groot.

Bij deze wens ik iedereen veel leesplezier van mijn onderzoek: 'Help mij om mijn puzzelstukjes in elkaar te zetten'.

Kim de Kwaadsteniet

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
2. Vraagstelling onderzoek	2
2.1 Vraagstelling	2
2.2 Aanleiding	2
2.2.1 <i>Directe aanleiding</i>	2
2.2.2 <i>Persoonlijke aanleiding</i>	2
2.3 Theorie	2
2.4 Praktijk	3
3. Verantwoording van de vraagstelling	4
3.1 Operationaliseren van de vraagstelling	4
3.2 Nieuwswaarde en belang van onderzoek	4
3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie	5
3.3.1 <i>Eigen praktijk</i>	5
3.3.2 <i>Bepaalde personen</i>	5
3.3.3 <i>Maatschappelijke situatie</i>	5
3.4 Theoretische relevantie	5
3.4.1 <i>Vak- en kennisgebied</i>	5
3.4.2 <i>Thema's</i>	6
3.4.3 <i>Theorieën</i>	6
3.5 Optimale opbrengst	6
4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	7
4.1 Onderzoeksstrategie	7
4.2 Theoretisch kader	7
4.2.1 <i>Wat is autisme?</i>	7
4.2.2 <i>Introvert en extravert</i>	7
4.2.3 <i>De theorieën</i>	8
4.2.4 <i>Autisme en naar school gaan</i>	8
4.2.5 <i>Communicatie</i>	8
4.2.6 <i>Geef me de 5</i>	9
4.2.7 <i>Inclusie en autisme</i>	10
5. Methode	12
5.1 Doelgroep	12
5.2 Onderzoeksplanning	12
5.3 Deelvragen	12
5.4 Dataverzameling	12
5.5 Data-analyse	13
5.6 Interpretatie van de resultaten	14
5.6.1 <i>Betrouwbaarheid</i>	14
5.6.2 <i>Validiteit</i>	14
5.7 Resultaten	15
6. Conclusies en aanbevelingen	18
6.1 Conclusie	18
6.2 Aanbevelingen	19
6.3 Mogelijk vervolgonderzoek	20

7. Discussie en reflectie	21
7.1 Discussie	21
7.2 Reflectie	22
7.2.1 Algemeen	22
7.2.2 Dublin-descriptoren	22
7.2.3 Leerroute specifieke competenties	23
 Samenvatting	 24
 Literatuur	 26
 Bijlagen	 27

1. Inleiding

Ik ben een puzzel
 onafgemaakt in stukjes
 hij zal nooit af zijn
 want alle stukjes kunnen niet worden verzameld.
 Ik ben een puzzel
 door de wereld bekleed als 'anders'
 door mezelf gezien als 'moeilijk'
 want wie wil er nou een onoplosbare puzzel maken?
 Ik ben een puzzel
 waarvan de afbeelding steeds veranderd
 die niemand snapt want hoe kan ik 'ik' zijn
 maar toch zo anders
 Ik ben een puzzel
 de randen worden afgebroken
 de omgeving wordt verwoest
 en het middenstuk is nog lang niet klaar
 Ik ben een puzzel
 anderen halen stukjes weg
 of leggen er nieuwe dingen bij
 en aan mij de onmogelijke taak om dit in elkaar te passen

 "Help mij om mijn puzzelstukjes in elkaar te zetten"

Een grote puzzel, zo ziet een autistisch kind de wereld. Onbegrijpelijk, onvoorspelbaar en 'anders'. Hierdoor is de omgang met deze kinderen vaak lastig. Leerkrachten ervaren dat deze leerlingen moeilijk bij de les blijven, snel afgeleid zijn en vaak niet weten wat ze moeten doen. Dit is een van de redenen geweest dat ik gekozen heb voor dit onderwerp. Daarnaast zijn de toekomstplannen voor het onderwijs in Nederland sterk aan het veranderen. Leerlingen met een 'handicap' blijven in het regulier onderwijs. Ik wil iets kunnen betekenen voor de autistische kinderen, zodat hun wereld voorspelbaar wordt en dat leerkrachten beter met deze leerlingen om kunnen gaan. De methodiek 'geef me de 5' kan mij daarin ondersteuning bieden. Deze methodiek wordt in verschillende instellingen gebruikt om het leven van autistische leerlingen overzichtelijk en voorspelbaar te maken. Dit wordt ook toegepast op mijn bijbaantje, een zorgboerderij voor kinderen met een autistische stoornis, ADHD of een hechtingstoornis. Via de 'puzzel van 5' (wie, wat, waar, wanneer en hoe) wordt zorgkinderen duidelijkheid gegeven over de dag. Verder wordt deze methodiek veel toegepast in thuisituaties bij gezinnen met een autistisch kind. De methodiek blijkt op beide plaatsen effectief te werken. Doordat ik ervaring heb met deze methodiek en verschillende mogelijkheden ervaar voor toepassing in het onderwijs, heb ik gekozen om deze methodiek verder te onderzoeken. Hierdoor heb ik al snel mijn onderzoeksvraag kunnen formuleren die onderzoekt of de methodiek 'geef me de 5' effectief is om de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen te kunnen verbeteren. De onderzoeksvraag wordt in hoofdstuk 3 uitgewerkt, zodat er een duidelijk zicht ontstaat op de praktische en theoretische relevantie van dit onderzoek. In hoofdstuk 4 is een theoretisch kader te vinden, die betrekking heeft op mijn onderzoeksvraag en de toekomstplannen voor inclusie. Aan de hand van deze algemene hoofdstukken is er een start gemaakt met het onderzoek. In hoofdstuk 5 is de doelgroep, de onderzoeksplanning, de dataverzameling, de data-analyse en de resultaten te vinden. Uiteindelijk leiden deze gegevens tot een conclusie en een discussie (hoofdstuk 6 en 7). Op het onderzoek en mijn leerontwikkeling wordt ook in hoofdstuk 7 gereflecteerd, waarna in hoofdstuk 8 een algemene samenvatting te vinden is van het gehele onderzoek.

Door het werken aan dit onderzoek heb ik meer zicht gekregen op de werkhouding en taakgerichtheid van autistische leerlingen. Hun gedrag is sterk naar voren gekomen en ik heb geleerd hier gericht op te handelen. Op deze manier heb ik meer kennis opgedaan over autistische leerlingen en hun functioneren in de klas. Dat zijn zeer belangrijke aspecten geweest voor mijn onderzoek. Doordat de methodiek 'geef me de 5' vooral wordt toegepast in de thuisituatie en niet op scholen, heb ik een onderzoekende houding getoond door deze methodiek te onderzoeken in de schoolpraktijk. Uiteindelijk heeft deze houding en mijn inzet tot bepaalde resultaten geleid die in dit onderzoeksverslag worden weergegeven.

2. Vraagstelling onderzoek

2.1 Vraagstelling

De onderzoeksvraag richt zich op de zorg voor leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum, gericht op hun werkhouding en taakgerichtheid:

Is de methode 'geef me de vijf' een passend aanbod van zorg dat leerkrachten kunnen bieden aan leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum gericht op werkhouding en taakgerichtheid?

2.2 Aanleiding

2.2.1 Directe aanleiding

Er is geen directe aanleiding uit mijn praktijksituatie om dit onderzoek te starten. In de toekomst zullen veel scholen te maken krijgen met inclusief onderwijs, waarbij leerlingen met een autistische stoornis op reguliere scholen onderwijs blijven volgen, in hun eigen omgeving. Leerkrachten zullen dan meer in aanraking komen met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. Deze toekomstplannen hebben mij een aanzet gegeven tot het onderzoeken naar handreikingen om de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen te verbeteren. De methodiek 'geef me de 5' geeft mij daarin ondersteuning, omdat ik vanuit mijn praktijk (bijbaan) heb ervaren dat er mogelijkheden zijn om deze methodiek toe te passen in het onderwijs.

2.2.2 Persoonlijke aanleiding

In mijn praktijksituatie ben ik al een aantal keer in aanraking gekomen met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. De ervaringen met deze leerlingen hebben mij geleerd dat het leerlingen zijn die zaken tot ver in detail kunnen beschrijven en dat ze gevoelens veel nuchterder beschrijven dan wij. De problemen die ik ervaren heb zijn vooral gericht op de werkhouding en taakgerichtheid. Ze verstoren regelmatig de les, letten niet op, zijn met andere dingen bezig of zitten om zich heen te kijken. Daarnaast is hun concentratie vaak een probleem. Dit gedrag heeft mij zeer aangesproken. Vanuit mijn nieuwsgierige houding ben ik op zoek gegaan naar een methodiek die deze werkhouding en taakgerichtheid kan bevorderen. De ervaringen met de methodiek 'geef me de 5' van de Bruin, C (2009) heeft mij mogelijkheden gegeven om de wereld voor autistische leerlingen voorspelbaar te maken. De dag en de daarbij horende taken worden gestructureerd door middel van wie, wat, waar, wanneer en hoe.

2.3 Theorie

Het boek 'geef me de 5' van Colette de Bruin (2009) heeft als uitgangspunt dat mensen met een autistische stoornis op drie gebieden onvoldoende ontwikkeld zijn. Als gevolg hiervan is de wereld voor iemand met een autistische stoornis heel onduidelijk en onvoorspelbaar. Ze richt zich hierbij op drie theorieën, die in dit onderzoek beschreven worden om meer zicht te krijgen op de kenmerken van autisme.

- » EF (Executieve functies, het kunnen uitvoeren van taken)
- » CC (Centrale Coherentie, het zien van de algehele samenhang)
- » TOM (Theory of Mind, het inlevingsvermogen)

'Geef me de 5' richt zich op het structureren van de wereld door middel van pictogrammen en de 'puzzel van 5' (wat, wanneer, hoe, waar, wie). Op deze manier worden taken en opdrachten gestructureerd aangeboden en wordt er op een bepaalde, voor hen begrijpelijke, manier met deze mensen gecommuniceerd. De methodiek zal in dit onderzoek worden onderzocht en toegepast in de schoolpraktijk.

Het boek 'een vreemde wereld' van Martine Delfos (2008) geeft veel informatie over het functioneren van mensen met een autistische stoornis. Tevens speelt inclusief onderwijs een belangrijke rol bij dit onderzoek, wegens de veranderingen die de komende jaren in Nederland zullen plaatsvinden. Hierdoor speelt inclusie een bijrol in dit onderzoek.

2.4 Praktijk

De praktijkschool is een school voor speciaal basisonderwijs, waar leerlingen met leer-, gedragsproblemen en stoornissen extra ondersteuning krijgen in hun ontwikkeling. Op de school zijn leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. De leerkrachten op de school hebben veel kennis en ervaringen met deze stoornis. Hun kennis en vaardigheden geven ondersteuning bij dit onderzoek. Ondanks dit beschouwen de leerkrachten autistische leerlingen soms als 'onhandelbaar' of 'moeilijk'. Ze zijn allemaal anders, hebben andere behoeften en vergen een andere manier van omgang. Dit zorgt voor problemen bij de leerkrachten. Verder krijgt het Nederlandse onderwijs steeds meer te maken met inclusie. Leerlingen met een handicap blijven op het regulier onderwijs, waar ze begeleiding krijgen van deskundigen. Om leerkrachten te ondersteunen in deze deskundigheid is het van belang dat ze weten wat ze autistische leerlingen kunnen bieden om hun werkhouding en taakgerichtheid te bevorderen. Het onderzoek zal zich hierop richten, zodat leerkrachten een effectieve methodiek kunnen toepassen om dit probleem te kunnen verbeteren.

Op de zorgboerderij hebben kinderen een hulpvraag op het gebied van autisme, ADHD en aanverwante stoornissen. Het biedt voor deze doelgroep dagbesteding, logeeropvang, sport- en spel, thuis- en huiswerkbegeleiding en verschillende therapievormen. Hier wordt gewerkt met 'geef me de 5'. Het biedt de kinderen structuur in de dag, de taken en de communicatie met deze kinderen wordt op deze manier verduidelijkt. De methodiek blijkt daar effectief te werken voor deze kinderen. Ik heb enkele handreikingen ervaren die mogelijk ook toepasbaar zijn in het onderwijs. Om deze reden zal ik onderzoeken of mijn ervaringen kloppen.

3. Verantwoording van de vraagstelling

3.1 Operationaliseren van de vraagstelling

Is de methodiek 'geef me de 5' een passend aanbod van zorg dat leerkrachten kunnen bieden aan leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum gericht op werkhouding en taakgerichtheid?

De methodiek 'geef me de 5'

Deze methodiek, van Colette de Bruin (2009), biedt leerlingen met een autistische stoornis structuur en veiligheid aan de hand van pictogrammen en de 'puzzel van 5' (wat, wanneer, hoe, waar en wie). Op deze manier worden opdrachten en taken voorspelbaar gemaakt en wordt er op een manier gecommuniceerd met autistische kinderen die voor hen duidelijk en begrijpelijk is.

Passend aanbod van zorg:

Om een effectief antwoord te krijgen op de vraagstelling wordt de methodiek 'geef me de 5' grondig onderzocht. Er wordt onderzocht of leerkrachten deze methodiek kunnen inzetten als zorgverlening, voor het verbeteren van de werkhouding en taakgerichtheid bij leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

Leerkrachten:

Dit onderzoek is gericht aan alle leerkrachten uit het basisonderwijs, die in aanraking komen met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. In de toekomst zullen steeds meer leerkrachten hiermee te maken krijgen, omdat het onderwijs in Nederland sterk aan het veranderen is (inclusief onderwijs). Het is van belang dat zij recht kunnen doen aan de behoeften van autistische leerlingen, door de juiste zorg te bieden.

Leerlingen met stoornis uit het autistisch spectrum:

Het onderzoek zal zich richten op alle stoornissen uit het autistisch spectrum, omdat vele kinderen met deze stoornis ongeveer dezelfde kenmerken laten zien, die te vinden zijn in de DSM-IV (1994). Kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum laten een aantal van deze kenmerken zien, waaronder de beperkingen van gedragingen, activiteiten en interesses. Dit onderzoek zal nagaan of de methodiek 'geef me de 5' voor verschillende stoornissen uit het autistisch spectrum effectief zijn of alleen bij een bepaalde vorm.

Werkhouding en taakgerichtheid:

Omdat leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum moeite hebben met plannen, informatieverwerking en gevoelig zijn voor prikkels, hebben zij behoefte aan een duidelijke structuur. Door dit gedrag ervaren zij vaak problemen in de werkhouding en taakgerichtheid. In dit onderzoek zal onderzocht worden of dit verbeterd kan worden met de methodiek 'geef me de 5', die werkvormen hanteert waarbij structuur en voorspelbaarheid gegeven wordt.

3.2 Nieuwswaarde en belang van onderzoek

In de toekomst zullen scholen en leerkrachten steeds meer te maken krijgen met inclusief onderwijs, waardoor o.a. leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum op de reguliere scholen onderwijs blijven volgen. Deze leerlingen bieden vaak weerstand om opgedragen taken uit te voeren en zich te voegen in de normale schoolgang, waardoor ze soms moeilijk te handhaven zijn (Delfos, 2008). De oorzaak hiervan ligt in de informatieverwerking bij deze leerlingen. Om leerkrachten in de toekomst te kunnen ondersteunen in de omgang met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum wordt dit onderzoek uitgevoerd, daarbij meegerekend de plannen voor inclusie. Er zal onderzocht worden of verschillende werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5' toegepast kunnen worden om de werkhouding en taakgerichtheid van leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum te bevorderen.

De methodiek ‘geef me de 5’ wordt tegenwoordig vooral toegepast door ouders met kinderen met een autistische stoornis in de opvoeding. Door de mogelijkheden die de methode biedt voor het onderwijs, zal onderzocht worden of de werkvormen inzetbaar zijn om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze kinderen te verbeteren. Hierdoor is het mogelijk dat leerkrachten in het basisonderwijs nieuwe handreikingen krijgen om deze leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling.

3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie

3.3.1 *Eigen praktijk*

In de eigen praktijk zijn veel leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. De school biedt duidelijke structuur door dagritmekaarten, visuele instructie en een veilige leeromgeving met zo min mogelijk prikkels. Toch blijkt dit vaak niet genoeg te zijn voor deze leerlingen. Soms blijft het voor hen erg lastig om taken correct uit te voeren. Ze weten niet waar ze moeten beginnen, vinden het lastig om de achtereenvolgende activiteiten te plannen of hebben moeite met het inschakelen van hulp (de Bruin, 2009). Dit gedrag is herkenbaar in mijn praktijk. In dit onderzoek zal bekeken worden of de methodiek ‘geef me de 5’ deze belemmeringen kan aanpakken. Aan de hand van lijsten en kaarten krijgen deze leerlingen extra structuur in het uitvoeren van taken, waardoor voor hen overzichtelijk, voorspelbaar en gestructureerd het wie, wat, waar, wanneer en hoe wordt aangegeven. De praktijkschool zal zich hier wel in moeten verdiepen en duidelijke afspraken maken over de aanpak van de verschillende werkvormen. Op deze manier worden de werkvormen door alle leerkrachten op eenzelfde wijze toegepast, wat weer structuur biedt aan het autistisch kind.

3.3.2 *Bepaalde personen*

Vooraf leerkrachten in het basisonderwijs zullen baad hebben bij dit onderzoek. Als het onderzoek slaagt, zullen zij handvaten aangereikt krijgen om de taakgerichtheid en werkhouding bij autistische leerlingen te verbeteren. De Bruin (2009) benoemt dat alle autistische leerlingen verschillend zijn, waardoor de effectiviteit en de werkvormen per kind verschillend kunnen zijn. Wellicht kunnen leerkrachten aan de hand van dit onderzoek duidelijkheid, structuur en regelmaat in het leven van autistische kinderen kunnen brengen.

3.3.3 *Maatschappelijke situaties*

Omdat er in Nederland plaats wordt gemaakt voor inclusie, waarbij leerlingen met een beperking, zowel op gedrag als op leren, onderwijs blijven volgen op hun eigen basisschool, heeft dit onderzoek een hoge mate van maatschappelijke relevantie. Door inclusief onderwijs zullen leerkrachten steeds meer in aanraking komen met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum. Op de scholen zal extra expertise aanwezig moeten zijn om leerlingen met een beperking ondersteuning te kunnen bieden. Ook zullen leerkrachten zelf meer gespecialiseerd moeten worden om recht te kunnen doen aan de behoeften en wensen van deze leerlingen.

3.4 Theoretische relevantie

3.4.1 *Vak- en kennisgebied*

Zoals eerder genoemd wordt de methodiek ‘geef me de 5’ momenteel vooral toegepast in de thuissituatie bij kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum. De theorie uit deze methodiek laat zien dat deze ook mogelijkheden biedt in het onderwijs. Leerkrachten kunnen aan de hand van verschillende werkvormen structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid bieden aan deze leerlingen. Hierdoor zal de dag voor hen verduidelijkt worden en zullen ze beter begrijpen wat van hen verwacht wordt en hoe ze taken moeten uitvoeren.

Om dit onderzoek tot een succes te maken is het van belang dat er een goede verdieping is in de methodiek van ‘geef me de 5’ en het gedrag van autistische leerlingen. Na dit onderzoek zal blijken of de methodiek ook toegankelijk is voor het onderwijs, waardoor het voor leerkrachten een nieuwe insteek kan geven om aan de slag te gaan met leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

3.4.2 Thema's

Dit onderzoek zal zich richten op een aantal thema's, dat allemaal met elkaar verbonden is:

- » De methodiek 'geef me de 5'
De werkvormen die toegepast worden bij deze methodiek en de daarbij behorende 'puzzel van 5' (Wat, hoe, waar, wanneer, wie).
- » Autisme
Hiermee worden de kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum bedoeld. Het onderzoek zal op hen gericht zijn.
- » Werkhouding en taakgerichtheid
Het onderzoek zal zich richten op de werkhouding en taakgerichtheid bij kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum. Er wordt onderzocht of de methodiek 'geef me de 5' effectief is voor het verbeteren van de werkhouding en taakgerichtheid.
- » Onderwijs
Leerkrachten in het basisonderwijs zullen een belangrijke rol spelen bij dit onderzoek. Er wordt onderzocht of bepaalde werkvormen van de methodiek ook inzetbaar zijn in het onderwijs.
- » Inclusie
Indirect zal ook inclusie aan bod komen bij dit onderzoek. Het is van belang dat leerkrachten weten hoe ze met deze leerlingen om moeten gaan en of ze de methodiek 'geef me de 5' kunnen toepassen om deze leerlingen structuur en duidelijkheid te bieden.

3.4.3 Theorieën

Dit onderzoek heeft betrekking op de methodiek 'geef me de 5' van Colette de Bruin (2009). Het biedt handreikingen om opdrachten en taken gestructureerd aan te bieden aan kinderen met een autistische stoornis. Bij deze methodiek worden de volgende theorieën betrokken:

- » Theory of Mind, dat zich richt op het inlevingsvermogen.
- » Centrale Coherentie, dat zich richt op het zien van algehele samenhangen.
- » Executieve functies, dat zich richt op het kunnen uitvoeren van taken.

Ook Delfos (2008) beschrijft deze theorieën in haar boek 'een vreemde wereld'. Zij breidt dit nog uit met de theorie van het Socioschema, dat in dit onderzoek niet van belang is.

3.5 Optimale opbrengst

Aan het einde van dit onderzoeken verwacht ik dat verschillende werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5' effectief zijn om de taakgerichtheid en werkhouding van leerlingen met een autistische stoornis te bevorderen.

4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

4.1 Onderzoeksstrategie

De functie dat in dit onderzoek wordt toegepast richt zich op het vergelijken. Het gedrag van autistische leerlingen wordt onderzocht, gericht op werkhouding en taakgerichtheid (voormeting). Vanuit hier wordt bekeken welke werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5' toegepast kunnen worden. Het onderzoek wordt vanuit deze functie experimenteel voortgezet. Werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5' zullen toegepast worden in de praktijk om te onderzoeken of deze effectief zijn voor het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen. Aan het einde van het onderzoek zal een nameting plaatsvinden.

4.2 Theoretisch kader

4.2.1 Wat is autisme?

“De meest ernstige vorm van autistische stoornis is autisme, ook wel de Kanner-vorm van autisme of klassiek autisme genoemd. Deze term wordt gebruikt voor de vorm die de kenmerken draagt van de beschrijving van Leo Kanner (1943) over autisme gaf. Hierbij zijn de belangrijkste kenmerken: extreme sociale isolatie (aleness), drang om alles hetzelfde te houden (sameness), fascinatie door bepaalde objecten en gebrekkig gebruik van taal al communicatiemiddel.” (Delfos, 2008, pag. 92)

Naast deze vorm van autisme noemt Delfos (2008) het syndroom van Rett, de desintegratieve stoornis, het syndroom van Asperger (genoemd naar Hans Asperger) en PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder-Nog Otherwise Specified). Mensen met een stoornis uit het autistisch spectrum en een IQ hoger dan 85 hebben de term HFA, High Functioning Autism of Hoog Functionerend Autism.

Gillberg (1992) beschrijft in het boek 'een vreemde wereld' dat sommige onderzoekers van mening zijn dat de diverse vormen van autisme zo verschillend zijn dat er geen enkelvoudige ontstaansgrond aan ten grondslag kan liggen. Ook de Bruin (2009) beschrijft in haar boek 'geef me de 5' dat kinderen met eenzelfde stoornis uit het autistisch spectrum toch heel verschillend kunnen zijn. Zij beschrijft autisme aan de hand van puzzelstukjes. De waarnemingen van de zintuigen komen als losse puzzelstukjes in de hersenen aan. De samenhang is daardoor zoek. Een autistisch kind moet deze losse stukjes eerst in elkaar zien te puzzelen voor hij de waarneming als een geheel kan zien er en vervolgens betekenis aan kan geven. Als het kind te veel moet puzzelen, kan het gevolg zijn dat het kind ontploft. In bijlage 1 worden de kenmerken van autisme, gericht op de zintuigen en ontwikkeling, volgens de Bruin (2009), beschreven.

4.2.2 Introvert en extravert

Hierboven staat benoemd dat het gedrag van alle autistische leerlingen verschillend is, ook al hebben zij dezelfde stoornis. Jung (± 1920) beschrijft dat er introverte (verlegen, teruggetrokken) en extraverte (energiek, spraakzaam) mensen bestaan. Dit is niet gericht op alleen autistische mensen, maar op alle mensen uit de hele wereld. Het symboliseert het gedrag naar anderen mensen toe, naar buiten gekeerd of naar binnen gekeerd. Uit onderzoek is gebleken dat er meer extraverte mensen bestaan (65%) dan introverte mensen (35%). Extraverte mensen halen vooral energie uit gezelschap en de omgeving, terwijl introverte mensen vooral energie uit zichzelf halen.

Bij een extraverte instelling is de energie naar buiten gericht, op mensen, activiteiten en dingen. Extraverte mensen zijn energiek, enthousiast, actie-gericht, spraakzaam en assertief. Zij vinden het fijner om met andere mensen samen te zijn dan om alleen te zijn.

Bij een introverte instelling is de energie naar binnen gericht, op de eigen gedachten en gevoelens. Introverte mensen zijn rustige types, weloverwogen, beschouwelijk en voelen zich in onbekend gezelschap niet gauw thuis. Zij zijn liever alleen dan in een groep. (Jung. C, ± 1920)

4.2.3 De theorieën

Delfos (2008) beschrijft in haar boek 'een vreemde wereld' 3 theorieën die betrekking hebben op het gedrag van autistische mensen (bijlage 2):

- » The Theory of Mind
- » Centrale coherentie
- » Planning en Executive function (EF)

Ook Colette de Bruin (2009) gebruikt deze theorieën in haar boek 'geef me de 5'. Ze past twee gestructureerde overzichten toe waarbij de theorieën kort worden beschreven, met daarbij de gevolgen voor het autistisch kind. Deze overzichten zijn te vinden in bijlage 3.

"Een kind met autisme heeft grote moeite met zowel centrale coherentie (CC), als executieve functies (EF) en 'theory of mind'(TOM). De andere manier van denken van het kind heeft grotere gevolgen voor zijn hele ontwikkeling" (de Bruin, 2009, pag. 19)

4.2.4 Autisme en naar school gaan

Delfos (2008) beschrijft in haar boek 'een vreemde wereld' dat kinderen met een autistische stoornis vaak kampen met leerstoornissen, vooral gericht op taal. Dit kan te maken hebben met de onevenwichtige ontwikkeling van de beide hersenhelften. Bij kinderen met de stoornis van Asperger is de schrijfontwikkeling vaak ook een probleem.

"Kinderen met het syndroom van Asperger hebben vaak een disharmonieus intelligentieprofiel. De verhouding tussen VIQ/PIQ is uit balans. Ze zijn soms erg taalvaardig, maar falen in rekenen of andersom" (Delfos, 2008, pag. 163)

De volgende punten zijn gericht op het schoolgaan van autistische kinderen:

- » Ze bieden vaak weerstand om opgedragen taken uit te voeren en zich te voegen in de normale schoolgang, waardoor ze soms moeilijk te handhaven zijn.
- » Ze zijn vaak moeilijk te stimuleren door straffen en belonen en weigeren vaak hun eigen innerlijke programma te onderbreken.
- » Ze hebben een gebrek aan oriëntatie in tijd en ruimte.
- » Ze zijn bijna reflexmatig gehoorzaam en vinden het prettig als hen structuur aangeboden wordt.
- » Een instructie die door de leerkracht aan de klas gegeven wordt, komt vaak niet aan bij deze kinderen. Ze moeten er apart op gewezen worden dat de instructie ook voor hen geldt.
- » Leerkrachten moeten in de hulp aan autistische kinderen hun emoties weten 'uit' te zetten, niet boos worden en niet proberen geliefd te zijn.

Op de site www.landelijknetwerkautisme.nl worden tips gegeven voor het ontwikkelen van een goede werkhouding bij autistische leerlingen. Er moet een duidelijke structuur zijn in ruimte, tijd en activiteiten. Het is van belang dat autistische leerlingen een vaste werkplek hebben en dat materialen altijd op dezelfde plek te vinden zijn. Daarnaast is een dagprogramma van belang, het liefst met een tijdsaanduiding. Bij een verandering in het programma dient het kind dit tijdig te weten, waardoor er voorspelbaarheid wordt gegeven. Bij activiteiten moet altijd duidelijk zijn waar het kind een opdracht moet beginnen, wat af moet zijn, wanneer het af moet zijn en wat het moet doen als het klaar is. Dit laatste past de Bruin (2009) ook toe in haar methodiek 'geef me de 5'. Bij het uitvoeren van een opdracht dient de instructie kort en niet te gedetailleerd te zijn. Benoem bij het starten van een opdracht ook de naam van het kind, zodat het kind weet dat hij ook bedoeld wordt met 'iedereen'.

4.2.5 Communicatie

Leerlingen met autisme hebben baat bij een duidelijke communicatie (de Bruin, 2009). De site www.landelijknetwerkautisme.nl geeft enkele tips die leerkrachten ondersteunen bij het communiceren met autistische leerlingen. Deze tips worden ook beschreven in het boek 'geef me de 5' van de Bruin (2009). Zij noemt deze soort van communicatie 'auti-taal'. Dit is de taal die voor autistische mensen begrijpelijk is.

- » Geef concreet aan wat een kind moet doen (doe-uitspraken).
- » Vermijd lange en samengestelde zinnen, bijvoeglijke voornaamwoorden, bijwoorden en tussenvoegsel.

- » Vermijd uitbundige gezichtsexpressies en stemintonaties.
- » Vermijd lange verhalen, waarin hoofd- en bijzaken door elkaar lopen.
- » Vermijd zoveel mogelijk dubbelzinnigheden in het taalgebruik. Kinderen met autisme nemen alles letterlijk (bijvoorbeeld grappjes en spreekwoorden).
- » Vermijd abstracte tijdsbepalingen: 'straks', 'zo meteen', 'even'. Vermijd abstracte graadbepalingen: 'enigszins', 'verhoudingsgewijs', 'niet helemaal'. Kinderen met autisme kunnen zich bij dergelijke begrippen geen enkele voorstelling bij maken.
- » Vermijd vraagzinnen zoals: "Zou je dit wel doen?" Terwijl je bedoelt: "Dat mag je niet doen."
- » Gebruik de positieve spreekvorm. Zeg niet wat het kind niet mag doen, maar geef concreet aan wat wel van hem verwacht wordt.

4.2.6 Geef me de 5

Colette de Bruin (2009) beschrijft dat ze op zoek is gegaan naar een eenduidige wijze van omgang waarbij kinderen met autisme baad hebben. Ze heeft dit gevonden in de regel:

"Wees voorspelbaar en duidelijk over wat, hoe, wanneer, waar en wie." (de Bruin, 2009, pag. 10).

Colette de Bruin (2009) maakt in haar boek gebruik van 'de puzzel van 5', om kinderen met autisme duidelijkheid te geven over wat, hoe, wanneer, waar en wie. Verder maakt ze gebruik van 'mindmapping'. Dit is een manier om gedachten op papier te ordenen.

"Als een kind met autisme iets fout doet is dat meestal niet uit onwil of om te pesten, maar uit onmacht. Als alleen het negatieve gedrag wordt aangepakt, verandert de oorzaak niet en blijft het probleem voortbestaan. Bij kinderen met autisme moet de omgeving zich daarom juist niet richten op het aanpakken van het negatieve gedrag zelf (schoppen, slaan, schelden enz.) en evenmin op het aanpakken van psychosomatische klachten (buikpijn, hoofdpijn) of op klachten zoals weigeren, negeren of foutief reageren evenals poep-, eet- en slaapproblemen. Wat aangepakt moet worden zijn de achterliggende oorzaken van dit gedrag en deze klachten: onduidelijkheid en onvoorspelbaarheid." (de Bruin, 2009, pag. 51).

Bij bovenstaande gedragingen heeft het kind behoefte aan duidelijkheid waarbij verteld wordt hoe alles in elkaar zit. Om autistische kinderen deze duidelijkheid te geven hanteert Colette de Bruin (2009) 'de puzzel van 5', waarbij het 'wat' centraal staat:

- Wat: Alles wat een kind moet uitvoeren, de taken.
- Hoe: De wijze waarop hij deze taak moet uitvoeren
- Wanneer: Wanneer start de taak en wanneer is deze klaar?
- Waar: Op welke plaats moet hij deze taak uitvoeren?
- Wie: Doet hij het zelf? Wat doet de ander?



- Wat:** Bij wat is het ook belangrijk dat je het kind deeltaken aanleert. Leer het kind in welke volgorde hij bepaalde handelingen moet uitvoeren. Deze deeltaken zijn ook weer opgebouwd uit de 'puzzel van 5'. (de Bruin, 2009).
- Hoe:** Hoe moeten de handelingen worden uitgevoerd, welke kennis, middelen of technieken moeten daarbij worden toegepast? Hoe moet het kind iets zeggen of vragen, met welke woorden? Het 'hoe' moet tot in detail uitgelegd worden, zodat de handelingen voor het kind duidelijk zijn.
- Waar:** Op welke plaats, in welke ruimte moet de taak uitgevoerd worden? Als er twee handelingen op dezelfde plek worden uitgevoerd kan dit al onrust veroorzaken. Een vaste plek, met een vaste taak geeft houvast.
- Wanneer:** Dit heeft alles te maken met tijd. Hoe laat begint de taak en (tot) hoe lang duurt het? De tijd geeft een duidelijke samenhang aan de dag.
- Wie:** Wie voert de taak uit? Het is van belang dat het autistisch kind weet wie de ander is die hem helpt of wat de ander doet als hij uit het zicht is. Daarbij moet het kind ook weten bij wie hij terecht kan als het hulp nodig heeft.

Het komt vaak voor dat autistische kinderen ook vragen naar een waarom. Het is van belang dat ouders dan een anti-antwoord geven. Een anti-antwoord is een antwoord dat zekerheid geeft en houvast biedt, omdat de feitelijke antwoorden zijn gebaseerd op afspraken en regels.

“Waarom moet ik de tafel afruimen? ‘Omdat het je beurt is’, of ‘omdat ik dat zeg’. Omdat dat de afspraak is’ of ‘omdat alle kinderen van jou leeftijd dan doen’.” (de Bruin, 2009, pag. 64)

Colette de Bruin (2009) hanteert in haar boek een aantal werkvormen om de wereld van autistische leerlingen voorspelbaar te maken:

1. Mindmappen
2. STOP-teken
3. Takenlijst
4. Afsprakenschrift
5. Contracten
6. Strategie kaarten.

Verder worden er nog algemene handelingen beschreven, die ondersteuning bieden in het structureren van de dag. In bijlage 4 worden deze werkvormen en de toepassing daarvan uitgewerkt.

4.2.7 Inclusie en autisme

Bij inclusief onderwijs gaan alle kinderen naar het regulier onderwijs. Sommige kinderen, zoals kinderen met een handicap, krijgen extra ondersteuning om te kunnen deelnemen aan het school- en klassengebeuren. Deze kinderen werken aan eigen doelen. Inclusief onderwijs richt zich ook op het sociale gedeelte, zoals het maken van vriendjes en erbij horen (www.telenet.be/auti-wijs). De kinderen leren met elkaar en ondersteunen elkaar daar waar nodig is.

“Het doel van goed onderwijs is om samen met ouders, volwassenen en kinderen binnen een school te werken aan een optimale en excellente leerervaring op cognitief en sociaal terrein. Onderwijs bereidt voor op een volwassenheid waarin zowel plaats is voor persoonlijk presteren als voor zaken als respect, invoelend vermogen, tolerantie, eerlijkheid en verantwoordelijkheid.” (stichting Inclusief onderwijs, www.inclusiefonderwijs.nl)

Inclusief onderwijs wil af van het idee dat kinderen naar het speciaal onderwijs gebracht moeten worden. Zij pleiten ervoor dat het speciaal onderwijs naar de kinderen komt op een reguliere school in de eigen buurt. Volgens hen is dit namelijk de plek waar kinderen samenkomen, samen opgroeien en vriendschappen ontwikkelen. Daarnaast heeft de school baadt bij de extra inzichten en middelen van het speciaal onderwijs.

In het buitenland (Verenigde Staten, Italië en Scandinavische landen) bestaat Inclusief Onderwijs al veel langer. Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat dit onderwijsstelsel kwalitatief beter is en dat alle kinderen, gehandicapt of niet, ervan profiteren. De Nederlandse regering wil de strikte scheiding tussen speciaal onderwijs en gewoon onderwijs opheffen en gehandicapte leerlingen laten kiezen voor ondersteuning op de reguliere school (Schaapman, K. (PvdA), 2002).

Inclusief onderwijs heeft een aantal streefdoelen, zoals de hieronder genoemde:

» *Bevordering van de communicatie*

Communicatie is het uitwisselen van gevoelens en gedachten, zowel verbaal als non-verbaal. De communicatieve vaardigheden zijn er belangrijk voor een sociale relatie. Autistische leerlingen bijvoorbeeld hebben veel moeite met het communiceren. Voor hen is het moeilijk om gevoelens en gedachten van zichzelf en anderen te beschrijven, te benoemen en hierna te handelen (Delfos, 2008). Het bevorderen van communicatie moet gepland worden. Er moet een reden voor kinderen zijn om te communiceren of aan activiteiten mee te doen. Voor kinderen die moeilijk communiceren, moet de leerkracht ondersteuning bieden, door wie, wat, waar, wanneer en hoe (de Bruin, 2009). Leerkrachten spelen een belangrijke voorbeeldrol. Zij leren de leerlingen hoe ze met elkaar moeten communiceren. Inclusief onderwijs streeft naar een duidelijke, begrijpbare communicatie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling.

» *Leren door imitatie*

Een van de belangrijke sociale leerfactoren van kinderen is het leren van burens. Bij inclusief onderwijs zien gehandicapte leerlingen voorbeelden om zich heen, waardoor ze dat gewenste gedrag sneller leren en

problemen leren oplossen. Dit geldt ook op cognitief gebied. Als andere leerlingen iets voordoen, bijv. een som of een oefening, zullen de 'gehandicapte' leerlingen dit sneller overnemen.

» *Multilevel leren*

Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten heterogene groepjes samenstelt. Onderzoek heeft uitgewezen dat dit betere resultaten oplevert dan werken in niveaugroepjes. In heterogene groepjes wordt meer overlegd. Wel moet de uitdaging voor elk kind even groot zijn. Ieder kind heeft eigen verantwoordelijkheid in het uitvoeren van een taak binnen de opdracht. Multilevel leren is van belang bij het coöperatief en samenwerkend leren.

» *Coöperatief en samenwerkend leren*

Coöperatief leren is een didactische methodiek waarbij een groepje leerlingen (verschillend van niveau en mogelijkheden) samen een opdracht uitvoert. Leerlingen kunnen van elkaar leren, zowel qua kennis als qua vaardigheden. Leerlingen leren van voordoen, samendoen en nadoen (modelling). Ze brengen hun gedachten onder woorden, leren argumenteren en passen hun 'waarheid' aan door nieuwe inzichten en verbindingen (Förre, 2000).

Coöperatief leren heeft 5 kenmerken:

- ✓ Positieve wederzijdse verantwoordelijkheid.
- ✓ Individuele verantwoordelijkheid.
- ✓ Directe interactie.
- ✓ Aandacht voor samenwerkingsvaardigheden.
- ✓ Evaluatie van het samenwerken.

Inclusief onderwijs streeft ernaar dat leerlingen met elkaar samenwerken, zodat leerlingen, gehandicapte en niet-gehandicapte leerlingen, van en met elkaar kunnen leren.

5. Methode

5.1 Doelgroep

Leerkrachten uit het regulier en het speciaal onderwijs, die in aanraking komen met een autistische leerling in de klas, zijn de belangrijkste doelgroep voor dit onderzoek. In de toekomst zullen meer autistische leerlingen in het regulier onderwijs blijven, waardoor leerkrachten die geen ervaring met deze leerlingen hebben wel adequaat moeten kunnen handelen in de omgang met deze leerlingen. Daarnaast heeft het onderzoek natuurlijk ook betrekking op de autistische leerlingen zelf. Door dit onderzoek kunnen we hen beter begeleiden in het onderwijs, wat natuurlijk van groot belang is voor hun ontwikkeling, zowel op leergebied als op sociaal-emotioneel gebied.

5.2 Onderzoeksplanning

Hieronder zal een korte onderzoeksplanning worden aangegeven. In bijlage 5 is de onderzoeksplanning uitgebreid omschreven met gerichte handelingen die ondernomen worden.

- | | |
|---------------------|---|
| 1. Januari 2010: | Vragenlijst |
| 2. Februari 2010: | Observaties |
| 3. Maart 2010: | Gesprekken |
| 4. April – mei 2010 | Inzetten van de methodiek (6 – 8 weken) |
| 5. Mei 2010 | Evaluatie en nameting |

Om deze methodiek effectief te kunnen inzetten is het van belang dat er een duidelijke communicatie is tussen de leerkrachten in de klassen. Om de effectiviteit te vergroten is het noodzakelijk dat de leerkrachten op eenzelfde manier te werk gaan.

5.3 Deelvragen

In dit onderzoek wordt er een antwoord geformuleerd op de volgende onderzoeksvraag:

Is de methode 'geef me de vijf' een passend aanbod van zorg dat leerkrachten kunnen bieden aan leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum gericht op werkhouding en taakgerichtheid?

Om een effectief antwoord te kunnen formuleren op bovenstaande onderzoeksvraag, worden de volgende deelvragen onderzocht:

1. Hoe functioneren autistische leerlingen binnen de school en de groep?
2. Wat wordt er momenteel op de school toegepast om de taakgerichtheid en werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren?
3. Welk effect heeft de methodiek 'geef me de 5' op de autistische leerlingen en op de leerkrachten?
4. Is de methodiek 'geef me de 5' voor meerdere stoornissen uit het autistisch spectrum effectief?

Door middel van verschillende bronnen, literatuur, observaties, gesprekken en uitvoering van de methodiek 'geef me de 5' (de Bruin, 2009) zal een antwoord op bovenstaande deelvragen gegeven worden, die uiteindelijk leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag.

5.4 Dataverzameling

1. Hoe functioneren autistische leerlingen binnen de school en de groep?

Delfos (2008) beschrijft in haar boek 'een vreemde wereld' dat autistische kinderen vaak weerstand bieden in het uitvoeren van opgedragen taken en moeilijk te stimuleren zijn door straffen en belonen. Om het gedrag van de autistische leerlingen op de school in kaart te brengen is er een vragenlijst onder de leerkrachten afgenomen. Hierin worden gerichte vragen gesteld over het gedrag van de autistische

leerlingen. Welk gedrag laten deze leerlingen zien en in welke situatie. Alle vragen hebben betrekking op de werkhouding en taakgerichtheid. De vragenlijst (bijlage 6) heb ik samengesteld aan de hand van een aantal richtpunten:

- » Het gedrag van autistische leerlingen gericht op werkhouding en taakgerichtheid.
- » Materialen/werkvormen/methodieken die leerkrachten toepassen om dit te bevorderen en waarom deze wel/niet effectief zijn.
- » Waar lopen leerkrachten tegenaan?

Naast de vragenlijst heb ik een drietal leerlingen geobserveerd in de klas. Aan de hand van verschillende, bestaande observatielijsten heb ik een lijst samengesteld (www.jajuf.nl, www.thiememeulenhoff.nl). De belangrijke punten, gericht op de uitvoering van taken en opdrachten, zijn hier uitgehaald. Voor een voorbeeld van deze observatie zie bijlage 7.

2. Wat wordt er momenteel op de school toegepast om de taakgerichtheid en werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren?

De Bruin (2009) beschrijft in haar boek 'geef me de 5' dat het negatief gedrag van autistische leerlingen niet aangepast moet worden, maar dat leerkrachten en ouders zich moeten richten op het geven van duidelijkheid en voorspelbaarheid. Aan de hand van de vragenlijst aan de leerkrachten, dat in de vorige deelvraag ook vermeld staat, zijn er gerichte vragen gesteld over de methodieken/materialen/werkvormen die de leerkrachten toepassen bij het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid. Hierbij wordt ook gevraagd naar de effectiviteit van deze werkvormen. Als laatste is het van belang om de behoefte van de leerkrachten te weten, zodat er gerichte ondersteuning en hulp geboden kan worden.

3. Welk effect heeft de methodiek 'geef me de 5' op de autistische leerlingen en op de leerkrachten?

De methodiek 'geef me de 5' zal in twee klassen, met autistische leerlingen, toegepast worden. Er zal gericht gewerkt worden met de takenlijst en het stopteken (bijlage 8). Deze werkvormen zijn het meest gericht op het onderwijs, en daarbij gemakkelijk hanteerbaar zijn voor leerkrachten. Daarnaast is dit onderzoek van te korte duur om alle werkvormen te onderzoeken. Voorafgaand zullen deze werkvormen met de leerlingen besproken worden. Aan het einde van de periode van 6 – 8 weken zullen enkele evaluaties plaatsvinden. Ten eerste zal een nameting gedaan worden aan de hand van dezelfde observatie als in februari 2010. Hierdoor ontstaat een duidelijk beeld tussen de verschillen en overeenkomsten tijdens de voormeting en de nameting. Daarnaast zal aan het einde van de periode een oplossingsgericht gesprek, met de daarbij horende schalen, gevoerd worden met de leerlingen. In het begin van dit onderzoek wordt geen diagnostisch gesprek met de leerlingen gehouden, wegens de neutrale start die gemaakt zal worden, zonder invloeden van de leerlingen. In het eindgesprek wordt geanalyseerd welk effect de methodiek heeft gehad op deze leerlingen en waar hun vorderingen liggen. De effectiviteit van de werkvormen zal ook besproken worden met leerkrachten.

4. Is de methodiek 'geef me de 5' voor meerdere stoornissen uit het autistisch spectrum effectief?

De Bruin (2009) beschrijft in haar boek 'geef me de 5' dat kinderen met eenzelfde stoornis uit het autistisch spectrum heel verschillend kunnen zijn. Om te onderzoeken of de werkvormen uit de methodiek voor meerdere stoornissen uit het autistisch spectrum effectief is, zal er een nameting gemaakt worden op de eerdere uitgevoerde observaties. Hierbij wordt geobserveerd naar de voortgang gericht op werkhouding en taakgerichtheid. De leerlingen waarbij dit onderzoek uitgevoerd worden hebben een verschillende stoornis uit het autistisch spectrum (PDD-NOS, klassiek autisme). Tijdens het analyseren van de observatiegegevens zal hier rekening mee worden gehouden. Daarnaast is er ook een groot verschil tussen het eigen karakter van de leerlingen. Twee leerlingen zijn extravert (druk, beweeglijk, aandacht trekken enz.), de ander is introvert (stil, verlegen, teruggetrokken enz.). Dit is ook een aandachtspunt dat bij de resultaten betrokken wordt.

5.5 Data-analyse

De vragenlijsten van de leerkrachten worden uitgewerkt aan de hand van grafieken. Er zijn 10 vragenlijsten teruggekomen, waar de leerkrachten antwoord hebben gegeven op verschillende vragen. De antwoorden die de leerkrachten hebben gegeven worden omgezet in een percentage, bijv.: 9 leerkrachten geven aan dat de autistische leerlingen in hun klas snel afgeleid zijn. Dit is 90% van de leerkrachten. In een grafiek worden de gedragskenmerken beschreven en verwerkt.

Bij het uitwerken van de observaties van de leerlingen wordt gericht gekeken naar overeenkomsten, verschillen en opvallende eigenschappen. Bij het invullen van de observaties hebben de leerlingen bepaalde punten gescoord (hoogstens 5 per item). De punten per leerling worden met elkaar vergeleken, waardoor er een duidelijke zicht ontstaat in de werkhouding en taakgerichtheid van de drie geobserveerde leerlingen. Vanuit dit oogpunt kunnen de werkvormen eventueel aangepast worden. Er zal onderscheid gemaakt worden tussen een hoge en een lage normering. Ook wordt er gekeken naar het verschil tussen de leerlingen zelf (introvert en extravert).

Ter evaluatie worden gesprekken gehouden met de leerkrachten en de leerlingen. Dit kan aan de hand van de oplossingsgerichte schalen van Målberg en Sjöblom (2008). Het gaat erom dat de leerkrachten en de leerlingen hun mening uiten over het werken met de takenlijst en het stopteken. De leerlingen en leerkrachten benoemen positieve punten en negatieve punten, zodat ik een goed zicht krijg op de mening van deze twee bronnen.

5.6 Interpretatie van de resultaten

5.6.1 Betrouwbaarheid

Door het toepassen van triangulatie, zie volgende paragraaf, kan geconcludeerd worden dat dit onderzoek een hoge mate van betrouwbaarheid heeft. Door de voormeting op verschillende manieren te onderzoeken (vragenlijsten, observaties, leerkrachten, leerlingen) is er een duidelijk zicht ontstaan op de werkhouding en taakgerichtheid van de autistische leerlingen. Door dezelfde handelingen toe te passen bij de nameting is er een duidelijk en betrouwbaar beeld ontstaan tussen de overeenkomsten en verschillen tussen de voor- en de nameting.

De leerkrachten zijn een belangrijke en betrouwbare factor geweest bij dit onderzoek, wegens hun jarenlange ervaring, kennis en vaardigheden. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot. Zij hebben vele methodieken gehanteerd om de werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren, waardoor ze goed hebben kunnen verwoorden of de methodiek 'geef me de 5' effectief is.

5.6.2 Validiteit

De triangulatie van dit onderzoek bestaat uit methode- en bronnentriangulatie. Bij de uitvoering van het onderzoek heb ik een aantal methoden en bronnen ingeschakeld om het onderzoek te laten slagen. Hieronder zal per triangulatie beschreven worden wat gehanteerd is en welke rol deze gespeeld hebben in het onderzoek. Er kan geconcludeerd worden dat er bij dit onderzoek triangulatie heeft plaatsgevonden.

Methodetriangulatie:

- | | |
|--------------------|--|
| » Vragenlijsten | Vragenlijst die afgenomen is bij de leerkrachten. |
| » Gesprekken | Gesprekken met leerkrachten en leerlingen |
| » Documentenstudie | Literatuur (geef me de 5, een vreemde wereld, inclusief onderwijs enz.). |
| » Observaties | Observaties die afgenomen zijn bij de leerlingen. |

Bronnentriangulatie:

- | | |
|----------------------|---|
| » Leerkrachten | Zij hebben een belangrijke rol gespeeld bij de nulmeting, de nameting en de evaluatie van de werkvormen uit de methodiek. |
| » Leerlingen | Gesprekken gevoerd met leerlingen om zicht te krijgen op hun mening over de werkvormen uit de methodiek |
| » Kritische vrienden | Tips en aanbevelingen voor het slagen van dit onderzoek. |
| » Literatuur | Geef me de 5, een vreemde wereld, inclusief onderwijs enz. die informatie verstrekken over het werken met autistische leerlingen. |

5.7 Resultaten

1. Hoe functioneren autistische leerlingen binnen de school en de groep?

Aan de hand van de vragenlijsten (10 stuks in totaal) benoemen de leerkrachten op de school het onderstaande gedrag bij autistische leerlingen. In bijlage 9 is een grafiek te vinden over dit gedrag, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen gestructureerde en onverwachte situaties. Een drietal ingevulde vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 10.

Gestructureerde situaties:

- » Snel afgeleid (90%)
- » Druk gedrag (wiebelen, wriemelen enz.) (70%)
- » Slordigheid (30%)
- » Veel aansturing nodig (80%)
- » Niet weten wat te doen, waar te beginnen (80%)
- » Dromen (50%)
- » Om zich heen kijken (70%)
- » Bemoeien met andere kinderen (40%)

Onverwachte situaties:

- » Druk/onrustig/wild gedrag (80%)
- » Schrik, niet meer weten wat te doen (40%)
- » Moeite met aanpassen (60%)
- » Rare geluiden maken (60%)
- » Uitvluchten zoeken (40%)
- » Laat geen ander gedrag zien (20%)

Daarnaast laten de observaties ook opvallend gedrag zien bij deze leerlingen. Hieronder zullen alleen de meest opvallende aspecten genoemd worden. In bijlage 11 zijn de observaties en de uitwerking hiervan te vinden. Per vraag heeft de leerling een normering (1 nooit t/m 5 vaak) gekregen, die het gedrag van het kind beoordeelt. Totaal, van drie leerlingen bij elkaar, kan er per vraag 15 punten gegeven worden:

Hoge waardering:

- » Van plaats zonder toestemming (10)
- » Gaat te lang door met toegestane activiteiten (11)
- » Roept of praat zonder toestemming (11)
- » Draait op zijn stoel (11)
- » Kan zich langere tijd concentreren op een opdracht (9)
- » Luistert actief, is betrokken (11). Leerling 2 scoort hier maar 2 punten (zelden).
- » Gemotiveerd (11). Als kanttekening wordt gegeven dat dit alleen geldt bij onderwerpen die zij interessant vinden.
- » Houdt vol, zet door (11)
- » Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak (11)
- » Dagdromen (13)
- » Voldoende voorkennis (11)

Lage waardering:

- » Vragen stellen om zekerheid te krijgen (7)
- » Vraagt om materiaal (6)
- » Weet wat te doen na opdracht (9). Bij alle leerlingen een normering van 'soms'.
- » Begint met een planmatige aanpak (8)
- » Structureert (6)
- » Reflecteert (4)
- » Hanteert uit zichzelf modellen (7)

2. Wat wordt er momenteel op de school toegepast om de taakgerichtheid en werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren?

De volgende methodieken/materialen/werkvormen worden op de school toegepast om de taakgerichtheid en werkhouding van de leerlingen te verbeteren. De grafieken over de werkvormen en de effectiviteit hiervan zijn te vinden in bijlage 12.

- » 50% van de leerkrachten hanteert de beertjes van Meichenbaum.
- » 100% van de leerkrachten visualiseert het dagritme (pictogrammen).
- » 33,3% van de leerkrachten bereidt de leerlingen voor op situaties.
- » 33,3% van de leerkrachten controleert tussentijds bij het uitvoeren van opdrachten/taken.

De werkvormen/materialen/methodieken zorgen voor het volgende gedrag bij de autistische leerlingen:

- » 100% van de leerkrachten benoemt dat het meer duidelijkheid en structuur biedt.
- » 80% van de leerkrachten benoemt dat het regelmaat en voorspelbaarheid brengt.
- » 40% van de leerkrachten dat de leerlingen het werk nu afkrijgen.
- » 60% van de leerkrachten benoemt dat het kind hierdoor beter op let in de klas, tijdens instructie en tijdens uitvoering van opdrachten.

3. Welk effect heeft de methodiek 'geef me de 5' op de autistische leerlingen en op de leerkrachten?

Het hanteren van de takenlijst heeft verschillende voortgangen opgeleverd. Omdat de uitvoering maar 6 weken heeft plaatsgevonden zijn deze verbeteringen minimaal, maar de werkhouding en taakgerichtheid is ietwat verbeterd. Een drietal takenlijsten is te vinden in bijlage 13. Om de voortgang goed te kunnen analyseren zijn in bijlage 14 de observaties en de uitwerking hiervan te vinden (nameting). Het verschil wordt zichtbaar doordat de nulmeting hier ook in staat vermeld.

Vooruitgang geboekt op:

- » Van de plaats zonder toestemming (7, eerst 10)
- » Gaat te lang door met toegestane activiteiten (8, eerst 11)
- » Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht (11, eerst 9)
- » Luistert actief, is betrokken (13, eerst 9)
- » Begint meteen, impulsief (7, eerst 9)
- » Taakgericht, houdt zich aan de opdracht (12, eerst 9)
- » Geconcentreerd, laat zich niet afleiden (11, eerst 8)
- » Let op en werkt (12, eerst 8)
- » Weet wat te doen na opdracht (13, eerst 9)
- » Begint meteen met een planmatige aanpak (11, eerst 8)
- » Structureert (11, eerst 6)

Om de vooruitgang nog duidelijker weer te geven, zijn ze verwerkt in een grafiek, dat te vinden is in bijlage 15. De punten 1, 2 en 5 zijn minder geworden, wat juist goed is voor hun werkhouding. De overige punten zijn gestegen. De gedragskenmerken die hierboven niet worden benoemd, maar wel in bijlage 14 te vinden zijn, zijn redelijk constant gebleven. Hierin hebben de leerlingen weinig tot geen vooruitgang in geboekt (bijv. dagdromen, doorzettingsvermogen, praten zonder toestemming enz.)

De leerlingen laten zien dat ze vooruitgang geboekt hebben op het actief luisteren en meedoen met de les. Ze letten beter op en zijn actiever tijdens de instructie. Tijdens het zelfstandig werken laten de leerlingen zien dat ze iets langer geconcentreerd kunnen werken. Ondanks dat is in bijlage 14 te zien dat de leerlingen blijven dagdromen en twee van de drie leerlingen onrustig gedrag blijven vertonen. Ze wiebelen op hun stoel of wriemelen aan andere materialen. Bij vrijere situaties is dit overigens sterker dan bij voorgestructureerde situaties. In de observaties is te zien dat de leerlingen de takenlijst als houvast gebruiken. Dit geldt vooral bij het structureren van de inhoud en het stappenplan. Door middel van het stappenplan gaan de leerlingen stapsgewijs aan het werk. Ze zien wanneer ze instructie krijgen en wanneer ze zelfstandig moeten werken. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen zich beter aan de opdrachten houden, niet meteen impulsief beginnen en minder (onnodige) vragen stellen. Daarnaast gaan ze aan het einde van de opdracht, d.m.v. de takenlijst, rustig door aan extra werk of lezen. Dit zorgt voor rust bij de leerlingen.

De leerkrachten geven tijdens het eindgesprek aan dat de takenlijst een effectieve manier is om structuur te brengen aan de dag. Een leerkracht vermoed dat deze manier van werken goed inzetbaar kan zijn voor de gehele klas (in dit geval speciaal basisonderwijs). Ze merken dat de leerlingen gericht bezig zijn met hun taak en beter opletten in de klas. Zoals in dit onderzoek al vaak vernoemd staat, noemen de leerkrachten dit ook: "het wordt voor hen voorspelbaar." Een leerkracht benoemt dat de leerlingen hierdoor zelfverzekerder aan het werk gaan, en daardoor geen (onnodige) vragen meer stellen aan de leerkracht. Als minpunt geven ze aan dat het werken met de takenlijst veel voorbereiding en werk vergt. Ze vinden het soms moeilijk te bepalen of de dag er ook precies zo uitziet dan vermeld wordt in de takenlijst. Bij de schoolverlaters vervalt namelijk vaker een les i.v.m. andere activiteiten. Deze onverwachte situaties kunnen niet aangegeven worden in de takenlijst. Het stopteken daarentegen wordt als minder effectief ervaren. De leerkrachten geven aan het fijner te vinden om het stopteken te benoemen. Wanneer een kind zich niet aan de afspraken houdt zeggen ze 'stop' tegen de leerling en bespreken direct het voorval/gedrag. Volgens de leerkrachten neemt het te veel tijd in beslag om het kaartje te halen en dit op de tafel van de leerling te leggen. Ze ervaren het als prettiger als ze direct kunnen reageren op het kind d.m.v. het woord 'stop'. Wel geven ze aan dat dit werkt bij de leerlingen. Het woord 'stop' wordt namelijk goed begrepen door de leerlingen.

Na het gesprek te hebben gehad met de leerkrachten heb ik een kort gesprek gehad met de leerlingen. Helaas is het niet gelukt om dit oplossingsgericht toe te passen. De leerlingen gaven aan het 'leuk' te vinden om met de takenlijst te werken. Om meer duidelijkheid te krijgen heb ik gevraagd wat ze fijn vonden. Hierop antwoorden de leerlingen dat ze nu wisten wat ze moesten doen, wanneer ze iets moesten doen en in welke volgorde. Één leerling vertelde dat hij zich nu niet meer hoefde te vervelen, omdat hij nu wist wat hij kon doen en wanneer hij wat kon doen. Toch hadden de leerlingen ook een aantal negatieve punten. Twee leerlingen gaven aan het vervelend te vinden dat een lange dag (maandag, dinsdag en donderdag) op twee pagina's stond. Hierdoor keken ze soms op de foute pagina. Wat de leerlingen ook aangaven is dat ze het niet fijn vonden als er een fout op de takenlijst stond. Een voorbeeld hiervan is dat geschiedenis werd gegeven i.p.v. aardrijkskunde, dat aangegeven stond op de takenlijst. Volgende één leerling kon de kolom 'waar' weggelaten worden, omdat dit overbodig was.

4. Is de methodiek 'geef me de 5' voor meerdere stoornissen uit het autistisch spectrum effectief?

De Bruin (2009) beschrijft in haar boek 'geef me de 5' dat kinderen met eenzelfde stoornis uit het autistisch spectrum heel verschillend kunnen zijn. Er zijn leerlingen die extravert zijn, terwijl andere introvert gedrag vertonen. Dit is ook het geval bij de drie leerlingen waar dit onderzoek is uitgevoerd. Ze hebben twee verschillende soorten autisme (PDD-NOS en klassiek autisme), en laten zeer verschillend gedrag zien (zie deelvraag 1 & 3). Na dit onderzoek is hierdoor moeilijk te zeggen of de methodiek voor meerdere stoornissen geschikt is. De persoonlijkheid en het algemene gedrag speelt ook mee, niet alleen de stoornis zelf.

6. Conclusie en aanbevelingen

6.1 Conclusie

Bij de start van dit onderzoek is de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen geobserveerd en beschreven door de leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat deze leerlingen snel afgeleid zijn, druk gedrag vertonen, slordig werken, veel aansturing nodig hebben, vaak niet weten wat ze moeten doen, zeer gevoelig zijn voor prikkels, een lage concentratie hebben en zich vaak bemoeien met andere kinderen. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat deze leerlingen moeite hebben met hun werkhouding en taakgerichtheid. Het is van belang dat alles om hen heen voorspelbaar is. Ze moeten weten waar ze aan toe zijn en wat van hen wordt verwacht. Om dit werkgedrag te verbeteren hebben de leerkrachten een aantal methodieken/werkvormen/handelingen toegepast (beertjes van Meichenbaum, dagritmekaarten/pictogrammen, voorbereiden op situaties en tussentijdse controle). De leerkrachten benoemen dat deze een hoge mate van effectiviteit hebben. De observaties laten echter iets anders zien. In de observaties komt naar voren dat deze leerlingen nog steeds moeite hebben met opletten, niet actief meedoen, druk gedrag vertonen, dagdromen, met andere zaken bezig zijn en niet geconcentreerd kunnen werken. Naast dit algemene gedrag over de werkhouding is er ook een groot verschil te zien tussen de extraverte en introverte leerlingen. Leerling 2 is introvert en de andere twee leerlingen extravert, waardoor hun gedrag zeer verschillend is. De werkhouding van leerling 2 is redelijk goed, waardoor hij op sommige punten beter scoort dan de andere leerlingen. Daarnaast is hij erg rustig en teruggetrokken, wat ook van invloed is op zijn werkgedrag. Alle drie de leerlingen laten aan de hand van de observaties zien dat ze gevoelig zijn voor prikkels, beïnvloedbaar zijn, een bepaalde interesse hebben (geschiedenis, oorlog) en moeite hebben met het functioneren binnen een groepje. De werkvormen die de leerkrachten toepassen hebben blijkbaar niet genoeg voorspelbaarheid en duidelijkheid opgeleverd, om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren. Na deze observaties heb ik gesprekken gevoerd met de leerkrachten zelf. Daarin worden mijn gegevens van de observaties wel bevestigd.

Na het uitvoeren van de takenlijst en het stopteken zijn er verschillende resultaten naar voren gekomen, waardoor geconcludeerd kan worden dat de twee werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5' (takenlijst, stopteken) wél effectief zijn om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren. De leerlingen boeken vooruitgang in het actief luisteren en meedoen met de les en de instructie. Ze houden zich beter aan de opdracht en weten wat ze moeten doen na een activiteit. Daarnaast structureren de leerlingen beter, doordat ze stap voor stap weten wat ze moeten doen en hoe ze dit moeten aanpakken. Bij het zelfstandig werken zijn ze in staat ietwat langer geconcentreerd te werken. Het dagdromen en onrustig gedrag blijven bij twee van de drie leerlingen. Ze wiebelen, wriemelen of roepen impulsief door de klas wanneer ze prikkels ontvangen. Vermoedelijk zal dit liggen aan hun persoonlijkheid (extravert gedrag). Ondanks dat geven de leerlingen zelf aan het prettig te vinden om te werken met de takenlijst. Ze vinden dat ze nu beter weten wat ze moeten doen en hoe ze het moeten doen. Hieruit kan ik concluderen dat de takenlijst hen voorspelbaarheid kan bieden, waardoor het voor de leerlingen een prettige manier van werken is.

De resultaten (nameting) worden nog duidelijker in vergelijking met de voormeting (bijlage 14). Er is een duidelijk verschil te zien in de behaalde punten. De leerkrachten bevestigen deze voortgang. Ze vinden de takenlijst een prettige en overzichtelijke manier om mee te werken. De leerlingen letten beter op, werken beter door en houden zich aan de afspraken. Het werken met de 'puzzel van 5', dat aangegeven staat in de takenlijst, wordt door de leerkrachten als positief ervaren. Ze ervaren meer rust bij de leerlingen. Dit komt volgens hen doordat de dag en de inhoud van de dag vooraf voor de leerlingen wordt gestructureerd, zodat het voorspelbaar voor hen is. Wel vinden ze dat de takenlijst veel werk en voorbereiding vergt. De vraag blijft dan ook of de leerkrachten genoeg tijd hebben om de takenlijst consequent toe te passen.

Het stopteken blijkt minder effectief te werken voor de leerkrachten. Ze merken dat het woord 'stop' wel werkt, maar het halen van het kaartje neemt te veel tijd in beslag. Ze werken liever met alleen het woord. Wanneer dit effectief is voor zowel de leerkracht als voor het kind, kan het kaartje weggelaten worden. Het gaat erom dat het gedrag van het kind wordt gestopt. De leerkrachten kunnen zelf kiezen welke manier voor hen het meest effectief is.

Om de effectiviteit van de methodiek te vergroten zal het leerkrachtengedrag aangepast moeten worden. Het is van belang dat de takenlijst en het stopteken consequent toegepast worden. Daarnaast zullen de leerkrachten zich goed moeten voorbereiden op de dag erna, ook als er andere activiteiten zijn. Er kunnen weinig verrassingen in de klas plaatsvinden, wanneer dit niet aangegeven staat op de takenlijst. De leerkrachten dienen zich strikt te houden aan de takenlijst en het daarbij horende stappenplan (hoe), anders wordt de effectiviteit aangetast.

Het uitvoeren van de takenlijst en het stopteken uit de methodiek hebben ervoor gezorgd dat bovenstaande resultaten naar voren zijn gekomen. De resultaten zijn maar gering, door de korte duur van de uitvoering. De resultaten zullen waarschijnlijk groter zijn wanneer de takenlijst en het stopteken een langere periode worden toegepast. Ondanks dat kan geconcludeerd worden dat mijn onderzoeksvraag is beantwoord. De methodiek 'geef me de 5' is effectief om de taakgerichtheid en werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren. Wel kan dit alleen gezegd worden over het stopteken en de takenlijst, omdat de andere werkvormen niet toegepast zijn. De takenlijst zorgt voor structuur, voorspelbaarheid en duidelijkheid in de dag. Deze uitkomsten zijn goed te koppelen, aan de voor mij herkenbare resultaten, op de zorgboerderij.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn vooral belangrijk voor leerkrachten in het regulier en speciaal basisonderwijs. Door de toekomstplannen van inclusie komen leerkrachten steeds meer in aanraking met kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum. Het is voor leerkrachten van belang dat zij weten hoe ze structuur en voorspelbaarheid kunnen bieden aan deze leerlingen, zodat deze leerlingen een goede werkhouding en taakgerichtheid hebben. De wereld om hen heen moet voorspelbaar zijn, zowel de activiteiten, het gedrag in de klas als de onverwachte situaties. Ondanks de positieve resultaten van dit onderzoek zal het werken met deze werkvormen veel tijd en werk van de leerkrachten vergen. Hierdoor kan het voorkomen dat de leerkracht de methodiek als een zware last ervaren en hierdoor de takenlijst en het stopteken niet consequent toepassen. Wanneer de takenlijst vereenvoudigd zou kunnen worden, zal het voor de leerkrachten een meerwaarde kunnen geven. De kolom 'waar' kan bijvoorbeeld weggelaten worden, omdat dit meestal geen meerwaarde geeft. Dit hebben de leerlingen zelf ook aangegeven. Voorbereiding en consequent toepassen is van essentieel belang.

Als uiteindelijke conclusie kan vastgesteld worden dat de takenlijst en het benoemen van het woord 'stop' effectief is om de werkhouding en taakgerichtheid van leerlingen met een autistische stoornis te vergroten. Wel zal extra onderzoek noodzakelijk zijn, omdat de resultaten maar gering zijn. Wanneer dit onderzoek een jaar uitgevoerd kan worden, zullen de verschillen in de voormeting en de nameting waarschijnlijk een stuk groter zijn. De effectiviteit kan dan nog beter bepaald worden. Ook zal er wegens het vele werk en voorbereiding misschien een eenvoudigere vorm van de takenlijst gemaakt kunnen worden, zodat het voor de leerkrachten gemakkelijker inzetbaar is.

6.2 Aanbevelingen

Het onderzoek heeft aangetoond dat er positieve resultaten naar voren zijn gekomen. Wanneer een school dit onderzoek interessant vindt en hier verder mee wil werken, wordt verder onderzoek aanbevolen. Het boek 'geef me de 5' van de Bruin (2009) zou hen ondersteuning kunnen bieden. Om de effectiviteit te vergroten is het van belang dat de takenlijst en het stopteken gedurende één schooljaar uitgevoerd worden. Wanneer blijkt dat deze methodiek daadwerkelijk een groot effect heeft op de werkhouding en taakgerichtheid zou de school deze kunnen bespreken met ouders, zodat deze ook in de thuissituatie toegepast kan worden. Dit zorgt voor nog meer structuur, herkenning en voorspelbaarheid bij de autistische leerlingen. De kans dat hun gedrag hierdoor verder positief veranderd is groot. Er is dan een goede samenwerking tussen school en thuis, waardoor het leven nog overzichtelijker gemaakt wordt.

Wanneer een school merkt dat de effectiviteit van de methodiek groot is, maar het te veel werk vereist, kan de school kiezen voor een eigen vorm van de takenlijst. Ze kunnen de kolommen 'waar' en 'wie' eventueel weglaten. Wel blijft het van belang dat het 'wanneer', 'wat' en 'hoe' in de takenlijst staat vermeld. Dit zorgt juist voor de structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Ook het kaartje met het stopteken blijkt voor de leerkrachten overbodig. Zij werken liever met het woord 'stop' en bespreken dan direct het gedrag of de situatie, zodat dit direct opgelost wordt. Zij ervaren het halen van het stopkaartje als een hindernis, omdat het kind dan soms niet meer weet waarom het moest stoppen. Dit komt door het tijdsverschil in het negatief gedrag en het halen van het kaartje. De keuze voor het stopkaartje of het

woord 'stop' kan door de school zelf bepaald worden. Wel blijft het van belang dat dit onderwerp besproken wordt met de leerlingen, zodat zij weten wat 'stop' inhoud en welke stappen zij daarbij moeten ondernemen.

Als laatste aanbeveling kan de school ook gebruik maken van de andere werkvormen uit de methodiek (zie bijlage 4). Ook dit vergt een goede voorbereiding en wederom 'uitproberen'. Het is van belang dat een werkvorm goed past bij de autistische leerling en zorgt voor een positief resultaat.

6.3 Mogelijk vervolgonderzoek

Doordat dit onderzoek maar 6 weken heeft plaatsgevonden, zijn er maar lichte resultaten naar voren gekomen. Om de effectiviteit van de methodiek 'geef me de 5' verder te kunnen onderzoeken zal vervolgonderzoek een aanbeveling zijn. Dit onderzoek is uitgevoerd op 3 leerlingen, die verschillend gedrag vertonen. Wanneer de mogelijkheid er is om de werkhouding en taakgerichtheid bij meerdere autistische leerlingen, gedurende een schooljaar, te kunnen verbeteren, zou de effectiviteit van deze methodiek grondiger onderzocht kunnen worden. Daarnaast zal het voor leerkrachten een geautomatiseerde werkvorm worden om mee te werken, zodat het voor leerkrachten eenvoudiger wordt om de werkvorm toe te passen in de praktijk. Waarschijnlijk zullen de uitkomsten en resultaten dan duidelijker en uitgebreider zijn, waardoor de effectiviteit beter bepaald kan worden. Daarnaast zal de voortgang bij de leerlingen zelf duidelijker naar voren komen. Voortbouwen vanuit dit onderzoek zal een mogelijkheid kunnen bieden.

Wat verder in het onderzoek naar voren is gekomen, is dat het invullen van de takenlijst veel werk en voorbereiding vergt voor de leerkrachten. Dit zou ook een startpunt kunnen zijn voor een vervolgonderzoek. Leerkrachten zouden kunnen onderzoeken hoe de takenlijst vereenvoudigd kan worden, zodat het minder werk vergt, maar toch effectief blijft voor de leerlingen. Er kan dan ook onderzocht worden hoe deze lijst aangepast kan worden zodat het ook inzetbaar is in het regulier onderwijs. De leerkrachten uit dit onderzoek geven namelijk aan dat het voor alle leerlingen duidelijkheid en structuur kan bieden, dus waarom niet voor een hele klas uit het regulier basisonderwijs?

Als laatste zouden ook de andere werkvormen van de methodiek 'geef me de 5' onderzocht kunnen worden, zodat leerkrachten in het basisonderwijs nog meer handreikingen aangeboden krijgen om de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen te verbeteren. Er zal dan weer een lange periode gewerkt dienen te worden in de praktijk, om de effectiviteit te kunnen meten.

7. Discussie en reflectie

7.1 Discussie

Om dit onderzoek te laten slagen ben ik aan de slag gegaan met het kiezen van een onderwerp. Al snel bleek dat ik de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen wilde verbeteren. Op de zorgboerderij, mijn bijbaantje, wordt de methodiek 'geef me de 5' toegepast. Officieel is dit een methodiek dat vooral in de thuissituatie wordt gehanteerd. Mijn onderzoeksvraag heeft zich er dan ook op gericht om deze methodiek te onderzoeken in de schoolsituatie. Om recht te doen aan de behoefte van de kinderen en de middelen uit de methodiek heb ik een voormeting gemaakt, waarbij ik gericht heb gelet op het leergedrag, de werkhouding en de taakgerichtheid bij 3 autistische leerlingen op de school. Door middel van deze informatie ben ik aan de slag gegaan met het toepassen van werkvormen uit de methodiek. Na 6 – 8 weken heb ik een nameting gedaan door dezelfde observaties toe te passen als bij de voormeting. De verschillen tussen deze metingen heb ik meegenomen in mijn resultaten, waarna ik heb geconcludeerd welk effect de werkvormen uit de methodiek hebben. Ik vond het een zeer interessant onderwerp om toe te passen in mijn onderzoek, maar er bleek helaas weinig tijd te zijn om alles uit te voeren. Wanneer dit wel het geval was, had ik meer resultaten kunnen bereiken.

Om de effectiviteit van de methodiek optimaal te kunnen onderzoeken zou er meer tijd nodig zijn om deze toe te passen in de praktijk. In de periode van 6 – 8 weken zijn er lichte resultaten en vorderingen gemaakt, maar deze zijn te klein om te kunnen constateren of de methodiek volledig en voor ieder autistisch kind werkt. Bij optimale omstandigheden zou de methodiek een schooljaar lang, bij meerdere kinderen, met verschillende stoornissen uit het autistisch spectrum, toegepast moeten worden. Wel ben ik van mening dat leerkrachten aan de hand van dit onderzoek nieuwe inzichten en werkvormen hebben gekregen, die hen kunnen ondersteunen in het verbeteren van de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen.

De methodiek 'geef me de 5' wordt momenteel vooral gehanteerd in de thuissituatie, maar geeft ook mogelijkheden om deze in de schoolpraktijk te hanteren. Er zijn een aantal methodieken om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren, maar deze methodiek biedt redelijk eenvoudige werkvormen die gemakkelijk te hanteren zijn, al zouden ze ietwat aangepast kunnen worden wanneer dit nodig is. Het is voor leerkrachten een effectieve manier om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren. Nu het onderwijs in Nederland sterk aan het veranderen is (inclusief onderwijs), is het voor leerkrachten handig om meerdere methodieken toe te kunnen passen, omdat blijkt dat niet elke methodiek bij ieder kind werkt. Door middel van dit onderzoek krijgen leerkrachten nieuwe handreikingen die toepasbaar zijn in het onderwijs. Wel vergt de methodiek veel werk en voorbereiding. Een discussiepunt zou zich kunnen richten op het tijdsgebrek van de leerkrachten. Leerkrachten uit dit onderzoek geven dit punt namelijk aan als kritiek. De motivatie voor het toepassen van de werkvormen kan hierdoor afnemen bij de leerkrachten. Het is dus van belang dat er nagedacht wordt over een, mogelijke, vereenvoudigde versie van de takenlijst, zodat het voor leerkrachten haalbaar is om deze werkvorm in te zetten. Dit zal de motivatie voor het toepassen bij de leerkrachten waarschijnlijk vergroten.

Doordat ik dit onderzoek maar een geringe tijd heb kunnen uitvoeren en er maar lichte resultaten naar voren zijn gekomen, ben ik niet volledig tevreden. Ik had graag langere tijd de mogelijkheid gehad om de methodiek toe te passen, zodat ik voor mijzelf een beter zicht zou krijgen op de effectiviteit van de werkvormen uit de methodiek. Daarnaast zouden andere werkvormen uit de methodiek ook effect hebben kunnen opleveren, maar wegens tijd tekort heb ik deze mogelijkheid niet gehad. Ondanks dit blijken de takenlijst en het stopteken wel resultaat op te leveren. Het geeft de leerlingen zichtbaar structuur en duidelijk over de dag, waardoor de werkhouding en de taakgerichtheid wordt verbeterd. De onverwachte situaties in het onderwijs, waar je als leerkracht niet op bent voorbereid, blijven wel een probleem. De werkvormen geven hier geen handreikingen voor. Het is aan de leerkracht om dit voorafgaand duidelijk te maken aan de leerlingen, zodat de onverwachte situatie voorspelbaar wordt. Bij een volgend onderzoek zou ik langere tijd werken in de praktijk, zodat de resultaten duidelijker worden. Het hanteren van observaties en vragenlijsten vind ik effectieve werkwijzen om een voor- en nameting te maken. Op deze manier heb ik een duidelijk inzicht gekregen in de situaties en het gedrag bij autistische kinderen. Bij de vragenlijsten zou ik in de toekomst gesloten vragen maken, zodat de analyse voor mijzelf inzichtelijker en duidelijker wordt. Op deze manier kan ik geen interpretaties maken, waardoor sommige resultaten betrouwbaarder worden.

7.2 Reflectie

7.2.1 Algemeen

Als eerste zal ik een korte algemene reflectie geven over mijn ervaringen met het onderzoek. Ik heb door dit onderzoek ervaren dat het zeer belangrijk kan zijn om bepaald gedrag gericht te onderzoeken, in dit geval de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen. In het verleden heb ik al tweemaal onderzoek gedaan, maar dit had vooral betrekking op algemene schoolse onderwerpen. Dit onderzoek heeft er tot geleid dat ik mij meer ben gaan verdiepen op belemmeringen bij kinderen en de mogelijkheden die ik hen kan bieden voor verdere ontwikkeling. Hierdoor zal ik in de toekomst competentier zijn in het recht doen aan behoeften van leerlingen, in dit geval van autistische leerlingen. Ik ben nu in staat om gerichte hulp te verlenen aan leerlingen met een autistische stoornis door middel van werkvormen uit de methodiek 'geef me de 5'. Daarnaast kan dit onderzoek ook andere leerkrachten helpen om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen te verbeteren. Bij een van de bijeenkomsten uit deze module (GL05, 11 maart 2010) heb ik iets zeer belangrijks geleerd, waar ik mij nu meer van bewust ben geworden dan voorgaande jaren. Bij het maken van vragenlijsten is het van belang dat ik gericht kijk naar de doelgroep en de richtpunten. Daarnaast dienen vragenlijsten geen verwarrende en veronderstellende antwoorden te geven. Wanneer ik mijn betrouwbaarheid wil vergroten dien ik vooral gesloten vragen te stellen, zodat ik geen interpretaties kan maken. Doordat ik mijn vragenlijsten al had afgenomen en had geanalyseerd, kon ik hier geen aanpassingen meer op maken. Ondanks dat waren mijn vragen over het algemeen zeer gericht gesteld en konden leerkrachten maar een mogelijk antwoord geven. Het voordeel van mijn vragenlijst was dat de leerkrachten verschillende punten konden beschrijven, waardoor ik een beter zicht kreeg op het handelen van de leerkrachten. Ik had van te voren bepaalde richtlijnen bedacht, waarop ik de vragen heb afgestemd. Toch zal ik in de toekomst meer gesloten vragen stellen, zodat het analyseren van de vragenlijst voor mijzelf eenvoudiger wordt.

7.2.1 Dublin-descriptoren

In januari 2010 en juni 2010 heb ik een sterkte-zwakte analyse gemaakt over de dublin-descriptoren. Op deze manier heb ik mijn eigen groei, gekoppeld aan het onderzoek, kunnen beschrijven. In bijlage 16 is de sterkte-zwakte analyse te vinden. Het zwarte gedeelte is van januari 2010, het rode gedeelte van juni 2010. De belangrijkste punten uit de sterkte-zwakte analyse zijn hieronder weergegeven.

Kennis en inzicht

Door het onderzoek heb ik aangetoond dat ik kennis heb opgedaan over werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen. Deze kennis heb ik gekoppeld aan mijn kennis over de methodiek 'geef me de 5'. Om leerkrachten te ondersteunen in de omgang met autistische leerlingen heb ik deze methodiek toegepast in de praktijk. Er is een aantal methodieken om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren, maar deze methodiek richt zich vooral op autistische leerlingen. Om deze redenen heb ik mijn kennis overgedragen aan het onderwijs en deze methodiek het onderwijs ingebracht. Hierdoor heb ik nieuwe ideeën ontwikkeld die leerkrachten kunnen toepassen om de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen te verbeteren.

Toepassen kennis en inzicht

Zoals ik een aantal keer in het onderzoek heb vermeld werk ik op een zorgboerderij, met autistische kinderen. Hier wordt de methodiek 'geef me de 5' toegepast en heb ik al aardig wat kennis en vaardigheden hiermee opgedaan. Deze kennis wilde ik graag verbreden en heb daarom besloten deze methodiek toe te passen in de schoolse praktijk. Hierdoor toon ik een onderzoekende houding en ben ik in staat om mijn kennis en vaardigheden uit te breiden in onbekende omstandigheden, in een bredere context (namelijk basisschool). Daarnaast is het omgaan met autistische leerlingen vaak erg moeilijk, door hun complexe manier van denken en hun behoefte aan structuur en voorspelbaarheid. Ik heb laten zien dat ik mijn opgedane kennis toe kan passen in de praktijk.

Oordeelsvorming

Door dit onderzoek, en de geringe resultaten die dit heeft opgeleverd, kan ik concluderen dat ik een oordeel kan vormen op grond van beperkte informatie. Bij een langere uitvoering zou mijn conclusie uitgebreider zijn geweest. Daarnaast heb ik bij mijn oordeel rekening gehouden met

verantwoordelijkheden. Een voorbeeld hiervan is de voorbereiding en werk die de leerkrachten moeten verrichten wanneer zij de takenlijst toepassen. Ik heb begrip getoond voor het vele werk en daarom aangeven dat de takenlijst ietwat vereenvoudigd zou moeten worden, zodat het voor de leerkrachten gemakkelijker inzetbaar is.

Communicatie

Tijdens de presentatie zal ik dit onderzoek presenteren aan mijn medestudenten. De conclusies die bij dit onderzoek getrokken zijn zullen benoemd worden. Hierbij is het van belang dat ik het publiek duidelijk maak hoe ik te werk ben gegaan, welke motieven ik heb gebruikt, welke kennis ik het opgedaan en wat de uitkomsten zijn geweest van dit onderzoek. Ik zal duidelijk zijn naar het publiek, zodat er geen foute interpretaties gemaakt kunnen worden.

Leervaardigheden

Door dit onderzoek heb ik veel vaardigheden opgedaan over de omgang met autistische leerlingen. Ik heb meer zicht gekregen op hun functioneren in de klas en inzicht gekregen in het toepassen van de methodiek 'geef me de 5' in het onderwijs. Hierdoor heb ik vaardigheden opgedaan die ik in de toekomst kan toepassen in de praktijk. Daarnaast ben ik in staat om zelfgestuurd een onderzoek uit te voeren en af te ronden, ondanks de hulp van de praktijkschool, mijn critical friends en de LOL-begeleidster. Doordat ik grotendeels zelfstandig gewerkt heb aan dit onderzoek heb ik een onderzoekende houding getoond, gezocht naar uitdaging en kennis en vaardigheden verworven om nieuwe ideeën in te brengen.

7.2.1 Leerroute specifieke competenties

Orthopedagogisch competent

Door het werken met de takenlijst en het stopteken heb ik orthopedagogische hulp verleend aan leerlingen met autisme. Ik heb ervoor gezorgd dat de dag voor hen voorspelbaar was en duidelijkheid gaf. Hierdoor hebben zij beter en rustiger kunnen werken, wat het pedagogisch klimaat in de klas verbeterd. Daarnaast is dit ook van belang voor hun eigen ontwikkeling, wat te koppelen is aan de interpersoonlijke competentie. Doordat er meer structuur voor deze leerlingen was, hebben zij minder vaak de les verstoord. Hierdoor kan ik zeggen dat ik op orthopedagogisch gebied competent ben.

Organisatorische competentie

Het werken met de takenlijst vergt veel organisatie. Het is van belang dat ik als leerkracht van te voren een goede planning maakt voor de dag erna, zodat elk detail en elke les correct wordt aangegeven op de takenlijst. Verder heeft dit onderzoek mij veel organisatie gekost. Ik heb veel tijd moeten besteden aan dit onderzoek en daarnaast rekening moeten houden met de stappen die ik moest ondernemen. Het vergt een planning, wat soms lastig is in combinatie met de andere opdrachten van de opleiding. Ondanks dat heb ik dit onderzoek door mijn organisatie en planning goed kunnen afronden. Mijn tijdsplanning (logboek) is te vinden in bijlage 17 waardoor er een duidelijk zicht is op mijn organisatie en mijn ondernomen acties.

Competent in samenwerken met collega's

Om dit onderzoek af te kunnen ronden heb ik moeten samenwerken met collega's. Ik heb gesprekken gevoerd met collega's over de autistische leerlingen en de effectiviteit van de methodiek. Zij hebben de methodiek ook zelf toegepast, waardoor mijn samenwerking vergroot werd. Ik heb leerkrachten uitleg gegeven over het toepassen van de takenlijst. De takenlijsten heb ik zelf gemaakt, in overleg met de leerkrachten. Daarnaast heb ik bij de start de school ingelicht over mijn onderzoek. Zij hebben mij de mogelijkheid gegeven om dit onderzoek uit te voeren op deze praktijkschool.

Competent in reflectie en ontwikkeling

Door dit onderzoek heb ik competenties ontwikkeld in het omgaan met autistische leerlingen, op gebied van werkhouding en taakgerichtheid. Ik heb de methodiek 'geef me de 5' toegepast in de praktijk en geleerd om hier mee te werken. Het vergt veel tijd en aandacht, maar het blijkt bij de leerlingen te werken, waardoor ik deze methodiek in de toekomst ook kan toepassen wanneer dit nodig is. Ik heb geleerd dat onderzoeken veel tijd vergt en dat je er consequent mee moet werken, zeker wanneer je een onderzoek alleen uitvoert. Doordat ik mij heb kunnen ontwikkelen in de omgang met autistische leerlingen zal ik in de toekomst meer inzicht hebben in hun werkhouding en taakgerichtheid en hierdoor eerder en effectiever materiaal in kunnen zetten.

Samenvatting

De werkhouding en taakgerichtheid van leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum zijn vaak knelpunten waar leerkrachten in het basisonderwijs tegen aan lopen. In de toekomst zullen deze leerlingen steeds vaker in het regulier onderwijs blijven, waardoor het van belang is dat leerkrachten goede methodieken bezitten om deze leerlingen te kunnen ondersteunen. In dit onderzoek heb ik het gedrag van autistische leerlingen geobserveerd aan de hand van een vragenlijst voor de leerkrachten en verschillende observaties. Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat autistische leerlingen druk gedrag vertonen, draaien op hun stoel, praten zonder toestemming, vaak niet weten wat ze moeten doen, ze dagdromen, ze niet geconcentreerd zijn en vaak impulsief werken. Deze gedragskenmerken heb ik verder onderzocht bij drie autistische leerlingen op de school. Hieruit is gebleken dat de gedragskenmerken ook te maken hebben met het algemene gedrag en het karakter van het kind zelf. Twee leerlingen vertoonden namelijk zeer extravert gedrag, de andere leerling introvert. De extraverte leerlingen zijn veel drukker, praten vaak zonder toestemming, werken impulsiever, kunnen zich minder lang concentreren en zijn minder taakgericht. Uit de vragenlijst is gebleken dat leerkrachten dit als negatief gedrag ervaren en verschillende methodieken toepassen om dit te verbeteren, zoals de beertjes van Meichenbaum, dagritme kaarten, visualiseren enz. Deze methodieken blijken aan de hand van de observaties die in dit onderzoek zijn toegepast niet effectief te zijn, ook al geven de leerkrachten zelf aan van wel. De leerlingen blijven het 'negatieve' gedrag vertonen. De methodiek 'geef me de 5' wordt op mijn bijbaantje (zorgboerderij) en in de thuissituatie vaak toegepast om voorspelbaarheid te geven aan autistische leerlingen. Aan de hand van de 'puzzel van 5' (wie, wat, waar, wanneer, hoe) wordt de dag voor hen ingevuld, gestructureerd en voorspelbaar gemaakt. De methodiek blijkt in deze situaties effect te hebben. Om deze reden en aan de hand van de theorie over de methodiek, heb ik verschillende mogelijkheden gevonden om werkvormen uit deze methodiek toe te passen (takenlijst, stopteken) in de schoolpraktijk. In de takenlijst wordt de inhoud van de dag weergegeven aan de hand van de 'puzzel van 5'. De tijd van de les, de inhoud van de les en de stappen die ondernomen moeten worden, worden hierin verwerkt. Het stopteken wordt gehanteerd wanneer het kind negatief gedrag vertoont en hiermee dient te stoppen. De leerkracht legt het kaartje met het stopteken op de tafel van de leerling, zodat het weet dat het met dit gedrag moet stoppen. Na 6 weken deze twee werkvormen toegepast te hebben, heeft er een nameting plaatsgevonden. Hieruit is gebleken dat de leerlingen vooruitgang hebben geboekt in het actief luisteren en meedoen met de les en de instructie. Ze houden zich nu beter aan de opdracht en weten wat ze moeten doen na een activiteit. Daarnaast is te zien dat de leerlingen nu beter structureren, omdat stap voor stap aangegeven staat wat ze moeten doen. Tijdens zelfstandig werken zijn de leerlingen ietwat langer geconcentreerd. Het dagdromen en onrustig gedrag blijven bij twee van de drie leerlingen. Ze wiebelen, wriemelen of roepen impulsief door de klas wanneer ze prikkels ontvangen. Vermoedelijk zal dit liggen aan hun extravert gedrag. Na de nameting heb ik een gesprek gevoerd met de leerkrachten en de leerlingen. De leerkrachten geven aan dat de takenlijst een effectieve manier is om structuur en voorspelbaarheid te geven aan de dag. Ze merken dat de leerlingen gericht met hun taak bezig zijn, beter opletten tijdens instructie, zelfverzekerder overkomen, rustiger zijn en minder (onnodige) vragen stellen. Als minpunt geven de leerkrachten aan dat de takenlijst veel voorbereiding en werk vergt. Ze kunnen niet altijd voorspellen of de dag erna ook daadwerkelijk zo verloopt als vermeld staat op de takenlijst. Het is daarom ook van belang dat leerkrachten consequent moeten voorbereiden voor de dag erna. Verrassingen kunnen hierdoor moeilijk plaatsvinden, omdat deze niet vermeld staan. Wanneer dit toch het geval is, dient de leerkracht de autistische leerling van te voren in te lichten. Het stopteken wordt door de leerkrachten als minder effectief ervaren. Ze geven aan het fijner te vinden om het woord 'stop' te benoemen.

Om zicht te krijgen op de mening van de leerlingen heb ik ook met hen een gesprek gevoerd. Ze gaven aan werken het 'leuk' te vinden om met de takenlijst te, omdat ze wisten wat ze moesten doen en in welke volgorde. Één leerling gaf aan zich nu niet meer te hoeven vervelen, omdat hij nu wist wat hij moest doen en wanneer hij dat kon doen. Een negatief punt van de leerlingen was dat ze het vervelend vonden dat de lange dagen (maandag, dinsdag en donderdag) op twee pagina's vermeld stond. Hierdoor keken ze soms op de foute pagina. Ook fouten op de takenlijst worden door de leerlingen als negatief ervaren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het voor de leerkrachten zeer belangrijk is om zich van te voren goed voor te bereiden en zich te houden aan de takenlijst.

Als uiteindelijke conclusie van dit onderzoek kan vastgesteld worden dat de takenlijst en het benoemen van het woord 'stop' effectief zijn om de werkhouding en taakgerichtheid van leerlingen met een autistische stoornis te verbeteren. Extra onderzoek zal noodzakelijk zijn, omdat dit onderzoek 6 weken heeft plaatsgevonden en hierdoor maar lichte resultaten naar voren zijn gekomen. Wanneer het onderzoek een schooljaar uitgevoerd kan worden, zullen de verschillen in de voor- en nameting groter zijn. De effectiviteit kan dan beter bepaald worden. Doordat leerkrachten aangeven dat de takenlijst veel werk vergt, kan de school ook kiezen voor een aanpassing, bijv. het weglaten van de kolommen 'wie' en 'waar'. Wel dienen de takenlijst en het stopteken consequent ingezet te worden. Wanneer blijkt dat dit een groot effect heeft op de werkhouding en taakgerichtheid op de leerling, kunnen deze twee werkvormen ook, in overleg met ouders, toegepast worden in de thuissituatie. Hierdoor ontstaat er een goede samenwerking tussen school en thuis.

Literatuurlijst

Boeken:

- » Delfos M. (2008), *Een vreemde wereld*, Amsterdam, SPW
- » Bruin C. de (2009), *Geef me de vijf*, Doetinchem, Graviant Educatieve
- » Måhlbelg K. & Sjöblom M. (2008), *Oplossingsgericht onderwijzen*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant
- » Förrer M., & Kenter B. & Veenman S. (2000), *coöperatief leren in het basisonderwijs*, CPS, Amersfoort

Sites:

- » <http://www.inclusiefonderwijs.nl>
- » <http://users.telenet.be/auti-wijs/wat%20is%20autisme.html>
- » www.autismepunt.nl
- » <http://www.autistisch-spectrum.nl/nieuw/>
- » <http://www.mdelfos.nl/2002-wta-socioschema.pdf>
- » www.landelijknetwerkautisme.nl
- » <http://www.amsterdam.pvda.nl/nieuwsbericht/219>
- » http://nl.wikipedia.org/wiki/Introvert_en_extravert
- » <http://fran.sneeknet.nl/homepage/show/pagina.php?paginaid=145261>
- » <http://www.xi2.nl/Xidentiteit/xident5.html>

Observatielijsten:

- » <http://www.jajuf.nl/klantenmanagement.htm>
- » http://www.thiememeulenhoff.nl/assets/allestelt/leerkracht/extra_materiaal/AT_observatieformulier.pdf

Bijlagen

Hieronder worden de bijlagen benoemd die in het meesterstuk worden vermeld.

1. Kenmerken van autisme (de Bruin, 2009).
2. Theorieën autisme (Delfos, 2008).
3. Theorieën en gevolgen (de Bruin, 2009).
4. Werkvormen 'geef me de 5'.
5. Onderzoeksplanning
6. Voorbeeld vragenlijst leerkrachten
7. Voorbeeld observatie
8. Voorbeeld takenlijst en stopteken
9. Analyse gedrag van autistisch leerlingen in gestructureerde en onverwachte situaties (deelvraag 1)
10. Inge vulde vragenlijsten (deelvraag 1)
11. Inge vulde observatielijsten en analyse (voormeting, deelvraag 1)
12. Uitwerking gehanteerde methodieken en effectiviteit (deelvraag 2)
13. Takenlijsten
14. Inge vulde observatielijsten en analyse (nameting, deelvraag 3)
15. Grafiek: Voortgang werkhouding en taakgerichtheid
16. Sterkte-zwakte analyse dublin descriptoren
17. Logboek onderzoek

Bijlage 1

Kenmerken van autisme (de Bruin, 2009)

Zintuigen

Autistische kinderen kunnen zowel over- als ondergevoelig zijn in de waarneming met de zintuigen. Dit kan zijn reacties sterk bepalen en soms het leven van het hele gezin behoorlijk beïnvloeden. Het kind kan hier zelf niets aan veranderen, maar wel leren om er beter mee om te gaan.

Zien:

Het kan voorkomen dat een kind overgevoelig is op de ogen, zodat binnenkomende prikkels hem overweldigen. Voorbereiden op wat komen gaat en het benoemen van wat hij ziet helpt hem sneller puzzelen en het verwerken van deze prikkels. Het kan vluchtig oogcontact maken. Een autistisch kind kan maar één ding tegelijk. Als hij in de ogen moet kijken kan hem dat zoveel prikkels geven, dat hij niet in staat is daarnaast nog te luisteren. Oogcontact mag daarom nooit afgedwongen worden. Een tip is om daarom naast het kind te gaan zitten, in plaats van recht tegenover hem.

Horen:

Overgevoeligheid op horen komt doordat alle geluiden even hard de microfoon binnenkomen. Hierdoor kan het kind de niet ter zake doende geluiden naar de achtergrond verdringen. Het kan die hoofd- en bijzaken niet goed scheiden.

Ruiken:

Het kan kind soms overdreven reageren op luchtjes. Hier worden regelmatig opmerkingen over gemaakt (geuren van voedsel, andere mensen, geld enz.). Op zo'n moment kan het kind alleen nog maar ruiken. Hierdoor kan het kind overdreven reageren op dit luchtje. Door te relativiseren kan het kind zijn probleem met de (voor hem) vieze lucht overwinnen.

Proeven:

Overgevoeligheid in de mond kan tot gevolg hebben dat het kind moeite heeft met het eten van bijv. warme dingen, harde stukken, koud en warm tegelijk of bepaalde substanties waarvan hij moet kokhalzen. Eten niet door elkaar aanbieden of een vakkenbord gebruiken kan een oplossing bieden. Ook tandenpoetsen kan hierdoor ene probleem zijn. Een stappenplan over tandenpoetsen kan voorspelbaarheid bieden, waardoor het kokhalzen afneemt.

Voelen:

Veel autistische kinderen houden van aanraken wanneer ze er zelf om vragen en niet wanneer een ander daar zin in heeft. Een schouderklopje of aai over de bol kan als verveld ervaren worden. Vooral onverwachts van achteren kan een schrikreactie veroorzaken. Dit heeft vaak niks te maken met de persoon zelf, maar met de grote hoeveelheid (zintuiglijke) informatie tegelijk.

Pijn:

Autistische kinderen voelen wel pijn (of andere klachten), maar dat hoeft niet altijd even hevig ervaren te worden als bij iemand zonder autisme. Daarnaast kunnen zij hun pijn vaak niet goed aangeven. Zij hebben er geen of verkeerde woorden voor. Hierdoor kan de omgeving hier vaak niet op tijd of niet goed op reageren.

Ontwikkeling

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis, wat betekent dat het invloed heeft op alle ontwikkelingsgebieden. Het hangt van zijn streepjescode en een duidelijke voorspelbare omgeving af of en wanneer hij er last van heeft.

Communicatie:

De communicatie van een autistisch kind is zo wezenlijk anders dan we gewend zijn, dat er gemakkelijk miscommunicatie ontstaat. Wij dienen ons taalgebruik en communicatie af te stemmen op het kind. Er moet letterlijk gezegd worden wat het kind moet doen en wat van hem wordt verwacht. Gevoelens en gedachten moeten daarbij vaak achterwegen gelaten worden. Dit wordt door het kind niet begrepen en maakt het voor hem nog moeilijker om puzzelstukjes in elkaar te zetten.

Emotie:

Kinderen met autisme hebben moeite met het herkennen van hun eigen emotie. Ze hebben weinig zicht op hun eigen wensen, behoeften, meningen en gevoelens. Zij hebben er geen of te weinig woorden voor, en weten niet hoe zij die moeten uiten. Wanneer zij dan wel reageren is dit vaak op een zeer extreme manier. Het lijkt of ze hier geen maat in kunnen houden. Daarnaast gebruiken ze nagenoeg geen mimiek om hun gevoel uit te drukken.

Daarnaast hebben ze vaak moeite de emoties van anderen te herkennen en er op een gepaste wijze op te reageren. Ze hebben een beperkt vermogen zich te verplaatsen in hun eigen innerlijk en dat van de ander, en kunnen daardoor beperkt rekening houden met de ander. Dit is niet te vergroten bij een autistisch kind, maar je kunt een kind wel leren om correct te reageren op bepaalde emoties. Zo lijkt het dat er sprake is van inlevingsvermogen.

Mimiek:

Een kind met autisme heeft moeite met het begrijpen van mimiek. Doordat hij de onderliggende emotie niet begrijpt, met hij het hebben van de optelsom van details van de gezichtsuitdrukking. Iedereen heeft een ander mimiek bij een bepaald gevoel (iedereen uit verdriet anders). Hierdoor is het voor autistische kinderen vaak moeilijk om deze mimiek te leren herkennen. De verwarring wordt vooral groot als iemand iets zegt dat niet in overeenstemming is met zijn mimiek (grapje maken en hierbij ernstig kijken).

Fantasie:

Kinderen met autisme kunnen zich maar beperkt dingen vostellen die niet concreet aanwezig zijn. Soms geldt letterlijk; wat je niet ziet, is er niet. Een autistisch kind kan ook weinig tot niets vertellen over school wanneer hij thuis komt. Het voorstellingsvermogen om in gedachten terug te gaan is te beperkt aanwezig. Het kind leeft in het hier en nu. Het is van belang om te praten in het hier en nu, over waar je nu bent, wat nu plaatsvindt en wat nu zichtbaar is. Praat niet over dingen die er niet zijn.

Daarnaast zijn kinderen met autisme vaak beelddenkers. Woorden zijn voor hen moeilijker te begrijpen dan beelden en plaatjes. Woorden zijn nadat ze zijn uitgesproken weer weg. Van woorden moeten zij eerst plaatjes maken in hun hoofd voor zij er betekening aan kunnen verlenen, om vervolgens te handelen. Het kind dan dus gemakkelijker praten over iets als ze het zien.

Behalve kinderen met autisme die nauwelijks voorstellingsvermogen hebben, zijn er ook kinderen die dit juist te veel hebben. Vaak heeft het kind dan alleen op het gebied waar zijn interesse ligt een groot voorstellingsvermogen. Hierdoor kunnen zij soms geen onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid.

Motoriek:

Veel kinderen met autisme vallen op door hun motoriek, want zij lopen en rennen enigszins houterig. Sommige kinderen zijn daarentegen in staat om iets anders juist heel soepel te doen. Er zijn kinderen die iets onder de knie hebben en een volgend moment lijkt het of ze het weer zijn verleerd. Dit kan een gevolg zijn van een veranderd detail.

Talenten:

Veel kinderen met autisme zijn verbluffend goed in het waarnemen van details en hebben een uitstekend geheugen. Zij kunnen ons verbazen met hun kennis van feiten en details. Feitelijk gezien is deze informatie zeer betrouwbaar, maar samenhang en inzicht zijn minder. Wat zij vertellen is hun waarheid, hetgeen niet de echte waarheid hoeft te zijn. Toch liegt het kind niet. Daarom is eerlijkheid een eigenschap die de meeste van deze kinderen siert, gewoonweg omdat ze niet kunnen liegen.

Kinderen met autisme houden van dingen die onveranderlijk zijn. Daarom beheersen ze vaak al vroeg het alfabet en kennen ze de getallen. Ze houden van klokken.

Daarnaast hebben ze vaak overgevoelige zintuigen. Ze nemen daardoor meer waar dan andere kinderen. Dat kan tot gevolg hebben dat ze hinder ondervinden van dingen waar andere kinderen geen erg in hebben. Het positieve hieraan is dat ze door deze eigenschap bijvoorbeeld heel intens kunnen genieten van muziek, mooie kleuren of bewegingen en daar helemaal op in gaan.

Bijlage 2

Theorieën (Delfos, 2008)

The Theory of Mind (TOM):

TOM richt zich op het sociaal gedrag, communicatie en fantasie bij autistische mensen. Het heeft betrekking op het ontwikkelen van een theory of mind, met daarbij het eigen denken en voelen en dat van anderen, over hoe anderen zijn, en wat hun intenties (bedoelingen) zijn. Dit ontwikkelt zich op basis van empathie, het zich verplaatsen in een ander. Juist daaraan ontbreekt het autistische mensen. Ook emotieherkenning speelt een rol bij TOM, dat bij autistische kinderen gebrekkig is. Verder hebben ze moeite met zich een beeld te vormen van mentale toestanden.

“De TOM is een vruchtbare theorie gebleken in de ontwikkeling van het begrijpen van het autistische denken, maar is niet in staat verklaringen te bieden voor bijvoorbeeld repetitieve bewegingen of gefascineerd naar ronddraaiende handen te kijken. De Tom is vooral krachtig in het verklaren van het sociale gedrag bij autisme; vele anderen aspecten blijven echte onverklaard.” (Delfos (2008), pag. 120)

Centrale coherentie:

De theorie van de centrale coherentie (CC) past goed bij dit onderzoek omdat het zich richt op de informatieverwerking bij autistische mensen. Een onderdeel waar de CC zich op richt is de moeite met gezichtsherkenning. Baron-Cohen en Hammer (1997) beschrijven in dit boek dat autistische mensen moeite hebben om verschillende aspecten van emotie (gezichtsuitdrukking, beweging, stemgebruik) met elkaar te verbinden. Hierdoor kan sociaal gedrag, ten opzichte van anderen, moeilijk worden aangestuurd.

“Het biedt een verklaring voor het vaak bij autisme bestaande scherpe ‘oog voor detail’, of voor de uitstekende score op de verborgen-figuren-test. Uitgangspunten van de theorie van de centrale coherentie is dat er een disfunctioneren zou bestaan op het niveau van de hersenen in het vormen van een coherent beeld op basis van verschillende details.” (Delfos (2008), pag. 120)

Daarnaast richt de CC zich op het samenvoegen van details toch een betekenisvol geheel. Deze informatieverwerking verloopt bij autistische mensen anders dan bij normale mensen. Ten eerste kan de focus op mensen bij autistische mensen minderen sterk zijn dan bij niet-autistische mensen. Hierdoor zullen ‘mens-onderwerpen’ minder snel verwerkt worden dan ‘voorwerp-onderwerp’. Een tweede verschil is de mate waarin verschillende onderwerpen tegelijk en in een samenhang verwerkt kunnen worden. Autistische mensen zijn sterker in het zich op één onderwerp concentreren en kunnen moeilijker meerdere onderwerpen tegelijk verwerken. Een derde verschil is de behoefte informatie nauwkeurig en zonder fouten te verwerken. Dit vergt meer tijd. Aan de hand van bovenstaande verschillen zal het tempo van verwerking trager kunnen verlopen. Deze informatieverwerking vormt de kern van de centrale coherentie.

Planning en Executive function (EF):

“Mensen met autisme hebben weerstand tegen veranderingen en hebben aan de andere kan moeite hun gedrag te reguleren. Zowel de planning als het controleren van gedrag kan problemen veroorzaken.” (Delfos (2008), pag. 122)

Typische EF's zijn: kunnen wisselen van set van probleemoplossende activiteiten, set vast kunnen houden, geen controleverlies bij verstoringen, kunnen remmen van gedrag, integratie van elementen over tijd en ruimte, planning en werkgeheugen. Veel autistische kunnen veel van deze complexe gedragingen wel uitvoeren, maar wel als zij dit in hun eigen tempo kunnen doen. De EF is geen verklaringsmodel voor autisme, maar een algemeen model voor gedrag. Het gaat om een set van samenhangende verklaringen hoe gedrag gereguleerd en georganiseerd wordt. Het gaat eerder in op het 'hoe' dan het 'waarom'. Uit onderzoek is gebleken dat vele EF's bij autistische mensen een probleem vormen. De weerstand tegen veranderingen, bijvoorbeeld, kan vanuit de theorie van de executieve functies

verklaar worden. De EF vestigt zich op de wijze waarop informatieverwerking bij autistische mensen zou kunnen verlopen, op het 'hoe'. De EF richt zich daarbij meer op de output, terwijl de theorie van de CC meer gericht is op de input.

Bijlage 3

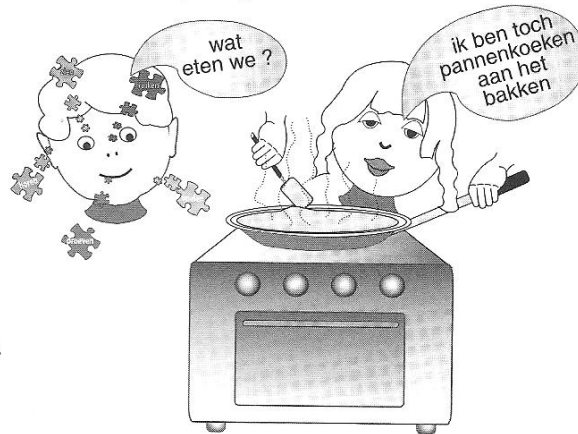
Theorieën en gevolgen (de Bruin, 2009)

gefragmenteerde waarneming en de "gevolgen" voor het denken

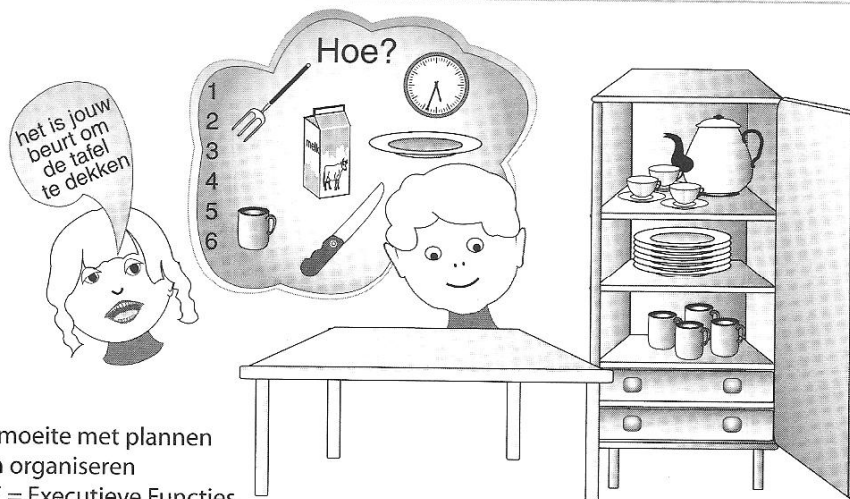
informatie komt binnen
in puzzelstukjes

als gevolg daarvan
heeft hij

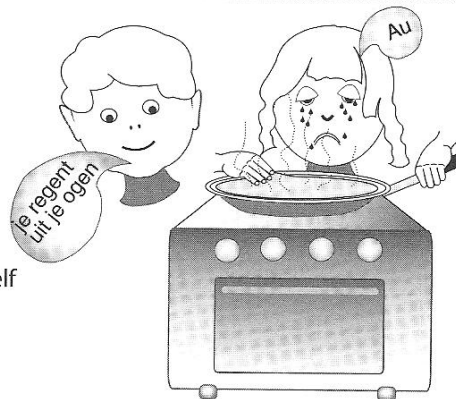
... moeite met het geheel
te overzien en er de juiste
betekenis aan kunnen geven.
CC = Centrale Coherentie



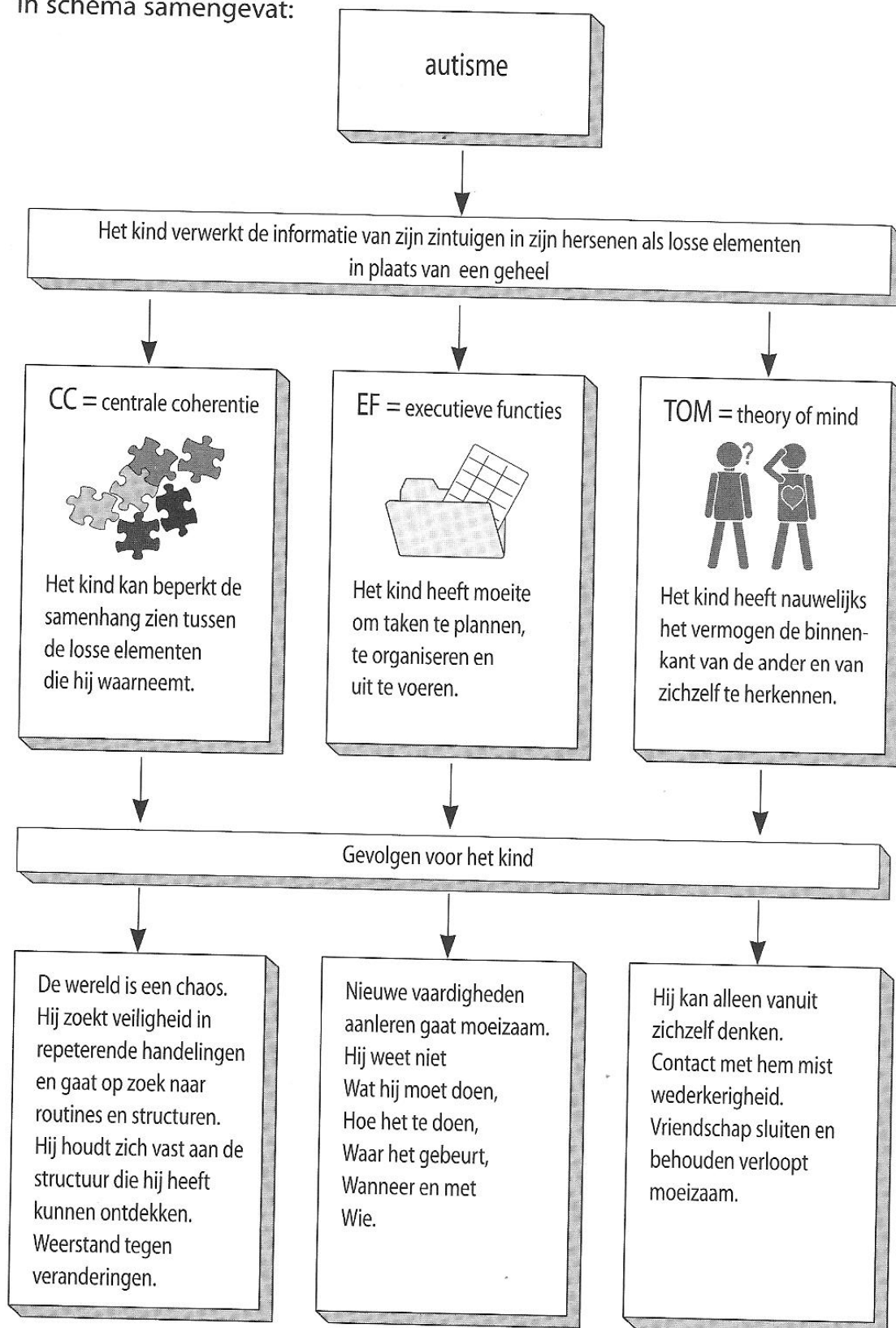
... moeite met plannen
en organiseren
EF = Executieve Functies



... moeite met het begrijpen
van het gedrag en het innerlijk
van zowel de ander als van zichzelf
TOM = Theorie Of Mind.



In schema samengevat:



Bijlage 4

Werkvormen 'geef me de 5'

Hieronder zijn de werkvormen te vinden die in de methodiek 'geef me de 5' aan bod komen. Deze zijn kort samengevat en toegelicht. Voor verdere informatie en voorbeelden is het boek 'geef me de 5' van belang.

1. Mindmappen

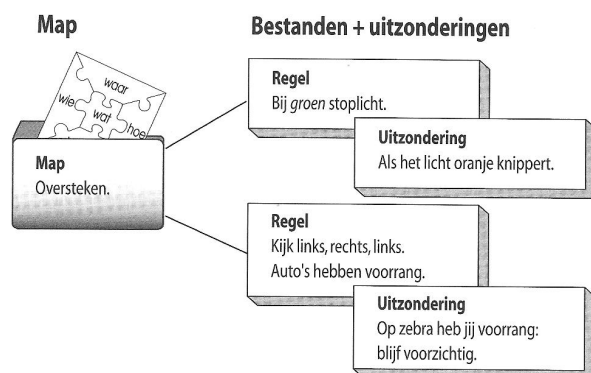
Bij het maken van mindmappen worden regels en afspraken opgeslagen in de hersenen van het kind. Het leert hoe hij zich in bepaalde situaties moet gedragen en hoe hij moet handelen (de Bruin, 2009). Het kind maakt van iedere nieuwe informatie een nieuwe map in zijn hersenen, die hij vervolgens gaat oefenen. De inhoud van de mappen dienen altijd voor 100% te kloppen, anders begrijpt het kind het niet en haakt het af. Wel kunnen er uitzonderingen geplaatst worden in de map, bijv. we eten altijd samen aan tafel, behalve op zaterdag. Wanneer deze map vaak geoefend is zal het kind automatisch doen wat van hem wordt gevraagd. Het nadeel hiervan is dat het kind de ingeoefende informatie ook gaat toepassen wanneer dit ongewenst is. Bijv.

De kinderen gaan tijdens warm weer in de middag buitenspelen. Wanneer ze naar binnen gaan pakt Amber (11) trouw haar boeken en begint te werken. Alle kinderen lachen haar uit. "We gaan naar huis, de school is afgelopen." Maar Amber heeft geleerd: binnenkomen is aan het werk gaan. (de Bruin, 2009, pag. 29).

Ook is het mogelijk om een map te verwijderen. Dit is voor een autistisch kind relatief gemakkelijk. Je kunt bijvoorbeeld een tekening maken en hier een rood kruis doorzetten. Dit wordt niet meer gebruikt. Dit werkt alleen als er ook een nieuwe map wordt aangemaakt, met een gewenste nieuwe regel die betrekking heeft op de oude.

Om kinderen te helpen met mindmappen is het mogelijk om alle informatie (regels, afspraken, routines) op papier te zetten. Dit kan bijvoorbeeld in een klapper geplaatst worden, zodat het kind altijd de gegevens kan opzoeken. Het is dan ook mogelijk om het kind gedachten en gevoelens te laten plaatsen in deze klapper. Op die manier kan het kind dingen letterlijk uit zijn hoofd zetten. Wat het kwijt is, en in de map staat geschreven, zit niet meer in zijn hoofd. Dit zorgt voor rust bij het kind.

Hieronder is een voorbeeld te zien van het maken van mappen.



2. STOP-teken

'Stop' is een doewoord en daarom voor kinderen met autisme een gebod dat zij gehoorzamen, zeker als zij gewend zijn om ermee te werken. Het woord 'stop' laat het kind stoppen met zijn taak, communicatie of denken (de Bruin, 2009). Dit teken kan in de volgende situaties worden toegepast:

- *Bij verkeerde puzzelstukjes.* Het kind blijft maar doorpraten, waardoor de hoofdlijn niet meer duidelijk is voor de ander.
- *Bij niet-gepast gedrag.* Dit heeft betrekking op handelingen (taken), communicatie of denken.
- *Als het kind overstuur is.* Het kind is niet te stuiten als het opgewonden praat en overspoeld wordt door emoties waar hij geen woorden voor heeft. Er is geen touw aan vast te knopen wat hij verteld.
- *Bij gevaar.* Het is van belang direct te handelen. Het kind heeft de tijd nodig om de puzzelstukjes te verwerken.

Het woord 'stop' kun je versterken door dit visueel te maken, door bijvoorbeeld je vlakke hand op te steken en het woord te noemen. Als dit bij het kind bekend is, kan alleen je hand opsteken vaak al genoeg zijn.

3. Takenlijst

Bij het invullen van de takenlijst is een opsomming van afspraken over hoe een situatie voor het kind er voortaan uit gaan zien. Het invullen van deze lijst gaat als volgt:

- *Wat:* Noteer deelhandeling voor deelhandeling. Maak deze deelhandelingen zo groot mogelijk, zodat je weet dat het kind dit zelfstandig kan uitvoeren.
- *Wanneer:* Benoem in de juiste volgorde de (deel)taken en met de tijd die nodig is voor de uitvoering. Probeer de taken zoveel mogelijk elkaar te laten opvolgen (niet ingevulde tijd is 'kliertijd').
- *Hoe:* Weet het kind hoe hij bepaalde deelhandelingen moet uitvoeren? Kent hij de volgorde? Zijn de materialen die het kind nodig heeft aanwezig? Hoe moet hij zich gedragen?
- *Waar:* Is de plaats consequent gekoppeld aan de taak?
- *Wie:* Welke personen zijn betrokken? Wat doet het kind, wat doet de ander?
- Bij het bespreken van de lijst is het belangrijk dat de taken voor het kind gevisualiseerd worden.
- Het is belangrijk dat de maker van de takenlijst zich op details richt. Deze zijn duidelijk voor het kind.

4. Afsprakenschrift

Een afsprakenschrift is een groot schrift waarin je alles vastlegt (in kernwoorden of tekeningen), wat je met het kind bespreekt. Een gesprek sluit je altijd af met een afspraak. Dit schrift is te gebruiken voor kinderen die in staat zijn om dat wat je tekent op papier te kunnen generaliseren naar zichzelf. Tekeningen kunnen ondersteunen wat het kind wil vragen of de volwassene wil uitleggen; zien is begrijpen.

Het doel van een afsprakenlijst is om allerlei problemen letterlijk in beeld te brengen. Het kind mist namelijk inzicht in situaties, doordat het de samenhang niet ziet. Door dit in de afsprakenlijst uit te beelden maak je voor hem een beeld dat houvast geeft (bijv. regels). De afsprakenlijst kan ook toegepast worden om problemen duidelijk te krijgen. Ook dit kan aan de hand van een tekening.

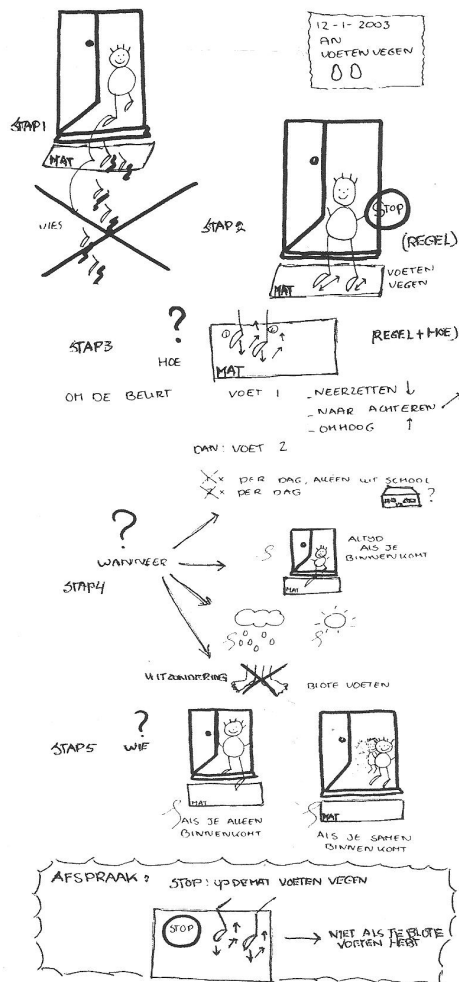
Toepassen van de afsprakenlijst:

- » Teken eerst de feitelijke weergave van de gebeurtenis zoals het kind die benoemt.
- » Ga er steeds vanuit hoe het kind de situatie ziet. Ga daar niet tegenin, want je kunt de volgorde van de puzzelstukjes zoals hij ze in zijn hoofd heeft niet veranderen. Dit is zijn waarheid.
- » Teken het gedrag van het kind.
- » Zet een kruis door dit ongewenste gedrag.
- » Teken daarna het gedrag dat wel gewenst is.
- » Spreek af wanneer hij hiermee begint en hoe lang hij dit moet doen (wanneer)
- » Spreek af waar hij dit moet doen en bij of met wie (het waar en wie)
- » Leg de nieuwe afspraak vast (met een andere kleur)
- » Bekijk samen of hij het begrepen heeft
- » Zoek de uitzonderingen op en schrijf die erbij (dit kan ook later).

Bij het maken van afspraken is het van belang dat er geen gevoelens en gedachten erbij worden betrokken. Het is zo omdat het op het lijstje staat, niet omdat mama of de leerkracht dat graag wilt.

Het zijn afspraken over wat het kind wél moet doen en niet over wat hij niet moet doen. Dit lijkt misschien oneerlijke antwoorden, maar het zijn gewenste 'auti-antwoorden'.

Wanneer er veranderingen zijn in een situatie kan dit ook getekend worden. Je kunt het hier hierdoor voorbereiden op wat gaat komen. Ook om een taak aan te leren kan de afsprakenlijst goed gehanteerd worden. Hieronder is een voorbeeld te zien over het aanleren van voeten vegen.



het Wat, Hoe,
Waar, Wanneer
en Wie
al tekenend in
beeld brengen

Verder kan het afsprakenschrift gebruik worden voor correct taalgebruik, moeilijkheden in sociaal contact en het aanleren om hulp te vragen.

5. Contracten

Deze methodiek is vooral toepasbaar bij oudere kinderen met autisme. Zij zullen niet snel iets voor jou doen, zeker niet als ze hier zelf geen voordeel uit halen.

“Door afspraken zo te bespreken en op te schrijven dat het voordeel oplevert, zowel voor het kind als voor de andere partij, kun je zaken voor elkaar krijgen die eerder onbespreekbaar waren. We creëren dan een win-winsituatie.” (de Bruin, 2009, pag. 152)

Bij een contract opstellen worden de afspraken die gemaakt worden op papier gezet, met een datum, ondertekent door beide partijen (het kind en de ander). De winst van het kind en je eigen winst moeten wel dicht bij elkaar liggen. Een afspraak over eten heeft dus niets te maken met naar bed gaan. (“Jij vindt bloemkool niet lekker, toch eten we dat vandaag. Jij mag zeggen wat we morgen eten.”)

6. Strategiekaarten

Deze werkvorm is goed toe te passen in het onderwijs. Docenten vragen zich vaak af waardoor een kind de stof vaak niet begrijpt, ook niet als het al een aantal keer is uitgelegd. Het blijkt dat autistische kinderen vaak de samenhang niet zien. Daarom is het van belang om de 'puzzel van 5' in te zetten. Zo kun je bijvoorbeeld een strategiekaart maken voor de manier van optellen:

+ = optellen		
2		
2+		
4	of	2 + 2 = 4

Probleem oplossen:

Er zijn ook strategiekaarten om problemen op te lossen. Deze zijn opgebouwd uit drie stappen.

1. Het kind leert zelf een gebeurtenis ordenen op hoofdpunten. De volwassene bespreekt het en neemt het met hem door. Het kind kan een kopie van probleemoplossing 1 invullen.

probleemoplossing 1

? wanneer

? waar

wat is er gebeurd ?

? wie waren erbij

? wat deed de ander

? wat deed ik

2. Het kind leert om na het beschrijven zelf een oplossing te bedenken. Het kind leert hoe je met een probleem om kunt gaan. Deze stap is alleen voor kinderen die zelf in staat zijn om een oplossing te bedenken.

probleemoplossing 2

? wanneer

? waar

wat is er gebeurd ?

? wie waren erbij

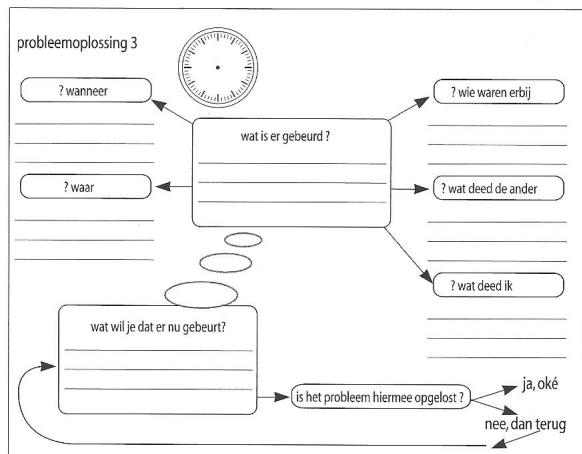
? wat deed de ander

? wat deed ik

wat wil je dat er nu gebeurt?

wat doe ik met dit papier

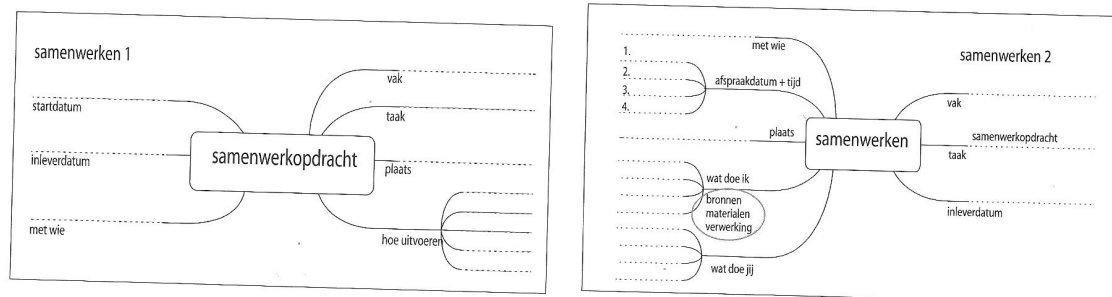
3. Het kind leert dat als een oplossing niet uitvoerbaar is, hij naar een andere oplossing moet zoeken. Deze stap is alleen voor kinderen die in staat zijn deze moeilijke opgave uit te voeren.



Als een kind de strategiekaarten langer uitvoert, dan is het mogelijk dat het steeds een stap omhoog gaat. De vragen zullen steeds meer inslijpen, waardoor het voor het kind steeds gemakkelijker wordt om een van de probleemoplossingen in te vullen.

Samenwerken:

Ook voor het samenwerken is er een strategiekaart. Hierbij is veel organisatie gevraagd, dat voor autistische kinderen vaak moeilijk is. Deze strategiekaart kan hun helpen om het samenwerken te vereenvoudigen. Het is een geheugensteuntje om hoofdzaken en bijzaken te scheiden. Wanneer deze afspraken zwart op wit staan, kan het kind zich hieraan houden.



Ook kunnen er strategiekaarten gemaakt worden voor het aanleren van de tafeltjes, huiswerk maken en boekverslagen maken. Er wordt dan stap voor stap, eventueel dag voor dag, aangegeven wat, wie, waar, wanneer en hoe het kind dit moet aanpakken.

7. Algemene handelingen

Hieronder algemene tips die goed toe te passen zijn in de praktijk.

- » Taken moeten aangeleerd worden, veel herhaling
- » Kies altijd één taak tegelijk om te veranderen. Dit moet in verband worden gebracht met de 'puzzel van 5' (wie, wat, waar, wanneer, hoe).
- » Maak gebruik van visualiseren. Leren via beelden is duidelijker voor het kind dan leren via woorden.
- » Hou altijd toezicht op het kind, ook als hij een taak wel kan uitvoeren. Deze toezicht hoeft niet opvallend te zijn, maar zorg ervoor dat je in de buurt blijft om hem eventueel te kunnen ondersteunen.
- » Maak gebruik van duidelijke communicatie. (Jas ophangen i.p.v. jas opruimen). Autistische kinderen doen namelijk letterlijk wat gezegd wordt.
- » Gebruik van pictogrammen (visualiseren) geeft ondersteuning. Dit kan bijv. door het dagritme in pictogrammen weer te geven.

Bijlage 5

Uitgebreide onderzoeksplanning

- | | |
|---------------------|---|
| 1. Januari 2010: | Vragenlijst aan de leerkrachten over werkhouding en taakgerichtheid bij de autistische leerlingen uit hun klas. |
| 2. Februari 2010: | Observaties bij een drietal autistische leerlingen over hun werkhouding en taakgerichtheid. |
| 3. Maart 2010: | Gesprekken met leerkrachten over uitvoering onderzoek in de uitgekozen klassen. Gesprekken met leerlingen. Wat hebben zij nodig om zelf beterte kunnen werken? |
| 4. April – mei 2010 | <p>Gedurende 6 – 8 weken inzetten van de verschillende technieken van de methodiek 'geef me de 5'</p> <ul style="list-style-type: none">» Visualiseren dagritme aan de hand van een klapkaart» Takenlijst, waarin het dagritme aan de hand van wanneer, wat, hoe, wie en waar uitgebreid beschreven wordt.» Afsprakenkaarten waarop afspraken staan waar de leerling zich aan dient te houden en structuur bieden in de dag (bijv. ik steek mijn vinger op als ik iets wil zeggen).» Stopteken. Bij overmatig negatief gedrag wordt het stopteken ingezet (op een kaartje). De leerling dient te stoppen met het gedrag. De leerkracht gaat kort met de leerling in gesprek. |
| 5. Mei 2010 | <p>Evaluatie met de leerkrachten over het inzetten van 'geef me de 5'.</p> <p>Herhaling observaties over werkhouding en taakgerichtheid bij de drietal leerlingen. Daarnaast zullen gesprekken gevoerd worden met de leerlingen, waarbij ze hun eigen ervaringen met elkaar kunnen delen (nameting).</p> |

Bijlage 6

Voorbeeld vragenlijst voor de leerkrachten

Beste leerkracht.

Vanuit mijn Master SEN gespecialiseerde leerkracht ga ik een onderzoek uitvoeren over de werkhouding en taakgerichtheid bij leerlingen met een autistische stoornis. Om dit te verbeteren bij deze leerlingen zal ik me gaan richten op de methodiek 'geef me de 5', waarin gewerkt wordt met pictogrammen en structuur aan de hand van 5 vragen (Wat? Wanneer? Hoe? Waar? Wie?).

Om te onderzoeken hoe leerkrachten momenteel omgaan met werkhoudingsproblemen bij leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum zal ik starten met het afnemen van een vragenlijst. Daarna zal ik deze leerlingen gaan observeren in de groep en de methodiek 'geef me de 5' gaan hanteren in de groepen, waarna een nameting wordt gedaan. Op deze manier probeer ik leerkrachten handvatten te bieden om de werkhouding en taakgerichtheid bij leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum te verbeteren.

Bij dezen wil ik jullie vragen om deze vragenlijst in te vullen, zodat ik zicht krijg op de huidige situatie. Graag inleveren **vóór vrijdag 15 januari** bij mij of in de klas van Gerlie/Miep.

Alvast bedankt.

Groetjes,
Kim de Kwaadsteniet (SV3)

Naam:

Groep:

De vragenlijst richt zich op de taakgerichtheid en werkhouding van kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

Vraag 1:

Zitten er bij u leerlingen in de klas met een stoornis uit het autistisch spectrum?

Ja

Nee

Momenteel niet, maar wel gehad

(Bij ja, ga door met vraag 2. Anders ga door naar vraag 4)

Vraag 2:

Ervaart u problemen in zijn of haar werkhouding/taakgerichtheid?

Ja

Nee

(Bij nee, ga door met vraag 4)

Vraag 3:

A. Welk gedrag laat het kind hierbij zien?

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

B. In welke situaties komt dit voor?

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

C. Hoe reageert deze leerling in 'onverwachte situaties', gericht op werkhouding en taakgerichtheid.

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

Vraag 4:

Waar loopt u zelf tegen aan als het gaat om het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen?

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

Vraag 5:

Welke materialen/methodieken/werkvormen past u toe om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze kinderen te verbeteren?

.....

.....

.....

.....

Vraag 6:

Hebben deze materialen/methodieken/werkvormen het effect dat u voor ogen heeft?

Ja
Nee

Beschrijf hieronder de reden waarom wel/niet.

.....

.....

.....

.....

Vraag 7:

Wat hebt u als leerkracht zelf nog nodig om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen te kunnen verbeteren?

.....

.....

.....

Vraag 8:

Wilt u meewerken aan het onderzoek, waarbij ik observaties in de klas kom uitvoeren en de methodiek 'geef me de 5' ga hanteren in de groep, bij de leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum?

Ja
Nee

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Bijlage 7

Voorbeeld observatielijst

Naam:

Groep:

Datum observatie:

Stoornis:

- 1 = Nooit
2 = Zelden
3 = Soms
4 = Geregeld
5 = Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming					
Gaat te lang door met toegestane activiteiten					
Maakt fysiek contact met anderen					
Maakt duidelijk hoorbaar geluid					
Praat of roept zonder toestemming					
Draait op zijn stoel					
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.					

Luistert actief, is betrokken					
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen					
Begint meteen, impulsief					
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht					
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden					
Houdt vol, zet door					
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht					
Neemt initiatieven					
Vraagt om materiaal					
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)					
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak					
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden					
Weet wat te doen na opdracht					

Begint meteen met een planmatige aanpak					
Beschikt over voldoende voorkennis					
Structureert					
Reflecteert					
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)					
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze					

Ander gedrag

Bijlage 8

Voorbeeld takenlijst en stopteken

Dag: dag van de week
Datum: datum van de dag

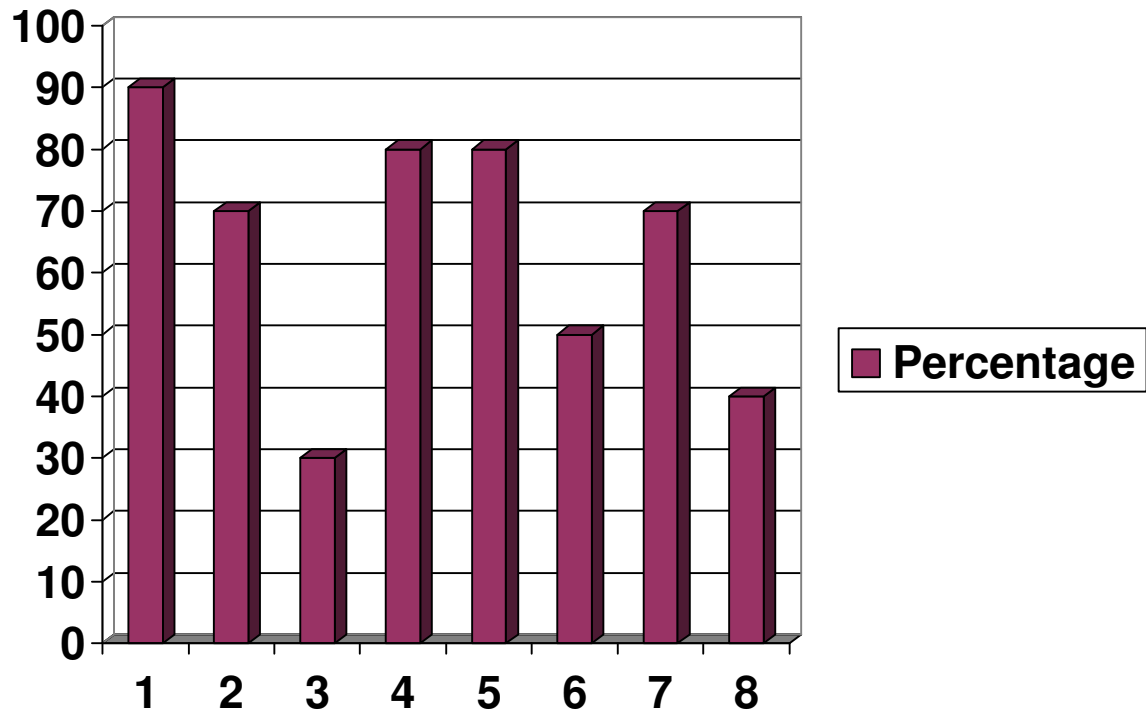
Wanneer	Wat	Hoe	Wie	Waar
Hier wordt de tijd benoemd van de activiteit	Hier wordt de activiteit en de materialen benoemd. Ook de benodigde bladzijdes staan hier vermeld.	Het stappenplan. Hierin wordt stap voor stap vermeld wat de leerlingen moeten doen.	Bij wie kunnen de leerlingen terecht wanneer ze hulp nodig hebben.	Waar wordt de activiteit uitgevoerd.



Bijlage 9

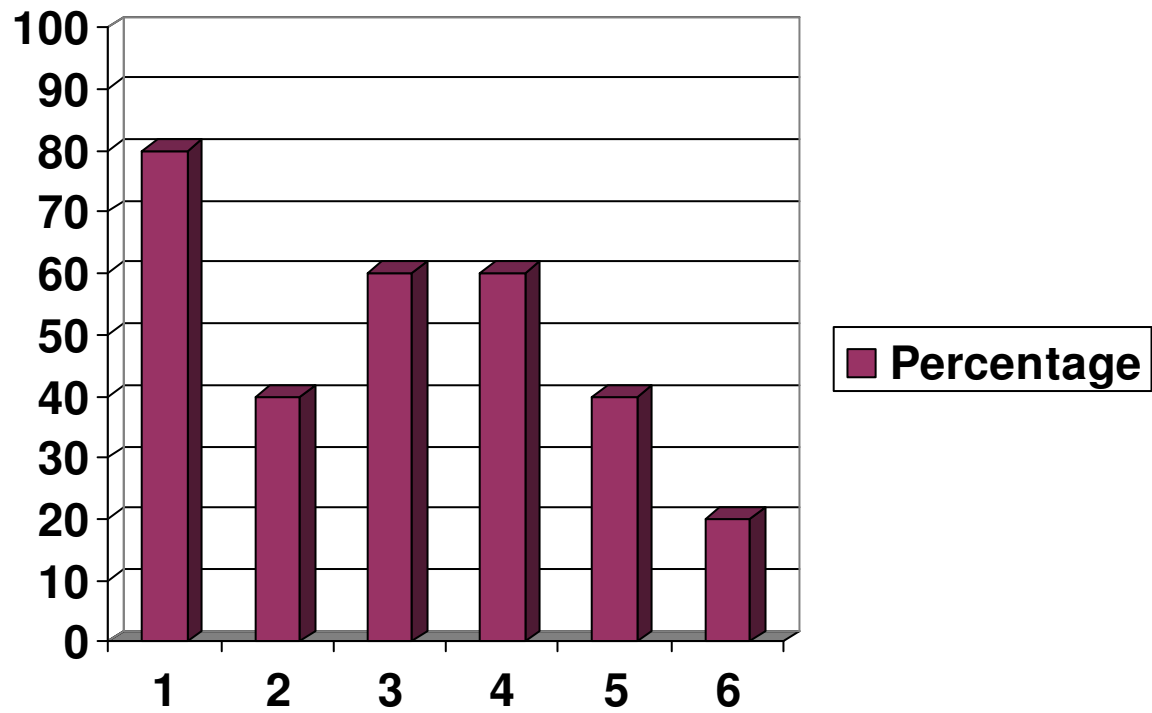
Gedrag van autistische leerlingen in de klas.

Gestructureerde situaties:



1. Snel afgeleid
2. Druk gedrag (wiebelen, wriemelen enz.)
3. Slordigheid
4. Veel aansturing nodig
5. Niet weten wat te doen, waar te beginnen
6. Dromen
7. Om zich heen kijken
8. Bemoeien met andere kinderen

Onverwachte situaties:



1. Druk/onrustig/wild gedrag
2. Schrik, weet niet meer wat te doen
3. Moeite met aanpassen
4. Rare geluiden maken
5. Uitvluchten zoeken
6. Laat geen ander gedrag zien

Bijlage 10

Ingevulde vragenlijsten.

Hieronder zijn een drietal willekeurige vragenlijsten te vinden die de leerkrachten hebben ingevuld. Wegens privacy zijn de namen van de leerkrachten weggelaten.

De vragenlijst richt zich op de taakgerichtheid en werkhouding van kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

Vraag 1:

Zitten er bij u leerlingen in de klas met een stoornis uit het autistisch spectrum?

☒ Ja

☐ Nee

☐ Momenteel niet, maar wel gehad

(Bij ja, ga door met vraag 2. Anders ga door naar vraag 4)

Vraag 2:

Eervaart u problemen in zijn of haar werkhouding/taakgerichtheid?

☒ Ja

☐ Nee

(Bij nee, ga door met vraag 4)

Vraag 3:

A. Welk gedrag laat het kind hierbij zien?

Dwaalt af, blijft focussen op één probleem...
en gaat dan niet verder...
Heeft extremen...

B. In welke situaties komt dit voor?

Gebonden en vrije situaties...

C. Hoe reageert deze leerling in 'onverwachte situaties', gericht op werkhouding en taakgerichtheid.

Schrik en volgt vervolgens weer de les/instructie...

Vraag 4:

Waar loopt u zelf tegen aan als het gaat om het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen?

Dit eigenlijk niet lukt! Leerling blijft de-
zelfde gedragingen vertonen!

Vraag 5:

Welke materialen/methodieken/werkvormen past u toe om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze kinderen te verbeteren?

Structuur en rust bieden in de groep is
voor deze leerlingen erg belangrijk!
(Evt. pictogrammen gebruiken.)

Vraag 6:

Hebben deze materialen/methodieken/werkvormen het effect dat u voor ogen heeft?

☒ Ja

☐ Nee

Beschrijf hieronder de reden waarom wel/niet.

Hierdoor is de voorwaarde om deel te kunnen
nemen aan de lessen bereikt.
Zo is het mogelijk voor deze leerlingen om,
op hun manier, de lessen te volgen.

Vraag 7:

Wat hebt u als leerkracht zelf nog nodig om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen te kunnen verbeteren?

niets

De vragenlijst richt zich op de taakgerichtheid en werkhouding van kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

Vraag 1:

Zitten er bij u leerlingen in de klas met een stoornis uit het autistisch spectrum?

- ☒ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Momenteel niet, maar wel gehad

(Bij ja, ga door met vraag 2. Anders ga door naar vraag 4)

Vraag 2:

Ervaart u problemen in zijn of haar werkhouding/taakgerichtheid?

- ☒ Ja
- ☐ Nee

(Bij nee, ga door met vraag 4)

Vraag 3:

A. Welk gedrag laat het kind hierbij zien?

Snel afgeleid, slordig.

B. In welke situaties komt dit voor?

Situaties waarin zelfstandig gewerkt moet worden, vrije situaties zoals handenarbeid of gym.

C. Hoe reageert deze leerling in 'onverwachte situaties', gericht op werkhouding en taakgerichtheid.

Druk gaat hij vertonen en geluiden maken. Als er nieuwe platen komen wordt hij erg onrustig lyvorbeld.

Vraag 4:

Waar loopt u zelf tegen aan als het gaat om het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen?

Er zit zo weinig vooruitgang in, je moet er bij blijven. Na de vakantie merk ik altijd achteruitgang.

Vraag 5:

Welke materialen/methodieken/werkvormen past u toe om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze kinderen te verbeteren?

"beertjes methode", de planning wordt gevisualiseerd. Verder gebruik ik veel pictogrammen.

Vraag 6:

Hebben deze materialen/methodieken/werkvormen het effect dat u voor ogen heeft?

☒ Ja

☐ Nee

Beschrijf hieronder de reden waarom wel/niet.

Ze bieden de leerling structuur en regelmaat. Zonder deze materialen zou het nog veel moeilijker zijn voor hem om zijn werk af te krijgen.

Vraag 7:

Wat hebt u als leerkracht zelf nog nodig om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen te kunnen verbeteren?

Ik zou het fijn vinden om hem meer tijd te kunnen geven voor begeleiding. Dan werkt hij namelijk wel goed aan.

De vragenlijst richt zich op de taakgerichtheid en werkhouding van kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum.

Vraag 1:

Zitten er bij u leerlingen in de klas met een stoornis uit het autistisch spectrum?

- ☒ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Momenteel niet, maar wel gehad

(Bij ja, ga door met vraag 2. Anders ga door naar vraag 4)

Vraag 2:

Ervaat u problemen in zijn of haar werkhouding/taakgerichtheid?

- ☒ Ja
- ☐ Nee

(Bij nee, ga door met vraag 4)

Vraag 3:

A. Welk gedrag laat het kind hierbij zien?

Niet zelfstandig aan het werk blijven
De lln heeft steeds aansturing v/d lkr nodig

B. In welke situaties komt dit voor?

Verschillend. Bij opdrachten die hij leuk vindt gaat het makkelijk dan wanneer hij opdrachten moet maken die moeilijk voor hem zijn

C. Hoe reageert deze leerling in 'onverwachte situaties', gericht op werkhouding en taakgerichtheid.

Proberen dit zoveel mogelijk voor te structureren, opbouw dit niet dan vindt hij het heel moeilijk om zich aan te passen

Vraag 4:

Waar loopt u zelf tegen aan als het gaat om het bevorderen van de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen?

De onvoorspelbaarheid van de kinderen
en hoe hiermee om te gaan!

Vraag 5:

Welke materialen/methodieken/werkvormen past u toe om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze kinderen te verbeteren?

Beertjes-methode

Vraag 6:

Hebben deze materialen/methodieken/werkvormen het effect dat u voor ogen heeft?

- ☒ Ja
☐ Nee

Beschrijf hieronder de reden waarom ~~wel~~ niet.

Structuur: daar draait het om,
maar onverwachte stemmingswisselingen
zijn moeilijk te structureren.

Vraag 7:

Wat hebt u als leerkracht zelf nog nodig om de werkhouding en taakgerichtheid bij deze leerlingen te kunnen verbeteren?

✓

Bijlage 11

Observatielijsten & Analyse (voormeting)

1. Observatielijsten:

Naam:	C.C. (leerling 1)
Groep:	BB4
Invuldatum:	10 febr. 2010
Stoornis:	Klassiek autisme

- 1 = Nooit
2 = Zelden
3 = Soms
4 = Geregeld
5 = Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming					X
Gaat te lang door met toegestane activiteiten				X	
Maakt fysiek contact met anderen			X		
Maakt duidelijk hoorbaar geluid			X		
Praat of roept zonder toestemming.					X Steekt geen vinger op, maar roept
Draait op zijn stoel					X

Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.		X			
Luistert actief, is betrokken					X
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen				X	
Begint meteen, impulsief		X			
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht		X			
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden		X			
Houdt vol, zet door		X			
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht					X
Neemt initiatieven			X		
Vraagt om materiaal		X			
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)			X Soms wel, soms niet. Ligt aan interesse.		
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak					X
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden					X
Weet wat te doen na opdracht			X		

Begint meteen met een planmatige aanpak	X				
Beschikt over voldoende voorkennis				X	
Structureert		X			
Reflecteert		X			
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)		X			
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze		X			

Ander gedrag:

- » Aanhankelijk, claimt aandacht
- » Beïnvloedbaar door anderen.
- » Hyperactief, beweegt veel op zijn stoel
- » Vertoont zelfbepalend gedrag, ook tijdens werken
- » Moeite met het functioneren binnen een groepje
- » Roept impulsief door de klas, zonder zijn vinger op te steken.
- » Hij kan zich laten afleiden door prikkels om hem heen, hij richt zich dan op de prikkel.
- » Kijkt veel om zich heen
- » Gemotiveerd als het hem interesseert.
- » Heeft oog voor details
- » Wil alles regelen voor anderen.
- » Doet dingen impulsief, reageert impulsief.
- » Dwaalt af tijdens het werk.
- » Zeer korte spanningsboog
- » Vaker activeren om aan het werk te gaan.
- » Houdt alles en iedereen in de gaten, daardoor niet taakgericht op eigen werk.
- » Maakt veel corrigerende opmerkingen over anderen/klikken.
- » Externe prikkels zijn sterker dan zijn intrinsieke motivatie.

Naam: F.A (leerling 2)
 Groep: SV3
 Invuldatum: 10 febr. 2010
 Stoornis: PDD-NOS

1 = Nooit
 2 = Zelden
 3 = Soms
 4 = Geregeld
 5 = Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming	x				
Gaat te lang door met toegestane activiteiten			x		
Maakt fysiek contact met anderen	x				
Maakt duidelijk hoorbaar geluid	x				
Praat of roept zonder toestemming	x				
Draait op zijn stoel	x				
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.				x	
Luistert actief, is betrokken		x			
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen				x	

Begint meteen, impulsief		X			
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht				X	
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden			X Alleen bij activiteiten die hem interesseren		
Houdt vol, zet door				X	
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	X				
Neemt initiatieven		X			
Vraagt om materiaal	X				
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)		X			
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak		X			
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden				X	
Weet wat te doen na opdracht			X		
Begint meteen met een planmatige aanpak			X		
Beschikt over voldoende voorkennis			X Vooral bij zaakvakken		

Structureert		X			
Reflecteert	X				
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)		X			
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze				X	

Ander gedrag

- » Stil en teruggetrokken
- » Maakt moeilijk contact, ook tijdens samenwerken.
- » Spreekt andere leerlingen zelden aan
- » Is gevoelig voor prikkels.
- » Niet actief tijdens instructie
- » Interesse ligt bij geschiedenis
- » Weinig inbreng met samenwerken, weet niet wat hij moet doen.
- » Beïnvloedbaar

Naam: J.M. (leerling 3)
 Groep: SV3
 Invuldatum: 10 febr. 2010
 Stoornis: Klassiek autisme

1 = Nooit
 2 = Zelden
 3 = Soms
 4 = Geregeld
 5 = Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming				X	
Gaat te lang door met toegestane activiteiten				X	
Maakt fysiek contact met anderen				X	
Maakt duidelijk hoorbaar geluid					X
Praat of roept zonder toestemming					X
Draait op zijn stoel					X
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.			X Alleen bij activiteiten die hem interesseren.		
Luistert actief, is betrokken		X			

Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen			X Als het hem interesseert.		
Begint meteen, impulsief					X
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht			X Alleen als het hem interesseert.		
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden		X			
Houdt vol, zet door					X
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	X				
Neemt initiatieven				X	
Vraagt om materiaal			X		
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)			X	.	
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak				X	
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden				X	
Weet wat te doen na opdracht			X		

Begint meteen met een planmatige aanpak				X (alleen bij opdrachten die hij goed begrijpen en goed kent)	
Beschikt over voldoende voorkennis				X	
Structureert		X		.	
Reflecteert	X				
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)			X		
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze			X		

Ander gedrag

- » Overactief gedrag (wiebelen, friemelen enz.)
- » Lage concentratie, erg gevoelig voor prikkels
- » Kan zich moeilijk inleven in de gevoelens van anderen, ook tijdens werken
- » Is erg beïnvloedbaar door andere leerlingen
- » Roept impulsief door de klas
- » Moeite met samenwerken, erg druk, maar wel actief. Kan hierbij geen rekening houden met anderen en werkt door, sneller dan de rest.
- » Bij onduidelijkheid over verwachtingen is hij erg druk en storend.
- » Is alleen taakgericht bij vakken als spelling en zaakvakken (hier ligt zijn interesse)
- » Geobsedeerd voor oorlog, joden, Duitsland
- » Kan helemaal afwezig zijn van de wereld als hij aan het lezen is.
- » Kan doordraven in zijn gedrag, is dan moeilijk te remmen

2. Analyse observatielijsten:

1	=	Nooit
2	=	Zelden
3	=	Soms
4	=	Geregeld
5	=	Vaak

Aspect	Leerling 1 C.C	Leerling 2 F.A	Leerling 3 J.M	Totaal (maximaal 15) + Uitleg
Van de plaats zonder toestemming	5	1	4	10 Leerlingen 1 en 3 lopen vaak door de klas zonder toestemming (paar keer per dag).
Gaat te lang door met toegestane activiteiten	4	3	4	11 Leerlingen 1 en 3 werken geregeld door, terwijl de leerkracht heeft afgesloten
Maakt fysiek contact met anderen	3	1	4	8
Maakt duidelijk hoorbaar geluid	3	1	5	9 Leerling 3 maakt vaak 'rare' geluiden door de klas, vooral bij onverwachte situaties.
Praat of roept zonder toestemming.	5	1	5	11 Leerlingen 1 en 3 roepen vaak impulsief door de klas, hebben moeite met uitgestelde aandacht. Leerling 1 zegt nooit iets in de klas (stil en teruggetrokken).
Draait op zijn stoel	5	1	5	11 Leerling 1 en 3 bewegen veel op hun stoel en laten druk gedrag zien. Leerling 2 is juist erg rustig en teruggetrokken.
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.	2	4	3	9 Concentratie is vooral hoog bij activiteiten die hen interesseren, bij de rest is de concentratie matig.
Luistert actief, is betrokken	5	2	2	11 Deze leerlingen zijn over het algemeen betrokken. Alleen leerling 2 bij activiteiten die hem interesseren. Andere leerlingen doen goed mee tijdens de instructie.
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen	4	4	3	11 Vooral gemotiveerd bij activiteiten/onderwerpen die hen aanspreken.
Begint meteen, impulsief	2	2	5	9

Taakgericht, houdt zich aan de opdracht	2	4	3	9 Leerlinge 2 is taakgericht, leerling 3 alleen bij activiteiten die hem aanspreken.
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden	2	4	2	8 Concentratie is bij leerling 1 en 3 laag (drukke leerlingen).
Houdt vol, zet door	2	4	5	11 Leerling 2 en 3 zijn doorzetters, leerling 1 vraagt snel om bevestiging en duidelijkheid.
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	5	1	1	7 Stellen weinig vragen, gaan door totdat ze het echt niet meer weten. Leerling 1 stelt vragen om nog meer duidelijk en zekerheid te krijgen.
Neemt initiatieven	3	2	4	9 Deze leerlingen nemen redelijk initiatieven, vooral leerling 3.
Vraagt om materiaal	2	1	3	6 Blijven vaak ploeteren totdat ze het niet meer weten, vragen dan pas om materiaal of worden boos of druk.
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	3	2	3	8
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak	5	2	4	11 Bezig met andere dingen (tekenen, wriemelen, om zich heen kijken enz.)
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden	5	4	4	13 Zijn om zich heen aan het kijken, dwalen af in gedachte.
Weet wat te doen na opdracht	3	3	3	9 Alleen bij visualiseren (bijv. op het bord benoemen wat te doen na de opdracht).
Beginnt meteen met een planmatige aanpak	1	3	4	8
Beschikt over voldoende voorkennis	4	3	4	11 Cognitieve bij deze leerlingen ligt redelijk hoog.
Structureert	2	2	2	6 Structureren van te voren weinig, maar gaan gelijk aan de slag.
Reflecteert	2	1	1	4 Weinig vermogen tot zelfreflectie, kijken naar eigen handelen.

Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)	2	2	3	7
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze.	2	4	3	9

Ander gedrag leerling 1:

- » Aanhankelijk, claimt aandacht
- » Beïnvloedbaar door anderen.
- » Hyperactief, beweegt veel op zijn stoel
- » Vertoont zelfbepalend gedrag, ook tijdens werken
- » Moeite met het functioneren binnen een groepje
- » Roept impulsief door de klas, zonder zijn vinger op te steken.
- » Hij kan zich laten afleiden door prikkels om hem heen, hij richt zich dan op de prikkel.
- » Kijkt veel om zich heen
- » Gemotiveerd als het hem interesseert.
- » Heeft oog voor details
- » Wil alles regelen voor anderen.
- » Doet dingen impulsief, reageert impulsief.
- » Dwaalt af tijdens het werk.
- » Zeer korte spanningsboog
- » Vaker activeren om aan het werk te gaan.
- » Houdt alles en iedereen in de gaten, daardoor niet taakgericht op eigen werk.
- » Maakt veel corrigerende opmerkingen over anderen/klikken.
- » Externe prikkels zijn sterker dan zijn intrinsieke motivatie.

Ander gedrag leerling 2:

- » Stil en teruggetrokken
- » Maakt moeilijk contact, ook tijdens samenwerken.
- » Spreekt andere leerlingen zelden aan
- » Is gevoelig voor prikkels.
- » Niet actief tijdens instructie
- » Interesse ligt bij geschiedenis
- » Weinig inbreng met samenwerken, weet niet wat hij moet doen.
- » Beïnvloedbaar

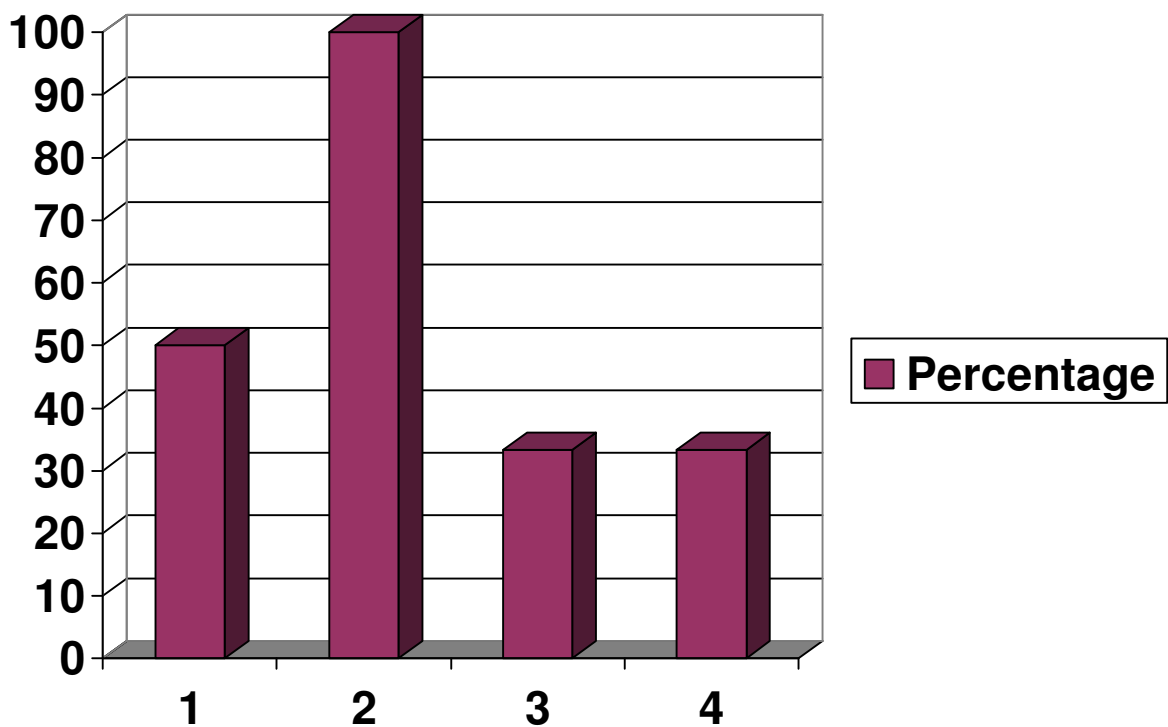
Ander gedrag leerling 3:

- » Overactief gedrag (wiebelen, friemelen enz.)
- » Lage concentratie, erg gevoelig voor prikkels
- » Kan zich moeilijk inleven in de gevoelens van anderen, ook tijdens werken
- » Is erg beïnvloedbaar door andere leerlingen
- » Roept impulsief door de klas
- » Moeite met samenwerken, erg druk, maar wel actief. Kan hierbij geen rekening houden met anderen en werkt door, sneller dan de rest.
- » Bij onduidelijkheid over verwachtingen is hij erg druk en storend.
- » Is alleen taakgericht bij vakken als spelling en zaakvakken (hier ligt zijn interesse)
- » Geobsedeerd voor oorlog, joden, Duitsland
- » Kan helemaal afwezig zijn van de wereld als hij aan het lezen is.
- » Kan doordraven in zijn gedrag, is dan moeilijk te remmen

Bijlage 12

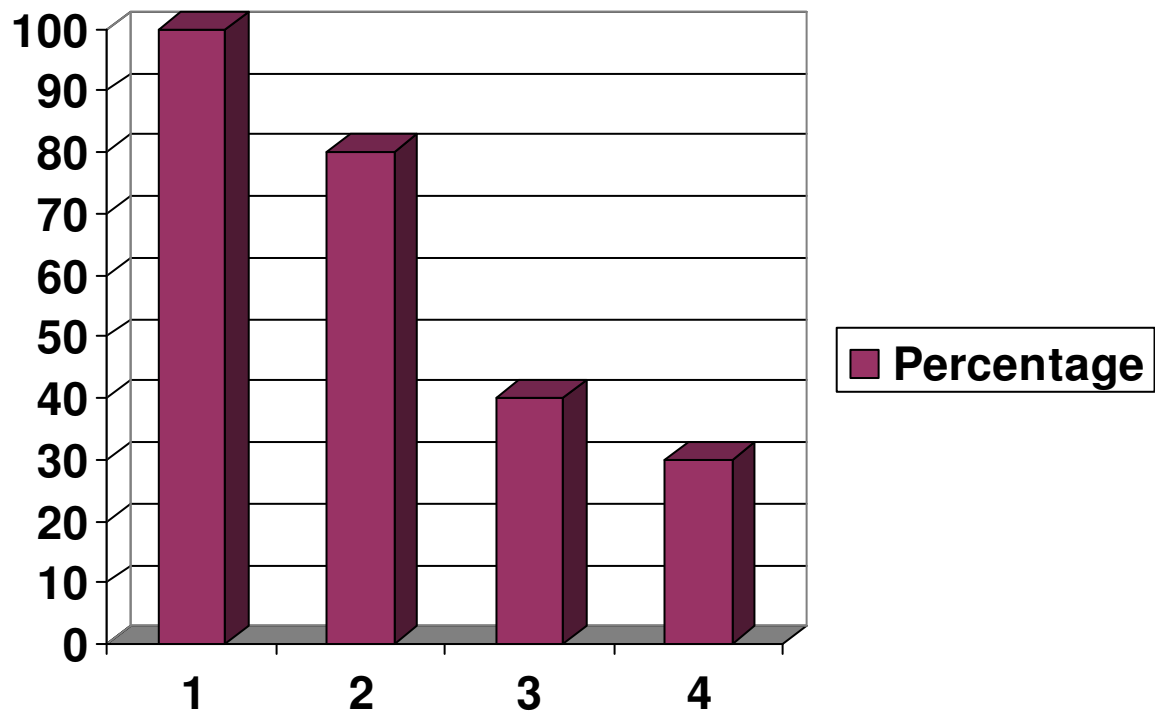
Gehanteerde methodieken/materialen/werkvormen.

In totaal zijn 10 vragenlijsten teruggekomen. In de onderstaande grafiek is terug te vinden welke methodieken/materialen/werkvormen de leerkrachten hebben gehanteerd om de taakgerichtheid en werkhouding van autistische leerlingen te verbeteren. Daarbij geven alle leerkrachten aan dat deze effectief zijn. Op de volgende pagina wordt de effectiviteit van de methodieken in een tabel weergegeven.



- 1 Beertjes van Meichenbaum
- 2 Visualiseren dagritme
- 3 Vooraf voorbereiden
- 4 Extra controle bij werk

Effectiviteit van de methodieken/materialen/werkvormen.



- 1 Bieden van structuur/duidelijkheid
- 2 Bieden van regelmaat/voorspelbaarheid
- 3 Afkrijgen van het werk
- 4 Letten beter op

Bijlage 13

Takenlijsten

Dag: Woensdag
Datum: 28 april 2010

Wanneer	Wat	Hoe	Wie	Waar
8.45 – 9.30	<u>Spelling</u> Blokboek ontleden Blz. 1 t/m 3	1. Ik pak mijn spellingsboek op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 4. Als ik klaar ben ga ik lezen. 5. Ik lever mijn spellingsboek in bij juffrouw M.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
9.30 – 10.20	<u>Begrijpend lezen</u> Nieuwsbegrip tekst: Olieramp heeft grote gevolgen.	1. Ik pak de tekst op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de tekst mee. 4. Ik maak de opdrachten samen met mijn groepje. 5. Ik kijk de opdrachten met de hele klas na. 6. Ik ruim mijn spullen op.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
10.20 – 10.30	<u>Eten</u>	Ik ga eten en drinken. Ik blijf rustig op mijn plaats zitten.		In de klas
10.30 – 10.45	<u>Pauze</u>	Ik ga buiten spelen met mijn vrienden. Als ik een probleem heb ga ik naar de juffrouw/meneer die buiten loopt.		Op de speelplaats
10.45 – 11.35	<u>Rekenen</u> Wisboek blz. Werkboek blz. 2 Variaboek blz.	1. Ik pak mijn etui en ga naar mijn rekengroep. 2. Ik wacht op de gang totdat ik naar binnen mag. 3. Ik pak mijn rekenspullen. 4. Ik luister naar juffrouw M. 5. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 6. Ik lever mijn rekenwerk in. 7. Bij de bel ruim ik alles op en ga terug naar mijn eigen klas.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de rekengroep
11.35 – 12.00	<u>Taaltijd</u> Blz. 137 Opdracht d – e – f	1. Ik pak mijn taalboek en taalschrift op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 4. Als ik klaar ben ga ik lezen. 5. Ik lever mijn taalschrift in bij juffrouw M. 6. Ik ruim mijn taalboek op in mijn la.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas

12.00 – 12.45	<u>Kennisgebieden</u> Blauwe planeet: Hoofdstuk Les 3 Blz. Werkboek blz. 28 t/m 31	1. Ik pak mijn werkboek op tafel. 2. Ik pak de goede bladzijde van het leerboek voor me. 3. Ik luister naar juffrouw M. 4. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 5. Als ik klaar ben ga ik lezen. 6. Ik kijk de opdrachten met de klas na. 7. Ik leg mijn leerboek op de hoek van de tafel. 8. Ik stop mijn werkboek in mijn la.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
		Ik zet mijn stoel op tafel, ik doe mijn jas aan en ik ga naar huis.		In de klas en op de gang.

Takenlijst

Dag: Woensdag
Datum: 19 mei 2010

Wanneer	Wat	Hoe	Wie	Waar
8.45 – 9.30	<u>Spelling</u> Toets ontleden Werkboek nakijken	1. Ik pak mijn spellingsboek op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 4. Als ik klaar ben ga ik lezen. 5. Ik lever mijn spellingsboek in bij juffrouw M.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
9.30 – 10.20	<u>Begrijpend lezen</u> Nieuwsbegrip	1. Ik pak de tekst op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de tekst mee. 4. Ik maak de opdrachten 5. We bespreken de opdrachten. 6. Ik ruim mijn spullen op.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
10.20 – 10.30	<u>Eten</u>	Ik ga eten en drinken. Ik blijf rustig op mijn plaats zitten.		In de klas
10.30 – 10.45	<u>Pauze</u>	Ik ga buiten spelen met mijn vrienden. Als ik een probleem heb ga ik naar de juffrouw/meneer die buiten loopt.		Op de speelplaats
10.45 – 11.35	<u>Rekenen</u> Wisboek blz. 4 + 5 Werkboek blz. 6 Variaboek blz.	1. Ik pak mijn rekenspullen. 2. Ik luister naar juffrouw M. 3. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 4. Ik lever mijn rekenwerk in. 5. Als ik klaar ben werk ik in mijn variaboek 6. Bij de bel ruim ik alles op.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de rekengroep
11.35 – 12.45	<u>handvaardigheid</u>	Ik luister naar juffrouw M.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw M.	In de klas
		Ik zet mijn stoel op tafel, ik doe mijn jas aan en ik ga naar huis.		In de klas en op de gang.

Takenlijst

Dag: Donderdag
Datum: 20 mei 2010

Wanneer	Wat	Hoe	Wie	Waar
8.45 – 9.30	<u>Begrijpend lezen</u> Kidsweek junior	1. Ik pak mijn klapper op tafel. 2. De taken worden verdeeld. 3. Ik lees de opdrachten. 4. Ik maak de opdrachten samen met mijn groepje. 5. Ik schrijf in de klapper hoe het is gegaan. 6. Ik ruim mijn spullen op. 7. Ik ga lezen uit mijn eigen leesboek.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	In de klas
9.30 – 10.20	<u>Technisch lezen</u> Leerboek blz. 41 + 42 Spel met de bom.	1. Ik pak mijn boek op tafel. 2. Ik kijk op het bord. 3. Ik lees de bladzijden 4. Ik ga lezen uit mijn eigen leesboek. 5. Ik lees mee met juffrouw G. 6. Ik ruim mijn spullen op.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	In de klas
10.20 – 10.30	<u>Eten</u>	Ik ga eten en drinken. Ik blijf rustig op mijn plaats zitten.		In de klas
10.30 – 10.45	<u>Pauze</u>	Ik ga buiten spelen met mijn vrienden. Als ik een probleem heb ga ik naar de juffrouw/meneer die buiten loopt.		Op de speelplaats
10.45 – 11.35	<u>Rekenen</u> Wisboek blz. 6 Werkboek blz. 7 + 8 Variaboek blz.	1. Ik pak mijn etui en ga naar mijn rekengroep. 2. Ik wacht op de gang totdat ik naar binnen mag. 3. Ik pak mijn rekenspullen. 4. Ik luister naar juffrouw G. 5. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 6. Ik lever mijn rekenwerk in. 7. Bij de bel ruim ik alles op en ga terug naar mijn eigen klas.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	In de rekengroep
11.35 – 12.00	<u>Kennisgebieden</u> Blauwe planeet Herhalen les 1 t/m 3	1. Ik krijg het leerboek 2. Ik luister naar juffrouw G. 3. Ik ruim alles op.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	In de klas

12.00 – 12.15	<u>Eten</u>	Ik ga eten en drinken. Ik blijf rustig op mijn plaats zitten.		In de klas
12.15 – 12.45	<u>Buiten spelen</u>	Ik ga buiten spelen met mijn vrienden. Als ik een probleem heb ga ik naar de juffrouw/meneer die buiten loopt.		Op de speelplaats
12.45 – 13.45	<u>Taaltijd</u> Blz. 138 Opdracht 1 + 2	1. Ik pak mijn taalboek en taalschrift op tafel. 2. Ik luister naar juffrouw G. 3. Ik lees de opdrachten en maak de opdrachten. 4. Als ik klaar ben ga ik lezen. 5. Ik lever mijn taalschrift in bij juffrouw G. 6. Ik ruim mijn taalboek op in mijn la.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	
13.45 – 14.15	<u>TV kijken</u>	Ik draai mijn stoel naar de televisie. Ik ben stil en blijft rustig op mijn plaats zitten.		In de klas
14.15 – 15.00	<u>Tekenen</u>	1. Ik pak mijn etui tekenboek op tafel 2. Ik luister naar de opdracht. 3. Ik ga aan het werk. 4. Ik mag zachtjes praten met mijn groepje. 5. Ik blijf op mijn plaats zitten. 6. Ik ruim mijn tekenboek en etui op in mijn la.	Als ik een vraag heb steek ik mijn vinger op en wacht op juffrouw G.	
		Ik zet mijn stoel op tafel, ik doe mijn jas aan en ik ga naar huis.		In de klas en op de gang.

Bijlage 14

Observatielijsten & Analyse (nameting)

1. Observatielijsten

Naam:	C.C. (leerling 1)	x = februari 2010
Groep:	BB4	x = mei 2010
Invuldatum:	10 febr. 2010 & 28 mei 2010	
Stoornis:	Klassiek autisme	

- 1 = Nooit
 2 = Zelden
 3 = Soms
 4 = Geregeld
 5 = Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming			x		x
Gaat te lang door met toegestane activiteiten			x Tijd wordt vermeld.	x	
Maakt fysiek contact met anderen			x x		
Maakt duidelijk hoorbaar geluid			x x		
Praat of roept zonder toestemming.					x x Steekt geen vinger op, maar roept
Draait op zijn stoel					x x

Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.		X	X Hij weet wat hij moet doen, blijft gevoelig voor prikkels		
Luistert actief, is betrokken					X X
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen				X X	
Begint meteen, impulsief		X X Kijkt op takenlijst.			
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht		X		X	
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden		X	X Ligt aan vak en activiteit		
Houdt vol, zet door		X X			
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht			X		X
Neemt initiatieven			X X		
Vraagt om materiaal		X X			
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)			X Soms wel, soms niet. Ligt aan interesse.	X Weet wanneer instructie wordt gegeven.	
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak					X X Wiebelen, friemelen enz.
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden					X X

Weet wat te doen na opdracht			X	X	
Begint meteen met een planmatige aanpak	X		X Ziet stappen in takenlijst.		
Beschikt over voldoende voorkennis				X X	
Structureert		X	X Kijkt op takenlijst		
Reflecteert		X X			
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)		X X Alleen wanneer dit staat vermeld.			
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze		X X			

Ander gedrag 10 febr. 2010

- » Aanhankelijk, claimt aandacht
- » Beïnvloedbaar door anderen.
- » Hyperactief, beweegt veel op zijn stoel
- » Vertoont zelfbepalend gedrag, ook tijdens werken
- » Moeite met het functioneren binnen een groepje
- » Roept impulsief door de klas, zonder zijn vinger op te steken.
- » Hij kan zich laten afleiden door prikkels om hem heen, hij richt zich dan op de prikkel.
- » Kijkt veel om zich heen
- » Gemotiveerd als het hem interesseert.
- » Heeft oog voor details
- » Wil alles regelen voor anderen.
- » Doet dingen impulsief, reageert impulsief.
- » Dwaalt af tijdens het werk.
- » Zeer korte spanningsboog
- » Vaker activeren om aan het werk te gaan.
- » Houdt alles en iedereen in de gaten, daardoor niet taakgericht op eigen werk.
- » Maakt veel corrigerende opmerkingen over anderen/klikken.
- » Externe prikkels zijn sterker dan zijn intrinsieke motivatie.

Ander gedrag 28 mei 2010

- » Aanhankelijk, claimt aandacht
- » Beïnvloedbaar door anderen.
- » Hyperactief, beweegt veel op zijn stoel
- » Zelfbepalend gedrag is iets minder geworden, hij heeft nu houvast aan de takenlijst.

- » Moeite met het functioneren binnen een groepje.
- » Roept impulsief door de klas, zonder zijn vinger op te steken.
- » Hij kan zich laten afleiden door prikkels om hem heen, hij richt zich dan op de prikkel.
- » Kijkt veel om zich heen
- » Gemotiveerd als het hem interesseert.
- » Heeft oog voor details
- » Wil alles regelen voor anderen.
- » Doet dingen impulsief, reageert impulsief.
- » Dwaalt af tijdens het werk.
- » Zeer korte spanningsboog
- » Hij hoeft nu minder vaak gewaarschuwd te worden om aan het werk te gaan.
- » Is nu iets gerichter bezig met zijn eigen werk, is wel nog snel afgeleid bij prikkels om hem heen.
- » Maakt veel corrigerende opmerkingen over anderen/klikken.
- » Externe prikkels zijn sterker dan zijn intrinsieke motivatie, als is hier ietwat verbetering in te zien.
- » Kan nu door goed te lezen beter werken aan de opdracht, stelt minder vragen.

Naam:	F.A (leerling 2)	x = februari 2010
Groep:	SV3	x = mei 2010
Invuldatum:	10 febr. 2010 & 28 mei 2010	
Stoornis:	PDD-NOS	

1	=	Nooit
2	=	Zelden
3	=	Soms
4	=	Geregeld
5	=	Vaak

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming	x x				
Gaat te lang door met toegestane activiteiten		x	x		
Maakt fysiek contact met anderen	x x				
Maakt duidelijk hoorbaar geluid	x x				
Praat of roept zonder toestemming	x x				
Draait op zijn stoel	x x				
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.				x x	
Luistert actief, is betrokken		x		x Luistert beter naar instructie en doet actief mee.	

Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen				X X	
Begint meteen, impulsief		X X Kijkt veel op de lijst.			
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht				X X	
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden			X Alleen bij activiteiten die hem interesseren	X Alleen nog bij 'vrije' activiteiten is dit lastig	X
Houdt vol, zet door				X X	
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	X		X Wanneer hij iets niet begrijpt.		
Neemt initiatieven		X X			
Vraagt om materiaal	X X				
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)		X		X Luistert beter naar instructie	
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak		X X			
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden			X	X	
Weet wat te doen na opdracht			X		X Staat op takenlijst.

Begint meteen met een planmatige aanpak			X	X Weet wat van hem wordt verwacht.	
Beschikt over voldoende voorkennis			X X Vooral bij zaakvakken		
Structureert		X		X Weet nu beter wat hij moet doen.	
Reflecteert	X X				
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)		X X			
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze				X X	

Ander gedrag 10 febr. 2010

- » Stil en teruggetrokken
- » Maakt moeilijk contact, ook tijdens samenwerken.
- » Spreekt andere leerlingen zelden aan
- » Is gevoelig voor prikkels.
- » Niet actief tijdens instructie
- » Interesse ligt bij geschiedenis
- » Weinig inbreng met samenwerken, weet niet wat hij moet doen.
- » Beïnvloedbaar

Ander gedrag 28 mei 2010

- » Stil en teruggetrokken
- » Contact maken met anderen blijft moeilijk
- » Luistert tijdens instructie beter
- » Is actiever tijdens de instructie
- » Weet nu beter wat hij moet doen, wat van hem wordt verwacht.
- » Werkhouding is nog steeds goed.
- » Concentratie is nu beter, ook bij andere activiteiten

Naam:	J.M. (leerling 3)	x = februari 2010
Groep:	SV3	x = mei 2010
Invuldatum:	10 febr. 2010 & 28 mei 2010	
Stoornis:	Klassiek autisme	

- | | | |
|---|---|----------|
| 1 | = | Nooit |
| 2 | = | Zelden |
| 3 | = | Soms |
| 4 | = | Geregeld |
| 5 | = | Vaak |

	1	2	3	4	5
Van de plaats zonder toestemming			X Bij onduidelijkheid	X	
Gaat te lang door met toegestane activiteiten			X	X	
Maakt fysiek contact met anderen				X X	
Maakt duidelijk hoorbaar geluid				X	X
Praat of roept zonder toestemming					X X
Draait op zijn stoel				X Blijft druk van binnen.	X
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.			X Alleen bij activiteiten die hem interesseren.	X	
Luistert actief, is betrokken		X		X	

Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen			X Als het hem interesseert.	X Hij weet wat hij moet doen.	
Begint meteen, impulsief			X Heeft nu structuur (stappenplan)		X
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht			X Alleen als het hem interesseert.	X	
Geconcentreerd, laat zich niet afleiden		X	X Vooral bij lessen waar hij goed vooruit kan.		
Houdt vol, zet door					X X
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	X X				
Neemt initiatieven			X	X	
Vraagt om materiaal			X X		
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)			X	X Vermeld op takenlijst.	
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak				X X Blijft friemelen	
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden				X X	
Weet wat te doen na opdracht			X	X Staat op takenlijst	

Begint meteen met een planmatige aanpak				X X	
Beschikt over voldoende voorkennis				X X	
Structureert		X		X Weet nu voor zichzelf beter wat en hoe hij iets moet doen. Dit is te zien in zijn werkhouding.	
Reflecteert	X	X Kijkt nu soms na als dit aangegeven staat in het rooster.			
Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)			X X		
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze			X	X Wanneer duidelijk is waar het materiaal voor dient.	

Ander gedrag 10 febr. 2010

- » Overactief gedrag (wiebelen, friemelen enz.)
- » Lage concentratie, erg gevoelig voor prikkels
- » Kan zich moeilijk inleven in de gevoelens van anderen, ook tijdens werken
- » Is erg beïnvloedbaar door andere leerlingen
- » Roept impulsief door de klas
- » Moeite met samenwerken, erg druk, maar wel actief. Kan hierbij geen rekening houden met anderen en werkt door, sneller dan de rest.
- » Bij onduidelijkheid over verwachtingen is hij erg druk en storend.
- » Is alleen taakgericht bij vakken als spelling en zaakvakken (hier ligt zijn interesse)
- » Geobsedeerd voor oorlog, joden, Duitsland
- » Kan helemaal afwezig zijn van de wereld als hij aan het lezen is.
- » Kan doordraven in zijn gedrag, is dan moeilijk te remmen

Ander gedrag 28 mei 2010

- » Vinger opsteken blijft moeilijk, kan moeilijk wachten op beurt
- » Laat vaak druk gedrag zien (wiebelen, friemelen enz.)

- » Vraagt om aandacht (vaak op een negatieve manier)
- » Wanneer hij weet wat hij moet doen kan hij gemotiveerd, geconcentreerd en actief werken.
- » Blijft prikkelgevoelig en roept impulsief voor de klas.
- » Kan steeds beter actief werken, stoort minder andere leerlingen
- » Weet nu beter wat hij moet doen na een opdracht.
- » Steeds meer taakgericht
- » Hij blijft vaak nog moeilijk te remmen in zijn gedrag.
- » Luistert nu beter naar de instructie, dit staat aangegeven in de takenlijst. Hierbij weet hij wanneer hij aan de slag kan met een opdracht.

2. Analyse

- 1 = Nooit
 2 = Zelden
 3 = Soms
 4 = Geregeld
 5 = Vaak

zwart = voormeting

rood = nameting

Aspect	Leerling 1 C.C	Leerling 2 F.A	Leerling 3 J.M	Totaal (maximaal 15) + Uitleg
Van de plaats zonder toestemming	5 3	1 1	4 3	10 7 De leerlingen laten zien minder van hun stoel op te staan wanneer er duidelijkheid is.
Gaat te lang door met toegestane activiteiten	4 3	3 2	4 3	11 8 De leerlingen stoppen wanneer het stappenplan of de leerkracht dit aangeeft.
Maakt fysiek contact met anderen	3 3	1 1	4 4	8 8
Maakt duidelijk hoorbaar geluid	3 3	1 1	5 4	9 8
Praat of roept zonder toestemming.	5 5	1 1	5 5	11 11 Leerling 1 en 3 blijven impulsief door de klas roepen, ook tijdens instructie.
Draait op zijn stoel	5 5	1 1	5 4	11 10 Leerling 1 en 3 blijven onrustig in hun gedrag.
Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht.	2 3	4 4	3 4	9 11 De leerlingen laten zien nu iets langer geconcentreerd te kunnen werken.
Luistert actief, is betrokken	5 5	2 4	2 4	9 13 De leerlingen luisteren actiever tijdens instructie en zijn meer betrokken.
Gemotiveerd, wil aan opdracht voldoen	4 4	4 4	3 4	11 12
Begint meteen, impulsief	2 2	2 2	5 3	9 7 De leerlingen werken aan het stappenplan, zijn hierdoor minder impulsief, ze volgen het stappenplan.
Taakgericht, houdt zich aan de opdracht	2 4	4 4	3 4	9 12 De leerlingen houden zich nu allen goed aan de opdracht.

Geconcentreerd, laat zich niet afleiden	² 3	⁴ 4 - 5	² 3	⁸ 11 De concentratie bij leerling 1 en 3 is ietwat verbeterd.
Houdt vol, zet door	² 2	⁴ 4	⁵ 5	¹¹ 11
Stelt vragen over opdracht om zekerheid te krijgen over de opdracht	⁵ 3	¹ 3	¹ 1	⁷ 7 De leerlingen stellen minder vragen over de opdracht (in de takenlijst staat benoemd dat ze eerst de opdracht goed moeten lezen).
Neemt initiatieven	³ 3	² 2	⁴ 3	⁹ 8
Vraagt om materiaal	² 2	¹ 1	³ 3	⁶ 6
Let op en werkt (oogcontact met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)	³ 4	² 4	³ 4	⁸ 12 De leerlingen letten beter op tijdens instructie en werken beter mee.
Is bezig met activiteiten die niet verband houden met de taak	⁵ 5	² 2	⁴ 4	¹¹ 11
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden	⁵ 5	⁴ 3	⁴ 4	¹³ 12 Dagdromen bij de leerlingen blijft, al ligt dit sterk aan de activiteit.
Weet wat te doen na opdracht	³ 4	³ 5	³ 4	⁹ 13 In de takenlijst staat beschreven wat de leerlingen moeten doen. Ze houden zich hier nu beter aan.
Begint meteen met een planmatige aanpak	¹ 3	³ 4	⁴ 4	⁸ 11 Maken gebruik van het stappenplan in de takenlijst.
Beschikt over voldoende voorkennis	⁴ 4	³ 3	⁴ 4	¹¹ 11
Structureert	² 3	² 4	² 4	⁶ 11 Door het stappenplan wordt er structuur gebracht. De leerlingen laten zien dit als houvast te gebruiken (kijken er ook op)
Reflecteert	² 2	¹ 1	¹ 2	⁴ 5

Hanteert uit zichzelf wel/geen modellen (getallenlijn, strokenmodel enz.)	2 2	2 2	3 3	7 7
Gebruikt beschikbaar materiaal op passende wijze.	2 2	4 4	3 4	9 10

Ander gedrag leerling 1:

- » Aanhankelijk, claimt aandacht
- » Beïnvloedbaar door anderen.
- » Hyperactief, beweegt veel op zijn stoel
- » Zelfbepalend gedrag is iets minder geworden, hij heeft nu houvast aan de takenlijst.
- » Moeite met het functioneren binnen een groepje.
- » Roept impulsief door de klas, zonder zijn vinger op te steken.
- » Hij kan zich laten afleiden door prikkels om hem heen, hij richt zich dan op de prikkel.
- » Kijkt veel om zich heen
- » Gemotiveerd als het hem interesseert.
- » Heeft oog voor details
- » Wil alles regelen voor anderen.
- » Doet dingen impulsief, reageert impulsief.
- » Dwaalt af tijdens het werk.
- » Zeer korte spanningsboog
- » Hij hoeft nu minder vaak gewaarschuwd te worden om aan het werk te gaan.
- » Is nu iets gericht bezig met zijn eigen werk, is wel nog snel afgeleid bij prikkels om hem heen.
- » Maakt veel corrigerende opmerkingen over anderen/klikken.
- » Externe prikkels zijn sterker dan zijn intrinsieke motivatie, als is hier ietwat verbetering in te zien.

Ander gedrag leerling 2:

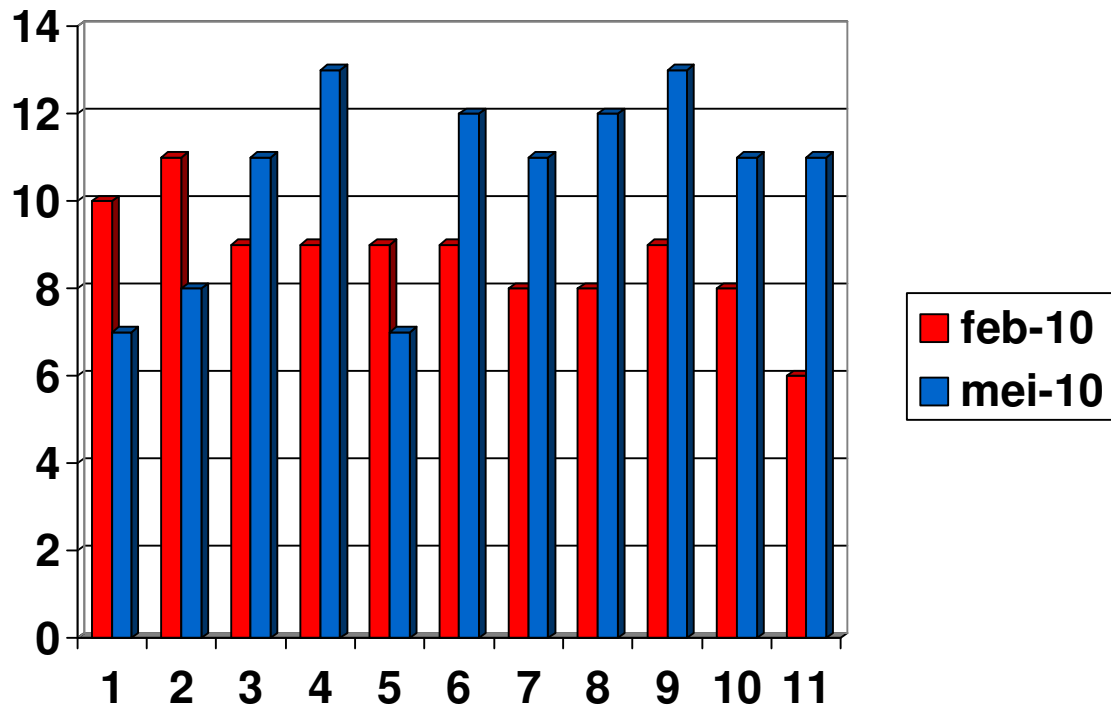
- » Stil en teruggetrokken
- » Contact maken met anderen blijft moeilijk
- » Luistert tijdens instructie beter
- » Is actiever tijdens de instructie
- » Weet nu beter wat hij moet doen, wat van hem wordt verwacht.
- » Werkhouding is nog steeds goed.
- » Concentratie is goed.

Ander gedrag leerling 3:

- » Vinger opsteken blijft moeilijk, kan moeilijk wachten op beurt
- » Laat vaak druk gedrag zien (wiebelen, friemelen enz.)
- » Vraagt om aandacht (vaak op een negatieve manier)
- » Wanneer hij weet wat hij moet doen kan hij gemotiveerd, geconcentreerd en actief werken.
- » Blijft prikkelgevoelig en roept impulsief voor de klas.
- » Kan steeds beter actief werken, stoort minder andere leerlingen
- » Weet nu beter wat hij moet doen na een opdracht.
- » Steeds meer taakgericht
- » Hij blijft vaak nog moeilijk te remmen in zijn gedrag.
- » Luistert nu beter naar de instructie, dit staat aangegeven in de takenlijst. Hierbij weet hij wanneer hij aan de slag kan met een opdracht. Wanneer het hem niet interesseert kan hij alsnog afhaken.

Bijlage 15

Grafiek: Voortgang werkhouding & taakgerichtheid



Betekenis bij de grafiek:

1. Van de plaats zonder toestemming
2. Gaat te lang door met toegestane activiteiten
3. Kan zich langere tijd concentreren op de opdracht
4. Luistert actief, is betrokken
5. Begint meteen, impulsief
6. Taakgericht, houdt zich aan de opdracht
7. Geconcentreerd, laat zich niet afleiden
8. Let op en werkt
9. Weet wat te doen na opdracht
10. Begint meteen met een planmatige aanpak
11. Structureert

De punten 1, 2 en 5 behoren minder te zijn.

De punten 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 en 11 behoren te stijgen.

De gedragskenmerken die niet benoemd staan in deze grafiek, maar te vinden zijn in bijlage 14, zijn constant gebleven.

Bijlage 16

Sterkte-zwakte analyse **dublin** descriptoren

x = januari 2010

x = juni 2010

Competentie	B	IO	NB	Uitleg
Kennis en inzicht				
Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.	x	x		Momenteel ben ik mij aan het richten op de methodiek 'geef me de 5'. Dit is een methodiek dat vaak in de thuissituatie wordt toegepast met autistische kinderen. De 'puzzel van 5' geeft autistische kinderen duidelijkheid, structuur en voorspelbaarheid in de dag. Omdat deze methodiek ook wordt toegepast op Hoeve de Kaolder (mijn bijbaantje) is het voor mij een bekende manier van werken. Mijn nieuwsgierigheid ligt hem vooral in het toepassen van deze methodiek in de schoolsituatie. In de thuissituaties en op de Kaolder blijkt deze effectief te zijn, waarna ik wil gaan onderzoek of dit ook mogelijk is op school. De opgedane kennis en vaardigheden zal ik in mijn onderzoek toepassen. Ik zal de plannen voor inclusie meenemen bij het opzetten van mijn onderzoek. Dit zal een belangrijke rol kunnen spelen in mijn uiteindelijke conclusie en mogelijkheden. Ik heb in mijn onderzoek aantoonbare kennis en inzicht laten zien, die gebaseerd is op de kennis die ik al had, maar deze heb verdiept en verbreed. Door mijn kennis en vaardigheden van de methodiek 'geef me de 5' toe te passen in de schoolse situatie kan ik een originele bijdrage leveren aan het verbeteren van de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische kinderen. Ik heb een 'nieuw' idee

				ingebracht die leerkrachten ondersteuning kunnen bieden bij het werken met autistische leerlingen.
Toepassen kennis en inzicht				
Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan	x	x		Momenteel ben ik me aan het richten op de methodiek 'geef me de '5. Op mijn bijbaantje op Hoeve de Kaolder werk ik ook met deze methodiek, waardoor ik mijn kennis van deze methodiek als kan toepassen in de praktijk. Omdat ik deze methodiek nog niet heb toegepast op de schoolse praktijk ben ik mij nog aan het ontwikkelen om probleemoplossende vermogens toe te passen wanneer blijkt dat de methodiek in deze situatie niet werkt. Ik ben nu volledig in staat om mijn kennis en vaardigheden toe te passen in de praktijk. Ik heb op een succesvolle manier de methodiek 'geef me de 5' kunnen hanteren, waarna er goede resultaten naar voren zijn gekomen. Mijn kennis over deze methodiek heeft mij hierin kunnen ondersteunen, zodat ik de methodiek op een goede wijze heb kunnen toepassen. Het was soms een complexe materie, omdat deze methodiek officieel gebruikt wordt in de thuissituatie. Ik heb deze gekoppeld aan de schoolse situatie, waardoor ik nieuwe mogelijkheden de school heb ingebracht om leerkrachten te ondersteunen in de werkhouding en taakgerichtheid bij autistische leerlingen.
Oordeelsvorming				
Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.	x	x		Op dit moment heb ik nog geen oordelen kunnen vormen over mijn onderzoeksvraag. Door middel van mijn bijbaantje zou ik wel verwachtingen kunnen aangeven over de resultaten van dit onderzoek, maar ik wil graag een neutrale houding houden totdat de resultaten duidelijk naar voren zijn gekomen. De resultaten van het onderzoek zijn naar voren gekomen, zodat ik

				duidelijke conclusies heb kunnen trekken. Mijn oordeel heb ik kunnen vormen aan de hand van de opgedane kennis, informatie en observaties van de afgelopen periode. Bij het trekken van conclusies heb ik rekening gehouden met de toekomstplannen van inclusie en de mogelijkheden van de leerkrachten.
Communicatie				
Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.	x	x		Momenteel heb ik geen informatie over hoeven brengen naar mijn publiek als het gaat om mijn onderzoek. In juli zal ik mijn onderzoek presenteren aan medestudenten. Ik zal mijn onderzoek presenteren aan medestudenten, waarbij het van belang is dat ik duidelijke informatie overbreng naar het publiek, zodat er geen interpretaties gemaakt kunnen worden. Motieven, opgedane kennis, aanpak, resultaten en conclusies zullen hierin naar voren komen.
Leervaardigheden				
Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.	x	x		Momenteel ben ik bezig met mijn opleiding, waardoor ik nog niet kan volledig kan laten zien dat ik in staat ben om zelfgestuurd een Master opleiding af te ronden. Dit is nog in ontwikkeling. Wel weet ik van mijzelf dat ik grotendeels zelfstandig kan functioneren en kan leren, wat in deze opleiding een voordeel is. Door het afronden van deze opleiding, met de daarbij behorende opdrachten en het onderzoek, laat ik zien dat ik in staat ben om een Master studie aan te kunnen, waarbij is veel zelfstandigheid heb getoond. Daarnaast heb ik door het volgen van deze studie mij nog verder geïnteresseerd in gedrag, wat in de toekomst een mogelijk onderdeel kan zijn om mij nog verder te specialiseren (SEN of orthopedagogiek).

Bijlage 17

Logboek onderzoek

Wanneer?	Wat?	Positieve punten	Negatieve punten
15 okt. 2009	➤ Maken onderzoeksvraag.	Ik weet in welke richting ik mijn onderzoek wil gaan houden.	Een precieze onderzoeksvraag is nog lastig te formuleren, ik weet alleen wat ik wil, maar nog niet hoe ik dit ga verwoorden in een precieze vraagstelling.
22 okt. 2009	➤ Definitieve onderzoeksvraag maken. ➤ Invullen van wolkjesformulier.	Ik weet wat ik wil gaan onderzoek en hoe ik daar een gerichte onderzoeksvraag aan kan koppelen.	
30 okt. 2009	➤ Hoofdstuk 2: Vraagstelling onderzoek.	Duidelijke opzet, waardoor ik gericht ga kijken naar waarom ik gekozen heb voor dit onderzoek en wat hierbij belangrijk is.	
15 nov. 2009	➤ Globale opzet hoofdstuk 3: verantwoording van de vraagstelling.	Gerichte vragen waar je een antwoord op kunt maken.	Het was nog best lastig om dit te beschrijven, omdat ik nog niet precies wist hoe mijn onderzoek eruit kwam te zien.
20 nov. 2009	➤ Theoretisch kader vanuit het boek 'een vreemde wereld' van Delfos (2008).	Er staat veel relevante informatie in dit boek beschreven, dat betrekking heeft op het onderwijs bij leerlingen met een stoornis uit het autistisch spectrum	Er staat zoveel informatie in dit boek dat het lastig is om een keuze te maken uit de belangrijkste onderdelen.
28 nov. 2009	➤ Aanpassen van de onderzoeksvraag. Deze vraag is definitief.	Omdat ik me aan het verdiepen ben in de methodiek geef me de 5 heb ik mijn onderzoeksvraag hier op aangepast. Deze methodiek wordt op dit moment vooral nog toegepast in de thuissituatie. Mijn onderzoek zal dus gericht zijn of deze methodiek ook hanteerbaar is in het onderwijs.	
5 dec. 2009	➤ Theoretisch kader aangepast met het boek 'geef me de 5' van Colette de Bruin (2009). ➤ Hoofdstuk 3 'verantwoording van de vraagstelling' verder uitgewerkt.	Het boek 'geef me de 5' geeft veel praktische werkvormen die leerkrachten in de praktijk kunnen toepassen om de wereld voor autistische kinderen gestructureerd en duidelijk te maken. Hierdoor wordt het voor hen duidelijker wat van hen wordt verwacht en hoe ze zaken moeten aanpakken.	Ook hierbij geldt dat er veel informatie beschreven staan, waardoor het lastig om de belangrijkste informatie er uit te halen.

18 jan. 2010	➤ Eerste opzet hoofdstuk 5 'methode'.	Start kunnen maken met het 'echte' onderzoek.	Het gaat nu om het plannen, dat is best lastig, omdat er ook andere opdrachten zijn vanuit de opleiding die veel organisatie en planning vragen.
25 jan. 2010	➤ Afmaken theoretisch kader (inclusie).	Inclusie is een bekend iets op deze opleiding. Hierdoor wist ik hier al veel vanaf, waardoor ik het goed kon inpassen in mijn theoretisch kader.	Omdat inclusie heel groot is, is het best lastig om de belangrijkste elementen eruit te halen en deze te plaatsen in het theoretisch kader.
10 feb. 2010	➤ Observaties autistische leerlingen (eigen klas)	De leerlingen uit mijn eigen groep ken ik al, waardoor de observatie gemakkelijk ingevuld kan worden.	
11 feb. 2010	➤ Observatie autistische leerling (andere klas)	Ik heb een goede eerste indruk gekregen van deze leerling. De richtpunten laat hij enkele malen zien in de klas, waardoor ik kan constateren dat dit gedrag vaker voorkomt.	De observatie van deze leerling geeft een eerste indruk. Om het gehele gedrag van deze leerling te kunnen onderzoeken en te kunnen bepalen zullen er meerdere observaties plaatsvinden en een gesprek met de leerkracht.
18 feb. 2010	➤ Observatie autistische leerling (andere klas)	Hij laat wederom de richtpunten zien, waardoor ik kan concluderen dat dit gedrag vaker voorkomt.	Ik heb nu een totaalbeeld van deze leerling. Door na de observatie een gesprek gehad te hebben met de leerkracht is er een duidelijke frequentie te zien in het gedrag van de leerling.
26 feb. 2010	➤ Interpretatie van de resultaten (betrouwbaarheid en validiteit)	Geen bijzonderheden.	
2 mrt. 2010	➤ Aanpassing onderzoeksplanning ➤ Data-verzameling ➤ Voorbereidingen uitvoering praktijk	Onderzoeksplanning aangepast op feedback LOL-begeleidster. Door de voorbereiding op de praktijk heb ik een positief beeld gecreëerd op de uitvoering en heb ik zin om de uitvoering van dit onderzoek te starten.	
11 mrt. 2010	➤ Gesprek leerkrachten klas BB4, uitleg ➤ Data-verzameling.	Veel duidelijkheid gekregen over het gedrag van de leerling uit klas BB4. Hierdoor heb ik alle informatie bij elkaar om de resultaten van deelvraag 1 en 2 uit te werken.	
17 maart 2010	➤ Resultaten deelvraag 1 en 2 uitgewerkt. ➤ Data-analyse	Veel resultaten gekregen die ik goed kon verwerken in deelvraag 1 en 2.	Soms moeilijk om de juiste resultaten op de juiste manier weer te geven en daarbij rekening te houden met de aantal pagina's die gebruikt mogen worden.
1 april t/m 20 mei	➤ Methodiek uitvoeren in de praktijk	- Fijn om mee te werken - Fijne reacties gekregen van de kinderen. - Vooruitgang te zien	- Veel werk, veel tijd en organisatie - Soms waren er momenten dat ik iets niet kon voorspellen. Dit was voor de leerlingen op dat moment wel vervelend.

26 en 27 mei 2010	➤ Observaties van de werkhouding en taakgerichtheid (nameting) ➤ Gesprekken met leerkrachten ➤ Gesprekken met leerlingen	Bij de observaties waren duidelijke resultaten te zien. Deze waren wel maar klein, maar groot ten opzichte van de korte tijd. Hierbij heb ik fijne reacties van de leerkrachten en van de leerlingen gekregen. Beide partijen vonden het fijn om hier mee te werken, vooral de kinderen waren zeer enthousiast.	
2 en 3 juni 2010	➤ Observaties van de werkhouding en taakgerichtheid (nameting) ➤ Beantwoorden deelvraag 3 – 4 ➤ Aanbevelingen en mogelijk vervol onderzoek ➤ Conclusie ➤ Reflectie ➤ Discussie ➤ Samenvatting ➤ Feedback LOL-begeleidster en Critical friend	Uit de resultaten is gebleken dat het onderzoek effectief is geweest om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren. Hierdoor heb ik mijn onderzoek goed kunnen afronden en de laatste loodjes kunnen leggen.	Ondanks de fijne ervaringen was het nog veel werk om het onderzoek af te ronden. Ik wilde het graag afhebben zodat ik nog feedback kon vragen aan de LOL-begeleidster en critical friend. Even hard werken is dan niet erg.
7 juni 2010	➤ Aanpassingen gemaakt op feedback ➤ De bijlagen afgemaakt ➤ Sterkte-zwakke analyse afgemaakt	De feedback die ik heb ontvangen heeft ervoor gezorgd dat ik mijn onderzoek nog beter kon afronden en kon afmaken. Door mijn sterkte-zwakke analyse af te maken heb ik een duidelijk zicht gekregen en gevormd over mijn ontwikkeling in de afgelopen 6 maanden.	
8 juni 2010	➤ Doorlezen onderzoek ➤ Afronden onderzoek	Ik heb mijn onderzoek doorgelezen en het kunnen afronden.	